

**III CONEPI-
CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO
& PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES**

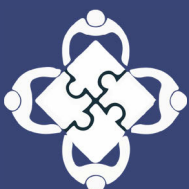
ANAIS

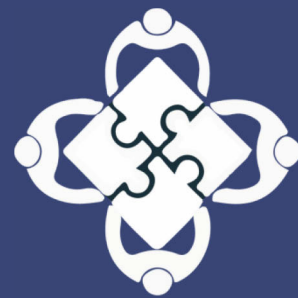
2019

Organização:

Rosilene Félix Mamedes

Hermano de França Rodrigues



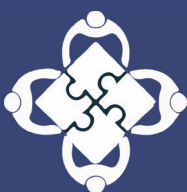


III CONEPI

CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES

Ficha catalográfica:

Mamedes, Rosilene Felix; Rodrigues, Hermano de França
(Org.) **Anais do III Congresso Nacional de Educação e
Práticas Interdisciplinares.** ISBN 878-85-8043-782-91^a
ed. João Pessoa, 2019.



COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues
Prof. Dr. Maria de Fátima Almeida
Prof^ª. Ma. Rosilene Félix Mamedes
Prof^ª Dra Veridiana Xavier Dantas
Prof^ª Esp. Nadja Maria de Menezes Morais
Prof^ª Esp Gioconda Maria de M. Azêvedo
Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana
Prof^ª. Ma. Marie Goreth Dantas de Assis e M. Batista

COMISSÃO CIENTÍFICA

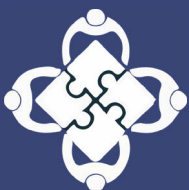
Prof^ª. Ma. Rosilene Félix Mamedes
Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues
Prof^ª Dra Veridiana Xavier Dantas
Prof Me Wilder Kleber Fernandes de Santana
Prof Dr Paulo Ávila

COMISSÃO TÉCNICA

Prof^ª. Ma. Karla A. Carlos
Prof^ª. Ma. Rosilene Felix Mamedes
Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana
Prof^ª Dra Veridiana Xavier Dantas
Esp. Adilma Machado
Prof^ª Esp. Nadja Maria de Menezes Morais
Prof^ª Esp Gioconda Maria de M. Azêvedo

COMISSÃO DE INTÉRPRETES

Dra Jakeline Daniela do Nascimento
Esp. Adilma Machado
Esp. Maria Zilda Medeiros
Esp. Vanderson Douglas Tavares Santos



APOIO E PATROCÍNIO

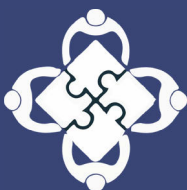
Contatos Empreendimentos Educacionais

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

Parábola

Livraria Paraíso

UFPB-CCHLA



AGRADECIMENTOS AOS PARCEIROS

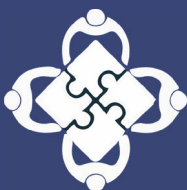
A organização do III CONEPI em nome de toda a equipe agradece a todos os participantes e colaboradores, pela importante colaboração e apoio, na edição do evento de 2019. À editora Parábola pelo patrocínio, a UFPB pelo espaço, a nossa equipe técnica constituída por nossos monitores internos da Contatos 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 III CONEPI.

Atenciosamente,

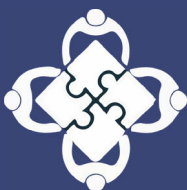
Rosilene Felix Mamedes (Doutoranda PPGL-UFPB Gestora acadêmica da Contatos
Empreendimentos e Colaboradora LIGEPSI-CNPQ/PPGL)

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 estará utilizando a referida lei para penalizar os autores dos trabalhos plagiados.



CORPO EDITORIAL

O corpo editorial desses anais é constituído por:

Prof^a. Ma Rosilene Felix Mamedes (Organizadora)

Prof. Dr. Hermano De França Rodrigues (organizador)

Prof^a Esp. Nadja Maria de Menezes Morais

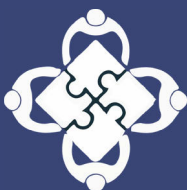
Equipe técnica:

Jozadake Veloso Rodrigues

Michele Teixeira de Pontes

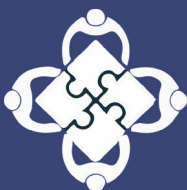
Kelly Dias Moura

Além de toda a equipe científica que foi incumbida de selecionar os artigos científicos.



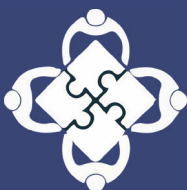
APRESENTAÇÃO E PREFÁCIO

O CONEPI (Congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares) é um evento acadêmico que está em sua terceira edição e tem a função de discutir a educação em seu contexto interdisciplinar. Dessa forma, congregamos grupos de trabalhos, minicursos, oficinas de modo a propiciar o debate sobre educação em caráter interdisciplinar. O evento é anual, e na edição de 2019 foi realizado nos dias 20,21 e 22 de junho (no feriado de corpus christi), sendo dividido em dois eixos: 1- Currículo, educação e BNCC; 2- BNCC e interdisciplinaridade, 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.

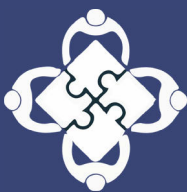


SUMÁRIO

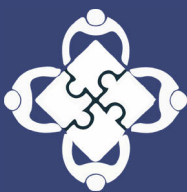
EIXO 1: Currículo, Educação e BNCC.....	11
GT1- Métodos de Alfabetização e Letramento	11
AQUISIÇÃO DA ESCRITA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VALORIZANDO OS SABERES DA COMUNIDADE LOCAL.....	12
ALFABETIZAÇÃO: A ANSIEDADE PRESENTE NA LEITURA	24
UM ESTUDO SOBRE A BNCC, NO QUE TANGE AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÃO, OBJETIVOS DE ENSINO E OBJETOS DE APRENDIZAGEM.....	46
A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO EXPRESSA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: AVANÇOS E/OU RECUOS?.....	61
A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NAS SÉRIES DO FUNDAMENTAL	76
LITERATURA E REDES SOCIAIS, TUDO A VER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	90
LEITURA E DIALOGISMO NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO GÊNERO ANIMAÇÃO ...	101
PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O QUE HÁ DE DIALÓGICO?	113
TRABALHO E ESCRITA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: ANÁLISE SUBJACENTES AOS DISCENTES DE LETRAS.....	128
GT4. Letramento Matemático	137
O USO DO GEOGEBRA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS	138
AS AÇÕES E CONSEQUÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL	150
GT6. EJA: educação popular e currículo	161
O LETRAMENTO CIENTÍFICO E DIGITAL NA EJA, ATRAVÉS DO ENSINO DA FÍSICA É POSSÍVEL?	162
GT7. Ciências humanas: geografia e história	176
GT8. Língua e linguagens na BNCC.....	188
OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO LIVRO "SINGULAR & PLURAL": UMA ANÁLISE QUALIQUANTITATIVA	189
TÉCNICAS DE INGLÊS INSTRUMENTAL PARA AUXILIAR OS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO PARA O ENEM	203
LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: BREVE REFLEXÃO	213
Eixo 2- GT-Políticas públicas Educacionais.....	230
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ABORDAGEM E CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E BULLYING	231
EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E A POLÍTICA DOS CONSELHOS ESCOLARES.....	244
EDUCAÇÃO E CIDADANIA: O COMPROMISSO DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	254
AUTOMUTILAÇÃO E IDEIAÇÃO SUICIDA EM DISCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	269
FORMAS DE INGRESSO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS NO SÉCULO XXI: A ADMISSÃO NA UFPB E NA USP	275
Eixo 02: BNCC e interdisciplinaridade	289
GT2. História da Educação	289
EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA: UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO	



INTERDISCIPLINAR DA GRÉCIA ANTIGA COM O PENSAMENTO GRAMSCIANO À FORMAÇÃO INTEGRAL.	290
IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA NA PARAÍBA DURANTE A DÉCADA DE 1940	304
EDUCAÇÃO, PROFISSÃO DOCENTE E INSTITUCIONALIDADE EDUCACIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES.....	318
GRUPO ESCOLAR TENENTE CORONEL JOSÉ CORREIA: ARQUITETURA EDUCACIONAL MODERNA NO ESPAÇO URBANO DA CIDADE DO ASSÚ NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1911).....	329
ATUAÇÃO DOS VIOLADORES DE DIREITOS HUMANOS NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA, NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	341
A DESCONTINUIDADE DO ENSINO DA FILOSOFIA NA HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.	356
GT3. Multiculturalidade, Identidade e Interdisciplinaridade	369
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM: UM EXPERIMENTO INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO COMPLEXO DE TIMOR LESTE.	370
A BNCC NO ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	386
O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	398
GT4. Formação docente e ensino.....	436
REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1 E 2 EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	437
LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E PRÁTICA	447
ENTRE O SABER E O FAZER: PRÁTICAS FORMATIVAS DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MUNICÍPIO DE ASSU/RN.....	456
A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOS GRADUADOS EM PEDAGOGIA DA UERN, CAMPUS DE ASSÚ/RN.....	471
CONTRIBUIÇÕES DA FRANÇA PARA A FORMAÇÃO MILITAR BRASILEIRA.....	487
EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA	498
GT5-Metodologias Ativas, práticas pedagógicas e estratégias de ensino.....	512
AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	513
IDIOMA PORTUGUÊS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA SELEÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA E DA CULTURA PORTUGUESAS DO BRASIL.	522
ORIENTAÇÃO DE TCC A DISTÂNCIA: REPENSANDO PARADIGMAS E ESTABELECENDO PRÁTICAS.....	537
GRAVIDEZ NÃO PLANEJADA E MÉTODOS CONTRACEPTIVOS	547
NÃO QUERO MAIS TUDO SEMPRE IGUAL: UMA ADAPTAÇÃO AO CÍRCULO HERMENÊUTICO DIALÉTICO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA	552
A APRENDIZAGEM DOS PROVÉRBIOS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE POR MEIO DA LITERATURA DE CORDEL.....	562
GÊNERO TEXTUAL MEME: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA AS AULAS DE LINGUAGEM	589
E2-GT6: Educação e práticas inclusivas	604
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES ACERCA DA VIVÊNCIA COM UM ALUNO DEFICIENTE VISUAL NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	605
COMBATE AO BULLYING: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO INSPIRADA NO MODELO	

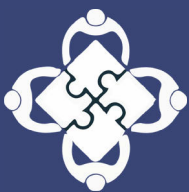


FINLANDÊS "VERSO".....	614
A PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	630
E2 - GT8: Literatura e outras artes	636
DIREITO E LITERATURA: AÇÕES E DIÁLOGOS POSSÍVEIS A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS DISTÓPICAS	637
E2 – GT10: Literatura infantil e juvenil: da tradição a modernidade	650
MEMÓRIAS DO ANTISSEMITISMO NA NOVELA GRÁFICA <i>MAUS</i> , DE ART SPIEGELMAN, E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NA SALA DE AULA	651
E2 – GT13: Novas tecnologias e práticas pedagógicas na BNCC	663
ROBÓTICA E LITERATURA INFANTO-JUVENIL: um elo interdisciplinar.....	664
A LITERATURA INFANTIL E A ROBÓTICA PEDAGÓGICA: contribuições para a formação de leitores	675
ROBÓTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA-PB: um projeto em ação.....	687
DIGITALIZAR: UMA PERSPECTIVA DE COMBATE AO BULLYING.....	697
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ROBÓTICA: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM O BERCÁRIO EM CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB.....	708
CURTABLV: ENSINO, EXTENSÃO E REDES SOCIAIS	723
E2 GT14: Linguagem, interação e multimodalidade	732
O BODE GAIATO VISITA A SALA DE AULA? UMA PROPOSTA PARA O TRATO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO.....	733
A MATRIZ GESTO/FALA NA PERSPECTIVA MULTIMODAL DA LINGUAGEM DOS PERSONAGENS PATO DONALD E ZE CARIOCA, EM CINEMA DE ANIMAÇÃO.....	745
IRONIA, PROSÓDIA E MULTIMODALIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES	762
"EU NÃO VIM PARA EXPLICAR, EU VIM PARA CONFUNDIR": A MULTIMODALIDADE NOS GESTOS E NA FALA DE HUMOR E IRONIA DO APRESENTADOR CHACRINHA ..	773
O PROCESSO DE LEITURA COMO PRÁTICA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL II	786
LEITURA DE MEMES LGBT? ACIONANDO MÚLTIPLOS SENTIDOS PARA UM CLOSE CERTO	797
LINGUAGEM, CIDADANIA E INCLUSÃO: ANÁLISE EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	812
ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO A PARTIR DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE UM ALUNO AUTISTA NO INTERIOR PARAIBANO	824
A FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A PARA ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UMA ANÁLISE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS III	837
O USO MULTIMODAL DA LINGUAGEM EM UM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DE GUARABIRA/PB	851
O ARTIGO DE OPINIÃO NA EJA: DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DISCURSIVA E ARGUMENTATIVA	863
A LEITURA DELEITE E SEU LUGAR DE IMPORTÂNCIA NO COTIDIANO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	875
UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE MULTIMODALIDADE NOS ESTUDOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	886



EIXO 1: Currículo, Educação e BNCC

GT1- Métodos de Alfabetização e Letramento





AQUISIÇÃO DA ESCRITA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VALORIZANDO OS SABERES DA COMUNIDADE LOCAL

FERREIRA, Jullyane Glaicy da Costa
Universidade Federal da Paraíba (Proling)
jullyaneferreira92@hotmail.com

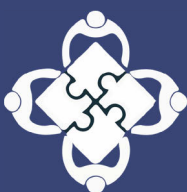
RESUMO

A educação infantil é um dos pilares para a construção do conhecimento da leitura e da escrita dos indivíduos em sociedade, pois que, essa fase inicial de aprendizado demanda uma abordagem de ensino diferenciada, que respeite os limites de cada criança, valorize seus conhecimentos, sua comunidade e torne significativo cada novo aprendizado. Para que isso aconteça, o trabalho dos docentes deve estar fundamentado na LDB e na BNCC, e deve promover uma integração lúdica entre as crianças e o mundo da leitura e da escrita (BRANDÃO E LEAL, 2011). Conforme Kramer (1999), as crianças são seres sociais e culturais que já dominam vários tipos conhecimentos referentes a sua cultura, logo, os professores da educação infantil podem abordar temáticas que abranjam a cultura popular e os saberes da família e da comunidade nas atividades pedagógicas. No entanto, muitas vezes, a participação dos pais não ocorre de maneira efetiva na vida escolar das crianças, uma vez que sua cultura e seu modo de vida são negligenciados. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é discutir a importância do processo da aprendizagem da escrita e da leitura, de maneira significativa, na Educação Infantil, considerando os saberes das crianças e da comunidade, na qual está inserida, servindo como um aliado ao trabalho docente na Educação Infantil. Para tanto, realizamos uma breve discussão teórica, sobre os princípios que regem a educação infantil, a abordagem do letramento nessa etapa inicial da educação básica, a parceria entre família e escola, e a valorização da cultura popular. Em seguida, aplicamos uma sequência didática de atividades, com a temática da cultura popular, em uma turma multisseriada do Pré-escolar, de uma escola pública municipal, no estado de Pernambuco. Através dessas práticas, foi possível observar um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas, o que estimulou e facilitou o aprendizado, além de uma integração e valorização da família na escola.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Aquisição da escrita. Cultura popular.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, fundamentada pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e divide-se em creche e pré-escola, atendo crianças de até 5 anos e 11 meses. Teve como marco a criação do RCNEI, Referencial



Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), um material com três volumes, contendo sugestões para a prática docente. Atualmente, tem como base obrigatória a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017. A BNCC visa apresentar os objetivos da aprendizagem dos conteúdos essenciais e o desenvolvimento integral dos educandos. Os documentos citados devem guiar professores e equipe pedagógica na construção de estratégias de ensino e na elaboração de currículo escolar.

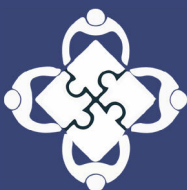
Além das especificações presentes nos documentos oficiais para Educação Infantil, é preciso considerar os conteúdos que devem ser abordados. Ainda que seja uma etapa de grande foco na ludicidade, na brincadeira e nas descobertas corporais, é importante que as crianças se familiarizem com a linguagem escrita, visto que vivem em um mundo letrado, cercadas, a todo momento, por palavras, frases, números e letras. Considerando esses fatos, Brandão e Leal (2011) descrevem três caminhos para o trabalho na educação infantil, e citam “Ler e escrever com significado na Educação Infantil” como o mais adequado, o que significa dizer que a escrita e a leitura devem ter espaço na educação infantil, porém, deve ocorrer em uma abordagem lúdica, contextualizada e que faça sentido para as crianças.

Para tanto, é necessário compreender que as crianças são seres sociais, como afirma Kramer (1999), que carregam consigo uma bagagem cultural de vivências e experiências aprendidas na relação com a família e a comunidade na qual está inserida. Por essa razão, é importante que o trabalho do professor da educação infantil abranja a cultura popular da região, onde a escola está localizada, em seu planejamento pedagógico, tirando dela subsídio para a abordagem da linguagem escrita em sala de aula. Nesse processo de valorização da cultura, a participação efetiva dos pais é um fator crucial, conforme Mezzalira e Guzzo (2011), resultando em incentivo para as crianças, valorização dos pais no processo de aprendizagem e aproximação entre a família e a escola.

Portanto, o presente artigo foi elaborado para ser um aliado ao trabalho dos profissionais da educação infantil e estudantes da área, devido à relevância da abordagem do mundo do letramento na Educação Infantil. Focalizamos, assim, em uma abordagem contextualizada e significativa da linguagem, por meio de temáticas referentes à cultura popular e à participação efetiva dos pais e responsáveis no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral



- Demonstrar a importância do processo de aprendizagem da escrita, de forma significativa, na educação infantil, integrando família e vida escolar dos alunos, por meio da valorização da cultura popular da comunidade na qual a escola está inserida.

1.1.2 Objetivos específicos

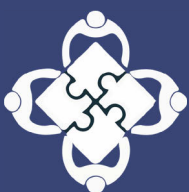
- Discutir as bases e fundamentos para Educação Infantil;
- Apresentar a relevância da aprendizagem significativa da escrita na Educação Infantil;
- Versar sobre a importância de abordar a cultura popular na escola;
- Realizar sequência de atividades em uma turma do Pré-escolar, unindo aprendizagem significativa da escrita e cultura popular.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: BASES E FUNDAMENTOS

A Educação Infantil, etapa inicial da educação básica, divide-se em Creche (até 3 anos) e Pré-escolar (4 a 5 anos). De acordo com a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, (9.394/1996, art. 29º), 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.”. Nessa perspectiva, compreendemos que as atividades pedagógicas, a serem realizadas nessa etapa da educação básica, não se referem somente à prática e ensino da leitura e da escrita, uma vez que há muitos outros aspectos da criança que precisam ser desenvolvidos e amadurecidos antes que ela esteja alfabetizada. Ademais, o documento aponta para a relação entre a escola e a família como uma ação complementar para o desenvolvimento da criança.

Fundamentado na LDB, o RCNEI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998, é um documento, não obrigatório, que apresenta sugestões para o ensino na educação infantil. Seu desígnio é “apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.”. O Referencial foi organizado em três volumes, e tornou-se um marco para a Educação Infantil no Brasil.

O documento mais recente, nesse contexto, é a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, que tem caráter normativo. Seu objetivo é “definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e



modalidades da Educação Básica [...]”. A BNCC (2017) define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil e no ensino fundamental.

Com relação à educação infantil, a BNCC propõe as seguintes divisões por faixa etária das crianças: Bebês (0-1a6m), Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m) e Crianças pequenas (4a-5a11m), este último grupo corresponde ao Pré-escolar. Além do mais, a mesma estabelece seis Direitos da aprendizagem e desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, e Conhecer-se) e, com base nesses direitos, constitui cinco Campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e Imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Essa estrutura, estabelecida pela BNCC, visa orientar a elaboração dos currículos escolares, a fim de que os educandos possam ter direito a uma educação integral e aos conhecimentos mínimos essenciais em conformidade com a sua faixa etária.

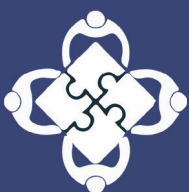
É importante salientar que toda a estrutura da Educação Infantil e sua organização por faixa etária deve ter como base a LDB, e seus objetivos de aprendizagem essenciais deve estar de acordo com a BNCC. Já conhecidas as bases que fundamentam o ensino da Educação Infantil no Brasil, podemos avançar para uma discussão em torno da sua relação com a alfabetização e o letramento.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA ESCRITA

Muito se discutiu sobre a necessidade de uma abordagem da alfabetização e do letramento no âmbito da educação infantil. Nesse contexto, correntes pedagógicas defendem a prática exaustiva de exercícios de escrita, outras condenam veementemente a apresentação do sistema alfabético nessa etapa da educação básica. Brandão e Leal (2011) discutiram essas perspectivas distintas e apresentaram um terceiro modo de vislumbrar a linguagem escrita na educação infantil.

De acordo com Brandão e Leal (2011), existem três caminhos no trabalho com a linguagem na Educação Infantil. O primeiro caminho é “A obrigação da Alfabetização”, no qual as crianças devem, ao final da educação infantil, saber escrever e ler algumas palavras, e, para que isso ocorra, os professores realizam exaustivos treinos e exercícios de escrita, bem como exercícios com sílabas e reconhecimento de letras.

O segundo caminho é “O letramento sem letras”, que segue no sentido oposto ao primeiro, enfatizando outros tipos de linguagem, excluindo a linguagem escrita. Segundo as



autoras, o fato de a escrita passar a ser proibida seria um equívoco, pois demonstra um preconceito em relação à escola ao considerar a educação infantil como um ambiente à parte.

O terceiro caminho é descrito por Brandão e Leal (2011) como “Ler e escrever com significado na Educação Infantil”. Esse último caminho tem como referência os conceitos de Ferreiro e Teberosky (1979), conseqüentemente, não há obrigação da alfabetização, muito menos sua exclusão nessa etapa inicial da educação, já que essa concepção considera a alfabetização um processo longo, que deve ter início na educação infantil. Esse caminho é defendido pelas autoras, pois afirmam:

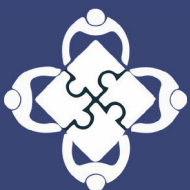
[...] na Educação Infantil, é importante garantir que as crianças vivenciem situações diversificadas de contato com a escrita. Tal defesa, no entanto, articula-se à proposição de que nesta faixa etária a brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil. É brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita. Em suma, propomos que, na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças. (BRANDÃO e LEAL, 2011, p.21)

A proposta de Brandão e Leal (2011) enfatiza uma aprendizagem da escrita com significado, que faça sentido para a criança, considerando suas capacidades intelectuais e suas individualidades. Por isso, indicam que a criança entre no mundo do letramento, que a cerca, de maneira leve, envolvendo a brincadeira, a ludicidade e conhecimentos os quais ela já domina.

[...] o espaço da Educação Infantil precisa ser orientado por uma intencionalidade pedagógica e buscam dar subsídios para que o leitor possa caminhar na direção de novas práticas que integrem, desde cedo, o letramento e a alfabetização. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.8).

Compreendemos, assim, que não podemos negar o mundo letrado que está ao redor das crianças, e se não podemos negá-lo, certamente devemos encontrar formas de torná-lo significativo a elas, respeitando suas individualidades. Desta feita, o sistema de escrita deve ser compreendido através de atividades lúdicas, e que, principalmente, façam sentido para as crianças. Como exemplo disso, podemos citar atividades que envolvam seu o nome próprio, o nome de seus familiares, cartazes com cantigas conhecidas, jogos de rimas, produção escrita coletiva etc.

Outra maneira das crianças ingressarem no mundo da escrita e da leitura é a realização de atividades a partir de conhecimentos aos quais elas já estão familiarizadas, como, por exemplo, aspectos concernentes à cultura popular, à sua família, aos seus costumes e à região



onde vive. Todos esses conhecimentos trazidos pelos estudantes podem guiar o trabalho dos educadores na abordagem significativa da escrita e da leitura, além de aproximar a escola e a família.

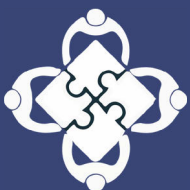
4 EDUCAÇÃO INFANTIL: FAMÍLIA, ESCOLA E CULTURA

O reconhecimento da criança como um ser social e histórico, e o aprofundamento sobre a sua realidade de vida, sua família e sua comunidade, podem tornar-se a base para que o professor da educação infantil realize um planejamento de aula estratégico, que seja atrativo às crianças, para o desenvolvimento de vários aspectos, incluindo a familiarização com o mundo da escrita e da leitura. Por vezes, instituições de ensino ignoram o contexto social e o conhecimento de mundo que as crianças já possuem. Sobre esse aspecto, Kramer (1999) discute o papel social da educação infantil.

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (KRAMER, 1999, p. 2)

A cultura popular, que está presente no cotidiano desses educandos, pode e deve ser abordada em sala de aula, com atividades planejadas que envolvam os costumes, as danças, as comidas típicas, as lendas, as crenças, as cantigas, e muitos outros elementos culturais da região, na qual a escola está localizada. Recorrer a essa riqueza popular não somente possibilita aproximar pais, responsáveis e escola - enquanto equipe de funcionários e professores -, mas também aproximar a família e os estudantes, compartilhando vivências e significando o aprendizado.

Mezzalira e Guzzo (2011), através da análise de diários de campo e entrevista, realizaram um estudo sobre os fatores que podem interferir no desenvolvimento das crianças de uma escola pública de educação infantil. Um dos fatores, mencionados pelas autoras, foi a “Relação conflituosa entre a escola e a família”, em que se constatou uma participação da



família na escola apenas para discutir questões pontuais, ou quando são informadas de decisões tomadas na escola. Nesse sentido, as autoras destacam a relevância de uma participação efetiva dos pais nesse processo, e apontaram os benefícios dessa relação de proximidade com as práticas vivenciadas na instituição de ensino.

Defendemos a necessidade de se estabelecer uma relação mais estreita entre a família e a escola nos processos de resoluções de problemas que envolvem diretamente o bem-estar físico, social e psicológico das crianças. O estreitamento na relação escola-família pode auxiliar os educadores a construir propostas ou atividades pedagógicas mais próximas do contexto de vida da criança, das suas necessidades, bem como ajudá-los a compreender o seu aluno através do acesso a elementos da sua vida família. (MEZZALIRA e GUZZO, 2011, p. 29)

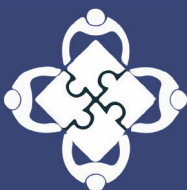
A escola deve manter uma relação de proximidade com as famílias e a comunidade local, tanto na educação infantil, quanto nas outras etapas da educação básica, para um bom desenvolvimento dos educandos. Esse é um princípio estabelecido pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases, (9.394/1996, art. 29º), “complementando a ação da família e da comunidade.”. A ausência de uma relação saudável entre a escola (professores e equipe escolar) e a família (pais, responsáveis e a comunidade) pode trazer dificuldades no aprendizado das crianças.

A vida familiar das crianças e os aspectos social e cultural podem e devem ganhar espaço na educação infantil, com o intuito de garantir uma educação integral, inclusiva, interacional e significativa, que respeita os valores, costumes, crenças e modo de vida da comunidade na qual a criança está inserida.

5 METODOLOGIA

As temáticas discutidas anteriormente, sobre as bases e fundamentos da educação infantil, a aprendizagem da escrita de forma significativa e a abordagem da cultura popular da comunidade na qual a criança vive, alicerçaram os métodos que foram utilizados no presente artigo. Após uma Pesquisa Bibliográfica, em documentos oficiais, periódicos e livros na área, construímos uma Sequência Didática de Atividades, planejadas para uma turma multisseriada, de pré-escolar I e II, da Escola Municipal Professora Maria Emília Valença da Silveira, localizada na comunidade de zona rural, do município de Goiana-PE.

As atividades pedagógicas foram realizadas no período de uma semana, sob a supervisão dos pais e responsáveis, que participaram ativamente da proposta. As crianças passaram por



diferentes etapas do processo de construção do conhecimento nas quais puderam expressar suas opiniões, pesquisar, relacionar e apresentar seus conhecimentos, em parceria com a professora e a família.

3.1 Objetivo geral

Reconhecer a importância da cultura popular, e suas manifestações na comunidade local, desenvolvendo habilidades de pesquisa e de escrita, de maneira significativa, por meio da participação da família.

3.2 Objetivos Específicos

- Perceber-se membro de uma comunidade rica em conhecimentos populares;
- Desenvolver habilidades de escrita, de forma significativa;
- Identificar as plantas que servem ao uso medicinal cujos pais cultivam em casa;
- Aproximar a família das atividades desenvolvidas em sala de aula.

3.3 Materiais

- Cartolina;
- Marcador permanente;
- Fita adesiva;
- Alfabeto móvel;
- Amostras de plantas medicinais, presentes na região.

3.4 Sequência de Atividades

1º. DIA:

- a. Apresentação da cultura popular local, por meio de roda de conversa com os alunos, reconhecendo músicas, lendas, comidas, histórias, danças, ditados populares e plantas medicinais da região.

2º. DIA:

- a. Comparecimento dos pais e responsáveis até a escola para participar da aula.



- b. Levantamento de informações, com os estudantes e os pais/responsáveis, sobre as plantas medicinais que são cultivadas na comunidade e seus efeitos medicinais;

3º. DIA:

- a. Catalogação dos nomes (populares) das plantas e seus efeitos medicinais, colhendo os relatos dos pais/responsáveis.
- b. Expressão artística das formas das plantas por meio de pinturas feitas pelas crianças;

4º. DIA:

- a. Identificação e escrita dos nomes (populares) das plantas, feita pelas crianças, inicialmente, por meio do trabalho com o alfabeto móvel, compondo os nomes e identificando os sons, depois reescrevendo os nomes em fichas.

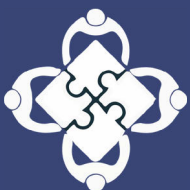
5º. DIA:

- a. Recolhimento das amostras de diferentes tipos de plantas trazidas pelos pais/responsáveis e pelas crianças;
- b. Confeção de um mural expositivo, com amostras das plantas medicinais comuns da região;
- c. Exposição do mural para a escola e interação entre os pais das outras turmas, a equipe escolar e os educandos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização da sequência didática de atividades resultou em muitos pontos positivos que iremos discutir ao longo dessa seção. Inicialmente, percebemos um interesse imediato dos alunos pelo tema abordado já no 1º dia, sobre a cultura popular de sua região. Mesmo sendo crianças, com idade entre 4 e 5 anos, conheciam bastantes aspectos da comunidade, modo de vida, de trabalho, histórias que seus pais lhes contavam, canções cantadas pelos avós e comidas típicas. A roda de conversa foi o ponto de partida para o compartilhamento de uma diversidade de vivências e costumes familiares daquela comunidade, e para a abordagem da pesquisa que se seguiria ao longo da semana: as plantas medicinais da região.

Devido à distância do centro da cidade e à ausência de farmácias na comunidade, o surgimento de algumas enfermidades é tratado através de plantas específicas da região. O conhecimento é passado de geração em geração, e leva em conta o preparo de banhos com ervas, lambedores, e principalmente chás. Cada tipo de erva serve para um ou mais tipos de

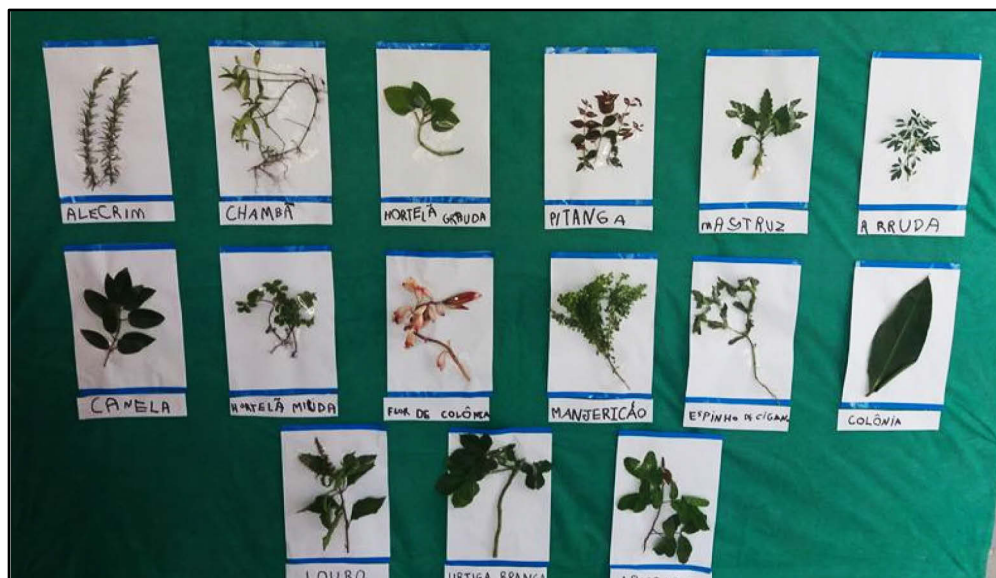


enfermidade, desde uma gripe até doenças mais graves, como a úlcera. Durante esse período de sondagem dos conhecimentos, as crianças foram muito participativas, e contaram suas experiências familiares.

A interação dos pais, no momento seguinte, foi essencial para consolidação das informações trazidas pelas crianças. Eles sentiram-se animados em participar e contar as especificidades de cada planta. Demonstraram interesse em trazer diferentes amostras e incentivaram as crianças a ajudarem na construção do mural. Esse contato maior com a vida escolar dos filhos teve caráter positivo e auxiliou tanto no trabalho da professora, quanto na aprendizagem das crianças.

Os nomes populares das plantas serviram como instrumento de aprendizagem de novas letras e palavras, as quais já faziam parte da vivência dos alunos, e que, por isso, resultou em uma experiência repleta de significado. Os alunos exploraram as palavras com o alfabeto móvel, compondo e decompondo os nomes, reconhecendo as letras finais e iniciais, além de comparar sons e tamanhos das palavras. Ao final, reescreveram os nomes em fichas, que seriam utilizadas no mural.

Figura 1: Mural expositivo das amostras de plantas medicinais utilizadas na comunidade.



A confecção do mural contou com a ajuda dos pais, responsáveis, educandos e a professora. Foram várias amostras de plantas, separadas por nome, cortadas e coladas no mural. As crianças conseguiam identificar quais tipos de planta podiam encontrar em suas casas, e colavam, abaixo da amostra, a ficha com o nome escrito por eles.



Finalmente, realizamos a exposição do mural no corredor da escola, para que outros membros da comunidade escolar pudessem observar e compartilhar informações. O mural, feito com TNT, foi posicionado em uma altura acessível às crianças, a fim de que pudessem tocar, apontar, ler e interagir. Essa atividade foi amplamente elogiada pela equipe da escola e, principalmente, pelos pais, que se sentiram participantes ativos na construção de conhecimento dos filhos, e valorizados em sua cultura popular.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi construído considerando a nova Base Nacional Comum Curricular, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da educação, que exprimem os objetivos e normas para o ensino da educação básica, na etapa da Educação Infantil, especificamente no Pré-escolar. Esses documentos são essenciais para fundamentar o trabalho do professor na elaboração de atividades específicas para cada idade e fase de aprendizagem das crianças.

Com base nesses apontamentos, realizamos uma sequência de atividades voltada à relação entre aprendizagem significativa da escrita e cultura popular, considerando os saberes da comunidade local. Essas ações aproximaram os pais, responsáveis e a comunidade da escola e isso é de fundamental importância para uma educação integradora e social.

Por conseguinte, obtivemos muitos resultados positivos dessa experiência, tais como a integração entre família e escola, a aprendizagem significativa da escrita, o respeito e a valorização da cultura popular local, entre outros. Assim, pretendemos aprimorar detalhes metodológicos e ampliar o projeto para as outras turmas da escola.

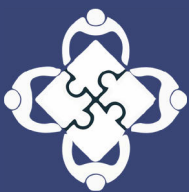
REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.) **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2011, 2ª ed.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2011, 2ª ed.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.3. MEC/SEF, Brasília, 1998.

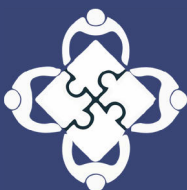


BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. MEC/Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1979.

MEZZALIRO, A. S. C.; GUZZO, R. S. L. **Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na educação infantil**: algumas contribuições da psicologia escolar. Aletheia, 2011, p.22-35.

KRAMMER, S. **O papel social da educação infantil**. In Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>> Acesso em 30 de julho de 2019.





ALFABETIZAÇÃO: A ANSIEDADE PRESENTE NA LEITURA

Autor SANTOS, Edilando Tenório dos

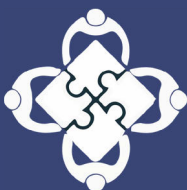
Mestrando em Ciências da Educação - ATENAS COLLEGE UNIVERSITY
Especialista em Matemática Comparada – ESAB
Especialista em Educação Matemática com ênfase em Informações – FACIG
Especialista em Metodologia no Ensino Superior – FAEL
Licenciatura em Matemática - UFRPE
edilando01@gmail.com

Co-autora LIRA, Bruna Maria Paz de

Mestranda em Ciências da Educação - ATENAS COLLEGE UNIVERSITY
Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa - FAFIRE
Especialista em Gestão Educacional – FUNESO
Licenciatura em Letras/ Inglês – FUNESO
maryjack13@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe a examinar a relação entre a ansiedade e o desempenho em medidas de fluência de leitura em alunos, que se encontram no Ensino Fundamental dos anos Finais, visto que existe uma correlação negativa significativa entre ansiedade e a leitura, diante da compreensão no processo de aprendizagem, salientando ainda, alunos que permanecem em um processo de alfabetização da linguagem. Com esta pesquisa objetivamos conhecer o transtorno prejudicial ao desenvolvimento humano decorrido da ansiedade juvenil durante o processo da leitura. Descobriu-se que às vezes a ansiedade torna-se fácil de identificada como e quando um adolescente está se sentindo nervoso antes de um teste avaliativo na escola e outras vezes, a ansiedade na sala de aula pode parecer algo totalmente diferente de uma dor de estômago, um comportamento disruptivo ou raivoso, ou até mesmo um distúrbio de aprendizagem. O estudo foi traçado a partir do viés de conceituar a ansiedade generalizado, no período dos jovens e dentro do ambiente escolar, interligando-se a explicar o processo de alfabetização, dando ao encontro do problema chave, expor a situação da ansiedade durante a leitura juvenil, e por fim, indicar formas de intervenções do profissional docente, a fim de combater a esta barreira da aprendizagem. A pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico foi realizada através de materiais como livros, periódicos, artigos e internet, pautada nas teorias de CARVALHO (2011), BATISTA (2005) e FERREIRO (1996) que permitiu identificar possibilidades no acompanhamento dos transtornos de ansiedade que estão entre os problemas de saúde mental juvenil mais prevalentes, como os sintomas que geralmente começa na infância como um subconjunto adicional de crianças que também experimentam a ansiedade substancial e problemas relacionados aqui tratados como sintomas que frequentemente impactam no desenvolvimento pessoal piorando com o tempo. Com isso, recomendamos este estudo para pesquisas futuras.



Palavras-chave: Ansiedade Juvenil. Alfabetização e leitura. Prevenção.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é parte referencial do motor social e do desenvolvimento sustentável, na medida em que permite maior participação no mercado de trabalho; melhor saúde e nutrição da criança e da família; reduz a pobreza e expande as oportunidades de vida. E a leitura, também, é um processo de aprendizagem relevante ao indivíduo, mas infelizmente, durante o período escolar, ocorre diversas barreiras perante área de conhecimento, como a ansiedade a leitura.

Os professores podem ajudar os alunos a lidar com a ansiedade de leitura, ajudando-os a superar as expectativas irrealistas. É importante dizer aos alunos que mesmo leitores altamente competentes nem sempre entendem tudo o que leem. Os alunos podem usar métodos específicos de redução da ansiedade, como respiração profunda ou conversa interna positiva.

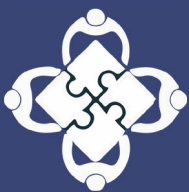
Sabendo que o desconhecimento pode causar ansiedade de leitura, os professores devem selecionar cuidadosamente materiais de leitura autênticos. Esses materiais devem incluir vocabulário e linguagem com os quais os alunos estão familiarizados. Finalmente, os professores podem dedicar mais tempo às atividades de pré-leitura e visitar os objetivos de leitura. Esses objetivos incluem identificar o propósito do texto e as ideias principais, em vez de entender tudo no texto.

Crianças e adolescentes geralmente não reconhecem sua ansiedade pelo que é. Em vez disso, eles podem pensar que há algo "errado" com eles. As crianças podem se concentrar nos sintomas físicos de ansiedade (por exemplo, dores de estômago). Os adolescentes podem pensar que são estranhos, fracos, descontrolados ou até enlouquecidos. Esses pensamentos podem fazê-los sentir-se ainda mais ansiosos e autoconscientes. Portanto, o primeiro passo é ensinar o estudante sobre ansiedade e como reconhecê-lo. A autoconsciência é essencial.

A ansiedade pode ser uma grande barreira para o aprendizado e o funcionamento na escola. Felizmente, a conscientização do impacto dos transtornos de ansiedade sobre as crianças está aumentando e as escolas têm muitas ferramentas para intervir cedo, ajudando as crianças ansiosas a aprender habilidades e a ter sucesso na escola, em casa e ao longo da vida.

Alguns adolescentes que vemos têm deficiências de aprendizado não diagnosticadas; Eles tiveram dificuldades com um determinado assunto, mas os professores podem não estar cientes de seus problemas ou pensar que os alunos não estão se aplicando. Como resultado, essas adolescentes desenvolvem ansiedade na escola.

1.1 OBJETIVOS



1.1.1 Objetivo Geral

Com esta pesquisa objetivamos conhecer o transtorno prejudicial ao desenvolvimento humano decorrido da ansiedade juvenil durante o processo da leitura. Descobriu-se que às vezes a ansiedade torna-se fácil de identificada como e quando um adolescente está se sentindo nervoso antes de um teste avaliativo na escola e outras vezes, a ansiedade na sala de aula pode parecer algo totalmente diferente de uma dor de estômago, um comportamento disruptivo ou raivoso, ou até mesmo um distúrbio de aprendizagem.

1.1.2 Objetivos específicos

O estudo foi traçado a partir do viés de conceituar a ansiedade generalizado, no período dos jovens e dentro do ambiente escolar:

- Explicar o processo de alfabetização, dando ao encontro do problema chave;
- Expor a situação da ansiedade durante a leitura juvenil;
- Indicar formas de intervenções do profissional docente.

A fim de combater a esta barreira da aprendizagem esta pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico foi realizada através de materiais de websites acadêmicos e livros.

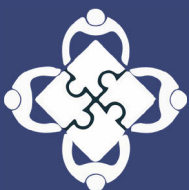
2 METODOLOGIA

Valemo-nos da metodologia quantitativa, em uma linha de pesquisa bibliográfica, permitirá selecionar informações através de levantamentos de dados teóricos, como livros e artigos científicos encontrados em websites acadêmicos e em dois meses.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Muitas vezes a prática docente, está na prática de memorizar os sons e repetência das palavras ou simplesmente nas enormes cópias, deixando um aluno um ser passivo no processo de aprendizagem. Segundo Ferreira (1996, p.24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”.

Porém muitos educadores visam a educação com um processo de técnica repetitiva



deixando um ensino mais tradicional. De acordo com suas experiências com crianças, Ferreiro (1999, p.44-7), esquematiza algumas propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização inicial.

- Restituir a língua escrita seu caráter de objeto social;
- Desde o início (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível;
- Permite-se e estimula-se que a criança tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos;
- Permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio;
- Não se supervaloriza a criança, supondo que de imediato compreendera a relação entre a escrita e a linguagem.
- Não se pode imediatamente, ocorrer correção gráfica nem correção ortográfica.

Portanto no procedimento da alfabetização inicial, muitas vezes não utilizam estes critérios, porque os professores formam seus alunos como foram ensinados replicando o conhecimento, não importante as diversidades que existem em sala de aula, e não trabalham com os erros usuais dos alunos, descartando esses erro que são bastante importantes.

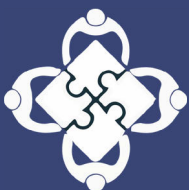
Ferreiro (1999, p.47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária”.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização.” (2005, página 20).

A autora sempre defende que a criança, entre todos os grupos educacionais estão mais fácil de ser alfabetizadas, pois permanecem em processo continuo de aprendizagem, diferente dos adultos que já estão “moldados” em formas de ação e conhecimentos mais complexos de se transformarem.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (Ferreiro, 1999, página 23).

Paulo Freire ainda informa que a alfabetização é um processo que permite o estabelecimento



de conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita; e de tais conexões nascem os significados e as construções de saberes.

3.1. Processo de alfabetização ao público do Fundamental anos Finais

Muitos pais introduzem seus filhos no vasto mundo dos livros a partir do momento em que podem focar seus olhos em fotos, sentar em seus colos e ouvir histórias. De acordo com autor Carvalho (2011) afirma que eles começam a ensinar seus filhos a identificar objetos, aprender a linguagem e gostar de ver fotos, mostrando-lhes livros coloridos com letras grandes e lendo para eles até que sejam capazes de fazê-lo sozinhos. Mas quando as crianças crescem e desenvolvem outros interesses, elas divertam-se socializando com os colegas e passa mais tempo longe dos livros. Compartilhando interesses comuns, como ouvir seus *players* de áudio digital, participar de esportes ou apenas jogar *videogames*, ocupa seu tempo mais do que eles normalmente gastariam abrindo livros para ler.

Segundo Silva (2015) explica como os adultos que cresceram sabendo como a leitura de livros é importante na vida, os pais podem se preocupar com a forma como os adolescentes hoje perdem o interesse pela leitura de livros e são constantemente atraídos por materiais oferecidos por outras mídias, como televisão, filmes e outros aparelhos eletrônicos. Os professores sabem porque a leitura é importante, pode ajudar se o docente lembrar ao adolescente quais benefícios ele pode obter com a leitura.

Analfabetismo dos adolescente ou a deficiência em habilidades de leitura é uma questão importante. Uma análise de 2002 dos resultados de um teste padronizado, a Avaliação Nacional do Progresso Educacional mostrou que 26 por cento de todos os alunos da 12^a série estavam lendo em um nível "abaixo básico", de acordo com o mundo da educação. Se o professor suspeitar que seu aluno lute com a leitura, ele deve ser proativo e ajude seu estudante adolescente a se tornar um leitor habilidoso e capaz.

Mas existem traves neste seu desempenho, e vamos conhecer um deles que atrapalham o seu processo cognitivo a leitura.

3.2 Ansiedade em uma visão geral

Quando um indivíduo enfrenta gatilhos potencialmente prejudiciais ou preocupantes, os sentimentos de ansiedade não são apenas normais, mas também necessários para a



sobrevivência. Desde os primeiros dias da humanidade, a aproximação dos predadores e do perigo de entrada desencadeia alarmes no corpo e permite a ação evasiva. Esses alarmes tornam-se perceptíveis na forma de um batimento cardíaco elevado, sudorese e aumento da sensibilidade ao ambiente.

A ansiedade é um sentimento que acompanha um sentido geral de perigo, advertindo as pessoas de que há algo a ser temido. Refere-se a uma inquietação que pode traduzir-se em manifestações de ordem fisiológica e cognitiva. Como manifestações fisiológicas pode-se citar agitação, hiperatividade e movimentos precipitados; como manifestações cognitivas surgem atenção e vigilância redobrada e determinados aspectos do meio, pensamentos e possíveis desgraças. Essas manifestações podem ser passageiras ou podem constituir uma maneira estável e permanente de reagir e sua intensidade pode variar de níveis imperceptíveis até níveis extremamente elevados (Batista, 2005,página 43).

O perigo causa um surto de adrenalina, um hormônio e mensageiro químico no cérebro, que por sua vez desencadeia essas reações ansiosas em um processo chamado de resposta "lutar ou fugir". Isso prepara os humanos para confrontar fisicamente ou fugir de quaisquer ameaças em potencial segurança. Para muitas pessoas, fugir de animais maiores e perigo iminente é uma preocupação menos premente do que seria para os primeiros humanos. Ansiedades agora giram em torno do trabalho, dinheiro, vida familiar, saúde e outras questões cruciais que exigem a atenção de uma pessoa, sem necessariamente exigir a reação de "luta ou fuga". O sentimento nervoso diante de um evento importante da vida ou durante uma situação difícil é um eco natural da reação original de "luta ou fuga". Ainda pode ser essencial para a sobrevivência - a ansiedade de ser atropelado por um carro ao atravessar a rua, por exemplo, significa que uma pessoa instintivamente olha para os dois lados para evitar o perigo. O sentimento nervoso diante de um evento importante da vida ou durante uma situação difícil é um eco natural da reação original de "luta ou fuga". Ainda pode ser essencial para a sobrevivência - a ansiedade de ser atropelado por um carro ao atravessar a rua, por exemplo, significa que uma pessoa instintivamente olha para os dois lados para evitar o perigo.

Ansiedade estado refere-se a um estado ou condição emocional transitória do organismo humano que varia em intensidade e através do tempo. Caracteriza-se por sentimentos subjetivos, conscientemente percebidos, de apreensão e tensão, e ativação do sistema nervoso autônomo. O nível de ansiedade estado é alto em situações percebidas como ameaçadoras pelo indivíduo, independentemente do perigo objetivo, sua intensidade é menor em situações não tensionadoras. Ansiedade traço refere-se a diferenças na disposição a perceber uma ampla escala de situações estimuladoras como perigosas ou ameaçadoras e na tendência a responder a tais ameaças com reações de ansiedade estado. As pessoas que possuem alta ansiedade traço tendem a perceber um maior número de situações como perigosas, ou ameaçadoras do que as de baixa ansiedade



traço e a responder situações ameaçadoras com elevação de ansiedade estado (Rocha, 1976, página 13).

A ansiedade é uma emoção normal e muitas vezes saudável. No entanto, quando uma pessoa sente regularmente níveis desproporcionais de ansiedade, ela pode se tornar um distúrbio médico. Os transtornos de ansiedade formam uma categoria de diagnósticos de saúde mental que levam ao nervosismo excessivo, medo, apreensão e preocupação.

Tanto o DSM-IV-TR (2002) como a CID-10 (1993) definem diferentes Transtornos de Ansiedade através de critérios claros garantindo assim, a formulação de diagnósticos mais precisos e confiáveis. Um diagnóstico válido é importante não só para o planejamento da intervenção terapêutica adequada como também para a condução de pesquisas que visam compreender melhor estes transtornos. Pacientes assim diagnosticados apresentam, na maior parte das vezes, sentimentos crônicos de nervosismo, preocupações excessivas, persistentes e desproporcionais à realidade acompanhado por vários sintomas somáticos, como: apreensão; tensão motora (inquietação, cefaléia tencional, tremores, incapacidade de relaxar); alta vigilância cognitiva; irritabilidade persistente; dores musculares; disfunções gastrointestinais; sudorese; taquicardia; desconforto epigástrico; tontura; boca seca; palpitações e taquicardia (Batista, 2005, página 44).

Todos os transtornos de ansiedade compartilham alguns sintomas gerais:

- Pânico, medo e inquietação;
- Problemas de sono;
- Não ser capaz de ficar calmo e parado;
- Mãos ou pés frios, suados, dormentes ou formigantes;
- Falta de ar;
- Palpitações cardíacas;
- Boca seca;
- Náusea.

Ansiedade é um sentimento vago e desagradável de medo, apreensão, caracterizado por tensão ou desconforto derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho. Em crianças, o desenvolvimento emocional influi sobre as causas e a maneira como se manifestam os medos e as preocupações tanto normais quanto patológicos. Diferentemente dos adultos, crianças podem não reconhecer seus medos como exagerados ou irracionais, especialmente as menores. A ansiedade e o medo passam a ser reconhecidos como patológicos quando são exagerados, desproporcionais em relação ao estímulo, ou qualitativamente diversos do que se observa como norma naquela



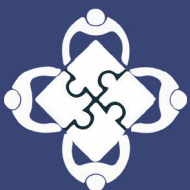
faixa etária e interferem com a qualidade de vida, o conforto emocional ou o desempenho diário do indivíduo. Tais reações exageradas ao estímulo ansiogênico se desenvolvem, mais comumente, em indivíduos com uma predisposição neurobiológica herdada. A maneira prática de se diferenciar ansiedade normal de ansiedade patológica é basicamente avaliar se a reação ansiosa é de curta duração, autolimitada e relacionada ao estímulo do momento ou não. Os transtornos ansiosos são quadros clínicos em que esses sintomas são primários, ou seja, não são derivados de outras condições psiquiátricas (depressões, psicoses, transtornos do desenvolvimento, transtorno hipercinético, etc.). Sintomas ansiosos (e não os transtornos propriamente) são frequentes em outros transtornos psiquiátricos. É uma ansiedade que se explica pelos sintomas do transtorno primário (exemplos: a ansiedade do início do surto esquizofrênico; o medo da separação dos pais numa criança com depressão maior) e não constitui um conjunto de sintomas que determina um transtorno ansioso típico (Castillo, 2000, página 20).

Transtornos de ansiedade são diferentes, no entanto. Eles são um grupo de doenças mentais, e o sofrimento que eles causam pode impedi-lo de continuar com sua vida normalmente. Para as pessoas que têm um, a preocupação e o medo são constantes e esmagadores, e podem ser incapacitantes. Mas com o tratamento, muitas pessoas conseguem controlar esses sentimentos e voltar a uma vida gratificante. Vamos conhecer a diversidade existente da ansiedade.

3.4 Tipos de ansiedade

As causas dos transtornos de ansiedade são complicadas. Muitos podem ocorrer de uma só vez, alguns podem levar a outros, e alguns podem não levar a um transtorno de ansiedade, a menos que outro esteja presente. A ansiedade em si não é uma condição médica, mas uma emoção natural que é vital para a sobrevivência, quando um indivíduo se encontra em perigo. Um transtorno de ansiedade se desenvolve quando essa reação se torna exagerada ou desproporcional ao gatilho que a causa. Existem vários tipos de transtorno de ansiedade, incluindo transtorno do pânico, fobias e ansiedade social.

Transtorno de ansiedade generalizada. As crianças com TAG apresentam medo excessivo, preocupações ou sentimentos de pânico exagerados e irracionais a respeito de várias situações. Estão constantemente tensas e dão a impressão de que qualquer situação é ou pode ser provocadora de ansiedade. São crianças que estão sempre muito preocupadas com o julgamento de terceiros em relação a seu desempenho em diferentes áreas e necessitam exageradamente que lhes renovem a confiança, que as tranquilizem. Apresentam dificuldade para relaxar, queixas somáticas sem causa aparente e sinais de hiperatividade autonômica



(ex. palidez, sudorese, taquipnéia, tensão muscular e vigilância aumentada). Tendem a ser crianças autoritárias quando se trata de fazer com que os demais atuem em função de tranquilizá-las (Castillo, 2000, página 21).

Transtorno de ansiedade generalizada: Você sente uma preocupação e tensão exageradas e irreais, com pouca ou nenhuma razão. É um distúrbio crônico que envolve ansiedade excessiva e duradoura e preocupações com eventos, objetos e situações da vida não específicos. O TAG é o transtorno de ansiedade mais comum, e as pessoas com o transtorno nem sempre são capazes de identificar a causa de sua ansiedade.

Transtorno do pânico: Você sente terror que atinge aleatoriamente. Durante um ataque de pânico, você também pode suar, sentir dor no peito e sentir palpitações (batimentos cardíacos anormalmente fortes ou irregulares). Às vezes você pode sentir como se estivesse engasgando ou tendo um ataque cardíaco. Ataques breves ou repentinos de intenso terror e apreensão caracterizam o transtorno do pânico. Esses ataques podem causar tremores, confusão, tontura, náusea e dificuldades respiratórias. Ataques de pânico tendem a ocorrer e aumentar rapidamente, com pico após 10 minutos. No entanto, um ataque de pânico pode durar horas.

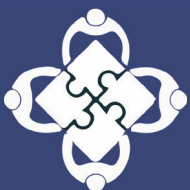
Transtornos de pânico geralmente ocorrem após experiências assustadoras ou estresse prolongado, mas também podem ocorrer sem um gatilho. Um indivíduo que tenha um ataque de pânico pode interpretá-lo erroneamente como uma doença com risco de vida, e pode fazer mudanças drásticas no comportamento para evitar futuros ataques.

Fobia específica: Você sente intenso medo de um objeto ou situação específicos, como alturas ou voar. O medo vai além do que é apropriado e pode fazer com que você evite situações comuns. Este é um medo irracional e evitação de um determinado objeto ou situação. Fobias não são como outros transtornos de ansiedade, como eles se relacionam com uma causa específica.

Uma pessoa com fobia pode reconhecer um medo como ilógico ou extremo, mas permanece incapaz de controlar a ansiedade em torno do gatilho. Gatilhos para uma fobia variam de situações e animais para objetos do cotidiano.

Agorafobia: É um medo e evitação de lugares, eventos ou situações das quais pode ser difícil escapar ou em que a ajuda não estaria disponível se uma pessoa ficar presa. As pessoas muitas vezes entendem mal essa condição como uma fobia de espaços abertos e ao ar livre, mas não é tão simples. Uma pessoa com agorafobia pode ter medo de sair de casa ou usar elevadores e transporte público.

Mutismo seletivo: Esta é uma forma de ansiedade que algumas crianças experimentam, na qual elas não são capazes de falar em certos lugares ou contextos, como a escola, embora



possam ter excelentes habilidades de comunicação verbal em torno de pessoas familiares. Pode ser uma forma extrema de fobia social.

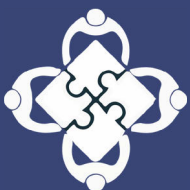
Transtorno de ansiedade social ou fobia social: Também chamada de fobia social, é quando você sente uma preocupação esmagadora e uma autoconsciência sobre situações sociais cotidianas. Você se fixa sobre os outros julgando você ou se sentindo envergonhado ou ridicularizado. É um medo do julgamento negativo de outros em situações sociais ou de constrangimento público. Transtorno de ansiedade social inclui uma variedade de sentimentos, como medo do palco, medo da intimidade e ansiedade em torno de humilhação e rejeição.

Esse distúrbio pode fazer com que as pessoas evitem situações públicas e contato humano ao ponto de tornar-se a vida cotidiana extremamente difícil.

O transtorno de ansiedade de separação é caracterizado por ansiedade excessiva em relação ao afastamento dos pais ou seus substitutos, não adequada ao nível de desenvolvimento, que persiste por, no mínimo, quatro semanas, causando sofrimento intenso e prejuízos significativos em diferentes áreas da vida da criança ou adolescente (Castillo, 2000, página 21).

Transtorno de ansiedade de separação: Altos níveis de ansiedade após a separação de uma pessoa ou local que fornece sentimentos de segurança ou segurança caracterizam o transtorno de ansiedade de separação. A separação às vezes pode resultar em sintomas de pânico.

Perturbações da Ansiedade A terminologia que usamos neste artigo está de acordo com o DSM-IV-TR (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (2002).Pela sua especificidade não abordaremos aqui a perturbação de ansiedade pós-stress traumático.Ansiedade de Separação O adolescente manifesta receio em se separar dos seus pais e da sua casa. Mostra-se preocupado com a sua saúde e a saúde dos pais. Tem dificuldade em dormir sozinho e tem pesadelos. Apresenta queixas somáticas. Pode recusar-se em ir à escola. Por vezes manifesta-se após uma situação preocupante como o divórcio dos pais, a doença ou a morte de um familiar próximo. Às vezes um dos pais também apresenta um grande receio com a separação, que comunica ao filho e este evita separar-se.Perturbação de Ansiedade Generalizada Manifesta-se no adolescente por uma preocupação excessiva e mantida em diversas áreas como a escolaridade, as relações sociais, familiares, a saúde, acontecimentos mundiais e desastres naturais. Pode apresentar queixas somáticas. Tende a ser perfeccionista e geralmente os pais têm uma elevada expectativa em relação às suas realizações mas por outro lado acedem facilmente aos seus pedidos. Acontece tanto em raparigas como em rapazes.Perturbação de Pânico São episódios agudos de ansiedade intensa acompanhados de sintomas físicos e emocionais, sem causa aparente. Mais frequente nas raparigas, inicia-se entre os 15 e os 19 anos.O adolescente sente um medo intenso, acompanhado por sintomas físicos como uma sudação excessiva, dor no peito, náuseas, tonturas e dificuldade em respirar. Por vezes refere que pensa que vai morrer. Na tentativa de evitar situações que possam desencadear o ataque de pânico, reduz ou



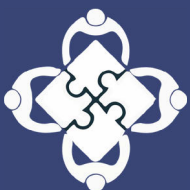
abandona as suas actividades habituais. Fobias Considera-se uma fobia quando aparece um medo irracional perante uma situação ou objecto específico. O adolescente pode apresentar queixas somáticas como gastralgias, cefaleias e náuseas. O adolescente pode negar-se a frequentar a escola. Se o afastamento escolar se prolongar, torna-se mais difícil retomar a escola, porque ele sente-se mais afastado dos colegas e com mais receio de não acompanhar as tarefas escolares. Fobia Social A fobia social manifesta-se em contextos sociais como acontecimentos musicais, desportivos e outros. O jovem sente-se incomodado em ambientes não familiares e o desconforto desaparece quando deixa de estar em ambientes sociais. O adolescente apresenta queixas somáticas, evita os locais que ele pensa que lhe desencadeiam mal estar. Perturbação Obsessiva-Compulsiva O adolescente manifesta obsessões, pensamentos recorrentes sobre limpeza, contaminação, receio de ter agredido alguém, incluindo os pais, temas sexuais e outros. Estes pensamentos têm correspondência em comportamentos e rituais como frequente lavagem de mãos e outros locais do corpo, permanente revisão e controlo sobre as actividades desenvolvidas, toques repetidos, ordenação, contagem e acumulação de objectos. O início destes sintomas é geralmente pelos 10 anos (Brito, 2011, página 209).

Na fase da adolescência, o indivíduo pode transitar ou assimilar a este transtorno relativo a separação parental, e isso pode ser um dos motivos para desenvolvimento do problema e gerando dificuldades pessoais e sociais. Veremos como é a ansiedade juvenil e como decorre em uma perspectiva mais profunda.

3.5 Ansiedade na adolescência

Todos os adolescentes experimentam alguma quantidade de ansiedade às vezes. A ansiedade é, na verdade, uma reação normal ao estresse, e às vezes ajuda os adolescentes a lidar com situações tensas ou avassaladoras. Para muitos adolescentes, coisas como falar em público, exames finais, competições esportivas importantes ou até mesmo sair em um encontro podem causar sentimentos de apreensão e desconforto. Eles também podem experimentar um aumento no batimento cardíaco ou transpiração excessiva. É assim que o cérebro responde a sentimentos ansiosos.

O medo ou a ansiedade, como qualquer outra característica, variam. Um conjunto de indivíduos tem baixos níveis de ansiedade, outro conjunto tem altos níveis de ansiedade e entre estes dois extremos situam-se a maioria dos indivíduos com níveis intermédios de ansiedade. Utilizando como exemplo a ansiedade social, verifica-se que um conjunto reduzido de indivíduos é extremamente descontraindo ou corajoso em situações novas ou sociais. No outro extremo da distribuição, situam-se os indivíduos que têm níveis de ansiedade social tão alta que evitam, sempre que possível, as situações sociais ou que apenas as enfrentam com um sofrimento enorme. Entre estes dois extremos situa-se a maioria das pessoas com níveis diversos de ansiedade social, mas que não interferem com o desempenho social. O mesmo acontece



com os outros tipos de medo ou ansiedade (Lory, S/A, página ??)

Para alguns adolescentes, no entanto, a ansiedade pode ir além desses sintomas típicos para afetar negativamente as amizades e as relações familiares, a participação em atividades extracurriculares e até mesmo o trabalho escolar. Quando sentimentos de ansiedade interferem na vida diária normal, a presença de um transtorno de ansiedade deve ser considerada. De acordo com o Instituto Nacional de Saúde Mental, aproximadamente 25% dos jovens de 13 a 18 anos têm um distúrbio de ansiedade, e pouco menos de 6% têm um distúrbio de ansiedade grave.

A adolescência é uma fase da vida em que se desenvolve um conjunto de mudanças evolutivas na maturação física e biológica, ajustamento psicológico e social do indivíduo. São grandes as adaptações pelas quais os jovens devem pensar durante o seu desenvolvimento. Nesse processo eles enfrentam realidades diferentes das que já enfrentaram e, diante disso, reagem e sentem-se ansiosos considerando ser difícil se adaptar a essa nova fase. No entanto, a ansiedade não ocorre apenas em adolescentes, ela pode ocorrer em qualquer faixa etária e em diversas situações (Batista, 2005, página 43).

Dado que os adolescentes experimentam uma grande variedade de mudanças físicas e emocionais à medida que crescem, um distúrbio de ansiedade pode ser difícil de detectar. Muitas bandeiras vermelhas podem parecer como os adolescentes habituais se esforçam ou são tratados com hormônios. Fique atento a esses sinais ocultos de ansiedade em sua adolescência: Mudanças emocionais

Enquanto alguns adolescentes ansiosos expressam sentimentos de preocupação generalizada, outros experimentam mudanças emocionais sutis como:

- Sentindo-se "keyed up";
- Sentindo-se na borda;
- Irritabilidade;
- Dificuldade de concentração;
- Inquietação;
- Explosões inexplicáveis;
- Mudanças sociais.

Ansiedade pode afetar negativamente amizades. Se o adolescente uma vez social de repente evita suas atividades favoritas ou deixa de fazer planos com os amigos, pense duas vezes. Identificaremos certas ações negativas:

- Evitando interações sociais com amigos habituais;



- Evitando atividades extracurriculares;
- Isolando do grupo de pares;
- Gastar aumentou o tempo sozinho.

Mudanças físicas são muitas das queixas físicas que podem ocorrer com um transtorno de ansiedade imitam as queixas médias dos adolescentes, que tendem a aumentar à medida que envelhecem. Preste atenção aos padrões. Algumas dores de cabeça aqui e ali não devem ser motivo de preocupação, por exemplo, mas as dores de cabeça frequentes são uma bandeira vermelha. Fique atento a essas queixas psicossomáticas comuns:

- Dores de cabeça frequentes, incluindo enxaquecas;
- Problemas gastrointestinais;
- Dores inexplicáveis e dores;
- Fadiga excessiva;
- Reclamações de não se sentir bem sem causa médica óbvia;
- Mudanças nos hábitos alimentares;
- Distúrbios de sono.

A Academia Americana de Pediatria recomenda que adolescentes entre 13 e 18 anos consumam de 8 a 10 horas de sono regularmente para promover a saúde ideal. Os pediatras também recomendam desligar as telas 30 minutos antes de dormir e remover todos os componentes eletrônicos do quarto.

Adolescência é um período de transformação, em que múltiplas mudanças físicas, psíquicas, afetivas e sociais têm lugar. No centro destas mudanças está a metamorfose do corpo de criança para o de adulto sexuado. Na criança, o corpo é conhecido, seguro, a relação com os pais é de dependência e proteção que são aceites. Ao entrar na puberdade as alterações hormonais e morfológicas impõem-se, assim como a emergência de novas capacidades de sentir, pensar e agir. O adolescente vai enfrentar a necessidade de se redefinir em relação ao seu corpo sexuado, à sua identidade psíquica e ao seu meio, em especial em relação aos seus pais. A ligação que estabeleceu com os pais, desde os primeiros momentos de vida, que contribuiu para a construção da segurança básica em si e nos outros, a estima de si próprio, a confiança nas suas capacidades, vai ser determinante para enfrentar as profundas mudanças com que se confronta (Brito,2011, página 208).

Não é um grande segredo que o dever de casa exige, mudar a estrutura do cérebro, as atividades extracurriculares e o tempo de tela podem reduzir os hábitos de sono dos adolescentes. Portanto, pode ser difícil saber se a fadiga é um produto de ansiedade ou de uma agenda lotada. Preste atenção para estas bandeiras vermelhas:



- Dificuldade em adormecer;
- Dificuldade em permanecer dormindo;
- Pesadelos frequentes;
- Não se sentindo revigorado depois de dormir.

Baixo desempenho escolar faz parte do dado que a ansiedade pode afetar tudo, desde os hábitos de sono aos hábitos alimentares, até a falta de escola devido a problemas físicos, não é de surpreender que o mau desempenho acadêmico também possa resultar de ansiedade não tratada. A evasão escolar, os dias perdidos devido a doenças relacionadas à ansiedade e a preocupação persistente podem dificultar que os adolescentes ansiosos acompanhem sua carga de trabalho.

4. COMPREENDENDO A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Aprender a ler é uma das coisas mais importantes que uma criança fará antes dos 10 anos. Isso porque tudo, desde o crescimento do vocabulário até o desempenho em todos os principais assuntos da escola, está vinculado à capacidade de leitura. O vocabulário pode então ser combinado para criar histórias com as quais a criança se relaciona. No entanto, embora existam várias abordagens para a instrução de leitura, algumas funcionam melhor do que outras para crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

Não há dois alunos que aprenderão a ler exatamente da mesma maneira, portanto, permanecer flexível em sua abordagem é fundamental. Pode ser útil combinar métodos, ensinar estratégias e fornecer as acomodações corretas na sala de aula, especialmente para alunos que têm diferenças específicas de aprendizado. Lembre-se de que a motivação é fundamental e tente ser paciente, de modo a evitar a introdução de associações negativas com a escola e a aprendizagem.

Diante ao autor Carvalho (2011) as crianças começam a adquirir as habilidades necessárias para dominar a leitura a partir do momento em que nascem. De fato, um bebê de seis meses de idade já consegue distinguir entre os sons de sua língua materna e uma língua estrangeira e, aos 2 anos de idade, já aprendeu bastante fonemas nativos para produzir regularmente mais de 50 palavras. Entre as idades de 2-3 anos, muitas crianças aprendem a reconhecer um punhado de cartas.

Eles podem gostar de cantar a música do alfabeto e recitar canções de ninar, o que os



ajuda a desenvolver a consciência dos diferentes sons que compõem as palavras. À medida que as habilidades motoras finas avançam, também aumenta a capacidade de escrever, desenhar e copiar formas, que eventualmente podem ser combinadas para formar letras.

Existem muitas maneiras pelas quais os pais podem incentivar as habilidades de pré-alfabetização em crianças, incluindo a indicação de cartas, o fornecimento de amplas oportunidades para brincar com o idioma e o interesse em livros. Pode ser útil perguntar a uma criança sobre seu dia e conversar sobre rotinas para ajudar no desenvolvimento de habilidades narrativas.

De acordo com autor Silva (2015) pois quanto mais crianças leem com seus pais, professores e cuidadores, mais livros se tornam um passatempo familiar e favorito. As crianças pequenas devem ser incentivadas a participar da leitura, identificando as imagens que reconhecem e virando as páginas.

O método fonético é um dos métodos mais populares e comumente usados. No início, o progresso pode ser lento e a leitura em voz alta, mas eventualmente os processos cognitivos envolvidos na tradução entre letras e sons são automatizados e se tornam mais fluentes.

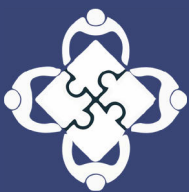
A leitura por esse método é um processo automático e às vezes é chamado de leitura de visão. Depois de muitas exposições a uma palavra, as crianças lerão a maior parte do vocabulário que encontram, soando apenas termos desconhecidos.

A leitura da visão é mais rápida e facilita a compreensão da leitura porque libera a atenção cognitiva para o processamento de novas palavras. Após este período, a leitura pode enfrentar fatores que possa ser prejudicada durante a sua prática/ realização, como a ansiedade, logo mais, este elemento é localizado em turmas de alunos juvenis.

4.1. Leitura *versus* ansiedade juvenil

A ansiedade de leitura é uma ansiedade que os alunos experimentam enquanto estão lendo em sua língua. A ansiedade de leitura também pode ser resultado das expectativas irrealistas dos alunos de que eles devem ser capazes de entender tudo o que leem no idioma de destino.

A ansiedade de leitura pode resultar em reações físicas e cognitivas. As reações físicas podem incluir a liberação de adrenalina e sintomas como sudorese, sensação de tremor, coração acelerado, respiração rápida e dor de estômago. As reações cognitivas podem incluir um sentimento esmagador de medo, baixa autoestima, sentimentos de desamparo e expectativas de humilhação pública.



Quando os alunos estão lutando com a leitura e não demonstram o mínimo de interesse em melhorar, o desempenho acadêmico deles é prejudicado. Uma vez que os professores ouvem os avisos, eles podem tomar medidas para descobrir se uma dificuldade de aprendizado é o problema. No entanto, se uma deficiência não estiver em jogo, pode ser que o aluno esteja sofrendo de ansiedade de leitura.

Assim como o medo das alturas, ler a ansiedade é uma fobia. Está associado a uma forte reação emocional negativa em relação à leitura. Quando a curiosidade intelectual e as tentativas de ler do aluno ficam ligadas à desaprovação de um outro significativo (como um professor, pai ou amigo), a ansiedade se instala.

Como identificar a ansiedade de leitura Enquanto um professor não pode diagnosticar oficialmente a ansiedade de leitura, há bandeiras vermelhas ao longo do caminho. Normalmente, durante o tempo de leitura, esses alunos dizem algo como "Eu não posso fazer isso" ou "Eu não entendo". Essas declarações aliviam a responsabilidade de ter que tentar. Muitas vezes eles têm as habilidades para ler, mas são superados com ansiedade para usá-los.

Por outro lado, o aluno pode tomar a atitude de "Eu sei ler, mas você não pode me obrigar a fazer isso". Ou "Eu não sei ler sozinho. Você tem que me ajudar." Isso acontece quando alguém removeu toda a responsabilidade fazendo tudo pelo aluno ou não fazendo nada por eles. Por mais alarmante que pareça, isso acontece tanto na sala de aula quanto em casa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora os ambientes doméstico e comunitário possam apresentar dificuldades para as crianças, o ambiente escolar traz seus próprios desafios. O desenvolvimento de relações sociais, gestão de conflitos, resolução de problemas e compreensão do papel de uma pessoa no contexto social mais amplo são tarefas apresentadas a todas as crianças. Alguns são melhores em gerenciar essas tarefas do que outros. Muitos adolescentes podem sentir-se ansiosos, desde distúrbios de ansiedade clínicos leves a mais graves. A ansiedade leve pode assumir a forma de uma preocupação excessiva com uma apresentação ou com pequenas queixas somáticas. Formas mais graves de ansiedade podem se manifestar no desenvolvimento de ataques de pânico na recusa escolar ou escolar.

A ansiedade dos alunos aumentaria devido à consciência de que não dominam o conteúdo e de que não sabem utilizar estratégias de aprendizagem de forma



adequada nas situações de avaliação escolar. Pesquisas vêm demonstrando que alunos muito ansiosos possuem hábitos de estudo inadequados quando comparados a outros pouco ansiosos, bem como passam maior quantidade de tempo estudando; é, contudo, a qualidade dessa dedicação mais importante do que a quantidade. De forma geral, alunos com alta ansiedade possuem também um conhecimento deficiente sobre estratégias para preparação a exames (Costa, 2004,página 17).

A ansiedade pode se apresentar de várias maneiras porque se baseia em uma resposta fisiológica a uma ameaça real ou percebida no ambiente, uma resposta que maximiza a capacidade do corpo de enfrentar ou escapar do perigo - "lutar ou fugir". É importante notar que para muitas pessoas com transtornos de ansiedade, particularmente aquelas que não são tratadas ou ainda não estão em uma rotina de tratamento sólida, se a ameaça é fisicamente real ou não, faz pouca ou nenhuma diferença para a resposta de ansiedade.

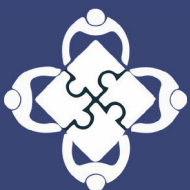
A influência da ansiedade no ambiente escolar têm sido estudada por vários pesquisadores de diferentes perspectivas teóricas. A ansiedade escolar envolve aspectos relacionados a identificação das fontes que causam tensão para os alunos, quais os seus efeitos sobre aprendizagem, quais os alunos mais afetados e as formas de tratamento. As pesquisas demonstram que a ansiedade pode ser despertada tanto em disciplinas específicas (matemática, estatística, entre outros), como em situações que envolvem algum tipo de avaliação, como exames ou testes. A intensidade da ansiedade pode variar de níveis imperceptíveis até níveis extremamente elevados perturbando o funcionamento cognitivo (Costa, 2004, página 59).

Alguns adolescentes exibem ansiedade ao se encolherem de situações ou objetos que desencadeiam medos, algumas reagem com uma necessidade esmagadora de sair de uma situação desconfortável. Esse comportamento, que pode ser incontrolável, é frequentemente interpretado como raiva ou oposição.

A ansiedade e os medos normais diferem dos transtornos de ansiedade. Onde houver preocupações sobre a ansiedade de um adolescente, a família deve ser incentivada a procurar ajuda de um profissional de saúde. A intervenção precoce para a ansiedade é importante.

A ansiedade pode afetar tanto alunos com alto como com baixo desempenho. Alunos bem-sucedidos podem tornar-se ansiosos por causa das expectativas não realistas dos pais, dos colegas ou mesmo suas, de que devem ter um ótimo desempenho em todas as disciplinas. No caso de alunos com baixo desempenho, se as situações de fracasso na escola se repetem, a ansiedade pode aumentar como consequência do desempenho pobre (Wigfeld, 1989, página 24).

Comumente, vemos transtornos de ansiedade de separação, por exemplo, que ocorrem



quando um adolescente tem dificuldade em se afastar daqueles que estão mais próximos dele. Uma criança com fobia social, também comum, teme situações sociais. Muitas vezes esses alunos se sentem intensamente escrutinados e temem que elas façam algo embaraçoso. Alguns estão com medo de falar na frente da turma, enquanto outros têm dificuldade até de ir até a lousa. E muitos alunos têm ansiedade generalizada: preocupação crônica e excessiva sobre vários assuntos. Esses alunos são muitas vezes perfeccionistas, então suas lutas podem ser internas. Depois de um tempo, porém, muitos alunos com transtornos de ansiedade tentam evitar a escola porque é onde elas se sentem mais sobrecarregadas. Quando a ansiedade não é tratada, pode levar à depressão.

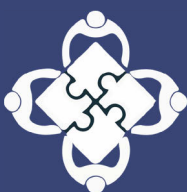
Obviamente, esses alunos exigem muito reforço e orientação. Sua fobia corrói sua autoconfiança. Eles precisam de muito feedback positivo e elogios sinceros para seguir em frente.

Ao fazer perguntas não ameaçadoras, os professores podem descobrir muito sobre como os alunos se sentem em relação à leitura. Pergunte se o aluno gosta de ler em casa ou sozinho em seu quarto. Se eles não gostam de ler, por que não? Os membros da família ou amigos gostam de ler? Pergunte o que eles fazem quando ficam presos em uma palavra - use um dicionário ou pergunte a alguém? Como os amigos se sentem lendo?

As respostas podem ajudar a orientar o professor para o próximo passo importante. Isso pode incluir encaminhar o aluno para o conselheiro da escola ou para o psicólogo da escola. Então, o leitor em dificuldades pode começar a receber a correção necessária para encontrar sucesso na leitura.

Estratégias para ajudar os adolescentes a manter os livros em sua vida. Mesmo os livros devem ser atualizados e disponibilizados aos adolescentes, assim como eles constantemente pedem mais jogos ou baixam novas músicas para seus *iPods* de vez em quando. Aqui estão algumas estratégias de leitura que funcionam para adolescentes: Evite extremos. Incitando-os a ler livros em vez de ouvir música ou jogar videogames nunca vai funcionar; nem lhes dará atenção ou elogios pela leitura, o que lhes dará a sensação de que você aprova suas atividades. Em vez disso, permita que eles se sintam bem com seus próprios interesses e os apoiem.

Peça aos pais que modifique o ambiente em casa para que eles tenham a sensação de que a leitura é uma atividade natural que é agradável. Deixe-os ver os materiais de leitura que você aprecia durante o seu relaxamento e rodeie a casa com vários materiais de leitura atualizados ou relevantes para seus interesses.



Reconheça os interesses do adolescente e relacione-se com eles com suas próprias leituras. Se você souber do que eles gostam, tente obter mais informações sobre eles e compartilhar materiais de leitura de jornais, revistas, livros etc.

Permita que o adolescente escolha seu material dando a ele certificados de presente para uma livraria ou uma assinatura de uma revista de interesse especial. Evite criticar a escolha deles ou pressioná-los a ler suas próprias escolhas.

Deixe o adolescente ler no seu próprio ritmo. Eles não precisam ler continuamente ou terminar um capítulo ou um livro em um dia ou mesmo uma semana.

Ler em voz alta não é apenas para crianças pequenas ou jovens. Faça disso uma parte natural das atividades da escola sem fazer muito sucesso com isso. Ao compartilhar um clipe de um artigo, uma história em quadrinhos ou partes de um romance que você está lendo, você estará transmitindo a mensagem de que a leitura é uma parte natural da vida.

Não se esqueça da maior fraqueza deles - aparelhos eletrônicos! Embora estejamos mais inclinados a ler livros de bolso e cópias impressas, a maioria dos adolescentes prefere manter um *iPod*, *iPad*, um *laptop* ou um *Kindle*. Existem milhares de *e-books* e revistas eletrônicas que podem ser baixadas e muitas são gratuitas ou custam apenas cerca de dólar. É também uma maneira prática de manter sua própria biblioteca de livros sem a bagunça em casa ou ter que trazer itens volumosos em suas mochilas quando eles viajam.

Sente-se ao lado do adolescente e leia em voz alta para ela, sugere um livro popular. Ouvir sua leitura oral fornece ao adolescente as pronúncias do modelo e dá a ela uma percepção de como os bons leitores decodificam seus textos. À medida que ela se torna mais confortável e competente em sua leitura, revise o texto em voz alta.

Ensine seu adolescente uma estratégia. A leitura é um processo complexo que envolve não só pronunciar fisicamente as palavras, mas também compreender o conteúdo de uma passagem. Forneça ao seu leitor adolescente uma ferramenta. Usando essa abordagem, o leitor visualiza o que vai ler, identifica partes difíceis da compreensão da passagem, resume a passagem e relata seu entendimento geral da passagem. Guie o aluno adolescente através deste processo para cimentar sua compreensão desses passos.

Motive seu aluno a ler. Para se tornar um leitor melhor, o adolescente precisa ler com frequência. Motive seu leitor oferecendo incentivos para ler, elogiando seus esforços de leitura e discutindo o conteúdo do que ela está lendo regularmente. Além disso, leia com prazer o modelo lendo regularmente, provando a ela que você pratica o que você prega. Forneça ao adolescente material significativo e envolvente. Embora possa parecer lógico tentar instruir um adolescente



sobre os fundamentos da leitura com textos destinados a alunos do ensino fundamental, fazê-lo é degradante e desmotivador, afirma Silva (2015). Selecione material de leitura sobre um tópico que interessa ao seu filho adolescente, sugere autor. Se os adolescentes estão interessados em um determinado esporte ou hobby, a leitura de um livro pode enriquecer seus conhecimentos e ajudá-los a aprimorar suas habilidades.

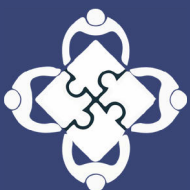
Os adolescentes às vezes hesitam em pedir conselhos diretamente aos adultos, especialmente quando se trata de relacionamentos ou autoimagem. Mas ler livros apropriados aos quais eles possam se relacionar pode ajudá-los a encontrar maneiras de obter apoio e encorajamento.

De acordo com autor Carvalho (2011) identifique as lutas específicas do adolescente. Ouça seu estudante adolescente lendo em voz alta e faça perguntas depois que ele ler uma passagem para desenvolver uma compreensão de onde ele está lutando. Se ele se esforça para pronunciar as palavras corretamente, foque na fluência e nos sons das letras. Se ele conseguir pronunciar bem as palavras, mas não conseguir resumir uma passagem depois de terminá-la, concentre-se na compreensão. Ao adaptar o seu trabalho à sua área específica de luta, você pode aumentar o grau em que os esforços dos alunos gerariam a melhoria desejada, de acordo com o autor

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a ansiedade no momento da leitura geralmente se origine de uma questão mais profunda, há algumas coisas simples que você pode ser feita na sala de aula para ajudar a aliviar imediatamente os níveis de estresse promovendo um ambiente de aprendizado mais saudável.

Um número crescente de escolas está trabalhando para criar culturas e climas que compreendam o impacto da ansiedade na aprendizagem do aluno, bem como fornece apoios baseados em evidências. Profissionais de saúde mental empregados na escola, como psicólogos escolares e assistentes sociais, geralmente trabalham em conjunto com professores e outros funcionários para fornecer apoio a estudantes que lutam contra a ansiedade. Eles também trabalham com os pais para entender melhor as necessidades do aluno e para implementar os suportes adequados. Linhas abertas de comunicação entre a casa e a escola são críticas e devem facilitar a capacidade de ambos os pais compartilharem preocupações e ideias relacionadas ao seu filho e a solução colaborativa de problemas.



As crianças que têm problemas com a leitura são, por vezes, descritas como leitores pobres, relutantes ou em dificuldades. Essas descrições tendem a se concentrar nas crianças, e não em seus problemas de leitura. Embora seja importante se concentrar em estratégias para ajudar as crianças a melhorar suas habilidades de leitura, os aspectos emocionais da experiência de leitura são às vezes negligenciados. Experiências repetidas "neutras", como ler em voz alta, emparelhadas com ridicularização entre pares, por exemplo, podem fazer com que os alunos associem a leitura a emoções negativas

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Américo; CARVALHO, Marina e LORY, Fátima. **O medo, a ansiedade e as suas perturbações**. Psicologia. 2005, vol.19, n.1-2, pp.267-277. ISSN 0874-2049.

BATISTA, Marco Antônio; SANDRA M. da S. S. OLIVEIRA . **Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes**. Psic (São Paulo) , v. 6, p. 43-50, 2005.

BRITO, Isabel. **Ansiedade e depressão na adolescência**. Rev Port Clin Geral. 2011, vol.27, n.2, pp.208-214. ISSN 0870-7103.

CARVALHO, D. K. S. S. **Aprendizagem da Leitura e da Escrita na perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura**. In: X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2011, Maringá - PR. Caminhos trilhados, caminhos a percorrer, 2011.

CASTILLO, Ana Regina GI; RECONDOB, Rogéria; ASBAHRC, Fernando R; MANFROD, Gisele G. **Transtorno de Ansiedade**. Revista Brasileira Psiquiátrica, Vol.22 N.2, 2000.

COSTA, Elis Regina da and BORUCHOVITCH, Evely. **Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas**. Psicol. Reflex. Crit. 2004, vol.17, n.1, pp.15-24. ISSN 0102-7972.

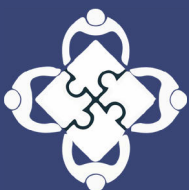
FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

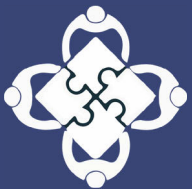
Rocha, I. **Estudos de ansiedade escolar: Avaliação de situações positivas e negativas, ansiedade e nível de realização**. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. 1976

SILVA, Jasiele Aparecida de Oliveira. **Relação da ansiedade com a dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita**. Pouso Alegre: 2015. 95f.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. **Test anxiety in elementary and secondary school students**.



Educational Psychologist, 24(2), 159-183.1989.





UM ESTUDO SOBRE A BNCC, NO QUE TANGE AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÃO, OBJETIVOS DE ENSINO E OBJETOS DE APRENDIZAGEM

GALVÃO, Érica Raiane de Santana

Universidade Federal Rural de Pernambuco, graduanda em Pedagogia
ericaraiane7@gmail.com

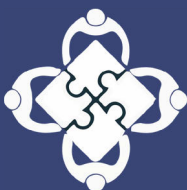
SILVA, Leila Nascimento da

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Doutora em Educação
leilansufrpe@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar qual a concepção de alfabetização presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando identificar os objetivos de ensino e objetos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema de escrita. Para tanto, os objetivos específicos são: a) identificar e categorizar os diferentes objetos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema de escrita; b) verificar quais objetivos de ensino são preconizados pela BNCC em relação à apropriação do sistema de escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada no dia 20 de dezembro de 2017. Embora já aprovada, o texto final da BNCC suscita diversas contestações de especialistas das mais variadas áreas de conhecimento. Em se tratando da área de concentração dessa pesquisa, Alfabetização, não podia ser diferente. Tendo em vista as diferentes concepções curriculares e as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa, buscamos compreender o que está preconizado no currículo de Língua Portuguesa da BNCC em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Realizamos, para tanto, uma pesquisa documental e, como aporte metodológico, adotamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). As análises nos permitiram encontrar algumas lacunas e dificuldades de compreensão do texto da BNCC. Estas se referem basicamente à visualização do conteúdo; uso de expressões/conceitos empregados sem um esclarecimento ou até de forma equivocada; problemas na relação objeto de conhecimento e habilidades. A concepção de alfabetização presente na BNCC se aproxima de uma concepção de língua como código, sobretudo ao analisar os objetos de conhecimento e habilidades preconizados na proposta que priorizam um estudo mais técnico da língua. Será preciso elaborar estratégias conjuntas e construir currículos que contemplem o que está proposto na BNCC, por ela ter um caráter obrigatório, mas que aprofundem mais o como trabalhar na perspectiva da concepção atual de alfabetização.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Currículo. Alfabetização. BNCC.



1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) *foi aprovada* pelo Conselho Nacional de Educação e homologada no dia 20 de dezembro de 2017. Trata-se de um documento normativo que indica objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes brasileiros, e deverá nortear a construção dos currículos das escolas – públicas e privadas – para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como o fazer docente. Através da construção dos currículos deve ser pensado como desenvolver o que está preconizado na BNCC.

No que tange a área de alfabetização na BNCC, são muitas as discussões, pois alguns afirmam que houve retrocessos nas concepções que permeiam o documento, enquanto outros apontam avanços. A alfabetização continua sendo uma das grandes questões a serem discutidas em âmbito educacional.

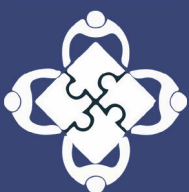
É preciso compreender o que é currículo e seu papel para a Educação. Ao longo da história da Educação, diferentes concepções de currículo emergiram e conviveram (e convivem) no espaço escolar. Estas concepções sempre estiveram ancoradas em visões acerca do homem, sociedade e conhecimento, o que faz o currículo assumir, portanto, um caráter político, ideológico e filosófico.

O currículo é um instrumento indispensável para orientar a prática docente. Através dele é possível conhecer os objetivos da aprendizagem para os alunos. O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, “pista de corrida”, e, no curso dessa “corrida”, acabamos por nos tornar o que somos (SILVA, 2010).

De acordo com Apple (1999), o currículo precisava ser refletido nos seguintes aspectos: “De quem é esse conhecimento? Quem selecionou? Por que se encontra organizado e transmitido dessa forma?”. Essas questões acabam ganhando força no debate.

É no decorrer desse debate que temos que analisar o currículo na área de Língua Portuguesa. É preciso buscar entender como, nos documentos curriculares, são contemplados objetos culturais que são desigualmente distribuídos na sociedade (exemplo: o acesso à leitura e a escrita). Tendo em vista as diferentes concepções curriculares e as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa, buscamos compreender o que está preconizado no currículo de Língua Portuguesa da BNCC.

O ensino de Língua Portuguesa é palco de muitas mudanças, que são relativas não apenas “ao como ensinar”, mas também “ao que ensinar”. Questões antigas ressurgem e são ressignificadas e novos problemas acabam surgindo.



Os processos de ensino visando à alfabetização sempre foram um palco de debates, tanto no meio acadêmico como no meio escolar. Não há um consenso quanto a como alfabetizar. Isso se reflete na prática pedagógica do professor. As práticas de alfabetização vivenciaram e vivenciam uma trajetória de mudanças para garantir o direito ao aprendizado da leitura e da escrita. Diversos estudos na área contribuíram para que estas mudanças acontecessem, entre eles, destacamos a importância dos estudos sobre a Psicogênese, sobre a consciência fonológica e sobre o letramento, pois contribuíram significativamente para a construção da concepção atual de alfabetização no Brasil.

É interessante verificarmos como os currículos têm se apropriado dos estudos e teorias atuais. Nos indagamos sobre quais os objetos de aprendizagem têm sido preconizados. Além de quais os objetivos de ensino estão permeando os currículos, refletindo as concepções de alfabetização presentes. Foi com essa intenção que desenvolvemos essa pesquisa, com foco no currículo nacional que é a BNCC.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar os objetos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema de escrita, buscando verificar os objetivos de ensino que estão subjacentes a esses objetos ao longo do documento (BNCC).

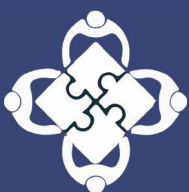
1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar e categorizar os diferentes objetos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema de escrita presentes na BNCC;
- b) Analisar os objetivos de ensino estão subjacentes a esses objetos de conhecimento preconizados pela BNCC em relação à apropriação do sistema de escrita.

2 METODOLOGIA

Para atender os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa documental, uma vez que nos debruçamos a estudar a BNCC. De acordo com Pádua (1997, p. 62),

pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de escrever/comparar fatos sociais, estabelecendo



suas características ou tendências [...].

Como aporte metodológico, adotamos a análise de conteúdo, intencionando, a partir de Bardin (2011), expandir a compreensão e interpretação, elaborando inferências a partir dos dados coletados.

Segundo Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo se refere a

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Ao descrever o método da análise de conteúdo, Moraes (1999, p. 15) apresenta cinco etapas que o compõem: 1) preparação das informações; 2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) descrição; e 5) interpretação.

3 AS MUDANÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS PROPOSTAS CURRICULARES

O currículo é de suma importância para organização pedagógica; por meio dele, a escola se organiza e orienta a prática docente. Ao pensarmos em uma escola, pensamos no seu currículo e em seus objetivos. Sacristán (2000, p. 17) destaca que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Os currículos de Língua Portuguesa sofreram diversas modificações ao longo do tempo. A trajetória de mudanças e aprimoramentos das práticas para alfabetizar visa garantir o direito e aprendizado da leitura e da escrita aos estudantes. Na prática tradicional de alfabetização havia uma aprendizagem do código desvinculado dos usos sociais da leitura e escrita. Com o aprofundamento dos estudos sobre essa temática, ficou evidenciado que a escrita alfabética não é um código que se aprende memorizando. O Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA) é um sistema notacional e a aquisição deste conhecimento deve ser promovida através da reflexão e não de repetição.

Até os anos 80, o objetivo maior no ensino de Língua Portuguesa era a alfabetização, enfatizando-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Nesse contexto, a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre os métodos



sintéticos e analíticos. O domínio desse sistema era considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse a leitura e a escrita. Inicialmente, as crianças precisavam aprender a ler e a escrever, nesta etapa, verbos considerados intransitivos. Só depois as crianças iriam aprender a ler textos, livros, escrever histórias, etc. (SOARES, 2004, p. 97-98).

As concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa passaram por muitas modificações, desde os métodos tradicionais até as concepções com caráter construtivista. Estas diferentes concepções influenciaram diretamente a construção das propostas curriculares brasileiras.

Diversos estudos na área contribuíram para que estas mudanças ocorressem, entre eles, destacamos a importância dos estudos sobre a Psicogênese, sobre a consciência fonológica e sobre o letramento, pois contribuíram significativamente para a construção da concepção atual de alfabetização no Brasil.

No que tange à teoria da Psicogênese da língua escrita pudemos compreender que a apropriação da escrita alfabética é fruto de um processo de construção de hipóteses decorrentes da análise da língua escrita por parte do aprendiz, entendido como um ser que pensa e não apenas memoriza/reproduz um código. Ou seja, a tarefa do alfabetizando é muito mais complexa e conceitual do que antes se pensava.

Além da Psicogênese da língua escrita, é importante refletirmos sobre o importante papel da consciência fonológica na alfabetização. Segundo José Morais (1996 apud MORAIS; LEITE, 2005, p. 73), “consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala [...]”.

Os pesquisadores que se dedicam à investigação da consciência fonológica tendem, hoje, a adotar uma noção de níveis, reconhecendo que essa consciência é uma constelação, um contínuo que se desenvolve em uma escala (FREITAS, 2004). São eles: nível das sílabas, nível das unidades intra-silábicas e nível dos fonemas.

Entre a segunda metade das décadas de 1980 e 1990 surgem pesquisas e novos estudos no Brasil sobre o letramento, que consiste em um desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e não somente o saber ler mecanicamente.

Soares (1998, p. 47) define que:

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.

De acordo com a autora supracitada, não basta à criança aprender a codificar e decodificar. Ela deve compreender a função da língua e seu uso no contexto social. No processo



de aquisição da alfabetização, o letramento envolve a compreensão, o saber lidar com diferentes gêneros.

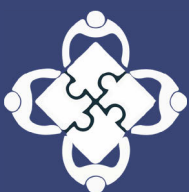
Na concepção atual de alfabetização é defendido que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética precisa estar vinculada às práticas reais de leitura e produção de texto, a fim de que o sujeito possa vivenciar uma aprendizagem significativa não só da notação alfabética, mas também da linguagem que usa ao ler e escrever.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

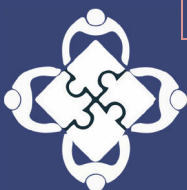
Visando responder quais os objetos e objetivos de ensino são preconizados na BNCC no que tange ao processo de alfabetização, fizemos a classificação das unidades em categorias com recortes que têm relação com o nosso objeto de pesquisa. Vejamos a seguir o quadro com as categorias dos objetos de conhecimento e as habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética da BNCC:

Quadro 1

Tema – Eixo de análise linguística/apropriação do SEA na BNCC		
Categorias		
Objetos de Conhecimento	Habilidades (1º ano) Objetivos de Ensino	Habilidades (2º ano) Objetivos de Ensino
OBC1 - Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
OBC2- Construção do sistema alfabético	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. (EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	



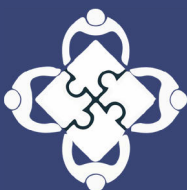
OBC3- Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas. (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras. (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. (EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra). (EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
OBC4- Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
OBC5- Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
OBC6- Pontuação	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
OBC7- Forma de composição do texto	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido. (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. (EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de	(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, <i>e-mails</i> , receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros. (EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário. (EF12LP14) Identificar e



	tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais. (EF12LP15) Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários. (EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens. (EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
OBC8- Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
OBC9- Formas de composição de textos poéticos	(EF12LP19) Reconhecer, em textos diversificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	
OBC10- Formas de composição de textos poéticos visuais		(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 94-111).

Salientamos que a sigla OBC se refere à Objeto de Conhecimento. Procedemos à leitura de todo o documento buscando encontrar os objetivos de ensino e os objetos de aprendizagem

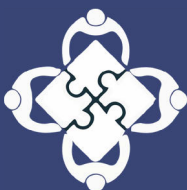


relacionados à apropriação do SEA. No decorrer de nossa leitura, encontramos objetivos de ensino e objetos de aprendizagem nos quadros que contêm os objetos de conhecimento e as habilidades, mas também encontramos em trechos ao longo de todo o texto do documento, por exemplo, no tópico “O processo de alfabetização” (p. 89), nada obstante, a falta de clareza do referido texto da BNCC. A BNCC não apresenta o termo Objetivos de Ensino, mas subjaz às habilidades foi possível encontrar os objetivos de ensino.

Percebemos, em diferentes partes do documento, que as habilidades descritas são, na verdade, objetivos de ensino. Inicialmente, pensamos que as habilidades se referiam aos objetos de aprendizagem a serem apropriados pelos alunos, mas logo inferimos que as habilidades são, na verdade, objetivos de ensino, ou seja, objetivos da ação docente. Os próprios verbos utilizados no documento são verbos que se referem a objetivos. Compreendemos para esse estudo que as habilidades que estão na BNCC são indicativas também dos objetivos a serem alcançados. Desenvolvemos um olhar analítico para identificar quais eram os objetivos de ensino e os objetos de aprendizagem e, desse modo, foi possível construir o quadro com as categorias e unidades de registro. Subjacente às habilidades descritas no documento encontramos os objetivos de ensino.

As análises nos permitiram encontrar algumas lacunas e dificuldades de compreensão do texto da BNCC. Estas se referem basicamente à visualização do conteúdo; uso de expressões/conceitos empregados sem um esclarecimento ou até de forma equivocada; problemas na relação objeto de conhecimento e habilidades. A seguir explicaremos melhor essas nossas percepções.

No que se refere à **visualização**, como salientamos na descrição do quadro das categorias, os objetivos de ensino não estão claros na BNCC. Encontramos objetivos de ensino e objetos de aprendizagem soltos ao longo do texto do documento e isso dificulta a compreensão do leitor. Além disso, encontramos muitos objetivos de ensino na coluna das habilidades (que se refere a objetos de aprendizagem) que estão nos quadros que o documento traz. Percebemos que os quadros não são de fácil compreensão. Os quadros são na posição horizontal, começam em uma página e terminam na outra. Quando fazemos a leitura dos quadros das habilidades, não dá para visualizar a qual objeto de conhecimento se refere. Essa dificuldade na visualização do documento traz dificuldades ao leitor. Além disso, quando colocamos os quadros lado a lado, percebemos que outros objetos de conhecimento se adequariam melhor às habilidades, ao invés dos que estão propostos. Vejamos abaixo os exemplos 1 e 2 que constataam essa dificuldade na visualização do documento:



Exemplo 1:

101 (103 de 600)

BIENACIONAL COMUM CURRICULAR

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		1º ANO	2º ANO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO			
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP8) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. (EF01LP9) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	(EF02LP4) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF02LP5) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP6) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP7) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP8) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
	Construção do sistema alfabético	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	
	Pontuação	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	(EF02LP9) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido e entre elas, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo critério de oposição de significado (sinonímia).
Morfologia		(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.	

100 46,8%

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 100-101).

Exemplo 2:

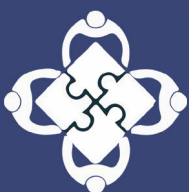
101 (103 de 600)

ANOS (Continuação)

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
	1º ANO	2º ANO
Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP8) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. (EF01LP9) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	(EF02LP4) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF02LP5) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP6) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP7) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP8) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
Construção do sistema alfabético	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	
Pontuação	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	(EF02LP9) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido e entre elas, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo critério de oposição de significado (sinonímia).

210 x 297 mm 75%

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 100-101).



É preciso aumentar o foco para conseguir fazer a leitura do documento, mas quando fazemos isso, não é possível ler a qual objeto de conhecimento as habilidades se referem. Desse modo, fica difícil fazer a relação entre os objetos de conhecimento e as habilidades. A cada habilidade que vamos ler, temos que colocar o cursor para esquerda para vermos a qual objeto de conhecimento se refere, isso dificulta a leitura e a compreensão.

No que tange a **relação objeto de conhecimento e habilidades**, de um modo geral, percebemos que as orientações sobre os objetos e habilidades descritas nos quadros não estão colocadas de modo claro e muitas vezes estão diluídas ao longo do texto. O fato das orientações didáticas estarem soltas ao longo do texto faz a com que o leitor tenha um longo trabalho para encontrá-las. Além disso, dentro de um objetivo maior na alfabetização que é a construção do sistema alfabético, há vários outros objetos de conhecimento que não são especificados no quadro, como no caso da consciência fonológica (doravante CF), que veremos no exemplo 3.

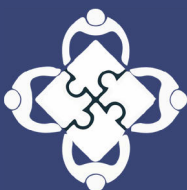
Percebemos algumas falhas de ordem didática nos quadros e traremos alguns exemplos. Os exemplos citados são referentes ao eixo de leitura e ao eixo de análise linguística. Vejamos os exemplos a seguir:

Exemplo 1

Eixo de Leitura	Objeto de Conhecimento	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 98-99).

No exemplo acima, podemos constatar uma falha **na relação objeto de conhecimento e habilidades**. O objeto de conhecimento no quadro acima é fluência de leitura, no entanto, para o estudante ter essa fluência é necessário que ele tenha a consolidação das relações letra-som, para conseguir fazer rapidamente a transposição da letra-som. Entendemos assim, que o objeto de ensino (objeto de conhecimento) é a correspondência letra-som, que vai permitir que o aluno leia com fluência, como objetivo final. Isso não está evidenciado no documento. Além disso, nos parece que a fluência leitora é uma habilidade, pois a fluência leitora é a capacidade do estudante ler rápido. O ler é uma ação, é uma habilidade a ser desenvolvida já que envolve a capacidade do aluno ler rápido, ou seja, é um objeto de aprendizagem. A leitura fluente é uma habilidade de ler rápido. Ler com precisão nem sempre é ler rápido. Já a leitura fluente é uma



leitura contínua. A seguir também outro exemplo do eixo de leitura:

Exemplo 2

Eixo de Leitura	Objeto de Conhecimento	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 98-99).

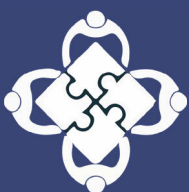
No exemplo acima, verificamos **o uso de expressões/conceitos empregados sem um esclarecimento ou até de forma equivocada**. Uma primeira dificuldade que o professor terá é para compreender o que seja protocolo de leitura já que não vem explicitado no documento. O próprio termo “protocolo de leitura” é confuso. No documento não há uma outra menção sobre protocolo de leitura, dificultando assim a compreensão de qual é o entendimento subjaz no documento sobre o que seja protocolo de leitura. Entendemos que o protocolo de leitura é o objeto a ser apropriado, é a metodologia que deve ser utilizada pelo professor; é o meio pelo qual o aluno vai desenvolver o que está descrito na habilidade citada. Consideramos assim que o protocolo é a forma, é a atividade que o professor deve fazer para que o estudante perceba o sentido da leitura, que seria o real objeto de conhecimento referente a habilidade descrita. Por conseguinte, protocolo de leitura é uma metodologia de solicitar a leitura do aluno.

No que tange aos **problemas na relação objeto de conhecimento e habilidades**, vejamos o exemplo 3:

Exemplo 3

Eixo de análise linguística	Objeto de Conhecimento	Habilidades
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais. (EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 100-101).



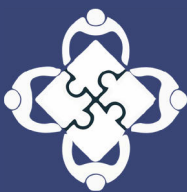
Em diversas partes do quadros do eixo de análise linguística, “Construção do sistema alfabético” aparece como objeto de conhecimento, nos parece que se está referindo aos princípios do sistema de escrita. Salientamos que a construção do sistema de escrita é um grande objetivo dentro do eixo da alfabetização que está dividido em objetivos menores, que uma vez apropriados, dariam conta de um objetivo maior que é a apropriação do SEA. Concebemos que no exemplo 3 (OBC2 e OBC3), um objeto de conhecimento (objetivo de ensino) que se adequaria melhor seria a CF (que está dentro de um objetivo maior que é a apropriação do SEA), pois as habilidades descritas se referem a uma das sub habilidades da consciência fonológica: a consciência de rimas e aliterações.

As habilidades de CF aparecem diluídas entre outras quando se refere a construção do sistema alfabético, mas não há uma menção a CF como objeto de conhecimento a ser apropriado, ela encontra-se dentro desse grande bloco da construção do sistema alfabético. Acreditamos que seria necessário especificar para o professor a consciência fonológica e suas sub habilidades como objetos de conhecimentos a serem apropriados e isso não fica claro nos quadros.

No OBC7, vemos diversos gêneros que devem ser abordados como objetivos de ensino e objetos de aprendizagem, porém, queremos destacar que está sendo utilizada a palavra “reproduzir”, nos parece que é reproduzir esse gênero da maneira que for apresentado, como uma cópia. Verificamos assim o **uso de expressões/conceitos empregados sem um esclarecimento ou até de forma equivocada**. Além disso, no OBC1 está disposto que é para a criança recitar o alfabeto na ordem das letras. Essas duas questões já tinham sido superadas pelos novos estudos na área de alfabetização. Para que o aprendiz avance no aprendizado sobre os gêneros, ele precisa aprender o funcionamento do gênero e então produzir e criar, não reproduzir/copiar.

Entendemos que os gêneros indicados no OBC7 são gêneros simples e que tem poucos aspectos da textualidade que os alunos precisam desenvolver. Não são textos que favorecem os elementos da textualidade, pois são textos curtos.

Para Morales (2018), através das habilidades de identificação e classificação propostas na BNCC, o texto aparece como pretexto e o documento apresenta contradições. Inicialmente, a área de Língua Portuguesa demonstra uma concepção de língua como espaço de interação. No entanto, muitos dos objetos de conhecimento e habilidades apontam para a concepção estruturalista da língua, visto que enfatizam o ensino de conteúdos gramaticais, a aprendizagem de nomenclatura e a norma padrão da língua.



Concebemos que, apesar do discurso da BNCC convergir para os estudos atuais da área de alfabetização, há diversos aspectos contraditórios presentes no documento. Ao analisarmos minuciosamente o texto, os objetivos de ensino e objetos de aprendizagem do documento, percebemos que essa aproximação com os novos estudos não se efetua. Percebemos que os quadros da BNCC preconizam um trabalho no ensino da Língua Portuguesa centrado nos aspectos linguísticos, afastando-se em muitos trechos do sentido da leitura e escrita, não fazendo uma articulação entre alfabetização e letramento.

A concepção de alfabetização que encontramos na Base Nacional Comum Curricular é a concepção da língua como código. Isso representa um sério retrocesso em relação a tantos avanços nas pesquisas relacionadas à concepção de linguagem.

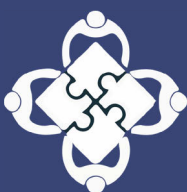
Consideramos ser fundamental que as propostas curriculares sejam mais esclarecedoras em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Consideramos ainda ser necessário que os professores recorram a outras fontes de consulta e orientação. Nesse sentido, a escola, em seu coletivo, precisa estar atenta a essas lacunas e elaborar estratégias conjuntas para definir aspectos deixados em branco ou contraditórios no documento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi o foco central deste trabalho realizar uma análise dos objetos de conhecimento e objetivos de ensino presentes na Base Nacional Comum Curricular. Para responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos, realizamos uma pesquisa documental e, como aporte metodológico, adotamos a análise de conteúdo, onde categorizamos os objetos de aprendizagem e os objetivos de ensino relacionados à apropriação do SEA, preconizados na BNCC.

No que tange aos objetivos de ensino e objetos de aprendizagem percebemos que as habilidades descritas nos quadros do documento são indicativas também de objetivos de ensino. As análises nos permitiram encontrar algumas lacunas e dificuldades de compreensão do texto da BNCC. Estas se referem basicamente à visualização do conteúdo; uso de expressões/conceitos empregados sem um esclarecimento ou até de forma equivocada; problemas na relação objeto de conhecimento e habilidades. Concluimos também que os objetos de conhecimento e objetivos de ensino subjacentes na proposta parecem indicar uma ideia de alfabetização, na qual se deve ensinar as crianças a decodificar e codificar a língua e só depois as envolvê-las em práticas de leitura e escrita.

O que fazer para superar as contradições e as lacunas presentes no documento? Ao



pensarmos no processo de alfabetização, pensamos no quanto esse conhecimento ainda é distribuído de modo desigual. Se queremos ver os estudantes alfabetizados será necessário que os professores recorram a outras fontes de consulta e busquem orientação para melhor articulação do que está preconizado na BNCC. Será preciso elaborar estratégias conjuntas e construir currículos que contemplem o que está proposto na BNCC, por ela ter um caráter obrigatório, mas que aprofundem mais o como trabalhar na perspectiva da concepção atual de alfabetização.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Portugal: Porto Editora, LDA. 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 07 ago. 2018.

FREITAS, G. C. M. de. Sobre a consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos. *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71 a 86.

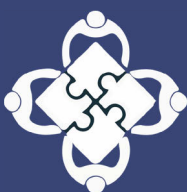
MORALES, L. S. Base Nacional Comum Curricular: a inviável uniformização do ensinar e do aprender num país marcado pela pluralidade de escolas, professores e alunos. *In*: RIBEIRO, K. R.; NASCIMENTO, S. S. (orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate**. Rio Grande: Editora da furg, 2018, p. 80-89.

PÁDUA, E. M. M. de. O processo de pesquisa. PÁDUA, E. M. M. de. *In*: **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 29-89.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.



SOARES, M. **Letramento**: tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO EXPRESSA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: AVANÇOS E/OU RECUOS?

SILVA, Leila Nascimento da

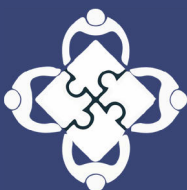
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Doutora em Educação
leilansufrpe@gmail.com

GALVÃO, Érica Raiane de Santana

Universidade Federal Rural de Pernambuco, graduanda em Pedagogia
ericaraiane7@gmail.com

RESUMO

As concepções sobre como alfabetizar sofreram diversas modificações ao longo do tempo. A trajetória de mudanças e aprimoramentos das práticas para alfabetizar visa garantir o direito e aprendizado da leitura e da escrita aos estudantes. Na prática tradicional de alfabetização havia uma aprendizagem do código desvinculado dos usos sociais da leitura e escrita. Com o aprofundamento dos estudos sobre essa temática, ficou evidenciado que a escrita alfabética não é um código que se aprende memorizando. O Sistema de Escrita Alfabética é um sistema notacional e a aquisição deste conhecimento deve ser promovida através da reflexão e não de repetição. As práticas de alfabetização vivenciaram e vivenciam uma trajetória de mudanças para garantir o direito ao aprendizado da leitura e da escrita. Diversos estudos na área contribuíram para que estas mudanças acontecessem, entre eles, destacamos a importância dos estudos sobre a Psicogênese, sobre a consciência fonológica e sobre o letramento, pois contribuíram significativamente para a construção da concepção atual de alfabetização no Brasil. É interessante verificarmos como os currículos têm se apropriado dos estudos e teorias atuais. Foi com essa intenção que desenvolvemos essa pesquisa, com foco no currículo nacional que é a BNCC. Nossa intenção de pesquisa é justamente compreender melhor esse documento, no que tange ao processo de alfabetização. Temos como objetivos específicos: a) verificar quais as orientações para o ensino da alfabetização na BNCC; b) analisar as bases teóricas subjacentes a essas orientações; c) analisar avanços e/ou recuos em relação ao que se discute nos estudos atuais de Alfabetização. Realizamos, para tanto, uma pesquisa documental e, como aporte metodológico, adotamos a Análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados apontaram que a concepção de alfabetização presente na BNCC se aproxima de uma concepção de língua como código, sobretudo ao analisar os objetos de conhecimento e habilidades preconizados na proposta que priorizam um estudo mais técnico da língua. Embora tenhamos encontrado trechos do documento que tratam do letramento, nos parece que versa a ideia de que primeiro é preciso



alfabetizar e só depois letrar. A concepção assumida pela BNCC representa um sério retrocesso em relação aos novos estudos na área de Alfabetização.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Concepção. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

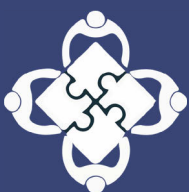
Em discussão desde 2013, a BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada no dia 20 de dezembro de 2017. Trata-se de um documento normativo que deverá nortear a construção dos currículos das escolas.

Embora já aprovada, o texto final da BNCC suscita diversas contestações de especialistas das mais variadas áreas de conhecimento. Em se tratando da área de concentração dessa pesquisa, Alfabetização, não podia ser diferente. Entre as críticas principais, está aquela referente à concepção de Alfabetização que permeia o documento. Muitos afirmam que houve retrocessos e que discussões já superadas na área retornaram e ganharam força com o texto final da proposta.

A escola hoje tem ao menos dois grandes desafios na área de linguagem: 1) garantir que até aos 8 anos todas as crianças tenham se apropriado do sistema de escrita alfabética; 2) incorporar todos os alunos na cultura escrita, ajudando-os a se tornarem leitores e escritores que participem ativamente das práticas sociais.

A realidade de nossas redes de ensino, no entanto, tem evidenciado o quão grande são estes desafios. As avaliações nacionais (exemplo: SAEB) e internacionais (PISA) nos mostram que um grande número de alunos não consegue compreender textos ao final do Ensino Fundamental. Há aqueles que ainda não conseguem entender os princípios que regem o nosso sistema de escrita e, logo, não conseguem ler convencionalmente; outros até chegam à relacionar som X grafia, mas não desenvolveram a capacidade de atribuir os sentidos necessários ao que está lendo.

Em se tratando da Alfabetização, reconhecemos que, desde a década de 80, a leitura e a escrita, enquanto objetos de ensino vêm sofrendo mudanças importantes na tentativa de reverter a situação dos altos índices de sujeitos não alfabetizados no Brasil. Essas alterações aconteceram (e acontecem) por influência de diferentes aspectos, tais como: o progresso científico-acadêmico na área, mudanças nas práticas sociais; desenvolvimento tecnológico; mudanças pedagógicas



(material pedagógico, livros didáticos¹, entre outros). É evidente que tais alterações podem (e precisam) influenciar a construção do currículo em nosso país.

Em relação ao progresso científico, recebemos contribuições de diferentes estudos que puderam inserir discussões pertinentes para compreendermos melhor como acontece o processo de ensino-aprendizagem na área da alfabetização. Podemos destacar, nessa direção, os estudos da Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 1999); da consciência fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997; MORAIS, 1989; FREITAS, 2004; LEITE, 2006); e mais recentemente os estudos sobre o letramento (SOARES, 2003).

Na presente pesquisa, buscamos compreender os avanços e/ou recuos relacionados aos novos estudos da área de alfabetização preconizados na BNCC. A nossa pesquisa poderá contribuir para que outras pessoas envolvidas na Educação, com a divulgação dos resultados, possam ter mais acesso às informações sobre esse documento e, assim, tenham mais condições de se posicionarem criticamente frente a ele.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a concepção de alfabetização subjacente na Base Nacional Comum Curricular.

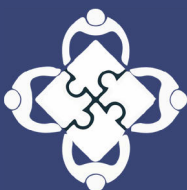
1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Verificar quais as orientações para o ensino da alfabetização na BNCC;
- b) Analisar as bases teóricas subjacentes a essas orientações;
- c) Analisar avanços e/ou recuos em relação ao que se discute nos estudos atuais de Alfabetização.

2 METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa documental, pois ela trata da análise direta com o documento escolhido, e de acordo com Fachin (2006) corresponde a toda informação coletada, através de dados, seja oral, escrito ou visualizada. Para ser pesquisa documental, se considera documento toda espécie de textos, imagens, pinturas, testamentos, escrituras, leis, atas, et al. Esta pesquisa

¹Ressaltamos a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que foi instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Tendo como função avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas. Este programa possibilitou que os livros didáticos de Língua Portuguesa tivessem um perfil mais próximo da concepção atual de alfabetização.



teve como objeto de análise apenas a BNCC.

Como aporte metodológico, adotamos a análise de conteúdo, intencionando, a partir de Bardin (2011), expandir a compreensão e interpretação, elaborando inferências a partir dos dados coletados.

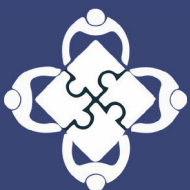
3 APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS NOVOS ESTUDOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO PARA O REDIMENSIONAMENTO DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os processos de ensino visando à alfabetização sempre foram um palco de debates, tanto no meio acadêmico como no meio escolar. Não há um consenso quanto a como alfabetizar. Isso se reflete na prática pedagógica do professor. As práticas de alfabetização vivenciaram e vivenciam uma trajetória de mudanças para garantir o direito ao aprendizado da leitura e da escrita. Diversos estudos na área contribuíram para que estas mudanças acontecessem, entre eles, destacamos a importância dos estudos sobre a Psicogênese, sobre a consciência fonológica e sobre o letramento, pois contribuíram significativamente para a construção da concepção atual de alfabetização no Brasil.

3.1 Os estudos sobre a Psicogênese da língua escrita

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a Psicogênese da língua escrita influenciaram a concepção de alfabetização no Brasil. Foi evidenciado que a escrita alfabética não é um código que se aprende através de técnicas de memorização, mas é um sistema notacional, cujo aprendizado é desenvolvido através de reflexão e apropriação processual das propriedades do SEA. Na concepção atual de alfabetização, há a compreensão que os professores alfabetizadores precisam ensinar as propriedades do SEA aos educandos. Entendemos que é necessário propor atividades reflexivas, com textos significativos de uso social, para que os alunos avancem em seus conhecimentos sobre a escrita alfabética. A teoria da Psicogênese foi um marco importantíssimo para o avançar de nossa compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

Diferentes estudiosos reconhecem que a divulgação da teoria da Psicogênese provocou uma verdadeira revolução no debate sobre alfabetização. Com esta teoria, aprendemos que os métodos tradicionais tinham uma visão errônea sobre a atividade do estudante. Entendemos que



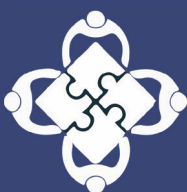
não é preciso controlar as palavras que a criança terá contato, porque isso em nada assegura o seu avanço. A teoria também contribuiu para que aprendêssemos que o processo de letramento começa fora da escola, antes mesmo do ano de alfabetização, e que deve ser bem conduzido pela escola, desde a Educação Infantil. E, ao assumir tal tarefa, a escola estará contribuindo para reduzir desigualdades sociais (MORAIS, 2012).

Comentando a perspectiva pedagógica tradicional, Ferreiro e Teberosky (1999) ponderam que, apesar da variedade de métodos para se ensinar a ler, existe ainda um número grande de crianças que não aprendem. As autoras apontam que, tradicionalmente, o problema da alfabetização tem sido exposto como uma questão de método, e a preocupação seria a de buscar o melhor e mais eficaz método para ensinar a ler e escrever. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética era concebida como uma questão mecânica, a aquisição de uma técnica para a realização da decifração.

Para dominar o sistema de escrita alfabética, os educandos precisam concentrar seus esforços para desvendar e compreender a lógica desse sistema. Para compreender as propriedades básicas do sistema alfabético de escrita (LEAL, 2004; MORAIS, 2012; LEAL; MORAIS, 2013), os sujeitos precisam perceber que:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode se mudar;
4. Uma letra pode se repetir no interior da palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
6. As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais pronunciadas;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas;
10. As sílabas podem variar quando às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Desse modo, para alguns autores (MORAIS, 2012; LEAL; MORAIS, 2013), os esforços pedagógicos devem envolver ao menos duas questões conceituais que precisam ser respondidas



pelos aprendizes: o que a escrita representa/nota? E como a escrita cria representações/notações?

Ferreiro e Teberosky (1999) indicam que os indivíduos geralmente vivenciam fases na apropriação da escrita alfabética. No momento em que os alunos vão construindo conhecimentos sobre a notação escrita, eles vão avançando em suas hipóteses.

3.2 Consciência fonológica e o seu papel no aprendizado da escrita alfabética

Nos termos de Morais (2012, p. 84), existe hoje um relativo consenso que a consciência fonológica é “um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”. De acordo com o autor, desde muito cedo, as crianças podem brincar e trabalhar mentalmente sobre as palavras, observando seus segmentos sonoros.

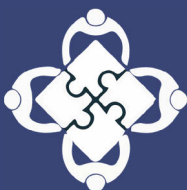
“Apesar de sabermos que meninos e meninas gostam de brincar repetindo parlendas, parodiando músicas e quadrinhas (nas quais trocam as rimas) [...], só na década de 1970 começamos a pensar sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização” (MORAIS, 2012, p. 84).

Concordamos com Morais e Leite (2005, p. 72) “que a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defenderemos um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão também sobre a dimensão sonora das palavras”.

Os pesquisadores que se dedicam à investigação da consciência fonológica tendem, hoje, a adotar uma noção de níveis, reconhecendo que essa consciência é uma constelação, um contínuo que se desenvolve em uma escala (FREITAS, 2004). São eles: nível das sílabas, nível das unidades intra-silábicas e nível dos fonemas.

3.3 Letramento e o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

Historicamente, até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil foi marcada pela alternância entre métodos sintéticos e analíticos. Nos anos 80, a perspectiva psicogenética foi divulgada entre nós e trouxe uma mudança de pressupostos e objetivos na área de alfabetização, alterando fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagando a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. A partir dessas mudanças de concepções, foi possível conhecer o papel fundamental de uma interação intensa das crianças com práticas e materiais reais de leitura e escrita, para que ocorra o processo



de aprendizado da leitura e escrita (SOARES, 2004).

No entanto, como indica Ferreiro (2005 apud GALVÃO; LEAL, 2005, p. 12), “os dados da pesquisa psicogenética não resolvem os problemas do ensino, mas colocam novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática: o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que, como, quando e por que avaliar”.

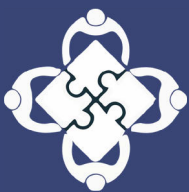
Segundo Magda Soares (2004), a alfabetização passou por uma trajetória de mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Há pouco mais de duas décadas, surgiu o conceito do letramento na linguagem da educação e ciências linguísticas. Tal conceito surgiu em decorrência da “necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização” (p. 96).

Acreditamos que é necessário ter metodologias para ensinar a escrita alfabética, sem que elas sejam confundidas com os métodos tradicionais de alfabetização. Tais métodos são questionados pela linguística e pela psicologia, são criticados por limitar o aprendizado dos estudantes, além de impedir a autonomia do professor. A melhor forma de alfabetizar é uma questão que não tem consenso entre os estudiosos da área, mas entendemos que, no que diz respeito à alfabetização e todas as outras áreas do currículo escolar – o que um professor ou professores vão considerar como melhor opção didática depende da perspectiva teórica com a qual se filiam, com questões ideológicas, filosóficas, e juízos de valor que adotam no cotidiano (MORAIS, 2012, p. 113).

Almejamos um currículo que propague propostas pedagógicas eficientes para a formação de sujeitos, “levando em conta a concepção de linguagem voltada para interação e orientações metodológicas que privilegiem um trabalho articulado entre os gêneros textuais e a gramática [...]” (PEREIRA, 2015, p. 35). Acreditamos que o currículo precisa atender às necessidades impostas pela sociedade contemporânea, sendo exigidos assim, “comportamentos de leitura e escrita por parte dos indivíduos cada vez mais atuantes e contextualizados com os meios digitais e a pluralidade linguística características dos espaços sociais” (PEREIRA, 2015, p. 27).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Avanços identificados na Base Nacional Comum Curricular em relação ao processo de alfabetização



A BNCC reafirma o que está disposto nas DCN, que

a maior desenvoltura e a **maior autonomia** nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a **relação com múltiplas linguagens**, incluindo os **usos sociais** da escrita e da matemática, permite a **participação no mundo letrado** e a **construção** de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BRASIL, 2017, p. 58, *grifo nosso*).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação docente deve objetivar a “alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p. 59).

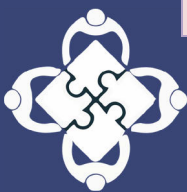
Nestes dois excertos da BNCC e em algumas outras partes do documento, podemos verificar colocações a respeito do letramento. Consideramos ser um avanço que a BNCC mencione a apropriação do sistema de escrita alfabética e o letramento. No entanto, percebemos uma falta de aprofundamento no que tange ao letramento, isto está explicitado no tópico 4.2, onde discutimos os recuos identificados na BNCC.

Constatamos no documento aspectos da teoria construtivista, pois no transcorrer do mesmo há diversas menções a construção do conhecimento. Vejamos a seguir algumas das referências que a BNCC faz ao construtivismo:

Quadro 1

Trechos que se referem ao construtivismo na BNCC

- ✚ Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à **construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades**, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas (p. 17).
- ✚ Nesse contexto, e ancorada nos mencionados princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas DCN, a BNCC adota dez competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na **construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores**, nos termos da LDB (p. 18).
- ✚ **A construção de novos conhecimentos** implica, por parte do educador, selecionar, organizar, refletir, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações (p. 35).
- ✚ A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas



de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever 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 de conhecimentos** (p. 53-54).

- ✚ Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; **a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela**; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e valorização das diferenças (p. 54).

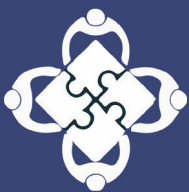
Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Através dos trechos acima, é possível perceber que o texto da BNCC dialoga com a abordagem construtivista em alguns de seus trechos. O documento preconiza um processo de ensino-aprendizagem que visa a construção do conhecimento sintonizado com o contexto dos aprendizes e o uso desse conhecimento para além da escola. No entanto, há diversos elementos contraditórios presentes no documento, tais elementos trazem questionamentos sobre a “verdadeira” face da BNCC. Consideramos um avanço o texto da BNCC ter um caráter construtivista, mas seria necessário que isso estivesse mais evidenciado nos quadros de objetos e habilidades do documento.

A perspectiva adotada na BNCC é a enunciativo-discursiva e consideramos isto um avanço, pois tal perspectiva está em consonância com o sócio interacionismo e com os estudos atuais na área de alfabetização. Esta perspectiva já tem sido adotada por outras propostas curriculares, como é o caso dos PCN.

Na BNCC encontramos os termos “multiletramentos” (p. 54), “multimodais” (p. 64) e semioses (p. 67), que são termos próprios do sócio interacionismo. Nesse sentido, percebemos uma sintonia da BNCC com os novos estudos na área. No entanto, acreditamos que seria necessário um maior aprofundamento desses termos para melhor entendimento do leitor. É provável que nem todos os leitores saibam os significados desses e de outros termos descritos no documento, por isso, é importante algumas definições de termos e maior aprofundamento para um melhor aproveitamento do que o documento está orientando para a prática docente.

Um outro avanço que pontuamos na BNCC, diz respeito ao tratamento que ela dar a CF. Sabemos a importância do trabalho com a CF para auxiliar os educadores e educandos no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização.



4.2 Recuos encontrados na BNCC em relação aos novos estudos na área de alfabetização

Refletindo sobre o uso e função social da língua, nos debruçamos a estudar sobre o tratamento que a BNCC dar ao letramento. A seguir traremos um quadro com os trechos da BNCC que mencionam o letramento para melhor analisarmos a concepção subjaz de letramento no documento. Ressaltamos que traremos as menções de letramento que se referem ao processo de alfabetização. Também encontramos na BNCC o letramento matemático, letramento digital, entre outros, mas focaremos o nosso olhar para o uso e função social da língua materna.

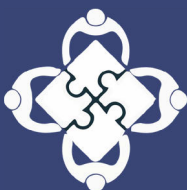
Quadro 2

Trechos que se referem ao letramento na BNCC

- ✚ Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (p. 59).
- ✚ Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (p. 67-68).
- ✚ [...] 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 (p. 89).
- ✚ Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas (p. 89).

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Apesar de considerarmos um avanço que se mencione letramento na BNCC, concebemos que é pouco aprofundado. O termo letramento não é conceituado e nem são colocadas estratégias que o professor pode utilizar em sala para o ensino da alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando. No trecho da BNCC que fala sobre “O processo de alfabetização” não é mencionado o letramento. É contraditório que se mencione o letramento em outras partes do documento, mas justamente na parte que fala do processo de alfabetização ele não seja mencionado. A falta de aprofundamento do letramento e de demais termos que destacamos neste tópico é um recuo que encontramos na BNCC.



Nos impressionou verificar que após o último trecho citado no Quadro 2, o termo letramento só aparece na página 141, já em uma das habilidades que se refere ao Ensino Fundamental Anos Finais. Por que o termo letramento não aparece em uma das habilidades do primeiro e segundo ano? Por que o termo não foi aprofundado e considerado no tópico “Processo de alfabetização”? Essas indagações nos remetem a refletir que a BNCC se aproxima dos estudos atuais por mencionar o letramento e a consciência fonológica, como visto no tópico anterior, mas há muitas discussões que permeiam os novos estudos da área de alfabetização que não foram contempladas no documento, representando assim diversas lacunas. Nas últimas décadas muito se avançou nos estudos sobre letramento, sobretudo com os estudos da pesquisadora Magda Soares, tais estudos demonstram a importância dos estudantes serem alfabetizados e letrados. Nos parece que a BNCC ignorou estes estudos, mencionando o letramento apenas de modo superficial.

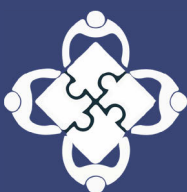
Corroboramos com Zen (2018, p. 213) que “o texto do documento descola a reflexão do sistema de escrita das práticas sociais de leitura e escrita, reduzindo a alfabetização à capacidade de identificar a estrutura sonora das palavras para compreender a mecânica da escrita alfabética”.

Destacamos ainda outro recuo que encontramos na BNCC, que é a ausência de qualquer menção a respeito da Psicogênese da língua escrita. O documento tende a uma concepção de alfabetização que está em sintonia com os novos estudos da área, mesmo apresentando algumas lacunas e confusões metodológicas, no entanto, deixa de mencionar os estudos da Psicogênese que tanto contribuíram para a compreensão dos professores alfabetizadores sobre os processos que envolvem a apropriação do SEA no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização.

Um outro retrocesso que encontramos na BNCC é a redução do ciclo de alfabetização de três para dois anos. De acordo com o documento,

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59, *grifo nosso*).

Nós entendemos que seria melhor se o ciclo de alfabetização continuasse durando três anos, tendo por base uma concepção de alfabetização que ultrapassa o estudante somente chegar ao nível alfabético. Entendemos que a alfabetização inclui as práticas de leitura e escrita,



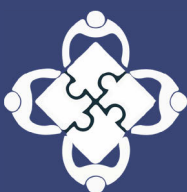
justamente por isso, dois anos não são suficientes para contemplar as diferentes dimensões no processo de alfabetização. Nós defendemos uma ideia de um processo de alfabetização com um conceito mais amplo, entendemos a alfabetização de uma forma não restrita. Percebemos que no Brasil não há uma posição unânime sobre o que é alfabetização e isso faz gerar diferentes compreensões.

Outro sério recuo que apontamos é a concepção de alfabetização assumida pelo documento, que é a concepção da língua como código. Isso representa um sério retrocesso em relação a tantos avanços nas pesquisas relacionadas à concepção de linguagem. O documento dispõe que:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. **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, 2017, p. 89-90, *grifo nosso*).

Nas entrelinhas da palavra “mecânica” está explícita uma concepção de língua que envolve memorização e treinamento. Além disso, o trecho citado demonstra que na perspectiva do documento, alguém alfabetizado, é alguém que sabe codificar e decodificar². Em nossa concepção, há uma perspectiva tradicional implícita no texto da BNCC. Esse é um dos trechos que marca a tradição pedagógica subjacente no documento. Acreditamos que a apropriação do SEA não é uma aprendizagem mecânica, mas é um processo de construção de um conjunto de propriedades que os estudantes têm que refletir no processo de alfabetização. Nos parece que o documento defende uma concepção de que basta o estudante saber a relação letra-som para se alfabetizar, mas sabemos que o processo de alfabetização vai muito além disso. Objetivamos que as aulas de Língua Portuguesa proporcionem um aprendizado da língua que tornem o sujeito

²A BNCC define as habilidades de alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação, ver Brasil (2017, p. 93).



alfabetizado e letrado, e não apenas que ele aprenda a decodificar e codificar.

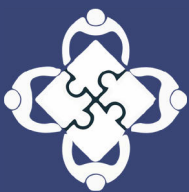
O documento assume diversas colocações que sinalizam uma perspectiva tradicional, por menções a cópia, reprodução, decodificação, codificação, mecânica da escrita/leitura, além de outras expressões. Apesar do documento defender a perspectiva enunciativo-discursiva, constatamos diversas contradições que sinalizam qual é realmente a concepção de alfabetização defendida no documento. O documento causa tensões na área de alfabetização por defender expressamente uma concepção atual que é a enunciativo-discursiva, mas ter diversos aspectos da pedagogia tradicional, a exemplo da cópia/reprodução.

A concepção da língua como código e as habilidades referentes a cópia/reprodução expressas na BNCC é uma volta aos métodos tradicionais. Morais (2005) comenta, que independente dos métodos de alfabetização serem os sintéticos ou analíticos, eles sempre adotaram a concepção de escrita alfabética como código. Sempre viram a tarefa do estudante como restrita a memorizar informações dadas prontas pelo professor. Cabia então ao aluno copiar para então memorizar.

A BNCC visa uma alfabetização que envolve o decodificar e codificar, não incluindo a ampliação do letramento. Talvez essa seja uma das causas do processo de alfabetização ter sido reduzido para dois anos, deixando de lado as práticas de leitura e escrita tão importantes na inserção dos educandos na cultura da escrita. Acreditamos que é preciso resistir a esses retrocessos presentes na BNCC. É fundamental que os professores alfabetizadores visem o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando e não apenas de uma mera decodificação e codificação da língua que não tem um real sentido para os estudantes. Percebemos que questões antigas estão ressurgindo e é preciso que os professores tenham objetivos claros para o ensino, para que possam traçar metas, visando a apropriação do SEA dos estudantes e o aprendizado do uso e função social da língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de alfabetização presente na BNCC se aproxima de uma concepção de língua como código, sobretudo ao analisar os objetos de conhecimento e habilidades preconizados na proposta que priorizam um estudo mais técnico da língua. Embora tenhamos encontrado trechos do documento que tratem do letramento, nos parece que versa a ideia de que primeiro é preciso alfabetizar e só depois letrar. A concepção assumida pela BNCC representa um sério retrocesso em relação aos novos estudos na área. No transcorrer de nossa análise



apontamos outros retrocessos que encontramos no documento, que demonstram o que não está em sintonia com os novos estudos na área. Também apontamos alguns avanços e o que está em sintonia com os novos estudos. No entanto, os avanços são ofuscados pelos recuos, pois o documento apresenta sérias contradições.

Acreditamos no currículo que vai além do que é prescrito. Defendemos o currículo vivido nos interiores das salas de aulas; imbricados de saberes, cultura, vivências e que potencializam os educandos para serem sujeitos transformadores de suas vidas e da sociedade em que atuam. Nessa perspectiva, será preciso resistir aos retrocessos presentes na BNCC. Essa resistência será possível através das práticas curriculares vivenciadas nas escolas de todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 07 ago. 2018.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Memnon, 1997.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

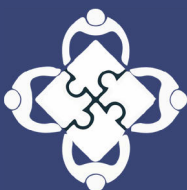
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução: LICHTENSTEIN, D. M.; MARCO, L.; CORSO, M. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, G. C. M. de. Sobre a consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 77-116.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. et al. Ler com autonomia, escrever sem escriba: a prática pedagógica do professor alfabetizador. *In*: **A aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita**. Ano XXIII - Boletim 4 – ABRIL, 2013.



LEITE, T. M. S. B. R. **Alfabetização - consciência fonológica, Psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção.** Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2006.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos. *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71 a 86.

MORAIS, A. G. de. **Reflexão Metalinguística de Psicogênese da Escrita: Como interagem na Alfabetização?** Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, CE-UFPE, Recife, 1989.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

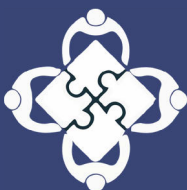
MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PEREIRA, J. A. Reflexões sobre a abordagem da língua materna na Base Nacional Comum Curricular. *In*: RIBEIRO, K. R.; NASCIMENTO, S. S. (orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate.** Rio Grande: Editora da furg, 2018, p. 42-52.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: 26ª Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. **Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPED,** Caxambu: 2003b, p. 1 – 18.

ZEN, G. C. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos,** Salvador, vol. 6, p. 212-222, 2018.





A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NAS SÉRIES DO FUNDAMENTAL

SILVA, Maria Zilda Medeiros da Silva
Faculdades Maurício de Nassau.
educacao@contatosempreendimentos.com.br

MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
rosilenefmamedes@gmail.com

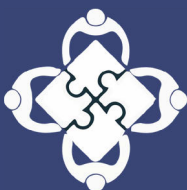
RESUMO

Este trabalho pretende analisar as dificuldades dos docentes na inclusão do aluno surdo no ensino fundamental, diante dessas dificuldades apresentada pela equipe escolar utilizamos um estudo descritivo, qualitativo e de campo, com coleta de dados por meio de entrevistas com professores e diretores nas escolas regulares de ensino Municipal. Assim temos como objetivo deste trabalho, identificar as dificuldades dos professores no processo de inclusão de alunos surdos nas séries do fundamental, em uma escolas públicas municipal na cidade de Pedro Régis. Para tanto, os objetivos específicos se distribuem em: situar, historicamente, a educação inclusiva em Pedro Régis/PB e a política de capacitação dos professores; identificar as dificuldades de instrução, organização, avaliação e de relacionamento dos professores para com a educação dos surdos; comparar as dificuldades dos professores de escolas especiais e professores de escolas regulares em relação ao ensino de alunos surdos. O estudo se justifica pela viabilidade de realização da pesquisa, e, principalmente, pela relevância social intrínseca na abordagem da temática, a qual tem sido ignorada em termos de implementação de projetos e capacitação docente por parte dos governos para os municipais. O nosso estudo foi baseado nos estudiosos e teóricos Goldefeld (1997), HOLANDA (2008), SANTOS, (2003).

Palavras-chave: ALUNOS SURDOS. PROFESSOR. INCLUSÃO.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos surdos, desde a origem dessa proposta nos anos 80, foi de que as pessoas com deficiência pudessem ser vistas como seres capazes de produzir seus conhecimentos e tornarem-se cidadãos autônomos e participativos. Neste contexto, diversos



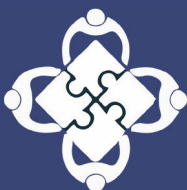
documentos sobre esta temática foram construídos, tais como: a Declaração Mundial de Educação para todos (1990); a Declaração de Salamanca (Espanha 1994); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBN,-nº 9394/1996), que destaca o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum de ensino regular, e a oferta de serviços educacionais especiais, propondo uma reestruturação nos currículos dos cursos de formações de professores com fins de buscar o sucesso na aprendizagem de todos os alunos. Desta forma, iniciou-se a proposta de bilinguismo cultural no Brasil, através do conhecimento de (LIBRAS) e o português. Assim, os surdos passaram a ter o direito de vivenciar sua codificação como uma língua oficial.

Delimitando do problema de investigação

Porém, a problemática do assunto se refere à eficácia na aplicabilidade destas leis, ou seja, os surdos realmente estão sendo devidamente incluídos dentro de um processo bilíngue nas escolas regulares? Esta questão surge a partir do que se percebe quanto à formação dos professores, pois tem sido perceptível a dificuldade encontrada na metodologia de sala de aula. Falta capacitação dos educadores e, como consequência, os alunos surdos não estão frequentando salas especiais onde poderiam aprender a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. E assim, a aprendizagem dos conteúdos escolares fica praticamente inacessível para estes alunos.

No entanto, os professores não estão satisfeitos com essa “educação inclusiva”, visto não terem sido devidamente preparados para enfrentar tal realidade. De modo que as salas especiais foram suprimidas em nome da lei da inclusão, mas os professores e alunos surdos estão numa sala de aula sem saber se comunicar. Assim o aluno com deficiência ou necessidade especial não pode desenvolver seus conhecimentos de forma eficaz, e ao invés de melhorar sua linguagem, aprendendo palavras novas a cada conteúdo desenvolvido, o professor ou o intérprete para facilitar o entendimento do aluno especial vai utilizar apenas palavras que tenham o mesmo significado para facilitar a aprendizagem. Esta é uma das maneiras que o professor pode desenvolver seu trabalho, tentando acolher todos os alunos sem distinção. Não sabendo que essa estratégia está impedindo do aluno surdo avançar, isso por não ter uma orientação adequada. Os professores ainda estão se preparando para assumirem a educação inclusiva. Mas não querem que esses alunos, com deficiência ou necessidades especiais, fiquem sem desenvolver seus conhecimentos, habilidades e valores.

Nessa perspectiva de superação, o objetivo deste trabalho é identificar as dificuldades



dos professores no processo de inclusão de alunos surdos nas séries do fundamental, em duas escolas públicas municipal na cidade de Pedro Régis. Para tanto, os objetivos específicos se distribuem em: situar, historicamente, a educação inclusiva em Pedro Régis/PB e a política de capacitação dos professores; identificar as dificuldades de instrução, organização, avaliação e de relacionamento dos professores para com a educação dos surdos; comparar as dificuldades dos professores de escolas especiais e professores de escolas regulares em relação ao ensino de alunos surdos.

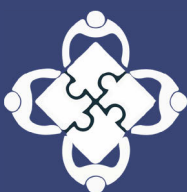
Desta forma, o presente estudo se justifica pela viabilidade de realização da pesquisa, e, principalmente, pela relevância social intrínseca na abordagem da temática, a qual tem sido ignorada em termos de implementação de projetos e capacitação docente por parte dos governos para os municipais.

Caminho Metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se por um estudo descritivo, qualitativo, de campo, com coleta de dados por meio de entrevistas com professores e diretores nas escolas regulares de ensino Municipal. A entrevista versou sobre as dificuldades destes professores em incluir alunos surdos em nas salas regulares, analisando também suas estratégias de ensino nas séries. O roteiro de questões esteve pautado sobre: seu conhecimento na língua de sinais (LIBRAS); suas dificuldades de incluir alunos surdos; suas estratégias de inclusão; sua análise crítica da política pública de inclusão em relação à capacitação dos professores; quantidade e frequência de alunos surdos em suas aulas; existência e participação de intérprete no favorecimento do trabalho pedagógico; soluções propostas para superação das dificuldades em lidar com alunos surdos.

Os sujeitos da pesquisa foram: seis professores do Ensino Fundamental na escola pública municipal de Pedro Régis, que tinham alunos surdos em suas salas de aula e dois diretores. Para identificarmos cada sujeito da pesquisa e seu local de trabalho utilizamos nomes fictícios e a primeira letra da escola onde lecionava (M) para Manhã e (T) para Tarde. Todos os sujeitos entrevistados foram do sexo feminino, tinham idades entre 28 a 45 anos, todas possuíam nível superior completo, lotados nas escolas da zona Rural e se encontram desafiados pelo paradigma da inclusão.

Conhecimento de libras e as dificuldades enfrentadas pelos professores



A pesquisa bibliográfica nos forneceu meios para obtermos informações atuais e significantes, relativos a metodologias dos docentes em suas dificuldades em incluir alunos surdos na sala de aula regular de ensino. Para obtermos as informações, entrevistamos as diretoras e seis professores que lecionavam em sala de aula que tinha a participação de alunos surdos Manhã e tarde da escola.No decorrer da pesquisa, obtemos as informações na qual, os professores e diretoras não têm conhecimento da língua de sinais e suas dificuldades para lecionarem. Segundo as professoras do Turno da manhã e tarde sobre à LIBRAS e sua inclusão:

[...] conheço apenas alguns sinais caseiros, ficando vago o entendimento que pode envolver trocas de ideias com alunos surdos. (Professoras)

Ao incluir alunos surdos, as dificuldades na prática de ensino ficam bem mais elevadas em não ter uma formação necessária, fica difícil educá-lo com essa situação para torná-lo um cidadão participativo e criador de novas ideias (Professora Maria)

Fazer o entrosamento dele com a turma, agrupá-lo nos trabalhos e principalmente em passar o conteúdo e alcançar o objetivo desejado. (Professora Vera Lúcia)

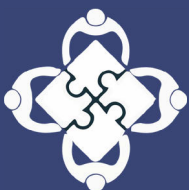
Sinto dificuldades de se comunicar com eles, trocar ideias de professor-aluno. (Professora Daluz)

Tenho muita dificuldade de interagir com aluno surdo, não tenho conhecimento na língua brasileira de sinais (libras), além de não saber como transmitir os conteúdos e atividades para o mesmo. (Professora Rose)

Por não ter conhecimento na língua brasileira de sinais (libras), tenho muitas dificuldades em se comunicar com eficácia com a minha aluna, sempre peço ajuda a alguns alunos de sala de aula que tem parente surdo na família. E fico muito angustiada ao ver a aflição dela quando não entende o assunto. (Professora Marta)

A minha dificuldade é, não ter conhecimento na língua brasileira de sinais, de explicar e fazê-lo se sentir bem como os outros alunos da turma, entender e compreender os conteúdos. (Professora Carla)

A lei da inclusão defende que temos que ter educação para todos, contudo, não tem sido efetivada a contento ao “esquecer” de preparar o campo profissional para este trabalho pedagógico. No entanto os professores estão agindo de uma forma que abre espaços para o conhecimento construído, eles estão fazendo sua própria capacitação com as experiências nas formações profissionais, na medida em que analisam suas práticas e quando veem seus alunos como construtores do seu próprio conhecimento capazes de transformar em outros, como podemos dizer, o professor é o pai das profissões, todos tem que passar por ele não importa qual



quer que seja, e hoje temos a honra de receber todos os cidadãos em uma sala de aula regular em forma de inclusão, “No entanto ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educativas, validadas cientificamente, que mostrem como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular”. (GLAT; EDICLEIA, 2005, p. 37).

A educação hoje esta com objetivos onde todos possam compartilhar as dificuldades tantos dos discentes como dos docentes, observamos que as leis estão sempre voltadas aos discentes. E os docentes como fica? Temos que procurar meios para enfrentar estes obstáculos onde todos de suas opiniões, e elas sejam refletidos da melhor maneira para ambos os alunos e os professores, e segundo os professores das instituições:

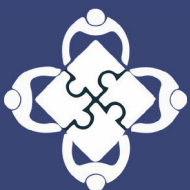
Conhecimento que o professor deve saber para incluir os alunos surdos é ter formação adequada para este trabalho de inclusão, no mínimo, o professor deve conhecer a língua brasileira de sinais, saber o que esta falando, ter consciência que ali é mais uma diferença entre tantas encontradas numa turma.

Os educadores criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos. Alguns se baseavam apenas na língua oral, ou seja, a língua auditivo-oral utilizando em seu País. Outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que é uma língua espaço – visual que foi criada através de gerações pela comunidade de surdos. Outros ainda criaram códigos visuais que não se configuram como uma língua para facilitar a comunicação com seus alunos surdos. Até hoje existem diversas correntes com diferentes pressupostos em relação á educação de surdos, segundo Goldefeld (1997, p.25)

Como podemos ver, tanto os professores como Goldefeld nos mostrou que a diferença entre alunos têm que ser compreendida como qualquer outra dificuldade encontrada no campo docente. O educador por mais que não tenha capacitação adequada para educação de surdo, tem que criar melhores maneiras para desenvolver este trabalho.

Análise crítica das políticas públicas pelos professores

É louvável que a inclusão já se apresente como um modelo educacional possível onde todos possam aprender, e é um processo ao qual, pessoas com deficiência têm seu direito como cidadão de participar de ambientes educacionais em sala de aula regular. Muitas pessoas lutam, dão incentivos pela inclusão, acreditam que não há igualdade numa educação segregada em que não existam diferenças uns com os. Todos os serem devem ser tratados com os mesmos níveis de aprendizagem e sem olhar ao seu redor suas dificuldades e superações como os outros alunos



ditos normais.

Um dos grandes desafios dos educadores brasileiros é a busca de uma educação para todos, que respeite a diversidade, os direitos humanos, respeitando as diferenças e lutar por uma educação de qualidade. Analisamos as respostas das professoras entrevistadas e observamos que a necessidade, persistência e falta de recursos para se trabalhar, surgem preocupações de como está acontecendo à inclusão e se está acontecendo de forma correta segundo as professoras:

[...] a criança fica perdida por não entender o enunciado, vem acrescentar a repetição de ano e em consequência na maioria das vezes a desistência. (Vera Lúcia)

Não. É preciso ter conhecimento para melhor lidar com essas crianças. (Daluz)

Não. Pois para incluir um aluno com essa deficiência é preciso um professor experiente nesta área. (Maria)

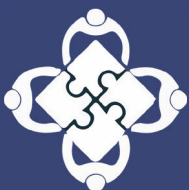
Porque percebemos que há poucos investimentos na formação de profissionais que atuam na educação. A escola abriu as portas, mas não preparou o espaço físico nem os profissionais para atuarem com a inclusão. Pois, a necessidade de formação deve atingir toda a comunidade escolar, desde o porteiro até os gestores escolares, incluindo a comunidade na qual a escola abrange. (Rose)

[...] os alunos surdos deveriam ser acompanhados por profissionais qualificados (intérprete) e não serem colocados de qualquer forma, sem acompanhamento. (Carla)

[...] é necessário que o professor esteja habilitado para receber estes alunos e poderem trabalhar com eles, proporcionando um ambiente agradável. (Marta)

A inclusão representa um grande desafio, muitos questionamentos e indagações estão sendo feitos, principalmente no que se refere às séries do fundamental, o surdo tem sua primeira língua, a língua brasileira de sinais (LIBRAS), necessitando de um período de maturação cognitiva (em seus primeiros anos) para somente depois iniciar um processo de bilinguismo propriamente dito, ou seja, uso de libras e da língua oral podendo trocar ideias com as outras pessoas em sua volta.

No entanto, a inclusão está inadequada, ao não darem oportunidade a esses alunos terem sua língua de uma forma oficial para poder melhorar seu conhecimento em palavras e poder se expressar da melhor forma possível, estudando em um espaço onde possa melhorar sua língua de libras e depois colocá-la em prática em diversos locais e qualificando os profissionais nesta área, proporcionando oportunidades de intérprete para complementar esse trabalho. Haveria então nesse caso uma priorização da linguagem escrita secundarizando-a a linguagem gestual, não pelo fato de se julgar necessário ao surdo a obtenção desse tipo de conhecimento, mas sim, por



se constituir social em elemento facilitando para sua participação.

É importante destacar que a educação para surdos nas políticas públicas, está condicionada a uma obrigação, tendo aproveitado várias formas de anunciá-las. Considerar que a inclusão de alunos regulares não é um processo rápido e fácil e requer um investimento na preparação dos recursos humanos. Para que a inclusão realmente se efetive, a escola necessita de um ensino que trabalhe as diferenças dos alunos em geral, que descarte o caráter de segregação, anteriormente adotado, ou seja, todos os professores devem ter conhecimento mínimo para responder as necessidades de todos os alunos indistintamente. (MANTOAN, 1997, p.120) “A atividade de ensinar é de fato, complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem ao que lhes é ensinado e ao que utilizam em sala de aula”. As políticas públicas garantem o direito da inclusão, mas os professores e a escola não estão preparados, é o que afirma o professor: “as escolas e os professores não estão preparados e habilitados para trabalhar com a inclusão, onde fingem que ensinam e os alunos fazem de conta que aprende”. (Professoras das Escolas).

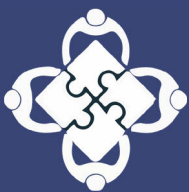
Os professores demonstraram estarem revoltados com essa forma de incluir sem preparação, de acordo com Metter (2003, p.138),

O governo está procurando promover políticas que sejam dirigidas tanto para a redução do impacto causado pela pobreza e pela desvantagem como para o alcance de uma agenda mais inclusiva nas escolas. As mudanças propostas e as que estão por vir poderão mudar a face da educação naquele país [...]. Os objetivos da inclusão e da justiça social envolvem mudanças fundamentais na sociedade e nas nossas assunções sobre o potencial humano. Seus fundamentos assentam-se na qualidade educacional das experiências que oferecemos para todas as nossas crianças.

A inclusão é, pois um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas. Percebemos que os professores deverão estar bem preparados para dar apoio e atenção necessária as pessoas com deficiência, são vários métodos utilizados durante as aulas, tornado-se necessário à presença do intérprete, todos merecem viver entre a sociedade em busca dos seus objetivos.

Dificuldades de aprendizagem, frequência e comportamento dos alunos surdos.

No contexto da inclusão escolar ocorre uma mudança, as dificuldades de aprendizagem deixam de ser percebidas apenas do ponto de vista do aluno, nos aspectos individuais, para serem percebidas como resultantes das variedades de fatores, inerentes do próprio educando, o



meio e forma como a escola percebe a criança. Assim, a escola assume que as dificuldades de alguns alunos não são delas, mais resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado.

Observamos os depoimentos das professoras e compreendemos a necessidade dos docentes em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos surdos. As informações a respeito das dificuldades percebidas pelos docentes em sala de aula com seu aluno surdo foram baseadas na compreensão dos assuntos citados pelos professores, na leitura e interpretação de textos, todos os professores ficam preocupados com a aprendizagem do aluno segundo eles:

[...] em compreender o enunciado, realizar as tarefas interagir-se com o grupo, dificultando assim sua aprendizagem. (Vera Lúcia)

Sua dificuldade é em ler e escrever durante a sua aprendizagem. (Maria)

Compreender o assunto, e relatar suas dificuldades. (Marta)

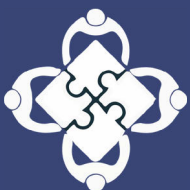
Compreender minha explicação, tirar suas dúvidas na hora da aula. (Carla)

Compreender os conteúdos e dar proposta de atividades. (Rose)

Compreender os conteúdos e dar proposta de atividades. (Daluz)

Analisando estes resultados a educação de surdos, vem desenvolvendo seus métodos no mesmo nível de preocupação da educação dos ditos normais. Assim, a integração do aluno surdo ao sistema regular de ensino, entendido como um processo resultante da evolução histórica da educação especial, colocada nos direitos humanos, constitui uma tendência que vem se acentuando nestes últimos anos, no Brasil. Dessa forma, espera-se que as comunidades de surdos sejam bilíngues; falem a língua portuguesa, utilizada nas escolas e nas comunidades ouvintes; e a LIBRAS, com os outros surdos na sua comunidade ou com ouvintes usuários dela, tornando-se um cidadão participativo e podendo discutir seus direitos, ampliando conhecimentos, é para ter uma matéria de libras no seu espaço escolar, para não só o aluno surdo saber esta língua como os seus colegas que ficam ao seu redor.

O bilinguismo, criado pelos surdos, disseminado entre eles e entre as pessoas sem surdez, traria, como realmente aconteceu, mais integração com as comunidades, a partir de 1998, porém não há consenso mundial sobre a melhor metodologia educacional, bilinguismo e oralidade. O fato é que o surdo vem experimentando uma maior expressão de ações para que a sua inclusão aconteça mesmo assim, ainda tem um longo caminho a percorrer para que possa exercer sua plena cidadania. (HOLANDA, 2008, p.67)



Todavia, normalizarem e integrarem pessoas deficientes nas escolas regulares de ensino foi um modelo proposto muito criticado e não teve o resultado esperado, porque tinha uma exigência desafiadora. Pessoas com deficiência deveriam ser capazes de acompanhar o que as escolas tinham pronto para lhes oferecerem.

Assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente de sua origem Sociocultural e da sua evolução psicológica, a igualdade de oportunidades educativas para que, desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidades. (FONSECA, apud HOLANDA, 2004, p.41),

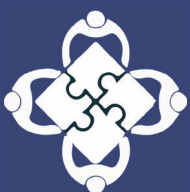
Na educação, a inclusão chegou para reafirmar o maior princípio já proposto internacionalmente: o princípio da educação de qualidade como um direito de todos, assim querendo sua permanência e participação como aluno construtor de conhecimento.

Este princípio foi oficialmente formalizado na Declaração Mundial sobre educação para todos; necessidades básicas de aprendizagem, na conferência de Jontiem, Tailândia em 1990. Desde então, ele tem sido estudado e monitorado por comissões internacionais, sempre com o intuito de promover estudos que forneçam informações na arte da educação nos países em geral, especialmente no que diz respeito á garantia de participação e permanência de seus cidadãos nos sistemas educacionais. (SANTOS, 2003, p.65),

Discorrer sobre educação de crianças surdas é um assunto complexo, porque se coloca em diferentes níveis. A criança surda se desenvolve em diferentes direções, sendo importante que verifiquem os benefícios e os inconvenientes dentro de cada uma delas. No caso específico da criança surda, devido à privação auditiva ela é tratada por diversos educadores como incapazes, que o modelo ouvinte representa no imaginário do educador. Desta maneira, os educadores mostram-se despreparados para educar um aluno sem ter um olhar de capacidade, achá-lo incapaz de produzir e reconstruir conhecimentos. Isso mostra como um enchimento de turma está só para cumprir a lei da inclusão.

A diferença linguística, o uso de uma língua de sinais, não é reconhecida como uma via privilegiada pela qual o surdo pode se inserir socialmente. Este desafio da escola está conferindo no fato de que toda pessoa tem direito a educação porque “a educação é elemento constitutivo da pessoa e [...] deve estar presente desde o momento em que ela nasce, sua formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (Plano Nacional de educação, 2000).

A questão crucial está associada à exclusão social da diferença vivenciada pelas pessoas surdas em virtude da privação linguística, como também pelo fato da sociedade não reconhecer a língua de sinais como uma língua de referência da comunidade surda e os próprios professores



não terem esse conhecimento, vivenciarem de forma qualquer, se excluindo da sua realidade e não irem à busca de melhores recursos para trabalhar com esses alunos, e seus diretos como educadores.

Ensino inclusivo por professores e diretores

Segundo as professoras, a dinâmica utilizada por elas durante as aulas é mímica, vendar os olhos, boa convivência, tentando da melhor maneira fazer uma aula que desenvolva a aprendizagem de todos os alunos. E sobre o intérprete em sala de aula, todos relataram que não tem para todos os surdos, infelizmente não temos esse auxílio de trabalho para desenvolver desde as séries iniciais, relataram também que seria muito bom o conhecimento na língua de sinais entre os professores e os alunos ouvintes. Segundo, a Constituição Federal de 1988 no seu capítulo II, artigo 208 inciso III diz que é dever do Estado com a educação a garantia de atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, principalmente na rede regular de ensino.

Para que a inclusão aconteça, é preciso que todas as partes envolvidas no processo sejam valorizadas, alcançadas, sobre tudo, na preparação e transformação de ensino para todos. No entanto, falar de educação para todos significa pensar em uma revolução na política educacional, que alcance os sistemas educacionais, os modos de acessibilidade, o compromisso dos poderes públicos de maneira especial, a família, enfim, a sociedade como um todo. A Educação Inclusiva tem seu marco na declaração de Salamanca (1994),

[...] consiste em reconhecer a diversidade, na medida em que propõe uma educação eficaz para todos, os alunos. Implantar uma política educacional para educar a diversidade foi um compromisso público assumido pelos chefes de todos os estados e ministros da educação do mundo, com o objetivo de proporcionar “educação para todos”.

Podemos dizer que os surdos bilíngues têm competência variada em cada língua. Alguns poucos fazem uso das duas indistintamente. Muitas outras são melhores na língua gestual-visual do que na oral auditiva, cada um deles vão desenvolverem seu potencial, e apresentar seus resultados de formas diferentes, também sabe-se que uns acreditam na inclusão, outros acham que um aluno surdo não tem rendimento se estiver em sala regular, “os surdos tem direito a passar por um processo educativo natural que valorize sua identidade enquanto surdo. Isto tudo só é possível em uma escola de surdos” (SKLIAR, 1998, p.190).

Como podemos ver, tem alguns autores que defendem que os alunos surdos não devem



ficar nas salas regulares, mas como podemos ter uma inclusão se não houver esse convívio entre as pessoas, assim a própria comunidade, a família, os educadores vão à busca de melhorar os direitos que estão sendo defendidos pela lei e com poucas pesquisas que estão se evoluindo. Estamos deixando registro de confirmações de professores e em outras pesquisas, também tem fala do próprio aluno surdo que indagam suas opiniões afirmando que temos que melhorar esta forma de incluir. Trazemos o pensamento de Morim (apud MANTOAN, 2006, p.197), que reflete com muita propriedade sobre essa mudança de mentalidade: “pois, para reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não é possível reformá-las sem uma previa reforma da instituição”.

Os professores procuram uma melhor metodologia inclusiva em sala de aula regular e esperam uma dedicação maior por partes das políticas públicas e dos governantes das instituições, esperam que estudem a inclusão com mais carinho e que não fique apenas no papel os direitos de garantir a inclusão, educação para todos.

Tivemos várias informações das dificuldades encontradas pelo professor, e solucionamos um espaço para os professores expor suas ideias de como poderia melhorar o ensino-aprendizagem em sala de aula regular com a inclusão de alunos surdos, quais seriam as melhores soluções para desenvolver as dificuldades dos alunos, segundo eles:

Na escola não temos soluções para esse trabalho, pois não tem cursos de capacitação. (profª Daluz)

Formação para o professor, mais recursos a serem utilizados para este fim como: oficinas onde se desenvolva uma melhor metodologia e uma dedicação maior da parte das políticas, estudos sobre a inclusão com mais carinho e não só dizer, esta garantida o direito da inclusão. (profª Vera Lúcia)

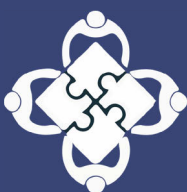
Propondo dinâmicas para poder interagir com ele durante as aulas, tentando uma solução para que aluno aprenda algo. (profª Maria)

Que estes alunos com deficiência tivessem a oportunidade de serem atendidos por docentes habilitados, ou seja, preparados ou que haja um intérprete na sala de aula. (profª Marta)

Não tenho formação na área, com isso não me vejo pronta para propor soluções, banir dificuldades no trabalho com alunos que apresentem surdez. (profª Rose)

Fazer cursos para aprimorar o desenvolvimento do trabalho como docente. (profª Carla)

Surgem questionamentos, uns sem incentivos de como podem incluir, sendo um pouco constrangedor, achando que não existem soluções para este caso de inclusão, porém estamos abertos para várias opiniões, outros solucionaram ideias de como poderia melhorar esse ensino



com uma auto-estima, com vontade de vencer aquele obstáculo que estava passando, nunca imaginava que poderia se deparar com esta situação, já que, nos cursos de graduações que tinha feito não constava esta cadeira de libras, esperamos a partir dos eventos que estão acontecendo, seja incluso. Sobre o mesmo assunto foi entrevistada a diretora da Escola Municipal, com a qual conhecemos melhor o corpo docente da escola, bem como as dificuldades que enfrenta, de um modo geral. A diretora afirmou não ter conhecimento em libras, apenas o alfabeto, e sobre a escola afirmou:

[...] a escola se adequando a essa realidade de incluir o aluno surdo, não se sentimos preparados para inclusão dos alunos surdos, pois dentro do nosso corpo docente os professores não conhece a LIBRAS, assim senti dificuldades de inserirem no cotidiano escolar, temos na escola 3 alunos surdos, 1ª, 4º e 5º ano do fundamental com apenas um intérprete. Os alunos não sabem a LIBRAS como também o português, diante disso, acredito que esses alunos precisavam de um apoio pedagógico maior. Não temos recursos adequados para inclusão, utilizamos os que vêm de uma forma geral querendo adequar aquele cidadão que vai a busca de alguns conhecimentos.

[Proseguimos com a entrevista, a escola oferece algum curso de capacitação para os professores receberem alunos surdos?]

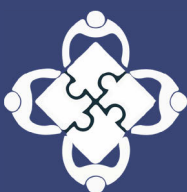
Até o momento não. Não temos profissionais qualificados para receber alunos surdos, apenas uma professora está se preparando, fazendo curso de LIBRAS, na FUNAD, por conta própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, é observado um constante ciclo de exclusão, que envolve uma parcela da população escolar. Apesar dos esforços empreendidos, dos gestores escolares, dos alunos e de toda comunidade. Os alunos surdos são excluídos das escolas, de forma que permanece sem desenvolver de maneira compatível com suas potencialidades, por não se enquadrar nas expectativas idealizadas pela escola.

No entanto, as pessoas com deficiências possuem as mesmas necessidades de todas as outras que estão inseridas em um determinado contexto social e, conseqüentemente, desejam ser respeitados e independentes, usufruindo de seus direitos e deveres, decidindo, optando, escolhendo, de acordo com suas concepções, ideias, interesses, necessidades ou desejo.

Assim, constatamos que a escola e os professores necessitam de uma nova postura, de um novo papel frente a esse alunado, como foi constatado através do discurso dos docentes nas



entrevistas, quando identificamos fatores que influenciam no dia-a-dia no processo educativo, no qual os professores têm dificuldades em incluir alunos surdos, no entanto, se vê necessário melhores investimentos nos recursos humanos, para que seja possível o desenvolvimento do seu trabalho.

É importante programas que venham garantir a formação inicial e continuada do docente, significando uma constante renovação, que implica no aperfeiçoamento de sua profissionalização e aprimorando seus conhecimentos.

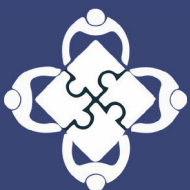
A realidade é diferente, pois o poder público não fornece as condições necessárias para o aperfeiçoamento destes profissionais. As dificuldades são para os educadores, pois faltam os recursos financeiros. Os educadores percebem que todos os educandos, tanto os considerados “Normais” como os que apresentam deficiências são indivíduos que precisam usufruir dos processos educativos como qualquer outro. Necessitam, portanto, de habilidades e conhecimentos do professor, que deve prepara-se continuamente, no intuito de desenvolver a melhor forma de organizar o ensino, para facilitar a aprendizagem de todos.

Os professores se esforçam ao máximo para poder dar-lhes a educação necessária e transmitir o conhecimento para os alunos surdos terem uma vida escolar e social sem muitas dificuldades.

A declaração universal dos direitos humanos e o estatuto da criança e do adolescente estão sendo respeitados e de certa forma cumprida, mais não adianta oferecer vagas nas escolas com professores desqualificados, porque só era retardar a promoção da emancipação dos alunos surdos.

A comunidade escolar, como um todo precisa se envolver e se prepara no sentido de construir um contexto favorável a inclusão de alunos com necessidades especiais, bem como a sociedade percebê-los como cidadãos, com os mesmos direitos e deveres, inclusive o de acesso a educação. Deveria haver uma política mais seria com um maior compromisso, voltado para a educação com o incentivo maior do governo, fazendo com que os professores não ficassem com tantas dificuldades na prática de ensino com os alunos surdos.

No entanto, o trabalho teve suas limitações em relação ao número de indivíduos participantes, pois, por ser uma cidade do interior, não existiram muitas possibilidades de pesquisa com um número maior de alunos surdos, já que só foi realizada em uma escola que tinha alunos surdos. Sugerimos que para obtenção de melhores resultados, seria de grande relevância novas pesquisas em mais de uma cidade e com um maior número de indivíduos.



REFERÊNCIAS

CARVALHO, Roseta Ediler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**, Porto Alegre: medição, 2000. P.168.

ESPANHA MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS.
Declaração de Salamanca e enquadramento da ação nas áreas das necessidades educativas especiais. Espanha: UNESCO, 1994.

GOLDFELD, M. a criança surda: **linguagem e cognição numa e perspectiva sócio-interativa**. São Paulo: plexus, 1997.

HOLANDA, Maria de Fátima Duarte de. **Memórias da educação especial: da integração da educação a inclusão/** Maria de Fátima Duarte de Holanda, Iraquitan de Oliveira Caminha. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB. 2008.

INCLUSÃO: Revista de Educação Especial/ministério da educação, secretaria de educação especial V.1, N.1 (outubro 2005)-Brasília: secretaria de educação especial, 2005.

JANNUZI, Gilberta S. de Martino (2004). “**a educação do deficiente no Brasil: dos primordiais ao início do século XXI**”. ED. Autores associados (coleção educação contemporânea).

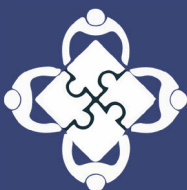
MAZZOTTA, Marcos José da S. 2000. “**Anais do seminário surdez/desafio para o próximo milênio** (19 a 22 de setembro 2000). Edição INES.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: memnon 1997, p.122.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil. 2ª ed.-campinas-SP: Autores associados 2005.**

SKLIAR, Carlos S. **A surdez um olhar sobre as diferenças: MEDIAÇÃO**, 2005, 3ª ED.

SANTOS, Monica Pereira dos Anais do congresso surdez e escolaridade: **Desafio e reflexões**. 17 a 19 de setembro de 2003. Edição (INES)





LITERATURA E REDES SOCIAIS, TUDO A VER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Flávia Valéria Salviano Serpa - UFPB (PPGL)

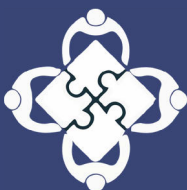
Resumo

Nos últimos anos do século XX surgiu um considerável interesse em promover uma educação de qualidade, que esteja centrada em aprendizagens que incorporem, de maneira efetiva, o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação. Estudos recentes demonstram que os meios de comunicação e interação contribuem com a criação de um entorno cultural, que quando é bem aproveitado no campo educativo é capaz de diversificar e dinamizar as fontes de conhecimento e de fomentar o saber. Quando tomamos as TIC como recursos na educação de jovens e principalmente no ensino de línguas estrangeiras, revisamos nossa prática como docente e adquirimos novas possibilidades de ampliar a qualidade das nossas aulas. Ao observar que tanto docentes quanto alunos manejam as redes sociais no âmbito pessoal para se comunicar e se manter informados, é certo que podemos aproveitar as redes sociais no âmbito escolar. Sabemos que as redes sociais são plataformas muito úteis e que além de divertidas e interativas são muito fáceis de utilizar como ferramentas educativas complementares para fazer com que o aluno pratique a língua estrangeira e adquira o gosto pela escrita literária. Pensando em todo o contexto educacional que envolve os recursos digitais e de comunicação e o ensino de língua espanhola, surge a necessidade de ir além de aprender sobre as redes sociais e os recursos digitais. Faz-se necessário introduzir práticas docentes e novos métodos de ensino e aprendizagem desde uma perspectiva construtivista, na que se contemple o uso destes recursos como instrumento cognitivo da língua estrangeira.

Palavras-chave: Redes sociais, Recursos digitais, Prática pedagógica, Língua estrangeira, Ensino de línguas.

1. INTRODUÇÃO

As redes sociais nas últimas décadas vêm desempenhando um grande protagonismo na sociedade contemporânea. Através dela assumimos uma nova forma de interagir e de nos representarmos na sociedade. Esta nova maneira de construir-se como indivíduo social há gerado um alto impacto nos diversos âmbitos sociais, principalmente na educação, no qual a maioria das instituições educativas ainda resiste a se adaptar as transformações da sociedade em



si e a aceitar o uso das redes sociais e do celular em sala de aula. Neste processo de busca por um consenso em relação ao uso das TICs e ao novo contexto cultural, as escolas realizam simplesmente pequenos ajustes nos quais reduzem seu aporte à introdução da "alfabetização digital" no currículo e progressivamente tratam as TICs unicamente como fonte de informação e provedor de materiais didáticos.

No entanto, as redes sociais não só permitem uma aprendizagem ativa como também potencializam a capacidade de trabalhar a competência digital além do ato de receber informações. Quando o professor se propõe a utilizar as redes sociais como uma forma de ensino-aprendizagem, ele alcança o propósito de incorporar atividades que formam parte das novas culturas jovens nas quais os alunos utilizam suas próprias estratégias de leitura e escrita, recuperando assim uma prática de escritura desde a perspectiva sociocultural. Neste contexto, utilizar metodologias que sirvam de aporte para o trabalho linguístico e cognitivo, potencializa uma visão mais ampla das práticas de leitura e escrita em sala de aula relacionada à língua estrangeira.

2. OBJETIVO

Hoje em dia, é visível que o uso das redes sociais há gerado transformações na sociedade e na maneira em que nos relacionamos e percebemos o mundo. Ao integrar as redes sociais no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras propomos dois objetivos básicos. O primeiro objetivo parte do princípio da transversalidade e tem como base acompanhar ao estudante para que ele alcance um uso eficaz e criativo que lhe possibilite desenvolver uma identidade digital consciente. O segundo objetivo é aproveitar o potencial das redes sociais para melhorar a aprendizagem da língua estrangeira através da colaboração e da criatividade. Para que esses objetivos sejam alcançados é necessário planificar o uso das redes sociais no âmbito educativo.

3. METODOLOGIA

Como aluna de intercambio no ano de 2017, participei como educadora do “Proyecto de Extensión, Narración Oral y Talleres de Escritura” do Departamento de Humanidades da Universidad Nacional del Sur e em colaboração com o Programa de Apoio ao Ensino de Línguas estrangeiras no Ensino Fundamental e Médio- PAELE, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, foi realizado o presente trabalho



envolvendo a prática de leitura e escrita nas redes sociais como um recurso facilitador para o ensino da língua espanhola em sala do 2º ano do ensino Médio. O público alvo deste estudo estava constituído por alunos de ensino médio na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, da Escuela de Enseñanza Media N° 11, localizada no bairro Villa Delfina na cidade de Bahía Blanca, província de Buenos Aires. Os alunos participaram durante os meses de março a julho de oficinas de leitura e escrita de língua espanhola com duração de 2 horas semanais.

3.1. PROPOSTA PEDAGÓGICA

A partir da problemática apresentada assumimos o papel fictício de uma professora de língua espanhola aficionada por literatura que lançou aos seus alunos de ensino médio, de maneira lúdica e fictícia, duas propostas de concursos literários com o objetivo de trabalhar o gênero “Contos” que se darão a conhecer a continuação. As propostas estão dadas em língua espanhola como modo de torna-las o mais real possível.

¡¡Increíble oportunidad para talentos jóvenes y participantes de las redes sociales!!

Esta Institución viene por medio de este aviso a comunicarles que el Programa Escribir es un Arte – PEA, coordinado por la Profesora Flávia Salviano, lanzó convocatorias para la participación de alumnos de secundaria en dos concursos literarios utilizando las redes sociales:

I CONCURSO TALENTO TUITERO 2017
I CONCURSO LITERARIO DIGITAL “UN DÍA COMO HOY” 2017

Para más informaciones e inscripción accedé a la página Web: escribiresunarte.com
¡¡Inscríbete ya y no pierdas más tiempo!!

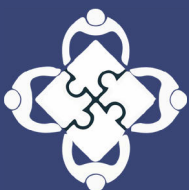
Bienvenido a nuestra Página Web:

El Programa Escribir es un Arte – PEA, publica este 16 de mayo dos nuevos certámenes literarios dirigidos a los estudiantes de secundaria de esta institución. Nuestro propósito es además incentivar la producción literaria joven, incorporar prácticas de lectura y escritura que den espacio para la manifestación de las nuevas culturas de adolescentes y jóvenes.

Como resultado de la propuesta del programa, el 1 de agosto de 2017 se publicarán dos libros digitales de micro cuentos y relatos breves incluyendo todas las obras enviadas, en la página de este mismo programa.

Adelante les pasamos las propuestas e informaciones de los concursos:

3.2. PROPUESTA 1



1. Trabajando Micro-cuentos en Twitter.

Es muy interesante lo que se puede evocar con tan pocas palabras.

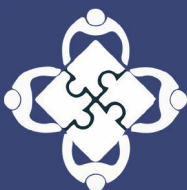
¿Te animas a escribir?

Teniendo en consideración que la red social de los 140 caracteres es rápida, directa y permite sacar partido a los mensajes cortos en cualquier materia, planteamos un concurso literario digital a través de esta red social con la siguiente propuesta didáctica:

I CONCURSO TALENTO TUITERO

Bases:

- 1.- Temática: Libre.
- 2.- Participantes: Podrán participar todos los alumnos del primer año. Se presentarán cinco obras por participante. La participación en el concurso implica la aceptación de las presentes bases. Los datos serán comprobados al finalizar el concurso quedando invalidados aquellos que se verifiquen que no sean auténticos.
- 3.- Formato: Las obras tendrán una extensión máxima de 140 caracteres (sin contar el título ni el nombre del autor/a), escritas en castellano. Únicamente se admitirán cinco obras por participante. Se ruega prestar especial atención a la ortografía, es decir, que lleven los signos de acentuación oportunos y estén escritos de manera correcta.
- 4.- Forma de presentación: Mediante un archivo de Word llamado "Datos del autor" deberán incluirse los datos personales del autor y los títulos de las obras enumeradas de 1 á 5. Deben enviarse al mail: concursos@talentotwitter.com especificando en el asunto: Cuentos + primer nombre del autor. Tras haber enviado este mail, cada autor deberá tuitear sus 5 obras respetando el orden de enumeración de los títulos de las obras en el mail
- 5.- Será excluido cualquier trabajo que haya sido utilizado en otro concurso, certamen o actividades.
- 6.- Plazo de presentación: los trabajos deberán enviarse antes del 20 de junio de 2017. El fallo del jurado se dará a conocer durante el mes de julio de 2017.
- 7.- El jurado del concurso será el profesor de esta materia y los resultados se anunciarán de forma privada (todos recibirán un mail informando los resultados).
- 8.- Premios: los micro relatos serán posteriormente presentados en una ronda de diálogos y posteriormente publicados en un libro en formato digital y cada uno de los participantes recibirá 1 ejemplar de la obra, que editará el organizador de este concurso. Los participantes de esta



antología recibirán un certificado confirmando su participación.

9.- Los/as participantes se responsabilizan del cumplimiento de las disposiciones vigentes en materia de propiedad intelectual y del derecho a la propia imagen, declarando, responsablemente, que la difusión o reproducción de la obra en el marco del presente concurso no lesionará o perjudicará derecho alguno del participante ni de terceros.

10.- CLÁUSULA DE INFORMACIÓN

La interpretación de estas bases y la solución a las dudas que pudiera plantear su aplicación corresponderá al Jurado designado de esta materia y serán atendidas mediante preguntas por el mail disponible para el concurso.

3. 3. PROPUESTA 2

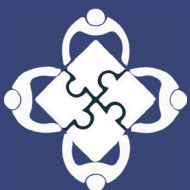
2. Trabajando la comunicación visual y la creatividad literaria con Facebook.

I CONCURSO LITERARIO DIGITAL “UN DÍA COMO HOY” 2017

Hoy lanzamos el nuevo Concurso Literario Digital “UN DÍA COMO HOY” 2017“, Abierto a los alumnos de primer año. El Concurso se desarrollará en la página de Facebook Concurso UN DÍA COMO HOY y la recepción de trabajos se extenderá hasta el 12 de junio de 2017.

BASES:

- 1) Tema: libre.
- 2) Género: relato breve de texto acompañado de una fotografía.
- 3) OBRAS: El Concurso se desarrollará en la página de Facebook “UN DÍA COMO HOY” especialmente abierta para dar cabida a este certamen. Los participantes podrán hacerse amigos de la página, subir una fotografía y contar seguidamente una historia relacionada con esa imagen. Las fotos pueden ser selfies, imágenes de acontecimientos familiares, escolares, amigos, amores, mascotas, libros, bailes, deportes, viajes, solidaridad, etc. Para facilitar la interacción, cualquier visitante de la página podrá leer y comentar los trabajos presentados, e incluso recomendarlos indicando “Me gusta”. La integración entre foto y texto, la creatividad literaria y la originalidad del enfoque de los trabajos serán los aspectos más valorados por el Jurado a la hora de su análisis.
- 4) PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS: Se propone a los participantes subir una foto a la página de Facebook habilitada para este Concurso, y contar una breve historia cotidiana, real o ficticia, con una extensión máxima de 200 palabras.
- 5) Las fotos y los textos deberán ser subidos a la página de Facebook habilitada para este Concurso por los propios participantes. Y deberán anteponer el nombre del Concurso Digital



“UN DÍA COMO HOY”, el título del trabajo y su firma de usuario. El link de la página es: <https://www.facebook.com/concurso.undiacomohoy>.

6) La foto utilizada será preferentemente de la autoría del participante.

7) Para registrarse en el Concurso es requisito indispensable que el participante envíe un email al correo electrónico: literaturacotidiana@gmail.com indicando en el Asunto: CONCURSO DIGITAL, y especificando nombre de usuario de Facebook, nombre y apellido real y título del trabajo.

8) Cada participante podrá presentar una sola obra que deberá ser original e inédita.

RECEPCIÓN

9) La recepción de trabajos será desde el día 17 de mayo de 2016 hasta el 12 de junio de 2017.

10) JURADO: Un Jurado compuesto por el profesor de la materia será el encargado de analizar las obras enviadas. Los nombres de los participantes y sus correspondientes obras serán dados a conocer en el acto de presentación que será hecho en clase el día 16 de junio.

11) PREMIOS: Se otorgarán como premios un diploma y 1 libro digital con todas las fotografías y sus correspondientes relatos.

12) La participación en este Concurso es libre y gratuita e implica la aceptación de sus Bases.

3. 4. EXECUÇÃO DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

O primeiro passo para realizar a atividade foi lançar as duas propostas didáticas aos alunos. Inicialmente comentamos que realizaríamos um concurso de literatura virtual fictício e descrevemos as duas propostas. Para realizar a atividade dividimos a atividade em 4 etapas. Na primeira etapa fizemos uma oficina com o uso das redes sociais e a escrita criativa. Nesta oficina narramos contos e em seguida pedimos para que os alunos reelaborassem estes contos através de mensagens do Whatsapp:



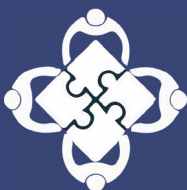
Na segunda etapa aplicamos aulas expositivas sobre o gênero conto nas quais apresentamos vários autores e os diferentes tipos de conto. Na terceira etapa trabalhamos com sugestões de temas que poderiam ser utilizados para criar o conto e o passo a passo para elaborá-lo. E o último passo para concluir nossa atividade foi realizar outra oficina para compartilhar os resultados e a experiência de escrever os contos como se estivessem participando de um concurso real.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cassany em *Escribir “al margen de la ley”*: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes afirma que a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação, também conhecida como TIC ha influenciado consideravelmente as práticas vernáculas nas últimas décadas. Isto se deve ao fato de que cada dia mais aumenta o número de lares que têm acesso a Internet e por sua vez o jovem tem cada vez mais contato com as redes sociais.

A interação com a tecnologia e as práticas comunicativas via Internet não estão mais limitadas ao computador senão que agora o jovem tem acesso à comunicação e à informação instantânea, desde a tela do celular e em qualquer local. Esta facilidade e mobilidade de acesso à comunicação e aos meios de informação virtuais possibilitaram aos jovens a aquisição de uma prática letrada vernácula poderosa e eficaz. Cassany em seus estudos também comenta que as TIC nos últimos anos geraram novos gêneros discursivos nos quais imperam as práticas vernáculas, como os chats e os fóruns, além das inumeráveis formas de fazer comentários sobre variados temas.

Cassany argumenta em *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo* que o vernáculo apresenta um notável interesse pelo fato de que o aluno já sabe algo, o seja, já possui um conhecimento prévio, que por sua vez é o ponto de partida para iniciar aprendizagens mais complexas. Neste aspecto podemos explorar as diferenças linguísticas e cognitivas entre o vernáculo e o formal, que corresponde a este conhecimento prévio, e o conhecimento científico ou acadêmico, que é o que queremos que nosso aluno aprenda. Deste modo, podemos considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal para compreender que o aluno sempre vai se apoiar nos seus conhecimentos anteriores para poder receber e processar os novos conhecimentos. Em



relação a isso as práticas letradas vernáculas cumprem um papel fundamental.

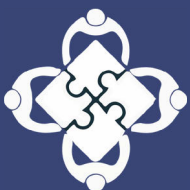
Em “Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo”, Cassany argumenta que alguns alunos que são considerados pela escola como “leitores com dificuldades”, na realidade podem manter fora da escola uma atividade letrada considerável, através de varias horas de Chat e lendo uma enorme quantidade de informação sobre assuntos diversos.

Neste contexto é de extrema importância que o professor dentro do ambiente formal tenha a iniciativa de utilizar metodologias que incluam estas atividades nas que o aluno que já exerce plenamente uma prática de leitura e escrita nos ambientes extraescolares, as ressignifique em sala de aula. A partir deste pressuposto teórico, pensamos em duas propostas metodológicas para trabalhar o gênero “Conto” que considerassem estes espaços digitais de práticas vernáculas dos jovens e ao mesmo tempo, que tivessem o propósito de levar o aluno a construir uma prática de escritura consciente e lúdica da língua espanhola dentro do espaço escolar. Para desenvolver a proposta metodológica tomamos como espaços digitais o Facebook e o Twitter.

A ideia de utilizar tanto o Facebook como o Twitter no ambiente escolar parte da reflexão sobre como ressignificar os saberes extra-acadêmicos dos alunos e aproveitá-los de uma maneira construtiva para a aprendizagem da língua espanhola. As duas propostas metodológicas têm como objetivo trazer para o ambiente escolar, as práticas letradas vernáculas de leitura e escrita que os alunos já desenvolvem plenamente nas redes sociais e reelaborá-las de uma maneira divertida. As propostas têm como objetivo permitir que o aluno utilize os recursos que ele já está acostumado e já domina plenamente seu uso para aprender a construir seu aprendizado na língua estrangeira.

Quando perguntamos aos estudantes “O quê é para você a escrita?” a grande maioria vai responder que é algo chato e geralmente vai relacioná-la com termos mais formais da língua como a ortografia, a gramática e a correção. Estes elementos além de não apresentarem nenhum atrativo ainda podem ser a fonte de um forte bloqueio na hora de escrever.

É certo que na hora de escrever em língua estrangeira devemos usar regras gramaticais e dicionários, porém não podemos reduzir a escrita unicamente a estruturas fixas. A escrita deve ser entendida como um processo criativo e que através dela podemos aprender, imaginar, refletir, estabelecer comparações e aproveitar toda a beleza da realidade y da invenção. Por tanto a escrita é um instrumento pelo qual nos acercamos e nos relacionamos com a realidade e que através dela podemos ver os objetos mais distantes, observar tudo o que nos rodeia com precisão e expressar tudo o que sentimos com detalhes. Como professores de língua espanhola temos que mudar esta visão reducionista sobre a escrita e para isso devemos pensar em novas



possibilidades de trabalhar a escrita de uma maneira mais interessante para os alunos.

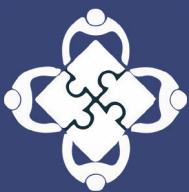
Outra pergunta frequente que habita o ambiente da sala de aula é: “Para quê vou escrever isso?” ou “Para quê vou fazer esta atividade?” Para conseguir responder esta pergunta é necessário que provoquemos uma transformação em nossa percepção enquanto professores. Temos que pensar nossas metodologias considerando os três princípios básicos da prática pedagógica que correspondem à especificidade escolar, a contextualização e a significação. As práticas de escrita devem fazer com que os alunos procurem experiências que os impliquem emocionalmente, quer dizer, que estas atividades tenham um sentido para eles e que o meio da escrita seja utilizado para explorar seu mundo pessoal, selecionado os temas que gostam, os interessam, os motivam, os preocupam, partindo do entorno social no qual estão inseridos.

Considerando que as práticas letradas vernáculas oferecem atrativos e condições que motivam a grande parte dos jovens a ler, escrever e aprender, nada mais interessante que tirar proveito destas duas redes sociais para provocar nos alunos o interesse de praticar a escrita de uma maneira más eficaz e criativa. Por outro lado, a ideia de fazer uma atividade fictícia simulando concursos literários, tem como objetivo instigar nos alunos o gosto pela escrita, ao mesmo tempo em que os põem em contato com o mundo literário através da prática mesma do mundo literário externo no qual eles mesmos são os autores e estão pensando a escrita desde a postura dos concursos literários.

Esta proposta pedagógica além de mostrar aos alunos como funciona o mundo literário externo, colocando-os no lugar dos escritores, pretende trabalhar de uma maneira inovadora e original, por meio do espaço dos concursos, o gênero “Conto”. Deste modo esta proposta metodológica cumpre os três princípios básicos da prática pedagógica. Primeiramente cumpre o princípio da significação a partir do momento que trás a proposta de trabalhar a escrita da língua estrangeira a partir das redes sociais que eles já conhecem e considerando a imaginação e criatividade através da escritura. Posteriormente cumpre com o princípio da especificidade escolar a medida que trabalha o gênero “Conto” e por fim, cumpre com o princípio da contextualização a medida que relaciona o uso das redes sociais e o meio dos concursos literários para trabalhar o gênero “Conto”.

5. CONCLUSÃO

Quando buscamos estratégias para trabalhar o gênero “Conto” para introduzir a literatura no ensino de língua espanhola terminamos voltando ao de sempre, as mesmas sequências metodológicas de apresentar este gênero através da leitura e a escuta de um conto e



posteriormente realizar alguma consigna de criação de um novo conto. Não significa que esta estratégia tradicional esteja mal, porém como professores de língua estrangeira necessitamos buscar outros recursos mais criativos que despertem nos alunos a vontade de escrever em sala de aula, além de adquirir o gosto pela literatura. Para isso, é fundamental pensar que recuperar o sentido criativo da literatura, fomentar a capacidade imaginativa nos estudantes e propor que procurem suas próprias estratégias para constituir-se como escritores críticos é parte do desafio cotidiano do docente de Língua e Literatura.

A proposta de trabalhar os microcontos e os relatos acompanhados de imagens nas redes sociais é utilizar estes meios para desenvolver a compreensão e a expressão, o aprendizado de novo vocabulário e a utilização do diálogo como meio de intercâmbio comunicativo. E com o fato de construir os dois livros virtuais com os contos, valorizamos a produção escrita, criando desta forma, autoestima e autoconfiança, elementos que são fundamentais para a aquisição de uma língua e principalmente na hora de escrever nessa língua, além de que os alunos serão agentes participativos do processo de aprendizagem e não apenas meros receptores de informação.

Com a realização desta proposta metodológica concluímos que é possível trabalhar o ensino da língua espanhola através das redes sociais de uma maneira, sistematizada significativa e lúdica e como resultado verificamos que foi possível recuperar o sentido criativo da literatura, fomentar a capacidade imaginativa nos estudantes, além de propiciar a aprendizagem da língua espanhola.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

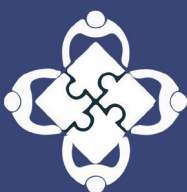
ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 1997.

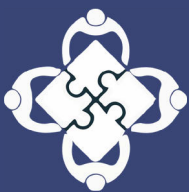
CAETANO, Saulo Vicente N.; FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **YOU TUBE: uma opção para uso do vídeo na EAD**. Disponível em: . Acesso em: 4 nov. 2007.

Cassany, Daniel. (2003) **“Escribir “al margen de la ley”: Prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes”**. Barcelona: Anagrama

Cassany, Daniel. (2000) **“Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo”**.



México: Ríos de tinta





LEITURA E DIALOGISMO NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO GÊNERO ANIMAÇÃO

MARQUES, Ewerton Lucas de Mélo
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
ewertonlucas.marques@gmail.com

XAVIER, Manassés Morais
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
manassesmxavier@yahoo.com.br

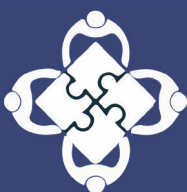
RESUMO

Partindo da concepção de leitura como uma atividade multimodal e multissemiótica, este artigo objetiva expor um relato de experiência didática a partir da leitura do gênero animação. Esta experiência advém de um trabalho de estágio supervisionado realizado em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, na Rede Pública de Ensino do Estado da Paraíba. Metodologicamente, utilizamos como recursos de análises as atividades realizadas e relatos dos discentes acerca do estudo com o gênero abordado para aulas de estágio de Língua Portuguesa. Esses dados são analisados sob a luz dos estudos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Bakhtin e das contribuições de autores da Linguística e da Linguística Aplicada (LA), como Rojo (2009, 2012), Xavier (2018) e Dionísio (2014). A utilização do gênero animação para o ensino de Língua Portuguesa possibilita uma interação maior entre os alunos e as práticas de leitura, pois através das leituras multissemióticas os discentes (re)descobrem que e são capazes de transgredirem os paradigmas tradicionais de leitura para os inovadores. Os resultados mostram que os discentes envolvidos nesta experiência didática foram capazes de identificar ironia, comédia, humor e crítica social no gênero trabalhado, oportunizando uma formação de aluno críticos/leitores nas diversas práticas de multiletramentos.

Palavras-chave: Animações. Análise Dialógica do Discurso. Ensino de Língua Portuguesa. Leitura.

1. Considerações iniciais

Acreditamos que o desejo de todos os professores de Língua Portuguesa (LP) seja que os estudantes desenvolvam o gosto e o hábito para a leitura. É uma realidade da educação básica observarmos ocorrências de alunos que afirmam não gostarem de ler. Para compreendermos esse fato, primeiramente é necessário que façamos algumas breves reflexões: Quais leituras os



estudantes realizam? Quais leituras os professores de LP propõem para as suas aulas? Precisamos refletir sobre quais os motivos que geram falta de interesse pela leitura. Para contribuir com possíveis soluções para o incentivo à leitura nas aulas de LP

Com a finalidade de propor incentivos para a prática de leitura de animações apresentamos uma experiência didática resultante de um estágio supervisionado de LP realizado em uma turma do 1º ano do Ensino Médio (doravante EM), em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba. Ao iniciarmos os nossos trabalhos de estágio, notamos um problema recorrente na maioria dos alunos do EM, a falta de interesse pela leitura. Este problema nos preocupou, pois reconhecemos a necessidade de um bom domínio da leitura para à inserção em uma sociedade letrada (SOLE, 1986).

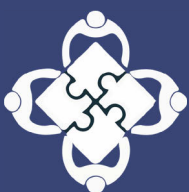
Partindo dos pressupostos de que os professores são agentes de letramento (KLEIMAN, 2008, 2009), idealizamos como poderíamos preparar aulas de leitura em que pudéssemos despertar o interesse dos alunos, possibilitando também à criticidade. Para isso, refletimos sobre as propostas de ensino de LP a partir dos gêneros textuais (DIONÍSIO, BEZERRA, MACHADO, 2007). Percebemos que das propostas apresentadas nas aulas de LP, a possibilidade de trabalho com o gênero animação foi o que mais chamou a atenção dos estudantes. Logo, planejamentos de atividades foram acerca do gênero animação.

Concordamos com Bakhtin (2006) quando afirma que a linguagem ocupa um papel histórico na vida social pessoas. Por isso, aproveitamos o ensejo das eleições presidenciais de 2018 para trabalharmos com o tema ‘política’. Para adequar este tema ao gênero escolhido pelos alunos, trabalhamos com uma série de animações chamada *Zumbis em Brasília*³, de autoria de André Guedes (ver tópico 3). A partir da leitura dos episódios apresentamos aos alunos possibilidades de leituras multimodais e multissemióticas com o gênero escolhido. (DIONÍSIO, 2014, ROJO, 2012)

2. Gêneros discursivos: um olhar bakhtiniano

Para Kleiman e Sepulveda (2014, p. 13), “atualmente, a proposta de ensino de língua materna mais divulgada é aquela que se estrutura com base no ensino de gênero”. Concordamos com as autoras, pois numa sociedade ‘multiletrada’ (ROJO, 2012), os professores de LP,

³ Vídeos disponíveis em: <https://s2-ssl.dmcndn.net/r48KY/x720-lxU.jpg>. Acesso em 08 de dezembro de 2018.



necessitam trabalhar com os diversos gêneros discursivos, visando a inserção dos seus alunos, tendo em vista que “a língua passa a integrar a vida através de gêneros (que a realizam) é igualmente através de gêneros que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Fundamentado na proposta de Bakhtin (2003), todo aquilo o que fazemos da língua dá-se mediante a um texto/discurso oral e/ou escrito. Os usos que fazemos da língua são, portanto, institucionalizados, legitimados por instâncias da atividade humana, socialmente organizadas. Para Bakhtin os gêneros do discurso:

[...] nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade, antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (2003, p. 301-302)

Verifica-se que a relação entre linguagem, texto e discurso é um produto das interações sociais. Ou seja, são conectadas por situações reais de uso da língua. Para Bakhtin “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Os gêneros podem ser compreendidos como relativamente estáveis, eles nascem e desaparecem mediante as necessidades das relações humanas, deste modo, no meio social os gêneros podem ser facilmente identificados. (BAKHTIN, 2003). Vejamos, por exemplo, o gênero carta. Sabe-se que antes, esse gênero era um meio de comunicação utilizado pelas massas de pessoas. Atualmente, com o imediatismo da era dos computadores, esse gênero foi quase cem por cento substituído pelo *e-mail* eletrônico.

Por isso, os gêneros são instrumentos dinâmicos da ação comunicativa humana. Para Borges (2012, p. 123) “eles surgem à medida que as situações de comunicação necessitam de novos meios para se realizar, o que se justifica dada a natureza virtual e inesgotável da atividade humana.”. Com isto observamos que “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2003, p. 280),

Refletindo sobre Bakhtin (2003), observamos que à medida que a própria esfera social se desenvolve fica mais complexa. A escola como esfera formadora também tornou-se mais complexa com o desenvolvimento da Pós Modernidade e o surgimento dos novos gêneros discursivos.



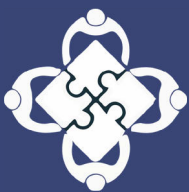
Há três décadas atrás, gêneros como: romances, cartas, poemas e jornais eram utilizados como recursos didáticos por professores – esses gêneros, por sua vez eram aceitos pelos discentes, pois estes faziam parte do contexto escolar da época. Na contemporaneidade esses recursos ainda são aceitos como materiais didáticos, no entanto, os alunos sentem a necessidade de trabalhar com gêneros que façam parte do mundo digital como, por exemplo, as animações que são compartilhadas frequentemente nas redes sociais: *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, entre outras. Neste caso, questionamos: por que não acrescentar a leitura desses gêneros discursivos (multimodais) nas aulas de LP?

Para Bezerra (2007, p. 41), “o estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa”. Considerando a citação da autora, o estudo do gênero animação pode ter reflexos positivos, pois com esse gênero podemos trabalhar à linguagem das animações como objeto. Nas aulas de LP, os alunos poderão compreender à linguagem como um recurso essencial para a criação das animações, pois através da língua eles conseguirão detectar elementos como ironia, humor crítico além das relações dialógicas presentes nas animações.

3. Multimodalidade, multissemiótica e ensino

Segundo Xavier (2018, p. 26) a enunciação é o exercício dialógico-discursivo da compreensão do signo e da resposta a ele, é um ato responsável e responsivo de leitura que vai da compreensão à resposta [...]. Por isso, Num sentido dialógico-discursivo, buscamos neste tópico refletir como o trabalho com a multimodalidade e multissemiótica, através do gênero animação pode influenciar no ensino de LP.

Segundo as contribuições de Rojo (2012) sobre a multiplicidade cultural, é possível perceber a relação que há diferentes letramentos e textos híbridos que compõe a nossa vida. Por isso, a noção de multimodalidade pressupõe que os recursos são socialmente modelados através do tempo para se tornarem geradores de sentido, os quais articulam os significados (sociais, individuais/afetivos) exigidos pelos requerimentos de diversas comunidades. (DIONÍSIO, 2014, p. 49). O trabalho com a multimodalidade nas aulas de LP mostrou-se proveitoso, pois conseguimos mostrar as possibilidades de leitura a partir do gênero animações (ver tópico 4). Como resultados dos trabalhos, conseguimos, além de uma aceitação das discentes possibilidades de pesquisa com os dados gerados com a experiência didática.



4. O trabalho com animações nas aulas de LP: caminhos para trabalhar com a ADD no ensino médio

De acordo com Bakhtin (2003, p. 265). “[...] a língua passa a integrar a vida através de gêneros (que a realizam) é igualmente através de gêneros que a vida entra na língua” Portanto, como professores de LP podemos mostrar aos alunos que os gêneros são partes integrante de suas vidas por meio de trabalhos sistemáticos partindo do estudo do gênero até a produção escrita.

Pelo fato do nosso trabalho de estágio ter ocorrido no período das campanhas eleitorais para Presidência da República, em 2018, decidimos trabalhar com gênero *animações* em especial com a obra “Zumbis em Brasília”. Percebemos que as animações selecionadas eram ricas em elementos como: comédia, ironias e relações dialógicas, com fatos vivenciados na vida política dos candidatos à Presidência da República como, por exemplo, a prisão do ex-presidente Lula, pelo juiz Sérgio Moro.

Imagem 01: Lula preso: a militância permanece



Disponível em: <https://s2-ssl.dmcn.net/r48KY/x720-lxU.jpg>. Acesso em 06/12/2018

Nesta imagem observamos a Cronotopia: relação espaço-tempo na linguagem (BAKHTIN, 2010), com críticas e efeitos de humos. Vejamos os personagens: temos as animações de Gleise Hoffmann, vestida tipicamente com a camisa vermelha de Lula Livre (Adaptado para a animação com o enunciado Lula Vivo). No cenário político atual Hoffmann defende que o ex-presidente está sendo vítima de injustiças, inclusive, por meio de uma sessão na **TV Senado** publicada em 13 de novembro de 2018, a deputada reafirmou que ex-presidente Lula está sendo vítima de injustiças.



Outra análise multissemiótica refere-se a corrente que aprisiona Lula, nela está escrito “By Moro”, termo da língua inglesa que significa de autoria de. Vemos uma relação dialógica com a Operação Lava Jato, coordenada pelo então juiz Sergio Moro. Lula é representado como um zumbi, ou seja, um ser morto, mas que ainda realiza algumas funções irracionais. Percebe-se que esta animação buscou elementos de fatos reais ocorridos na política recente.

Para utilizarmos essas animações para as aulas de LP precisamos ter como foco a pluralidade de significados. Com os estudos das animações, percebemos que os alunos se interessaram com a proposta de estudar com a multissemiose (DIONÍSIO, 2014), tendo estes percebido na leitura das animações essas relações dialógicas. Quando relatamos aos alunos que a discussão de animes é uma forma de leitura todos surpreenderam-se. Explicamos aos discentes que a leitura multissemiótica requer

[...] multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exige os multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos e semiose) e que exigem capacidades práticas de compreensão e produção de cada um deles (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2011, p. 19)

Os alunos foram capazes de compreender as relações dialógicas existentes nas animações, pois o [...] discurso no âmbito de algum gênero [...] implica uma dada esfera de atividades e uma dada maneira social-histórica-ideológica de recortar o mundo, ou melhor, a parcela concebível do mundo no âmbito e cada esfera (SOBRAL, 2014, p. 22). Essa relação fica evidente com as análises que os alunos da turma de 1º ano do EM realizaram nestas animações propostas.

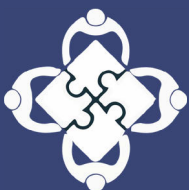
Com a finalidade de verificar os efeitos do trabalho com as animações e analisar se de fato houve a compreensão por parte dos discentes, distribuimos folhas de redação e pedimos para que os alunos respondessem a seguinte questão: *O que você compreendeu pelas animações “Zumbis em Brasília”, assistidas durante as nossas aulas?* Após as respostas selecionamos três das 12 respostas para fazermos as análises dialógicas. Vejamos:

Resposta 1. Aluno A1

Com os animações repassados nas aulas anteriores, Zumbis em Brasília, eu pude compreender que a corrida dos políticos para à presidência de forma competitiva e estratégica, fazendo que os políticos se concentrem em chegar na frente e ganhar a eleição, nos mostrando a política de forma racional e engraçada.

Nos mostra como é a vida e a eleição nos representando de forma humilhante e desinteressados como os acontecimentos da vida política, nos representando como zumbis.

Um sistema que não está mais reconhecendo o valor do povo, não estão mais escutando nossa voz, com só uma preocupação que é da



concorrência política para a presidência, deixando muitos valores importantes para traz.

Nota-se que o aluno conseguiu interagir com o texto e perceber os elementos linguísticos e multimodais (DIONÍSIO, 2014) que mostram humor crítico e a ironia. Além do mais, ele compreendeu a crítica política que há nestes animes, conforme os grifos em negrito. De acordo com Sobral (2014),

[...] os elementos linguísticos-textuais e a situação em que ocorrem o discurso é produzido, as circunstâncias histórico-sociais de tempo e de espaço, nos termos de uma dada orientação de produção de sentido configurada na relação específica entre os interlocutores nela envolvidos e destas com o tema, ou seja, o discurso é o resultado dinâmico de uma atividade autoral que se fazem presentes os aspectos formais e os não-formais, ou, se preferir, o conteúdo, o material e a forma o que envolve o composicional e o arquetônico, o formal e o enunciativo) (SOBRAL, 2014, p. 23)

Este aluno conseguiu compreender os problemas relacionados a políticas do país, com a quantidade de escândalos de corrupção, além do fato da voz do povo não ser mais ouvida (conforme ele destaca). Podemos perceber que também há uma indignação deste aluno pelo comodismo em as pessoas aceitarem a alienação advinda do meio político.

Nesta análise o aluno A1 percebeu que os eleitores são vistos como zumbis. Ele indigna-se por reconhecer que os eleitores são pessoas mortas-vivas com relação aos assuntos políticos. Ele também observou que na corrida eleitoral muitos valores são deixados para traz, na visão do aluno a política não mais se configura como um jogo ideológico e político, mas algo que transgredem os valores dos candidatos à presidência.

Resposta 2. A2

Compreendo que fizeram essa animação “Zumbis em Brasília”, como uma resenha crítica, mostrando as familiaridades sobre cada político apresentados no anime, e que esses políticos procuraram estratégias para invadir Brasília, com isso, apresentando o modo de ser e como agem cada um.

Apresentando e nos mostrando que os zumbis dessa animação somos “nós”. Pois, mostra como realmente estamos agindo como eleitores, se deixando levar com propostas e as atitudes dos políticos. Também mostrando as falas o que já falaram, de modo geral, mostrando como agem.

Nesta segunda análise, a aluna conseguiu detectar dois elementos importantes. O primeiro deles é o fato de se tratar de uma resenha crítica, mostrando as particularidades sobre



cada político. Ela notou as inúmeras relações dialógicas com os episódios dos escândalos políticos ou as passagens da vida política dos candidatos à presidência. Notamos que ela foi capaz de compreender que o discurso [...] resulta da criação de uma totalidade de sentidos fincada entre os interlocutores, em vez da representação da subjetividade de um ator dirigida a contemplação de um leitor (um e outro entendimento psicológico) reflexo mecânico do ambiente sócio-histórico (SOBRAL, 2014, p. 23)

Outro fato é a percepção da aluna ao notar que os zumbis das animações são os eleitores. Para a aluna, a animação *“mostra como realmente estamos agindo como eleitores, se deixando levar com propostas e as atitudes dos políticos”* ela percebeu que a crítica das animações é mostrar como as pessoas são para o cenário político. Nestas animações apenas as pessoas famosas, jornalistas, políticos são caracterizadas como pessoas normais, os anônimos, por outro lado são caracterizados como zumbis. Vejamos a crítica na imagem **02**:

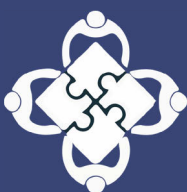
Imagem 02: Entrevista com um “homem”⁴



Imagem [Print do Youtube] disponível em: <https://youtu.be/EMz8junP0vw>. Acesso em 08/12/2018

Na imagem o zumbi é caracterizado como um homem, à mídia ele destaca que ele está sendo acusado de ser um zumbi, por isso não consegue espaço na sociedade. Para a repórter, o “homem” é uma vítima da sociedade. Esta leitura confirma a relação dialógica que a aluna fez sobre a animação.

⁴Para melhor compreensão sugerimos assistir ao episódio 4 de Zumbis em Brasília Disponível em <https://youtu.be/EMz8junP0vw>. Acesso em 08 de dezembro de 2018.



Resposta 3. Aluna

A animação dos Zumbis em Brasília mostra uma crítica à política brasileira, ao deixar evidenciado que os zumbis têm semelhanças com os eleitores. O anime também faz piada dos políticos ao destacar frases e gestos usados por eles.

Durante o anime, aparece diversas situações e que em todas elas uma personagem desaparece fazendo com que haja semelhança com a candidata Marina, ou quando faz gesto com as mãos em formato de arma, que remete ao candidato Jair Bolsonaro.

Ao final, a candidata Marina Silva em uma das suas 'fugas' acaba voando em uma bicicleta fazendo referência a um filme (ET).

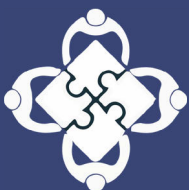
Nesta terceira análise, percebe-se que a aluna também compreende que nas animações os eleitores são tidos como zumbis. Ou seja, pessoas alienadas aos assuntos relacionados à política. Outro fator identificado pela aluna foi a percepção dos detalhes que caracterizam os personagens como “gesto com as mãos em formato de arma”, que é a marca comum do candidato Bolsonaro, além de uma relação dialógica em sua análise. A aluna A3 relacionou a imagem 03 (quando Ciro Gomes voa em frente à Lua com Marina Silva) ao filme *ET, o Extraterrestre*⁵ mostrando uma relação dialógica.

Imagem 03: Relação dial entre o anime e o filme *ET, o Extraterrestre*



Imagem disponível em: <http://www.planocritico.com/wp-content/uploads/2015/07/ET-o-Extraterrestre-600x400.jpg>. Acesso em 08/12/2018

⁵ Dirigido por, de Steven Spielberg, com lançamento em 1982, no Brasil, traz uma história de um garoto faz amizade com um ser de outro planeta, que ficou sozinho na Terra, protegendo-o de todas as formas para evitar que ele seja capturado e transformado em cobaia. Gradativamente, surge entre os dois uma forte amizade. Filme disponível online em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-29718/>. Acesso em 08 de dezembro de 2018.



Embora que conhecem ou estudam conteúdos sobre a ADD, eles conseguiram detectar elementos que, muitas vezes, só são possíveis de serem identificados por meio de uma análise dialógica. As análises por parte dos alunos nos faz refletir enquanto professores sobre as teorias bases da ADD.

Comprovamos empiricamente, através de análises realizadas por adolescentes do EM que nunca leram a teoria, que as relações dialógicas presentes nas animações são possíveis de serem detectadas quando os leitores têm contato com os eventos e notícias da política. Com isso, percebe-se que compreensão dialógica torna-se possível quando os alunos conhecem as circunstâncias histórico-sociais de determinado fato ou acontecimento.

5. Considerações finais

A partir da realização deste trabalho, compreendemos o quanto é imprescindível proporcionar um ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa voltado para os gêneros do discurso. De maneira específica, chamamos a atenção para a relevância dos estudos dialógicos, na natureza bakhtiniana, à compreensão de que pensar em língua sempre se remeterá a um ponto de vista, a um modo de dizer e a um modo de compreender que singulariza sujeitos.

Sob essa perspectiva, as discussões empreendidas neste trabalho se esforçaram em entender a leitura, em contexto didático, como uma possibilidade de trazer para a cena das discussões os discursos enunciados pelas animações apresentadas e, principalmente, dar voz as leituras que os alunos envolvidos na intervenção realizaram, construíram.

Dessa forma, a pesquisa contribuiu com práticas de ensino que protagonizaram sujeitos, fazendo-os refletirem sobre temas políticos, lendo e relendo as ideologias propagadas pelas animações e, com isso, construindo sentidos que historicamente revelam a necessidade da formação de leitores cada vez mais críticos, questionadores, participativos.

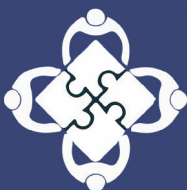
Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; O tempo e o espaço nas obras de Goethe. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 225-258.

_____; O todo temporal da personagem (A questão do homem interior – da alma). **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 91-126.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In



DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BORGES, F. G. B. **Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil**. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012

DIONISIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

_____; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez, 2008.

_____. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>. Acesso em 11 de outubro de 2018.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2018.

KLEIMAN, A. B.; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na linguagem. In: ____ e MOURA. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOBRAL, A. Uma proposta de estudo dos gêneros discursivos. In: BRAIT, B; MAGALHÕES, A. S. **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: terracota Editora, 2014, p. 19-36.

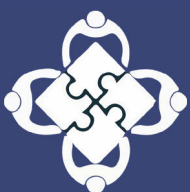
SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

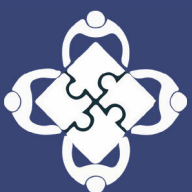
MARQUES, E. L. M; KLEIMAN, A. B. **Os conhecimentos sobre a sequência didática e dos letramento(s) para aulas de língua portuguesa: prática, docência e eventos de letramentos**. In: Anais do II COMBRALE: Realize Eventos, 2018.

_____; BEZERRA, M. A. **Seminários de leitura: uma proposta didática para o incentivo à leitura crítica e ao letramento**. In: Anais do 21º Cole: UNICAMP, 2018

XAVIER, M. M. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no ensino médio**. Tese de doutorado. João Pessoa: UFPB/CCHL. 2018

_____; ALMEIDA, M. F. **A base nacional comum curricular e o ensino de língua portuguesa**. In: Anais do III CONEDU, 2017.







PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O QUE HÁ DE DIALÓGICO?

MARCELINO SILVA, Juliana

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

julianamarcelino54@gmail.com

FARIAS, Laryssa Tatyane

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

laryssatatynefarias@gmail.com

XAVIER, Manassés Moraes

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

manassesmxavier@yahoo.com.br

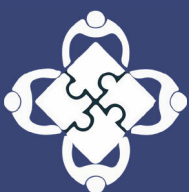
RESUMO

As solicitações de produções textuais pertencentes a diferentes gêneros do discurso são recorrentes em suportes de caráter pedagógico, tais como livros didáticos. Diante disso, esta comunicação tem por objetivo observar como essas propostas de escrita são apresentadas no livro didático *Português: Linguagens 1*, de Cereja e Magalhães (2013) e analisá-las sob a perspectiva dialógica do discurso. A relevância desse trabalho se dá pela necessidade de se investir em pesquisas que tragam como objeto de estudo a escrita de gêneros discursivos em livros didáticos de português. Teoricamente, baseamo-nos nos pressupostos da perspectiva dialógica do discurso, postulada pelo Círculo de Bakhtin (1919-1974). Essa concepção se interessa pelas formas e condições concretas da vida do texto, atentando na sua inter-relação e interação. Sendo assim, neste trabalho, partimos de uma visão da escrita como elemento constitutivo da linguagem e unidade da comunicação discursiva. Além disso, para analisar as propostas de escrita, apoiamos-nos também no conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997, [1952-1953]), como enunciados “relativamente estáveis” gerados em dada esfera e sob condições específicas. Os resultados obtidos no estudo apontaram uma preocupação dos autores, na seção de planejamento textual do LD, em definir o perfil do leitor, o suporte de circulação e a estrutura do gênero, porém, não deixaram explícitas as demais condições de produção e as relações sociais e dialógicas que o gênero a ser trabalhado estabelece.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Solicitações textuais. Dialogismo.

1 Introdução

O dialogismo é uma corrente teórica desenvolvida por um grupo de pesquisadores russos



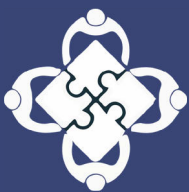
pertencentes ao intitulado Círculo de Bakhtin (1919-1974). Embora o foco central das discussões desses pesquisadores não tenha sido o ensino-aprendizagem de línguas, os textos produzidos apresentavam um caráter problematizador sobre o ensino de línguas - estrangeira e materna - e evidenciavam a concepção de língua como sistema e o enunciado, signos flexíveis e variáveis.

Dentre as discussões desenvolvidas pelo Círculo, destacamos os estudos sobre os gêneros do discurso. Bakhtin, como precursor principal desse conceito, aborda-os a partir da perspectiva dialógica da linguagem. Isto é, compreende os gêneros como enunciados “relativamente estáveis”, que se estabelecem na sociedade, correlacionando-se às esferas da atividade e comunicação humanas. Sendo assim, seguindo o pensamento bakhtiniano, não podemos pensar nos gêneros discursivos como unidades convencionais, mas como tipos históricos de enunciados, que possuem natureza social, discursiva e dialógica.

Nesses termos, voltamos nosso olhar para o livro didático (LD), que é um recurso muito utilizado por professores do ensino básico para ensinar os conteúdos referentes a determinadas áreas do conhecimento. Observando essa recorrência de uso e baseando-nos nos conceitos sinalizados acima, propomos um estudo sobre o ensino de escrita, mais especificamente, gêneros discursivos, no livro didático de língua portuguesa. Para tal, orientamo-nos a partir do seguinte questionamento: As propostas de escrita apresentadas no livro didático de português estão levando em consideração os aspectos dialógicos da linguagem?

Justificamos a relevância do presente trabalho por meio da necessidade de se investir em pesquisas que tenham como objeto de estudo os livros didáticos, uma vez que se referem a um suporte didático importante, tanto para professores quanto para alunos da educação básica. Além disso, reconhecemos o contínuo impacto das teorias discursivas no ensino de escrita, visto que postulam a concepção de língua enquanto interação e do texto enquanto unidade constitutiva da língua. Portanto, acreditamos que o ensino de escrita em LD também deve ser pensado a partir da perspectiva dialógica da linguagem.

Para construir nossa análise, selecionamos o LD *Português: Linguagens 1*, dos autores William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2013. Nesse LD, analisaremos os capítulos referentes aos gêneros relato pessoal, resumo e artigo de opinião. Selecionamos esses três gêneros discursivos, tendo em vista a relevância e função social deles no ambiente escolar/acadêmicos, bem como nos demais ambientes da sociedade. Conforme os objetivos traçados para essa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, visto que não pretendemos fazer um levantamento quantitativo dos dados, mas compreender e tecer significados a partir da



nossa análise. A presente pesquisa é de natureza documental, já que estamos trabalhando com um documento oficial da educação: o livro didático.

Para atender aos objetivos delineados, organizamos o artigo em cinco partes. Primeira, já sinalizada, apresentamos a contextualização e propósitos do presente estudo. Segunda, delineamos os objetivos (gerais e específicos) da pesquisa. Terceira, expomos os aspectos metodológicos adotados. Quarta, comentamos acerca dos conceitos norteadores do nosso estudo. Quinta, exploramos os dados e discutimos os resultados encontrados. Por último, tecemos nossas considerações finais.

1.1 Objetivos

Em função do questionamento levantado sobre o dialogismo presente em propostas de produção textual no livro didático de português, delineamos nesta sessão os objetivos que norteiam a presente pesquisa. São eles:

1.1.1 Objetivo geral:

1. Observar como as propostas de escrita são apresentadas no livro didático *Português: Linguagens 1*, de Cereja e Magalhães (2013) e analisá-las sob a perspectiva dialógica do discurso.

1.1.2 Objetivos específicos:

1. Observar três propostas textuais, referentes aos gêneros relato pessoal, artigo de opinião e resumo;
2. Analisar as instruções de produção de escrita para os três gêneros referidos, buscando compreender o dialogismo presente em tais propostas.

Naseção a seguir, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que auxiliaram a nossa pesquisa.

2 Discussão metodológica

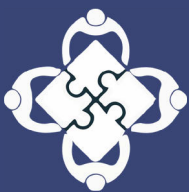


Em conformidade com os objetivos traçados para esta pesquisa, apoiamo-nos no paradigma interpretativo (MOREIRA; CALEFFE, 2008), uma vez que entendemos a linguagem como um sistema simbólico estabelecido, em que diferentes significados lhes são atribuídos por meio da interação social. A partir dessa compreensão, o propósito do paradigma interpretativo é descrever e interpretar o fenômeno do mundo, visando compartilhar significados. Dessa forma, na presente pesquisa, não buscamos encontrar certezas sobre o que está sendo estudado, mas observar, descrever e compreender as possíveis marcas do dialogismo nas orientações textuais no LD de português.

Nessa pesquisa, não pretendemos enumerar e/ou medir os eventos estudados, tampouco aplicar instrumentos estatísticos na etapa de análise. Pretendemos, na verdade, fazer um levantamento qualitativo dos dados estudados, visando compreender e interpretar os possíveis significados que lhes estão subjacentes. Para tanto, adotamos a abordagem qualitativa, uma vez que seus aspectos essenciais – elencados a seguir – correspondem aos nossos objetivos para essa pesquisa, a saber: escolha adequada de métodos e teorias convenientes, reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte da produção de conhecimento e variedade de abordagens e métodos.” (FLICK, 2009). Desse modo, partimos de uma perspectiva qualitativa, com vistas a observar e compreender o dialogismo presente em propostas de produção textual no LD de português.

Em conformidade com a abordagem referida acima, desenvolvemos uma pesquisa de natureza documental. Nesse tipo de pesquisa, de acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p.58), “os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Sendo assim, no caso da nossa pesquisa, analisamos um documento oficial – o livro didático -, visando observar o que há de dialógico nas solicitações de produção textual de três gêneros discursivos: o resumo, relato pessoal e artigo de opinião.

O *corpus* do nosso estudo é composto por seções de planejamento textual referentes aos gêneros relato pessoal, artigo de opinião e resumo, inclusos em três capítulos do livro didático: Português: Linguagens 1, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2013. No tocante aos critérios de seleção do *corpus*, optamos pelos três gêneros referidos anteriormente, porque são requisitados em grande parte das escolas. Logo, são produções textuais comuns no ensino básico. Já em relação aos critérios de análise, observamos termos ou expressões que evidenciem a (não) presença do dialogismo nas solicitações de produções textuais no LD de



português. Para tal, norteamo-nos em algumas perguntas que estão em consonância com a perspectiva dialógica do discurso, a saber: o que motiva o acontecimento do gênero? ele é uma resposta a quê? em que lugar social o autor se posiciona? qual sua orientação valorativa? como o autor se orienta e percebe o seu interlocutor e suas possíveis reações-respostas?

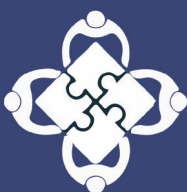
Em relação ao processo analítico, optamos por dividi-lo três momentos. Primeiro, observamos as instruções dadas pelo LD para cada um dos gêneros selecionados para a análise. Segundo, relacionamos essas instruções com a teoria dialógica do discurso, buscando compreender se elas levam em consideração os seguintes aspectos do processo de constituição e funcionamento do gênero, conforme a perspectiva bakhtiniana: esfera, dimensão social e verbal do gênero discursivo. Terceiro, analisamos os dados, percebendo o foco das orientações dadas para a produção dos gêneros referidos no LD.

3 Discussões teóricas

Para desenvolver nosso estudo sobre propostas de produção textual no LD a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, recorreremos aos postulados teóricos propostos pelo Círculo de Bakhtin (1919-1974), à concepção de escrita subjacente ao dialogismo bakhtiniano e ao conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997, [1952-1953]).

O Círculo de Bakhtin, como é chamado, refere-se ao grupo de pesquisadores russos (dentre eles, Voloshinov e Medvedev) que trabalharam com Bakhtin em vários momentos de sua vida, colaborando com a elaboração do que compreendemos hoje como a teoria dialógica do discurso. De acordo com Rodrigues (2005), os textos do Círculo de Bakhtin foram produzidos entre 1919 e 1974, embora a divulgação só venha a acontecer no final da década de 1960. Ainda hoje, há um debate quanto a autoria desses textos, uma vez que alguns são atribuídos a Bakhtin, apesar de publicados por Voloshinov e Medvedev.

A partir de meados da década de 1980, as ideias e os textos produzidos pelo Círculo de Bakhtin se caracterizaram como problematizadores e de caráter interventivo, tendo em vista que abordavam questões teóricas relacionadas ao ensino de línguas. Nesse sentido, conforme Rodrigues (2005), podemos situar o Círculo na linguística aplicada, uma vez que suas considerações questionavam o ensino prático de língua materna e estrangeira e apontavam novos parâmetros, que concebiam como “métodos mais eficazes”. Esses métodos, embora não tenham sido o foco central do Círculo de Bakhtin, contribuíram para a reflexão sobre as práticas pedagógicas de ensino de língua, bem como para a compreensão acerca do enunciado enquanto



signo flexível e variável.

Desse modo, entre as discussões desenvolvidas pelo Círculo bakhtiniano, destacamos no presente trabalho as que se referem à escrita e aos gêneros discursivos. Em relação ao primeiro, alinhamo-nos à perspectiva bakhtiniana, que compreende o texto como um conjunto de enunciados que efetivam o caráter dialógico da linguagem de compreender e responder. Dessa forma, podemos perceber que o ato de escrever é enunciativo e tem por objetivo estabelecer um diálogo com enunciados anteriores, seja refutando-os, confirmando-os, completando-os, entre outras atitudes responsivas. Sendo assim, quem escreve, responde e pergunta, estabelecendo uma relação mútua com o outro, seja este real ou imaginário.

Diante disso, produzir um texto não exige apenas o conhecimento sobre a arquitetura textual, isto é, a estrutura que compõe o texto, mas requer um propósito socio-comunicativo situado em um contexto. Além disso, compreender um texto vai além da decodificação linguística, visto que também exige a reflexão acerca de quais intenções sociais e ideológicas empreenderam a produção e a circulação de textos ao efetivarem-se em campos de comunicação discursiva (XAVIER, 2018, p.41)

Nesse sentido, ler e produzir textos é usar a língua para participar de diferentes práticas de linguagem, tendo em vista que é por meio do diálogo entre o sujeito e as outras vozes estabelecidas no discurso, que as posições enunciativas são marcadas por valores apreciativos. Assim, escrever textos é se posicionar social e historicamente em situações comunicativas variadas. Dessa forma, concordamos com Leite e Barbosa (2014) quando reafirmam sobre a necessidade de enxergar a produção de texto como uma forma de diálogo, que não apenas evidencie um estoque de palavras ou regras gramaticais, mas construa sentidos. Ante esse conceito, situamos os gêneros do discurso, como entidades flexíveis e variáveis essencialmente envolvidas no caráter dialógico da linguagem e definidos por situações enunciativas concretas.

Para a perspectiva bakhtiniana, a língua se efetua a partir de enunciados (orais e escritos; únicos e concretos). Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo discursivo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010). Desse modo, esses três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional - estão ligados a formação de todo enunciado e são determinados pelo campo discursivo em que se configuram. Conforme sabemos, cada enunciado particular é único, ou seja, nunca será dito de uma mesma forma, porém, cada veículo de utilização da língua elabora seus tipos “relativamente estáveis” de enunciados, os quais conhecemos como gêneros do discurso.



Além dos três elementos essenciais citados anteriormente - conteúdo temático, forma composicional e estilo – a noção de gênero, na perspectiva bakhtiniana, ainda abarca uma arquitetônica que inclui entonação expressiva, autor e destinatário. Ademais, aponta para uma dimensão extraverbal, uma vez que leva em consideração os modos de produção, circulação e recepção dos enunciados, bem como fatores sócio históricos e valores constituídos socialmente. Dessa forma, cada gênero difere um do outro, dependendo da situação, da posição social e das relações pessoais entre os participantes da comunicação.

Diante disso, conforme Leite e Barbosa (2014, p.70), quando os alunos conceberem o gênero do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, poderão compreender que o processo da escrita envolve os diversos elementos constitutivos da situação de produção, a saber: quem escreve, para quem, em que posição enunciativa, com qual finalidade, em que suporte, qual o conteúdo temático, qual o estilo da linguagem, em qual construção composicional, além dos acontecimentos intrínsecos ao aspecto histórico e social em que o gênero se configura.

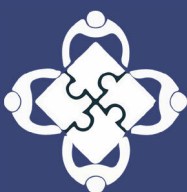
4 O (não) dialogismo em propostas de produção textual no livro didático

Nesta seção, apresentamos os resultados referente à análise das orientações no LD para os três gêneros referidos anteriormente, buscando compreender se há dialogismo nas propostas de produção textual. Com o fim de melhor visualizar os resultados, optamos por dividi-los em três subtópicos, a saber: foco no leitor, foco no veículo de circulação e foco na estrutura do gênero.

4.1 Foco no leitor

Neste subtópico, apresentamos as orientações no LD, para os três gêneros selecionados, que apontavam para um foco no provável leitor. Cabe lembrar que estamos alinhadas à concepção bakhtiniana do sujeito leitor, que o vê como um agente que, a partir de seu viver-agir e da sua consciência de inserção no mundo, aciona compreensões aos diversos enunciados (verbais e não-verbais) com os quais se depara, construindo redes de sentidos dialógicos historicamente situados (XAVIER, 2018).

Ao analisarmos as orientações referentes a proposta de três produções textuais diferentes – relato pessoal, artigo de opinião e resumo -, percebemos um foco na definição do leitor. Com fim de melhor apresentar os dados, elaboramos o quadro 1, que segue:



Quadro 1: Expressões que apontam para um foco no leitor

Foco no leitor		
Relato pessoal	Artigo de opinião	Resumo
Seus textos serão publicados no livro que a classe deverá montar no projeto Relato para todos, neste capítulo, e <u>serão lidos por</u> colegas de sua classe e de outras, por professores, funcionários da escola e convidados.	Pense no <u>perfil do seu leitor</u> : você vai escrever para jovens como você e para adultos. A linguagem deve estar, portanto, adequada ao gênero e ao perfil desse público leitor	Seu texto deve estar adequado à situação e ao suporte em que irá circular (internet, folha de papel, cartaz, revista, jornal, etc.) e, conseqüentemente, ao <u>seu possível leitor</u> ;

Fonte: as autoras (2019, grifos nossos).

Na perspectiva bakhtiniana, a construção de todo enunciado apresenta formas e concepções de destinatário que se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado (BAKHTIN, 1997 [1952-1953]). Essas formas e concepções de leitor, suscitam os seguintes questionamentos: a quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado?

Partindo dessa perspectiva, no quadro 1, destacamos expressões e/ou termos referentes às orientações presentes no LD para os três gêneros selecionados para esta pesquisa. Em relação ao primeiro gênero, relato pessoal, destacamos a seguinte expressão: “serão lidos por colegas de sua classe e de outras, por professores, funcionários da escola e convidado”. Por meio dessa expressão, percebemos que o planejamento textual que consta no LD, deixa claro que a escrita não tem como leitor unicamente o professor, mas também colegas da classe em que fazem parte e de outras classes, funcionários e até mesmo convidados. A presença explícita na orientação acerca do provável leitor representa a relação intrínseca entre autor e leitor, que são agentes na construção de sentidos e estabelecem relações dialógicas entre si.

No tocante ao segundo gênero, artigo de opinião, enfatizamos a seguinte expressão: “pense no perfil do seu leitor: você vai escrever para jovens como você e para adultos.” Essa expressão também evidencia uma preocupação por parte do LD em estabelecer um leitor para a escrita. Além disso, exige que o aluno pense sobre o perfil do seu leitor e reflita se a escrita será



direcionada a jovens – tal como o escritor - ou adultos. Ainda acrescenta, conforme podemos ver no quadro 1, que a linguagem, além de estar adequada ao gênero em questão, deve estar ao perfil desse público leitor. Diante dessas reflexões acerca do perfil do leitor e adequação à linguagem, notamos que as orientações no LD levam em consideração a linguagem como um meio vivo e complexo, uma vez que demonstra que a escrita deve se adequar a diferentes situações comunicativas, sobretudo perfil do leitor. Ademais, pensar e estabelecer um público leitor para a produção textual efetivam o caráter dialógico da linguagem de compreender e responder, a construção, uma vez que, conforme a Análise Dialógica do Discurso (ADD), a escrita é um ato dialógico, produzido em resposta a um outro.

Em relação ao terceiro e último gênero, o resumo, destacamos a expressão que afirma que o texto deve estar adequado “ao seu possível leitor”. Embora não explicita quem será esse leitor, como nas orientações para o relato pessoal e artigo de opinião, ainda sim evidencia que é necessária uma adequação do texto ao público-alvo, isto é, ao leitor do resumo que será produzido. Sendo assim, percebemos uma consonância com a perspectiva dialógica do discurso, uma vez que leva em consideração a leitura como um processo que exige uma relação dialógica entre sujeitos históricos-individuais, que perguntam e respondem, isto é, delineiam a escrita e a leitura como reações-respostas.

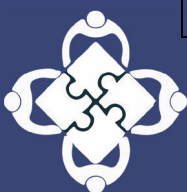
Diante disso, notamos que, para os três gêneros, há orientações relacionados ao perfil do leitor da produção textual. Essa preocupação evidencia a compreensão de que a escrita é uma prática social e dialógica da linguagem, que pressupõe a relação entre um eu (o autor) e um outro (provável leitor), que, por sua vez, são sujeitos históricos-individuais que estabelecem entre si redes dialógicas de enunciados. Porém, notamos também que o LD não aborda questões mais aprofundadas sobre como o autor se orienta e percebe seu leitor e suas possíveis reações-respostas, visto que, nas orientações, há explícito apenas a construção de um perfil do leitor.

4.2 Foco no veículo de circulação

Neste subtópico, reunimos as orientações que apontavam para um interesse em explicitar para o autor da produção textual o veículo e o suporte em que seu texto será veiculado, conforme vemos no quadro 2:

Quadro 2: Expressões que apontam para um foco no veículo de circulação

Foco no veículo de circulação

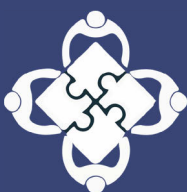


Relato pessoal	Artigo de opinião	Resumo
<u>Veículo e suporte</u> em que o texto será veiculado – procure empregar uma linguagem adequada ao perfil dos interlocutores e à situação	<u>Suporte</u> : decida com os colegas e o professor em que suporte os artigos de opinião irão circular. Vocês podem, por exemplo, publicá-los em um blog coletivo da sala ou uma rede social, ou enviá-los a um fórum de debates na internet. Se quiserem, poderão também expô-los para a escola toda, em um mural	Seu texto deve estar adequado à situação e ao <u>suporte</u> em que irá circular (internet, folha de papel, cartaz, revista, jornal, etc.)

Fonte: as autoras (2019, grifos nossos).

Conforme a perspectiva bakhtiniana, os gêneros englobam forma histórica. Sendo assim, são “produtos” culturais, atividades sociais da linguagem, modos de significar o mundo (RODRIGUES, 2005). Pensando nessa dimensão social e histórica constitutiva do gênero, destacamos, no quadro 2, as orientações no LD que se relacionavam a delimitação do veículo e suporte para os três gêneros analisados. Em relação ao primeiro gênero, relato pessoal, vejamos a seguinte expressão: “veículo e suporteem que o texto será veiculado”. Essa expressão demonstra que as orientações levam em consideração determinadas condições de produção, como veículo em que o texto será divulgado (televisão, redes sociais, mídias alternativas, jornal, revista, rádio, livro didático etc.) e o suporte em que o texto vai ser veiculado (jornal mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfleto etc.). No entanto, podemos notar que, embora o LD leve o autor (possivelmente o aluno do Ensino Básico) à reflexão sobre o veículo e o suporte de circulação, não especifica onde exatamente seu texto circulará. Esse fator evidencia uma relativa ausência ou delimitação de um elemento necessário à constituição do gênero: sua dimensão social, seu horizonte extraverbal.

Já em relação ao segundo gênero, artigo de opinião, destacamos, inicialmente, a expressão: “Suporte: decida com os colegas e o professor em que suporte os artigos de opinião irão circular.” De forma semelhante à orientação anterior, notamos um interesse, por parte do LD, em evidenciar para os alunos (autores do futuro texto) a necessidade de decidir sobre o suporte de circulação do texto. Ademais, além de trazer a reflexão sobre um aspecto constitutivo do gênero, dimensão, ainda acrescenta sugestões sobre o suporte: “vocês podem, por exemplo, publicá-los em um blog coletivo da sala ou uma rede social, ou enviá-los a um fórum de debates



na internet”, bem como o veículo de circulação dos textos: “se quiserem, poderão também expô-los para a escola toda, em um mural.” Diante disso, notamos que as orientações levam em conta o horizonte extraverbal do gênero, uma vez que delimitam o suporte e o veículo de circulação para a produção do artigo de opinião, evidenciando que a situação social (imediate e ampla) não pode ser separada do texto/enunciado (RODRIGUES, 2005).

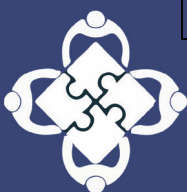
No tocante ao terceiro gênero, resumo, vejamos a seguinte expressão: “seu texto deve estar adequado à situação e ao suporte em que irá circular (internet, folha de papel, cartaz, revista, jornal, etc.)”. Nesta expressão, podemos notar que as orientações no LD para a produção textual do gênero resumo também sinaliza a necessidade de adequação do texto à situação e suporte de circulação. Ademais, de forma semelhante ao anterior, sugere e deixa explícito possíveis suportes em que o resumo circula, como a internet, a revista, a própria folha de papel, entre outros. Esses elementos, conforme vimos, fazem parte da dimensão social do gênero, tendo em vista que se referem ao horizonte extraverbal, mais especificamente ao espacial (onde do enunciado; espaço histórico). Desse modo, percebemos um interesse do LD em demarcar a situações social e histórica em que o texto se configura.

Diante dessas considerações, podemos perceber que as orientações no LD, para os três gêneros, levam em consideração dois elementos constitutivos e essenciais do gênero discursivo, conforme a perspectiva bakhtiniana, quais sejam: o veículo e suporte de circulação. Esses dois elementos, conforme visto, fazem parte do horizonte extraverbal (espacial) do gênero. Nesse âmbito, compreendemos que “um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada” (BAKHTIN, 1993 [1924], p. 46).

4.3 Foco na estrutura do gênero

Quadro 3: expressões que apontem para um foco na estrutura do gênero

Foco na estrutura		
Relato pessoal	Artigo de opinião	Resumo
Em um relato, o tempo e o espaço são bem definidos, <u>há trechos descritivos, os versos são empregados geralmente no passado, o autor é</u>	<u>Estrutura:</u> lembre-se que o artigo de opinião tem uma <u>estrutura convencional</u> e	O resumo apresenta de modo condensado e coerente as <u>informações principais do texto original</u> ; <u>há indicação da procedência das informações</u> e de



<u>protagonista.</u>	<u>linguagem objetiva,</u> de acordo com a <u>norma-padrão</u>	pontos expressos no texto original, por meio da identificação das vozes nele presentes;
----------------------	--	---

Fonte: as autoras (2019, grifos nossos).

No LD analisado, observamos nas orientações um foco em relação à estrutura dos gêneros, conforme podemos ver no quadro 3. Diante disso, em consonância com a abordagem dialógica do discurso, compreendemos que os gêneros, por serem formas típicas de enunciados, possuem determinadas construções composicionais relativamente estáveis. Assim, a teoria bakhtiniana define a estruturação como “[...] determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 266 apud LEITE; BARBOSA, 2014).

Em relação ao primeiro gênero, relato pessoal, percebemos que o LD levou em conta aspectos composicionais (estruturais) para o planejamento da escrita, uma vez que há a preocupação por parte do LD em deixar claro para o aluno que o tempo/espaço em que se configura o gênero relato pessoal já é comumente definido. Dessa forma, percebemos que um gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-tempo, tendo em vista que, para a ADD, o espaço é social e o tempo é sempre histórico. Além disso, a partir da expressão “há trechos descritivos, os versos são empregados geralmente no passado, o autor é protagonista”, notamos que as orientações deixam explícitos que há determinados tipos de construção em relação a estrutura do relato pessoal, a saber: o tipo textual é predominantemente descritivo, o tempo verbal se encontra no passado, o autor é o personagem principal, logo, a voz está na primeira pessoa do plural. Com isso, entendemos que essa composição possibilita caracterizar o gênero relato pessoal, distinguindo-o diante de outros.

No tocante ao segundo gênero, artigo de opinião, percebemos as orientações no LD focalizam a estruturação do gênero, visto que enfatiza que “o artigo de opinião tem uma estrutura convencional”. Esse aspecto no LD parece incentivar o aluno a perceber que o texto que irá escrever possui características próprias, que o distingue em meio a outros. Isto é, apresenta regularidades composicionais que permitem sua identificação em cada esfera da atividade humana” (LEITE, BARBOSA, 2014, p.59). Ademais, a expressão “linguagem objetiva, de acordo com a norma-padrão” presente no LD, enfatiza que o gênero artigo de opinião possui determinado tipo de linguagem mais adequada ao seu propósito comunicativo, que, por sua vez, é o de expressar um posicionamento sobre algum tema (geralmente polêmico).



Sendo assim, nestas circunstâncias, faz-se necessário lançar mão do estilo de linguagem objetiva e norma-padrão.

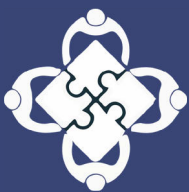
Já em relação às orientações para o resumo, o LD retoma um ponto importante para o planejamento da escrita desse gênero: retomada coerente e coesa das principais informações que foram dadas no texto original. Esse aspecto composicional é característico do gênero resumo, uma vez que seu propósito comunicativo é o de sintetizar outro texto. Além disso, a orientação no LD enfatiza também que no gênero resumo há a “indicação da procedência das informações e de pontos expressos no texto original, por meio da identificação das vozes neles presentes”. Ou seja, as orientações chamam atenção para as marcas da autoria nas informações que aparecem no texto, uma vez que a retextualização do texto original em resumo exige, por questões éticas, que as vozes anteriores sejam sinalizadas. Essa preocupação por parte do LD em evidenciar e refletir sobre a autoria na produção textual, parece estar de acordo com a perspectiva dialógica do discurso, em que enunciados são “plenos de ecos” e, por isso, são reações-respostas a outros anteriores.

Ante as considerações apresentadas acima, podemos perceber que as orientações no LD, para os três gêneros, levam em consideração determinadas construções composicionais, a saber: tempo/espço, tipo textual, tempo verbal, pessoa, estrutura convencional, tipo de linguagem, vozes que identificam autoria, entre outros fatores. Esses aspectos relacionados à estrutura e ao estilo do gênero são aspectos que englobam a análise da dimensão social, verbal e ideológica do gênero, uma vez que explicitam o modo de funcionamento e função do gênero, conforme seu propósito comunicativo.

4 Considerações finais

Com o fim de observar, sob uma perspectiva dialógica do discurso, como as propostas de escrita são apresentadas no livro didático de português, traçamos para esta pesquisa dois objetivos específicos: 1) observar três propostas textuais, referentes aos gêneros relato pessoal, artigo de opinião e resumo; e 2) analisar as instruções de produção de escrita para os três gêneros referidos, buscando compreender o dialogismo presente em tais propostas.

Em conformidade com os objetivos delineados, observamos três capítulos no LD selecionado, referente aos gêneros relato pessoal, artigo de opinião e resumo. A partir disso, percebemos que as orientações na seção de planejamento textual, para os três gêneros, focalizavam na construção do perfil do leitor, no veículo de circulação e na estrutura do gênero. Diante disso, podemos notar que, embora o LD explicita aspectos importante da constituição e



funcionamento do gênero, como a reflexão sobre o destinatário, o suporte e veículo em que o texto circulará e elementos composicionais típicos de cada gênero, não se aprofunda em outros elementos essenciais para a construção e compreensão do gênero, a saber: posição social e ideológica do autor e leitor, possível reação-resposta do leitor, motivação para o acontecimento do gênero, orientação valorativa do autor, entre outros aspectos.

Desse modo, faz-se necessário que os autores dos livros didáticos facilitem o processo de comunicação, sugerindo textos de gêneros distintos para ampliar as experiências dos alunos diante das diferentes situações comunicativas. Além disso, acreditamos que o ensino de escrita a partir de gêneros discursivos é importante para o desenvolvimento comunicativo do aluno, uma vez que leva em consideração não só aspectos estruturais e gramaticais, mas elementos expressivos, sociais e ideológicos na construção da escrita. Sendo assim, compreendemos que os gêneros discursivos, sejam estes orais ou escritos, fazem parte do cotidiano dos estudantes e possibilitam que os mesmos transfiram a aprendizagem com a escrita em sala de aula para os múltiplos contextos socio-comunicativos em que vivem.

Referências

BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. **Questões de literatura e estética**. A teoria do romance. Tradução de A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 1993[1924].

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1952-1953].

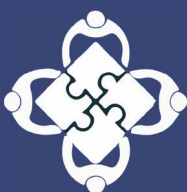
_____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens 1**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá - Colombia No, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 26 jul. 2019.

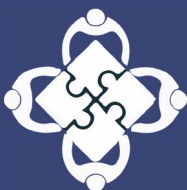
LEITE, L. C.; BARBOSA, T.M.N. Linguagem e educação: diálogos entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. In: _____. **Cartografia da produção textual: livros didáticos, gênero do discurso, políticas e indicadores**. Natal: EDUFERN, 2014, p. 49-70.



MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p.69-94.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

XAVIER, M. M. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no Ensino Médio**. Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2018.





TRABALHO E ESCRITA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: ANÁLISE SUBJACENTES AOS DISCENTES DE LETRAS

Autor: SILVA, Marcos Marques.

Graduando do curso de letras- Língua Portuguesa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
marcos.marquessilva96@gmail.com

Coautor: SILVA, Matheus Marques.

Graduando do curso de letras- Língua Portuguesa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
matheusmarquesnas@gmail.com

Coautora: FARIAS, Márcia Kaênia da Silva.

Graduanda do curso de letras- Língua Portuguesa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
kaenia_sfarias@hotmail.com

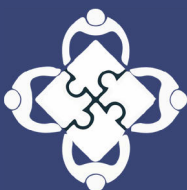
Orientadora: SANTOS, Wanderleia Farias.

Doutora em educação (UEPB)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
wanderleiabr@hotmail.com

RESUMO

Bakhtin (2003), nos lembra que falamos e escrevemos através de algum gênero textual, assim, à medida em que uma comunidade se desenvolve vários gêneros se fundem de acordo com suas necessidades. Dessa forma, a escrita pertence a uma prática social, ou seja, tem um sentido e uma função. Nesse contexto, é de praxe que as escolas e universidades trabalhem, com seus discentes, os diversos tipos de gêneros textuais, suas funções e público-alvo, para alcançarem objetivos exitosos. Mas, é imprescindível abordá-lo de maneira correta, pois, é recorrente diversos cenários em que o gênero e a escrita são estudados de maneira horrenda, causando no aluno aversão a essas aulas. Dessa forma, objetivamos analisar quais gêneros são escritos com mais frequência, no curso de letras, se a relação do discente com a escrita aumentou durante a graduação e se os discentes consideram que o curso exige hábitos de escrita, a fim de vislumbrarmos suas opiniões quando adentram e concluem a graduação. Nesse viés, discutiremos acerca do trabalho com os mais variados gêneros textuais em sala de aula e uma abordagem rápida sobre o ensino de língua e os gêneros. Para realizar nossa análise, nos deteremos aos estudos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2003), Antunes (2005), Pereira (2010.), Nascimento (2008)

Palavras-chave: Ensino de língua. Gêneros textuais. Escrita.



1 INTRODUÇÃO

É notório que o estudo do gênero textual tem-se emergindo com grande intensidade no ambiente escolar. Por isso, a discussão, o ensino da leitura e produção textual, baseados nos gêneros, têm despontado expressivamente, construindo um cenário para o desenvolvimento de leitores e produtores de texto. Nessa perspectiva, Bakhtin (2003), entende os gêneros como práticas comunicativas construídas historicamente, espirados por fenômenos sociais, dependentes da situação comunicativa que são enunciados, ou seja, para o Bakhtin, falamos, escrevemos e nos comunicamos através de alguns gêneros e eles refletem de modo flexível as diversas mudanças que ocorreram na vida social.

Nesse contexto, Bakhtin (1992), enfatiza que, quando o indivíduo fica inapto e não domina a língua nas diversas esferas de comunicação verbal, é decorrência da sua inexperiência com os diversos tipos de gêneros, assim, não é raro o homem dominar as formas dos gêneros em uma situação comunicativa específica. Diante disso, a escola manifesta-se como elemento prudente para desenvolver, em conjunto com os discentes, o conhecimento acerca dos gêneros mais formais e complexos, a fim de serem usados com eficiência nas diversas ocorrências comunicativas.

Portanto, quando os docentes de língua portuguesa, incluem, na sala de aula, as diversas singularidades discursivas presentes no cotidiano e aquelas que o discente irá fazer uso em sua prática social mais formal, estarão colaborando para a composição de cidadãos influentes na sociedade em que vivem e nas produções de textos. Nesse contexto, o estímulo a leitura, a escrita e o estudo da língua com base no texto, deve ter um espaço amplo no cotidiano escolar, para poderem ver a língua em uma perspectiva muito mais ampla.

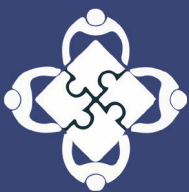
1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar quais gêneros os discentes do curso de letras, primeiro e oitavo período, escrevem com mais frequência, se sua relação com a escrita aumentou durante sua formação e se eles consideram que o curso exige do graduando hábitos de escrita.

1.1.2 Objetivos específicos

- Compreender o trabalho do docente com a escrita e o gênero textual
- Analisar seus métodos de aplicação em sala
- Apontar novas metodologias para o trabalho com o gênero textual
- (Re) conhecer o conceito sobre gênero textual



2 METODOLOGIA

Para a realização da presente pesquisa, foram elaborados e aplicados questionários⁶ com alunos do primeiro e oitavo período, do curso de letras português, nos quais 20 discentes referente ao primeiro período e 12 referente ao oitavo período, entre os meses de abril e maio de 2018, em uma Universidade Pública de Campina Grande- PB- Brasil, e análise quantitativas das respostas, a fim de vislumbramos quais suas opiniões quando adentram e concluem a graduação, acerca dos gêneros escritos com mais frequências, se sua relação com a escrita aumentou durante a graduação e se o discente considera que o curso exige hábitos de escrita.

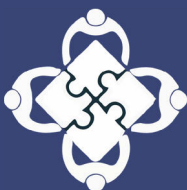
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1-VISÃO PANORÂMICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais surgem à medida que uma determinada comunidade cresce, ou seja, são funções comunicativas que sofrem modificações em consequência do momento histórico ao qual estão inseridos. Nesse sentido, Marcuschi (2003) aborda a língua como uma atividade social e comenta que se comunicamos através de algum gênero, isto é, cada situação social origina um gênero diferente. Dessa forma, cada gênero tem um destino bastante definido que estabelece e lhe oferece um ambiente de veiculação (MARCUSCHI, 2008). Partindo desses pressupostos, os PCN (1998) orientam que o ensino de língua deve desenvolver-se e avaliar-se a partir da noção de gênero textual. Vale ressaltar que o docente pode e deve trabalhar os gêneros de circulação social na escola.

Sob esse viés, para o estudo e ensino dos gêneros textuais, é importante que o professor disponha de um conhecimento prévio, a respeito do gênero textual ao qual vai trabalhar, assim como ter conhecimento sobre os mais variados tipos de gênero para poder aplicar de maneira coerente à necessidade e realidade dos alunos, pois, trabalhar gêneros em salas de aulas, de forma aleatória, sem ter um objetivo a ser alcançado, ou seja, sem que o aluno, saiba o que está fazendo, se torna um trabalho incoerente e desnecessário, pois dali os discentes poderão aprender quase nada, por não fazer parte da sua realidade. Diante disso, é de sua importância que o professor faça da leitura uma constância no seu dia a dia, como destaca (NASCIMENTO, 2009, p. 86)

⁶ Questionário anexo



A leitura de diferentes textos irá ajudar na instrumentalização e no conhecimento dos diferentes gêneros discursivos. Um professor que não os lê terá mais dificuldades de realizar atividades de compreensão leitora com seus alunos, porque lhe falta a experiência para enxergar aspectos e elementos linguísticos discursivos relevantes para a construção de sentidos.

Portanto, de início o professor deve ler sobre tais gêneros, para assim passar a refletir e, então, começar a desenvolver um trabalho pedagógico com os mesmos. O docente precisa saber que encontrará diferentes sujeitos leitores, por isso precisa estar preparado e isso requer conhecimento e também planejamento, pois “gêneros de textos são determinados pelas necessidades de comunicação de um determinado momento. São maneiras específicas de ser dos textos”, por isso a importância do professor trabalhá-los de acordo com a necessidade dos alunos.

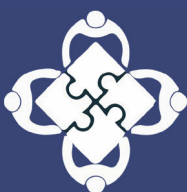
3.1 O TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL E A ESCRITA

O estudo com a formação de textos na escola possui um caráter desafiador, não só dos alunos, mas os professores sentem mais dificuldades no comando desse processo, pois procuram adequar as novas metodologias, em relação ao trabalho da produção textual, com base na teoria dos gêneros textuais (cf. Pereira, 2009). Nesse sentido, os docentes devem perscrutar práticas que irão preceder a produção de textos, nas salas de aulas, com o intuito de proporcionar mais segurança aos alunos acerca do exercício a ser produzido.

A partir disso, Pereira (2010), ressalva que o docente seja um leitor eficaz e tenha o domínio dos recursos linguísticos, textuais e discursivos para ajudar seus discentes no desenvolvimento da escrita e na identificação dos problemas dos textos escritos, pois é um dos objetivos para o ensino da escrita.

Dessa forma, na produção dos textos, é imprescindível haver uma apresentação inicial como primeira etapa do processo, se não houver essa apresentação, não houver uma discussão sobre qual gênero vai ser abordado e para quem vai ser direcionado, as consequências serão notórias e o objetivo da atividade será frustrado, visto que os alunos não alcançarão os objetivos da situação comunicativas que foram impostos, adquirindo aversão à escrita. Por isso, Amaral (2010), enfatiza que os professores devem planejar suas aulas de escrita para ajudar seus discentes a construir conhecimentos.

Geralmente, quando o professor solicita a produção do gênero textual na sala de aula, ele sente dificuldades em quais aspectos irá avaliar, uma vez que desconhecer tal gênero. Desse modo, é



de praxe o docente assumir o papel de corretor, limitando a corrigir aspectos gramaticais dos alunos sem propicia-los inferências sobre o texto, o porquê da produção, a qual público se direciona, entre outros.

Nesse contexto, o docente, para obter objetivos consideráveis nas aulas de escrita, deve nortear seus alunos para uma reflexão sobre os textos estudados priorizando os elementos de textualização, o pragmatismo, suas finalidades e o suporte em que o texto irá circular, deixado os aspectos gramaticais como primazia.

Portanto, no trabalho com a escrita do gênero textual, é indispensável o processo da reescrita, propiciando ao discente uma reflexão sobre o texto produzido, sendo orientado a vislumbrar seus desvios e torna-lo mais adequado aos objetivos de uma situação comunicativa. Assim, o professor tem um papel substancial nesse processo, (cf. Pereira, 2009).

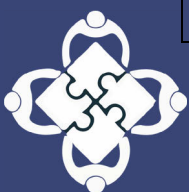
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos afirmar, inclusive, que os alunos no transcorrer da graduação, expressam ter problemas na expressão oral, na leitura e escrita de diversos gêneros textuais mais formais, como nos lembra Antunes (2005). Desse modo, é trivial que as oportunidades de escritas estejam escassas e quando há, é uma escrita com objetivos disciplinares. Nesse sentido, à medida que ocorre uma atividade de escrita com fins escolares, ou seja, com objetivos para alguma disciplina sem um treinamento, nem apresentação do que será escrito e para quem se direciona, teremos uma escrita falseada, assim, o aluno simula que compreendeu a produção de algum gênero específico e o professor reduz ao exercício mecânico, sem planejamento.

Nessa perspectiva, analisamos quais gêneros os discentes do curso de Letras Português, escrevem com mais frequências e, nesse viés, 70% dos discentes do primeiro escreveram com mais assiduidade o gênero resumo, enquanto 59% do oitavo período escreveram o gênero artigo científico (**Figura 1**). Desse modo, pensamos que tais gêneros estejam sendo trabalhados como orienta Pereira (2010), com a apresentação do que será trabalhado, qual forma se dará a produção e para quem se dirige, pois o resumo contribui para o avanço da competência discursiva dos discentes.

- **Figura 1**

Período	Pergunta	Respostas
1º	Que gênero acadêmico você escreve com mais frequência?	70%= resumo



8°

59%=artigo científico

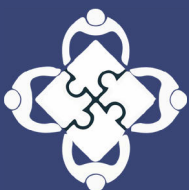
Além disso, é de praxe os cursos de licenciatura em letras, requererem dos graduandos habilidades de leitura e escrita aperfeiçoadas, no decorrer de sua formação inicial, assim, julgamos que esse curso aborde e trabalhe, no transcorrer de toda graduação, essas habilidades. Dessa forma, definimos escrita como um exercício, no qual tem seu objetivo definido, ou seja, escrevemos para um determinado fim, para completar algum objetivo. Nesse sentido, consideramos a escrita como um “status”, pois, por meio dela, sabemos se o indivíduo detém de educação, desenvolvimento intelectual e poder. Logo, a escrita é um processo, que não chega ao sucesso na primeira versão, pressupõe idas e vindas no texto, isto é, começa-se pelo planejamento, em seguida a escrita do texto e por último a revisão e reescrita. Antunes (2005).

Então, resolvemos analisar se a relação dos discentes com a escrita, ampliou durante sua formação, pois ensinar os estudantes as inúmeras condições para escrever, objetiva inseri-lo nas diversas situações de letramento presentes na sociedade. Sendo assim, 100% dos alunos do primeiro período e 82% do oitavo período, (**figura 1.1**), acreditam que o curso de letras, solicita hábitos de escrita. Acreditando que o docente esteja executando atividades de pré-escrita, servindo para ele aprender e conhecer seus alunos.

- **Figura 1.1**

Período	Pergunta	Respostas
1°	Você considera que seu curso exige que o graduando tenha hábitos de escrita?	100%= sim
8°		82%= sim

Nesse sentido, a escrita não pode ser uma atividade improvisada, não pode emergir no momento em que começamos a escrever, é indispensável traçar um percurso, pois configura-se como um exercício no qual impulsiona nosso acervo de conhecimento para escrevemos textos que circularão socialmente. Nesse contexto, partindo do pressuposto, que alunos do curso de letras escrevem demasiadamente, analisamos se eles acreditam que seu contato com a escrita aumentou durante sua formação. Dessa forma, 45% do primeiro período e 50% dos discentes do



oitavo período (**figura 1.2**), endentem que a escrita passou estar com mais frequência em sua vida.

Figura 1.2

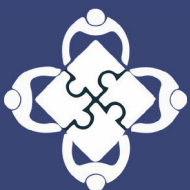
1°	Você considera que sua frequência com a escrita aumentou/ tem aumentado durante a graduação?	45%= Muito
8°		50%= muito

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, é indispensável que os docentes, em conjunto com o espaço escolar, trabalhem, de maneira correta, os diversos gêneros textuais presentes em nossa sociedade, pois irá propiciar ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita em situações de comunicação diversas.

Desse modo, a sequência didática, proposta por Scheuwly, Dolz e Noverraz, 2004, auxilia os discentes ao conhecimento das novas práticas de linguagem ou aquelas dificilmente domináveis, por isso, ela tem como finalidade apresentar, ao docente, uma maneira de trabalhar os gêneros em sala de aula, desde a sua apresentação, até o momento da reescrita. Desse modo, o professor deve ter conhecimento, não apenas do gênero, mas de todos os fatores que envolvem sua produção, circulação, público alvo, para alcançar objetivos exitosos com seus alunos, sem os conhecimentos desses fatores e o trabalho de maneira horrenda, o docente irá criar no aluno aversão as suas aulas.

Dessa forma, atendendo aos nossos objetivos que foi analisar quais gêneros os discentes de letras escrevem com mais frequência, se a relação do discente com a escrita aumentou durante a graduação e se eles consideram que o curso exija hábitos de escrita, temos o gênero resumo, sendo escrito com mais frequência no 1° período e o artigo científico no oitavo. Além disso, 100% dos discentes do primeiro e 82% do oitavo, considerem que o curso exige hábitos de escrita. Por outro lado, 45% dos discentes do primeiro período e 50% do oitavo, acreditam que seu contato com a escrita aumentou durante a graduação.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306

DIAS, E. et. al. Gêneros textuais e (ou) **gêneros discursivos**: uma questão de nomenclatura? Uberlândia: Interação, 2011. P. 142-155

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

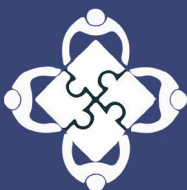
OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Práticas de escrita e reescrita em sala de aula: desafios para alunos e professores. In.: _____.(org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 172 - 195.

Questionários Concepções de Escrita

1. Sexo
F () M ()
2. Idade
() 16-21 anos () 22-30 Mais de 30 ()
3. Qual período que está cursando?
() 1º período () 8º período
4. Você gosta de escrever?
() Sim () Não
5. O que você gosta de escrever?

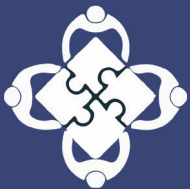
6. Qual o tipo de suporte que você usa para escrever?
() impresso () digital
7. Você considera seu tempo dedicado à escrita:



- insuficiente suficiente
8. Quais são as maiores barreiras para o seu contato com a escrita?
 tempo sem estímulos não sabe o que escrever outra
9. Durante a graduação você usou/ usa o método da escrita:
 abaixo do solicitado pelo professor apenas o solicitado pelo professor acima do solicitado pelo professor
10. Você considera que sua frequência com a escrita aumentou/ tem aumentado durante a graduação?
 Muito Pouco Nada
11. Você considera que seu curso exige que o graduando tenha hábitos de escrita?
 Sim Não
12. Você já escreveu algum artigo ou parte dele esse ano?
 Não Sim. Sobre o quê? _____
13. Com que frequência você costuma escrever textos acadêmicos?
 uma vez por semana duas ou mais vezes por semana somente finais de semana não escrevo.
14. Que gênero acadêmico você escreve com mais frequência?
 artigo resenhas resumos relatórios projeto de pesquisa outro. Quais?
15. Para você o que é escrita?



GT4. Letramento Matemático





O USO DO GEOGEBRA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS

SOARES, Jóbson Hugo de Sousa

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

jobson.soares@ifrn.edu.br

DE SOUZA, Albérico Teixeira Canário

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

alberico.canario@ifrn.edu.br

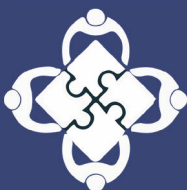
RESUMO

Neste trabalho vamos utilizar um *software* de geometria dinâmica (*geogebra*), como recurso metodológico para um melhor entendimento do comportamento dos gráficos das funções trigonométricas, em particular as funções: *Seno*, *Cosseno*. Sabendo das dificuldades que existem com conteúdo de trigonometria pensamos em inserir o *software geogebra* em sala de aula, que pode de maneira ativa, e bem didática mostrar como se comportam estas funções, graficamente falando, revelando várias propriedades algébricas e geométricas, que o professor teria muita dificuldade de fazer no quadro e os alunos de compreender muitas vezes, pois o quadro é estático e o movimento dos gráficos não geram ações ao modificar os parâmetros da função. O *geogebra* é considerado como uma TIC (Tecnologia de Informação e comunicação), que são ferramentas extremamente importantes, como instrumentos metodológicos em sala de aula, tendo em vista que vivemos numa era onde a informação é acessível para boa parte de nossos alunos e utilizá-la em nosso favor é uma excelente forma de obter resultados efetivos no processo de ensino-aprendizagem. O *software geogebra* é gratuito e pode ser obtido, para computadores, *tablets* e *smartphones*, tornando seu uso altamente atingível para todos que possuam acesso a um *smartphone* ou um computador em casa ou na escola. Neste trabalho propomos analisar o gráfico das funções trigonométricas, do tipo: $f(x) = a + b \cdot \text{sen}(cx + d)$, com domínio e contradomínio real, e o qual o comportamento do gráfico ao se interagir com estes parâmetros a , b , c e d , evidenciando propriedades algébricas e geométricas que são utilizadas no estudo de trigonometria e que muitas vezes não são justificadas pela dificuldade de se mostrar no quadro e que podem de maneira dinâmica ser observado ao se utilizar o *geogebra*.

Palavras-chave: TICS, Metodologias de ensino, Trigonometria, Ensino de Matemática.

1 INTRODUÇÃO

O conteúdo de trigonometria, baseado em nossa vivência em sala de aula e de maneira



geral, traz uma certa dificuldade para os alunos, os softwares de geometria dinâmica podem, de maneira ativa e bem didática, mostrar como se comportam estas funções, graficamente falando, revelando várias propriedades algébricas, além das geométricas, obviamente, que o professor teria muita dificuldade de fazer no quadro por não conseguir dinamizar o movimento dos gráficos ao modificar os parâmetros da função, tendo em vista que ao desenhar na lousa os gráficos devem ficar estáticos dificultando o entendimento dos estudantes.

Neste trabalho vamos utilizar o software geogebra, criado por Markus Hohenwarter, é um software gratuito de Matemática dinâmica desenvolvido para o processo de ensino e de aprendizagem da Matemática, sendo utilizado do ensino básico ao ensino superior (HOHENWARTER, 2004).

O software geogebra pode ser obtido, para computadores, *tablets* e *smartphones*, tornando seu uso altamente atingível para todos que possuam acesso a um smartphone ou um computador em casa ou na escola. Ele pode ser baixado diretamente no site <https://www.geogebra.org/download>.

Neste trabalho propomos analisar o gráfico das funções trigonométricas, do tipo: $f(x) = a + b \cdot \text{sen}(cx + d)$, $f(x) = a + b \cdot \text{cos}(cx + d)$, onde *sen* e *cos*, representam as razões trigonométricas *seno* e *coseno*, respectivamente. com domínio e contradomínio real. E também qual o comportamento do gráfico ao se interagir com estes parâmetros *a*, *b*, *c* e *d*, evidenciando propriedades algébricas e geométricas que são utilizadas no estudo de trigonometria e que muitas vezes não são justificadas pela dificuldade de se mostrar no quadro e que podem de maneira dinâmica ser observado ao se utilizar o geogebra.

Os relatos que ouvimos dos alunos, principalmente os oriundos da rede pública de ensino, são que o professor costuma deixar o conteúdo de trigonometria para o final do ano, o que vem a acarretar que o conteúdo quase nunca é trabalhado e quando se trabalha é de maneira apressada e de qualquer forma. Não sabemos ao certo o motivo de se negligenciar esse conteúdo, o que notamos é que os alunos possuem muita dificuldade para trabalhar com as funções trigonométricas, devido a deficiência que carregam dos anos anteriores.

Notando o problema e observando a dificuldade dos estudantes em compreender o conteúdo de funções trigonométricas, em particular, quando se trabalha com o gráfico das funções e como os seus parâmetros influenciam em seu comportamento. Decidimos utilizar o software geogebra para facilitar o entendimento e também a participação dos alunos, tendo em vista que se trata de uma ferramenta tecnológico e dinâmica e que traz a atenção dos alunos, por ser de certa forma algo diferenciado e inovador em sala de aula.



Dessa maneira, ao longo desse trabalho, vamos detalhar como o utilizar o software de geometria dinâmica para uma melhora no entendimento do conteúdo a ser trabalhado, tornando o aprendizado mais palpável, tendo em vista que os estudantes poderiam observar o comportamento do gráfico em tempo real ao se dinamizar os seus parâmetros.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo utilizar um *software* de geometria dinâmica (*geogebra*), como recurso metodológico para um melhor entendimento do comportamento dos gráficos das funções trigonométricas, em particular as funções: *Seno* e *Cosseno*, bem como trazer uma ferramenta diferenciada e tecnológica que possa instigar os alunos a aprenderem o conteúdo lecionado e que também possam se interessar para aprender a manusear o *geogebra* de maneira a utilizar não somente em Trigonometria.

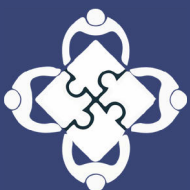
De maneira geral sempre temos como objetivo principal a melhoria do ensino e um efetivo aprendizado dos alunos, então essa ferramenta surge como um recurso metodológico que deve chegar para somar e buscar minimizar os problemas dos alunos com o conteúdo a ser lecionado pelo professor.

1.1.2 Objetivos específicos

- Alunos mais interessados e participativos;
- Melhor compreensão do conteúdo de Funções trigonométricas;
- Uso do software *Geogebra* como recurso para outros conteúdos;
- Observar os conceitos teóricos aplicados na construção do gráfico.

2 METODOLOGIA

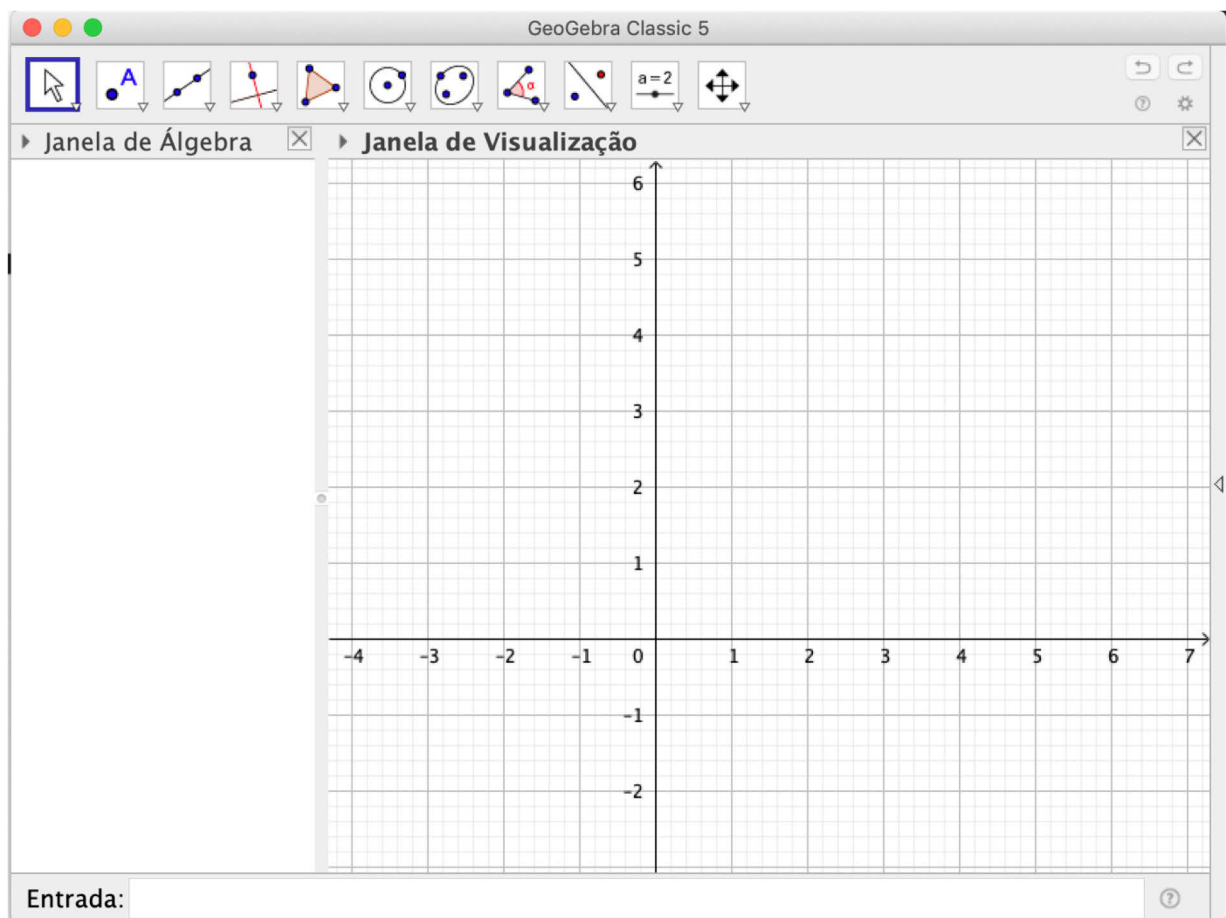
Como já foi dito, em geral, os alunos possuem diversas dificuldades com o conteúdo de trigonometria, em particular com os gráficos das funções trigonométricas. Pensando nisso, ao se trabalhar com a turma do 2º ano do ensino técnico integrado em Administração do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central, foi cogitado de se utilizar o *geogebra* como instrumento metodológico para o ensino de funções trigonométricas. A turma conta com 34 alunos regulares, que cursaram o nível fundamental tanto em escolas públicas como privadas da rede de ensino do nosso estado, sendo assim um público bem heterogêneo. Os materiais utilizados foram: Um projetor multimídia, um notebook, quadro branco e os pinceis para o quadro. Utilizamos também um apontador de slide com laser na ponta, que ajuda, mas não é imprescindível.



Inicialmente foram destinadas 3 aulas de 45 minutos para se trabalhar especificamente com o geogebra e os gráficos das funções, que é nosso objeto de estudo. Antes disso, em três aulas anteriores foi introduzido de maneira teórica a circunferência trigonométrica, a definição das funções *seno* e *coseno*, as reduções e todo embasamento para se tratar com o gráfico das funções trigonométricas.

No início da aula foi projetado no quadro a interface do geogebra conforme a figura 1 abaixo.

Figura 1 - Interface gráfica do geogebra.

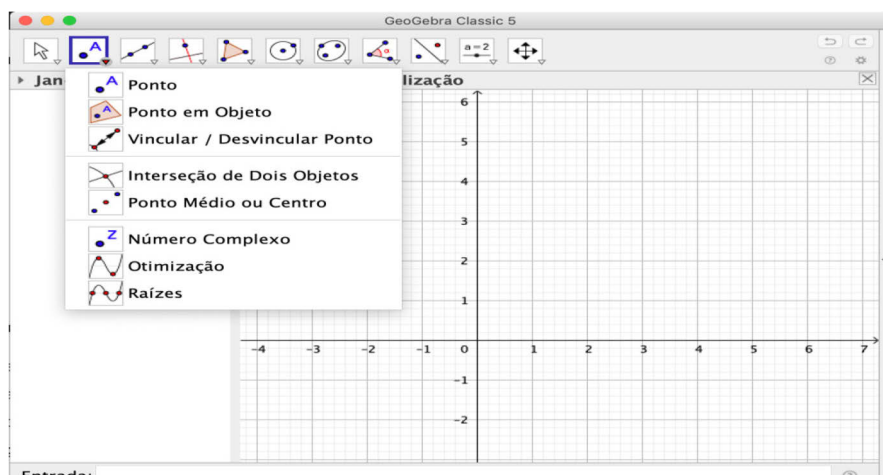


Fonte: Próprio autor, 2019.

Cada botão na interface tem uma função específica e ao se colocar o cursor no triângulo branco invertido e clicar, conforme a figura 2, abre uma série de opções para cada um dos botões, veja a seguir.



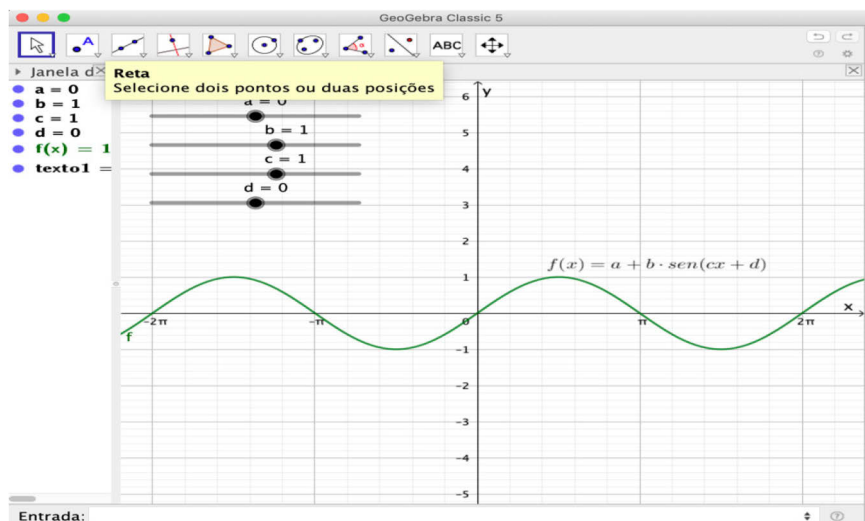
Figura 2 – Botão sendo clicado.



Fonte: Próprio autor.

E assim de maneira bem interativa apresentamos o geogebra para a turma. Em seguida utilizamos a função $f(x) = a + b \cdot \text{sen}(cx + d)$, com a , b , c e d valores reais e $b \neq 0$. No campo entrada, na parte de baixo da interface do geogebra podemos inserir a função e obter o seu gráfico, conforme a figura 3. Ressaltamos que se está utilizando a função seno como exemplo, mas que em sala também projetamos a função cosseno utilizando o mesmo método para que os alunos pudessem observar. Falamos sobre paridade das funções dentre outros conceitos que estão envolvidos ao se estudar o comportamento de cada uma delas.

Figura 3 – Função Seno no geogebra.



Fonte: Próprio autor.

Conceitos como imagem e período das funções Seno e Cosseno tinham sido trabalhadas de forma teórica nas aulas anteriores, no geogebra mostramos que ao se mexer nos parâmetros a e b , a imagem da função se alterava, observe na figura 4 o que ocorre ao se movimentar apenas o parâmetro a .

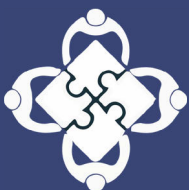
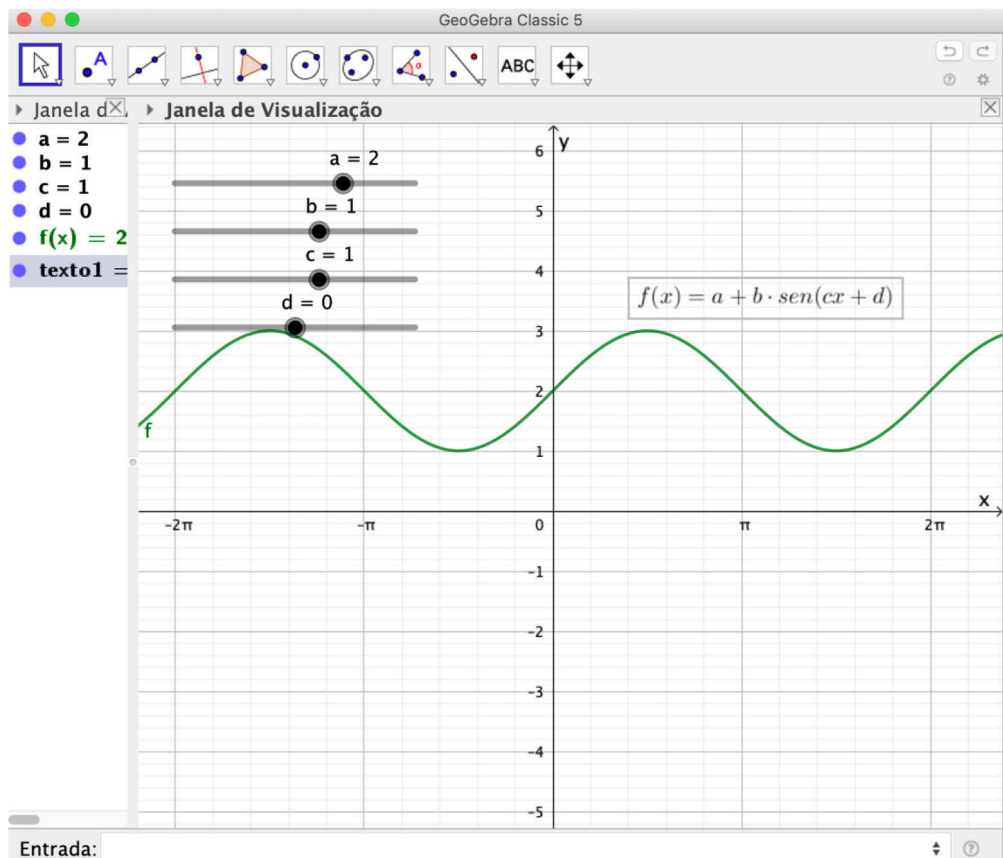


Figura 4 – Translação vertical do gráfico.



Fonte: Próprio autor.

Observe que o parâmetro a que era 0, variou para 2, e o gráfico se deslocou verticalmente 2 unidades. Ou seja, o parâmetro a é responsável por uma translação vertical, o que acarreta numa mudança de sua imagem. O mesmo ocorre se modificarmos o parâmetro d , contudo haverá uma translação horizontal, ao se trabalhar com a função cosseno apresentamos no geogebra que as funções $\text{sen}(x + \pi/2)$ e $\text{cos}(x)$ apresentam o mesmo gráfico projetadas no plano. Achamos esse momento muito rico, pois os alunos conseguem visualizar de forma dinâmica como o gráfico de uma se sobrepõe a outra, o que significa que as funções são iguais. Que por mais que fosse demonstrado de forma algébrica, que também é importante, que fique bem claro, mas que a compreensão do aluno ao ver ocorrendo diante dos seus olhos é capaz de fixar melhor esse entendimento.

Na figura 5, podemos observar o que ocorre ao se movimentar o parâmetro b , que também vai modificar a imagem, contudo de uma forma diferente do que foi feito com o parâmetro a , que está relacionado com translações verticais.

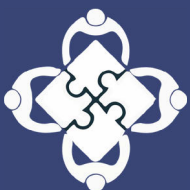
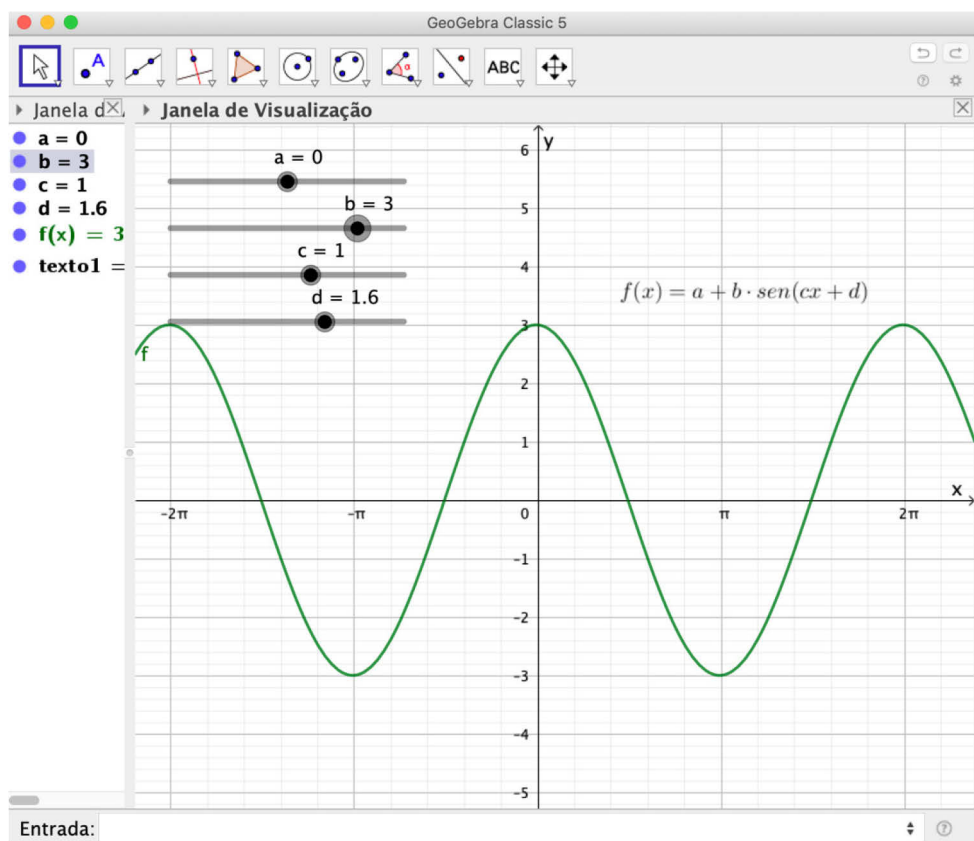


Figura 5 – Amplitude da função.



Fonte: Próprio autor.

No caso do parâmetro b ao movimentá-lo de 1 para 3, percebemos que o gráfico aumentou sua amplitude, é como se o gráfico tivesse esticado duas unidades para cima e duas unidades para baixo, o que obviamente modifica a sua imagem. Vale salientar que foi feita várias interações com os parâmetros os alunos pediam pra colocar determinado valor e observavam o que ocorria com o gráfico. Os próprios alunos informaram que ao se movimentar com o parâmetro b havia uma mudança na amplitude do gráfico. Essa mudança de amplitude do gráfico ocorre quando o parâmetro não modifica o sinal, pois se for negativo, observamos que há uma rotação que na função seno é sentida pelo gráfico e o modifica totalmente, também trabalhamos esse fato em sala.

O parâmetro c está diretamente relacionado com o período da função trigonométrica, esse fato já havia sido justificado de maneira algébrica, mas percebemos que ficou para os alunos quando observaram de maneira dinâmica e interativa no geogebra. A figura 6 a seguir mostra as consequências de modificar esse parâmetro.

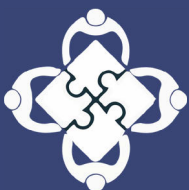
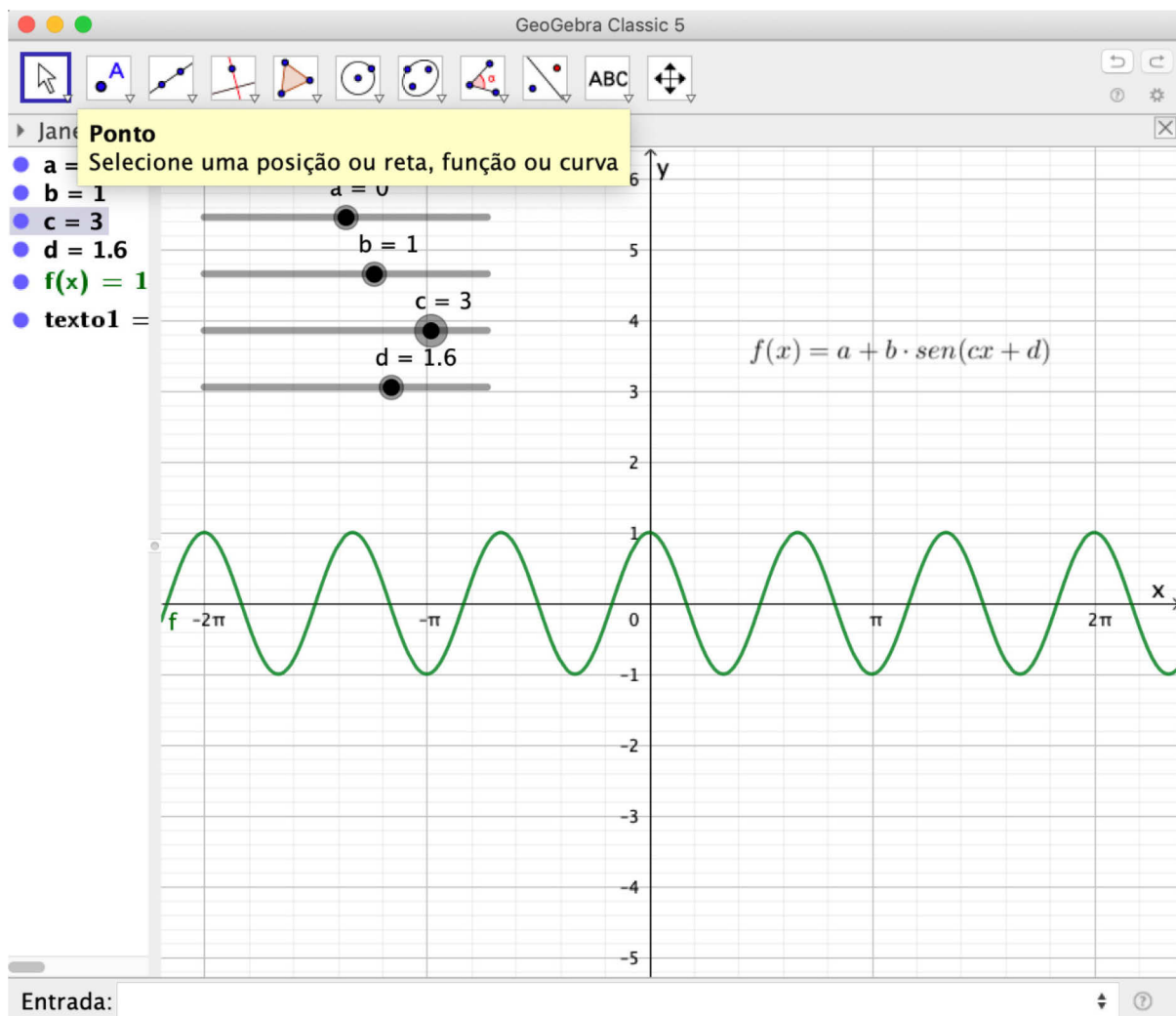


Figura 6 – Período da função.



Fonte: Próprio autor.

Observemos que ao se modificar o parâmetro c de 1 para 3, os picos da função ficaram bem mais frequentes, como o período é o inverso da frequência, então houve uma diminuição do período da função e significa que c está diretamente ligado ao período da função. Obviamente que interagimos bastante com esses parâmetros, os alunos faziam os seus questionamentos e tentávamos ao máximo sanar as dúvidas. A participação deles foi impressionante, como nunca antes vista. O que nos fez sentir que o geogebra chamou atenção deles de maneira positiva e que o instrumento utilizado foi extremamente positivo, uma vez que boa parte da turma participou, fizeram perguntas e estavam bastante atentos para observar o comportamento dos gráficos ao se interagir com os valores dos parâmetros na função.

Durante as três aulas, foram trabalhados vários conceitos, que não vamos entrar em detalhes aqui, como paridade, imagem da função, translações verticais e horizontais, rotação,



período, amplitude e frequência. Conceitos também de ondas, como pico e vale. Observando isso vemos o quanto foi proveitosa a utilização do software para o aprendizado, trazendo uma ferramenta tecnológica para sala de aula que acaba despertando o interesse dos alunos e ajuda na compreensão dos conteúdos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A algum tempo diversas tecnologias já estão inseridas em nosso contexto social, sua utilização em sala de aula como recurso metodológico para auxiliar na compreensão de diversos conteúdos não é uma concepção nova, se observamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Brasil (2000, pp. 11-12), já afirma que:

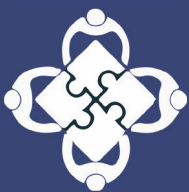
As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis.

Como vemos, os PCN, já alertavam sobre a importância de se inserir as tecnologias em sala de aula desde o ano 2000, como recurso para auxiliar no aprendizado dos alunos. Desta forma, hoje que vivemos na era digital, onde a maioria dos alunos possuem celulares que são verdadeiros computadores, com acesso à internet, não podemos excluir essa importante ferramenta do ensino, pelo contrário temos que usar a nosso favor e envolver os alunos com ela.

Pensando nisso, o geogebra surge como uma ferramenta poderosa e que pode trazer para os alunos uma visualização dinâmica do que o professor luta para explicar e representar no quadro, neste aspecto o *software* consegue um *feedback* imediato dos alunos no sentido de prender a atenção e aguçar a curiosidade, pois é uma ferramenta que dá sentido imediato ao que o professor relata e de maneira progressiva.

Sobre o ensino de trigonometria e as dificuldades que os alunos apresentam ao se estudar esse conteúdo e também a respeito de forma de se ensinar, Corradi (2013, p. 21) relata que:

Foi possível perceber que há um grande número de docentes que conduzem suas aulas apresentando definições seguidas de listas de exercícios, treinando os alunos para reprodução do conteúdo, muitas vezes apenas decorado e não compreendido. Ainda conforme Fiorentini (1995), Miorim (1998), D'Ambrósio (1993), essa prática não é propícia à aprendizagem por não possibilitar a compreensão e a construção do conhecimento pelo aluno. Penso que os professores precisam de atividades de ensino e aprendizagem e de uma postura diferenciada para trabalhar os conteúdos de Trigonometria, de maneira significativa em sala de aula em que os estudantes passam a ser os



protagonistas e o professor o orientador/mediador.

Dessa maneira, imaginamos que a utilização do geogebra se encaixa como uma forma diferenciada de se lecionar, que de fato torna a aula significativa e que acaba inserindo o aluno no contexto de aprendizagem não comum ao que temos costume, tirando tanto o professor como o aluno de sua zona de conforto e passividade.

Com relação a diversidade que é o conteúdo de trigonometria que pode trabalhar tanto seus aspectos algébricos como geométricos, o que torna esse conteúdo tão diferenciado e rico, vejamos o que diz Pedroso (2012, p.15):

Considero a Trigonometria um conteúdo rico e importante, por abranger conhecimentos relativos à Álgebra e à Geometria, unindo esses dois ramos da Matemática: por exemplo, uma equação trigonométrica pode ser resolvida através da representação de suas possíveis soluções no círculo trigonométrico. Também é importante quanto às suas aplicações. Entre as mais antigas, está o cálculo de distâncias inacessíveis, como alturas de prédios, de montanhas, de satélites e de aviões, larguras de rios e comprimentos de pontes. Na Física, algumas aplicações estão no cálculo do trabalho de uma força atuante no deslocamento de um corpo e no estudo de fenômenos ondulatórios. Na medicina, o estudo da respiração humana, que é um fenômeno cíclico, pode ser feito através da modelagem com funções trigonométricas, assim como o estudo da pressão sanguínea e do ciclo menstrual. Pode-se citar ainda outros fenômenos cíclicos que podem ser estudados através de funções trigonométricas como a oscilação periódica das marés e a variação das temperaturas anuais em determinada região.

Como vemos, trigonometria é um conteúdo de suma importância que possui uma riqueza extrema além de aplicações em várias áreas. É uma perda imensa para os alunos ficarem sem aprender de forma correta e atrativa.

Os PCN, relata sobre a importância da utilização de programas de computadores e como pode beneficiar os alunos em sala de aula.

Os programas de expressão apresentam recursos que provocam, de forma muito natural, o processo que caracteriza o “pensar matematicamente”, ou seja, os alunos fazem experimentos, testam hipóteses, esboçam conjecturas, criam estratégias para resolver problemas. (BRASIL, 2006, p.88).

Observemos que essa fonte é de 2006, ou seja, se naquela época já se chamava a atenção, então hoje é imprescindível que utilizemos a tecnologia a nosso favor.

Como pudemos observar a utilização da tecnologia para fortalecer o ensino de matemática em sala de aula vem há tempos sendo discutida, talvez por falta de recursos e de acesso ela vem caminhando a passos lentos, mas creio que hoje, o acesso a elas não seja mais



um empecilho tendo em vista o acesso que é amplo a verdadeiros computadores que estão em nossas mãos diariamente que são os celulares da geração atual, desta forma, trazer e explorar essa ferramenta em sala de aula só traz benefícios que pode ser notado diretamente na participação e atenção dos alunos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de não termos feito questionários ou algo do tipo consideramos que a experiência foi altamente positiva, pois observamos alguns aspectos que antes não era vistos em sala de aula. A participação efetiva da maioria dos alunos. Atenção dos alunos aos movimentos do gráfico ao se mexer cada um dos parâmetros.

Os alunos se demonstraram interesse pelo *software*, a maioria na primeira aula já tinham baixado e faziam perguntas de várias ferramentas que o geogebra possui, o que demonstra um interesse além de nossa aula. Com isso espera-se que o usem para outros conteúdos para uma visão diferenciada de determinado assunto, mesmo que o professor não o utilize diretamente.

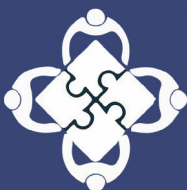
Muitos alunos relataram que conceitos como período e a imagem, que possui um máximo e mínimo na função não tinha sido assimilada na explanação teórica, o que demonstra que a aula teórica não foi complementada com a utilização do recurso que pode trazer um significado positivo para o conteúdo.

Outro fator que foi positivo foi o aumento da nota da maioria dos alunos em relação a primeira avaliação realizada, não conseguimos afiançar que foi devido a utilização do geogebra, pois não fizemos um controle para ter esse aspecto, mas imaginamos que trouxe algum aspecto positivo a esse respeito, até pelas palavras dos alunos que conseguiram assimilar melhor a partir da utilização do *software*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o processo realizado, a participação dos alunos e o mais importante que foi a compreensão do conteúdo, consideramos altamente positivo a inserção do geogebra como recurso metodológico. Esperamos que os alunos continuem utilizando a ferramenta, e pelo que demonstraram, de fato continuarão.

Buscamos nos esforçar o máximo para tornar a aula o mais atrativa possível, fazendo com que os alunos participassem e que as dúvidas fossem sendo tiradas na sala mesmo, que compreendessem todos os aspectos envolvidos durante todo o processo. Consideramos que



atingimos os objetivos esperados e que obviamente podemos sempre melhorar diversos aspectos, mas que o saldo foi totalmente positivo.

A busca pela aprendizagem de seus alunos deve ser a meta principal do professor fazendo com que os alunos se interessem o máximo possível pelo que for lecionado, muitas vezes esbarramos em diversos aspectos que influenciam de forma negativa para que não seja cumprido o que foi planejado. Mas que o professor esteja sempre atento as inovações e que se for para somar que possa inserir em seu contexto escolar.

Espera-se que esse trabalho possa ajudar a outros professores que desejem trabalhar com o geogebra em sua sala, não só no conteúdo de geometria, mas em qualquer um que o professor possa encaixar e que verdadeiramente o ajude a melhorar o aprendizado de sua turma.

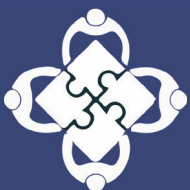
REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 29 de maio 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza: matemática e suas tecnologias**. v. 2. Brasília: MEC, 2006, p.67-98.

CORRADI, D. K. S. **Investigações matemáticas mediadas pelo pensamento reflexivo no ensino e aprendizagem das funções seno e cosseno**: uma experiência com alunos do 2º ano do Ensino Médio. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Universidade Federal de Ouro Preto.

HOHENWARTER, M., **Bidirectional dynamic geometry and algebra with GeoGebra**. Proceedings of the German Society of Mathematics Education's annual conference on Mathematics Teaching and Technology. Soest, Germany, 2004.





AS AÇÕES E CONSEQUÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Santana, Claudenia da Silva

Faculdade Alpha

Coutinho, Diógenes José Gusmão

Faculdade Alpha

RESUMO

O educador de Matemática do Ensino Fundamental que almeja o desenvolvimento da autonomia de seus alunos devem estruturar os planos de aula, buscando o treinamento e a compreensão das suas estratégias, proporcionando circunstâncias necessárias para a sua ação. O ensino - aprendizagem forma-se como instrumentos de práticas e de meditação permanente. Consequentemente o aluno vai apropriando-se da sua aprendizagem. Respeitando as instruções dadas pelo professor, tornando um ser pensante e capaz de fazer as suas próprias escolhas. Identificando ações e consequências do desenvolvimento da autonomia nas aulas de Matemática do ensino fundamental das escolas públicas municipais em uma cidade da Mata Sul de Pernambuco. Verificando o que os professores entendem por autonomia, as ações dos professores e dos alunos com relação a autonomia, analisando as consequências dos alunos que não tem autonomia. A metodologia foi qualitativa, descritiva de gênio exploratório, pois ela atenderá o objetivo desejado, identificando o que os professores do ensino fundamental entendem por autonomia, verificando se os docentes trabalham a autonomia em sala de aula, as ações e consequências dos alunos que não tem autonomia. Os resultados obtidos no campo durante a pesquisa: a definição, o planejamento, as ações e consequências do desenvolvimento da autonomia. Nos discursos dos entrevistados, eles compreendem as ações e consequências e tentam trabalhar a autonomia em sala de aula. Planejam, porém nem sempre chegam a concretizar, pois a indisciplina atrapalha o dia a dia na sala de aula. Percebemos as dificuldades dos professores em trabalhar os conteúdos com autonomia. Os dados indicaram que a falta de interesse dos estudantes do ensino fundamental e a indisciplina prejudicam o desenvolvimento escolar.

Palavras-chave: Ações. Consequências. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta as ações e consequências da autonomia na Matemática do ensino fundamental, uma análise e reflexão sobre a maneira como os alunos se comportam durante as aulas de Matemática. O método trabalhado no cotidiano escolar para resgatar e incentivar a autonomia dos alunos. Uma abordagem que traz um argumento capaz de modificar a maneira de pensar e agir dos nossos alunos.



O educador de Matemática do Ensino Fundamental que almeja o desenvolvimento da autonomia de seus alunos devem estruturar os planos de aula, buscando o treinamento e a compreensão das suas estratégias, proporcionando circunstâncias necessárias para a sua ação. De acordo com CONTRERAS (2002) O ensino - aprendizagem forma-se como instrumentos de práticas e de meditação permanente, conseqüentemente o aluno vai apropriando-se da sua aprendizagem. Respeitando as instruções dadas pelo professor, tornando um ser pensante e capaz de fazer as suas próprias escolhas.

O despertar sobre esse tema iniciou-se através das aulas de Matemática das escolas públicas na zona da mata sul no interior de Pernambuco onde leciono. A maioria dos alunos não tem autonomia para resolver os problemas matemáticos, eles não querem ler e muito menos interpretar os textos e enunciados, pelo contrario querem que o professor fale as respostas que devem ser inscritas nas atividades. Um dos métodos divertidos e bem interessante são os jogos matemáticos, porém alguns alunos não querem ler as regras dos jogos, esperam que o professor leia e explique passo a passo. Enquanto isso os alunos que tem autonomia vão lendo os problemas e as regras dos jogos tentando responder com antecedência, quando o professor vai explicar os alunos já estão respondendo e jogando, normalmente eles se destacam como os melhores alunos da turma.

Para o desenvolvimento e construção da autonomia é necessário o incentivo dos professores, o querer e a força de vontade dos alunos. Segundo IMMANUEL KANT (1724-1804, p.87) Faça de maneira que a máxima de tua vontade possa ser o tempo todo princípio de uma lei geral. Entendemos que o ensino aprendizagem acontece de forma mais eficaz tornando pessoas criticas, com uma mente aberta evoluindo para uma auto reflexão sendo capaz de inovar e se destacar nas seleções, nos vestibulares e conseqüentemente na vida social.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Identificar ações e conseqüências do desenvolvimento da autonomia nas aulas de Matemática do ensino fundamental das escolas públicas municipais em uma, cidade da Mata Sul de Pernambuco.



1.12 Objetivo específico

- a) Verificar o que os professores entendem por autonomia.
- b) Verificar as ações dos professores e dos alunos com relação a autonomia.
- c) Analisar as consequências dos alunos que não tem autonomia.

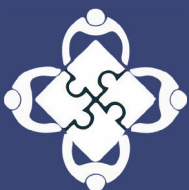
2 METODOLOGIA

A metodologia foi qualitativa, descritiva de gênio exploratório, pois ela atenderá o objetivo desejado, identificar o que os professores do ensino fundamental entendem por autonomia, verificar se os docentes trabalham a autonomia em sala de aula, as ações e consequências dos alunos que não tem autonomia.

Houve uma investigação através da coleta de dados, foram distribuídos questionários a fim de verificar as ações e consequências da autonomia na Matemática do ensino fundamental nos anos finais, nas escolas públicas dos municípios na Zona da Mata Sul no interior de Pernambuco. Por que os alunos tem dificuldade em desenvolver a autonomia? Todos os alunos chegam aos anos finais sabendo ler? Os alunos sabem ler fluentemente e conseguem interpretar texto? Os alunos terminam o ensino fundamental dominando as habilidades e competências dos conteúdos de Matemática? O ensino das escolas públicas é semelhante ao ensino das escolas particulares? Os alunos são críticos e sabem argumentar os seus pensamentos sobre determinados assuntos?

A pesar dos professores terem formações sobre a BNCC e acesso ao currículo existe uma dificuldade para trabalhar a autonomia na sala de aula, pois é difícil porque muitos alunos não querem pensar, ler e interpretar os problemas propostos. Existe também aqueles alunos que chegam nos anos finais sem saber ler e vão passando de ano porque o conselho decide que está com a idade muito avançada ou tem algum distúrbio mental e não podem ser retidos, ou porque existe uma porcentagem de alunos para serem aprovados e não pode deixar muitos alunos retidos porque nesse caso será culpa do professor que não trabalhou diversas formas para alcançar os objetivos desejados com esses alunos.

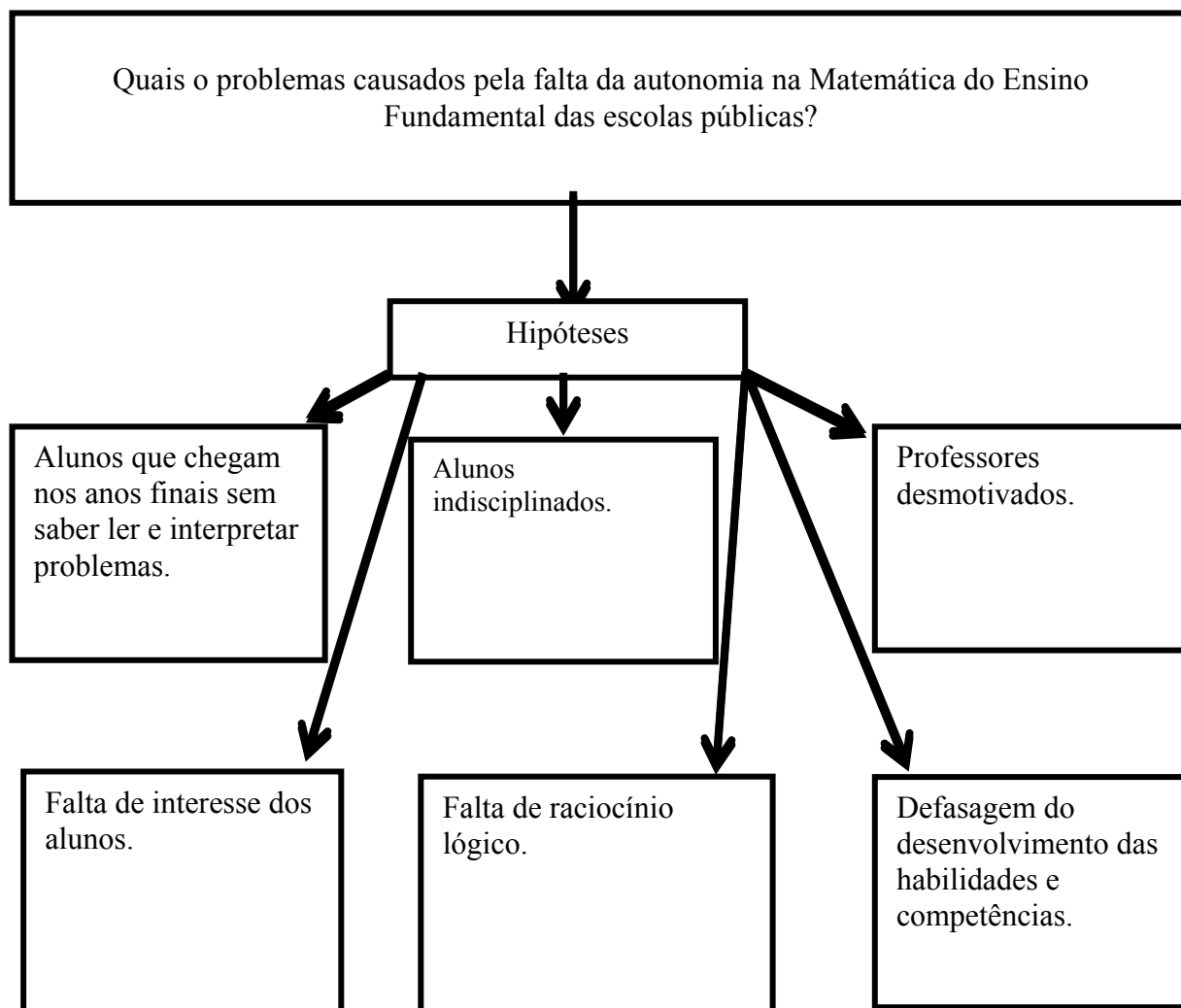
No primeiro semestre de 2019, realizou-se visitas nas escolas, foram assistidas aulas de Matemática e executadas entrevistas com conversas solenes, onde os professores puderam dar as suas opiniões, respondendo um questionário com a liberdade de expor as suas próprias



opiniões e mostrar o seu trabalho na prática da sala de aula.

A figura 1 mostra o problema de pesquisa e as hipóteses:

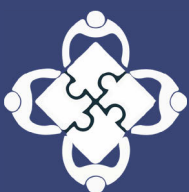
Figura 1 – Problema e hipóteses



3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A autonomia é um termo de origem grega cujo significado está relacionado com independência, liberdade, ou seja, é a capacidade de governar-se pelos próprios meios.

Segundo Habermas (2004, p. 7), “teorias deontológicas após Kant ainda poderiam explicar muito bem como as normas morais devem ser fundamentadas e aplicadas; no entanto, elas não



são capazes de responder por que efetivamente devemos ser morais”, pois falta a “motivação para converter em prática os argumentos morais” (HABERMAS, 2004, p. 11).

De acordo com COHEN e MARCOLINO (2002, p. 85) “a autonomia será apenas realizável quando existirem elementos racionais e emocionais de opção, ou seja, se houver liberdade face a esse conflito (entre emoção e razão)”. É preciso ter força de vontade para determinar o querer e buscar realizar essa autonomia para que de fato isso aconteça. Ou seja, é preciso querer ser independente buscando ser dono de suas próprias ações.

Vejamos o que afirma IMMANUEL KANT (1724 - 1804, p.87)) afirma sobre autonomia : “Age de tal forma que a máxima do teu querer possa valer em todo o tempo também como princípio de uma legislação geral”. (IMMANUEL KANT, 1724 – 1804, p.87).

Seguindo a linha de pensamento de Immanuel Kant (1724 -1804, p.87) “A «autonomia» da vontade é o princípio único de todas as leis morais e dos deveres que estão em conformidade com elas”. O aluno pode através da sua força de vontade enfrentar os desafios encontrados nas dificuldades dos conteúdos abordados, tentar novas possibilidades de resoluções de problemas através do lúdico, ou seja ele pode ampliar os seus conhecimentos desenvolvendo as competências e habilidades desejadas no processo de ensino aprendizagem com os jogos matemáticos.

Já JAMES GIBBONS (1834-1921, p. 1) afirma que “A reforma tem de vir de dentro, não de fora. Não se pode criar leis para a virtude”. Percebemos que a mudança de comportamento depende de cada um de nós, não adianta fingir que aprendeu, decorar fórmulas e não saber desenvolve-las em seu dia a dia, copiar as atividades de um outro colega ou até mesmo pegar as respostas já pronta do professor. É necessário pensar e saber interpretar, buscar, refletir sobre os problemas relacionados a Matemática para encontrar a solução adequada e resolver determinadas situações.

De acordo com MONTEIRO LOBATO (1882 – 1948, p. 28) “A leitura deve ser vista não como um amontoar de informações, mas como uma atitude que exercita o pensamento e propicia autonomia do conhecimento”. Deve-se criar o hábito de praticar a leitura para que a mente progrida e alcance o sucesso da aprendizagem. Sendo assim as atitudes podem fazer a diferença para o desenvolvimento da autonomia e conseqüentemente do conhecimento.

Segundo ROBERTO SHINYASHIKI (1952 p.52) “Viver com autonomia é produzir a seiva da própria vida”. Precisa compor as ideias, reflexões e interpretações do pensamento matemático para ter uma determinada independência no cotidiano escolar. O professor pode e deve incentivar o aluno a ter autonomia mas é imprescindível que o mesmo tenha iniciativa, ou



seja uma opinião formada e executada na sua conduta educacional.

Já EDWARD GIBBON (1737 – 1794, p.11) afirma que “A leitura não deve ser mais do que um exercício para nos obrigar a pensar.” Sendo assim, percebe-se que a leitura de problemas matemáticos e de regras de jogos nos leva a submissão do processo de raciocínio lógico. Dessa forma o nosso pensamento viaja investigando informações cabíveis para o nosso conhecimento.

THOMAS STEARNS (1888 – 1965, p.27) afirma:

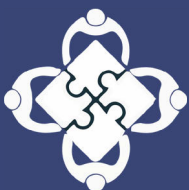
“Onde está a sabedoria que nós perdemos no conhecimento? Onde está o conhecimento que nós perdemos na informação?” (THOMAS STEARNS 1888 – 1965, P.27)

De acordo com HENRY DAVID THOREAU (1817-1862, p.115) “A não ser quando nos perdemos, ou em outras palavras, quando perdemos o mundo, é que começamos a nos descobrir e perceber onde estamos e o infinito alcance de nossas relações”. As oportunidades surgem mas só as pessoas que estão bem preparadas, com conhecimentos para enfrentar os obstáculos é que conseguem agarrá-las. Com a Matemática não é diferente porque ela está no nosso dia a dia e o aluno que tem o objetivo de crescer não só para passar no vestibular mas para ser bem sucedido profissionalmente e financeiramente deve procurar se direcionar para um ensino aprendizagem com qualidade e autonomia.

Segundo ANNE TYLER (2012) “As pessoas sempre chamam de sorte quando você age mais sensatamente do que elas”. A falta de autonomia pode causar a perda de oportunidades e conseqüentemente um aluno com uma baixa estima, acreditando assim que não é capaz de desenvolver a resolução de determinados problemas de Matemática sozinho. Quando esse aluno se submete a uma seleção e infelizmente não alcança a classificação almejada diz que não tem sorte, porém na verdade ele precisa se policiar e se auto avaliar a respeito de suas atitudes com relação ao ensino aprendizagem.

Segundo MIGUEL UNAMUNO (1864/1936, p.90) “Ninguém está sujeito a maior número de faltas e erros do que aqueles que se regem unicamente pela reflexão”. É normal ler, interpretar, resolver problemas e até jogar de forma equivocada ou seja errada, mas é com os nossos erros que encontramos as melhores soluções. O que não pode é permanecer no erro ou ter preguiça de pensar. Se errou deve descobrir o que está errado de fato para traçar estratégias de não errar mais. Com isso leva-se a crer que ninguém é melhor do que o outro, simplesmente por ter mais facilidade ou dificuldade na Matemática, ou seja todos nós somos capazes de alcançar nossos objetivos basta focar e determinar com perseverança.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO



Os resultados adquiridos no estudo durante a pesquisa: a definição, o planejamento, as ações e consequências do desenvolvimento da autonomia. Nos discursos dos entrevistados, eles compreendem as ações e consequências e tentam trabalhar a autonomia em sala de aula para que seus alunos tenham a capacidade de governar-se pelos seus próprios meios e saber se relacionar de igual para igual com qualquer pessoa. Tem formação sobre a BNCC e acesso ao currículo e conseqüentemente planejam e ensinam com base em conceitos relacionados a realidade dos seus alunos, porém nem sempre chegam a concretizar, pois a indisciplina atrapalha o dia a dia na sala de aula.

Nesse sentido, IMMANUEL KANT (1724,1804, p.72) afirma que "Age sempre de tal modo que o teu comportamento possa vir a ser princípio de uma lei universal." Sendo assim, os alunos precisam colaborar com um bom comportamento durante as aulas para que os professores possam desenvolver um ensino aprendizagem de qualidade, formando alunos com autonomia para progredir não só na vida escolar mas também na sociedade.

Na exposição oral e escrita dos professores interrogados alguns inseriram os jogos matemáticos nas suas aulas, afim de trabalhar os conteúdos com autonomia e descontração através do lúdico. Nessa concepção BRUNER, apud BROUGÈRE (1998, p.193) afirmam:

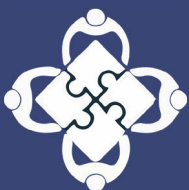
A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção.

Para instigar solucionar os problemas causados pela falta de autonomia alguns professores preparam aulas desafiadoras e atraentes afim de desenvolver o raciocínio dos alunos, fazendo com que eles desenvolvam os seus pensamentos.

Uma das professoras entrevistada do 6º ano do ensino fundamental confeccionou o seguinte jogo:

O JOGO DO PINCEL (Pintou um problema? Solucione).

Formou uma bancada e pediu que cada aluno escolhesse um pincel que estava na caixinha, os pinceis eram coloridos e os alunos escolheram os mesmos pela beleza de sua cor preferida, em cada pincel estava escrito um problema e os mesmos responderam nos seus



cadernos, em seguida trocaram os pinceis e responderam os demais problemas. Depois houve um debate onde os alunos puderam falar de suas dificuldades ao responder os problemas.

Uma outra professora do 6º ano depois de ter trabalhado os conteúdos em sala de aula ela dividiu a turma em dois grupos e pediu que cada grupo confeccionasse um jogo. O grupo 1 confeccionou o Quadrado mágico e o grupo 2 o Jogo da trilha multiplicativa. Em seguida sugeriu que os alunos apresentassem os seus jogos com as suas respectivas regras para turma, no final todos jogaram e tiraram as dúvidas com o professora sobre os números naturais.

QUADRADO MÁGICO

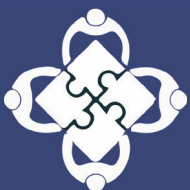
É um quebra-cabeça numérico, formado por uma tabela quadrada de números, onde a soma de cada coluna, de cada linha e das duas diagonais devem ser sempre iguais. Jogando com bolinhas de papel os alunos fizeram as somas e mudaram de casa quando necessário, com mais facilidade. Após conseguir o resultado esperado, registraram as quantidades colocadas em cada quadradinho usando os números naturais.

JOGO DA TRILHA MULTIPLICATIVA

Como alguns alunos sentiam dificuldade em resolver o raciocínio lógico usando a multiplicação dos números naturais mentalmente, o jogo da trilha estimulou o raciocínio lógico e foi detectado uma melhora no conteúdo trabalhado. O objetivo era vencer o jogo do colega com quem estavam competindo e alcançar as competências e habilidades almejadas com relação a multiplicação de números naturais.

Uma terceira professora do 6º ano após ter dado aulas sobre Adição, Multiplicação e Divisão de números naturais, fez a torta na cara, onde os alunos se divertiram muito além de conquistar as habilidades e competências desejadas. Eles foram estimulados a raciocinar de forma rápida a lógica matemática, desenvolvendo assim o cálculo mental, expondo as suas ideias, respeitando as regras e o espaço do outro, tornando pessoas competitivas, sabendo ganhar e perder, que automaticamente levaram essas experiências para a vida social fora do ambiente escolar.

Os demais professores fizeram resolução de problemas atualizados, uns resolveram as



questões coletivamente no quadro e olharam os cadernos dos alunos, outros responderam no quadro e os alunos ficaram em silêncio, depois corrigiram os cadernos individualmente. Os professores do 9º ano apresentaram alguns problemas relacionados a Matemática em slides.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos as dificuldades dos professores em trabalhar os conteúdos com autonomia. Os dados indicaram que a falta de interesse dos estudantes do ensino fundamental e a indisciplina prejudicam o desenvolvimento escolar.

Foi verificado as ações e consequências dos professores e dos alunos com relação a autonomia. A diferença entre os alunos que não tem autonomia, que vivem pedindo aos seus professores que leiam os problemas e as regras dos jogos matemáticos e diga o que deve escrever nas atividades e a maneira que deve jogar e os alunos que tomam a iniciativa e tentam responder as atividades depois de ter feito uma interpretação, ou seja eles não esperam pelo professor porque a pratica torna um ser mais intelectual e independente não só no ambiente escolar mais consequentemente na vida social.

Pela observação dos questionários respondidos pelos professores e das aulas de Matemática e da fundamentação teórica, a autonomia é muito importante para o crescimento intelectual e o desenvolvimento do ensino aprendizagem de qualidade fazendo com que o aluno torne-se uma pessoa crítica e construtiva, capaz de tomar as sua próprias decisões.

É indispensável que, depois de ter exibido essas reflexões, todas as pessoas que fazem parte do ambiente escolar colaborem para um bom desenvolvimento da autonomia, tornando o ensino aprendizagem de qualidade, alcançando assim as habilidades e competências desejadas. Induzindo assim os alunos para que tornem-se indivíduos autônomo não só de suas atitudes mas também de seus pensamentos, capazes de refletir e argumentar sobre diversos conteúdos matemáticos.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos> Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



CONTRERAS, J. A **Autonomia Dos Professores**. São Paulo: Editora, Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2016. Acesso em 10 de julho de 2016.

MACEDO, E. **Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es36-133-00891.pdf>. Acesso em: 2017-10-06.

COHEN, Cláudio; MARCOLINO, José Álvaro M. Relação médico-paciente: Autonomia & paternalismo. In: SEGRE, Marcos; COHEN, Cláudio (Org.). **Bioética**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edusp, 2002. p. 53-38.

Relatório TÓPICOS informação, conhecimento, pensamento, exercício, atitude, leitura, ser, vistos, autonomia Monteiro Lobato 28 1882 – 1948
<https://citacoes.in/citacoes/1715842-monteiro-lobato-a-leitura-deve-ser-vista-nao-como-um-amontoar-de-i/>

Relatório TÓPICOS exercício, leitura, ser Edward Gibbon11 1737 - 1794
<https://citacoes.in/citacoes/606749-edward-gibbon-a-leitura-nao-deve-ser-mais-do-que-um-exercicio-pa/>

Relatório TÓPICOS sabedoria, informação, conhecimento, onde Thomas Stearns Eliot27 1888 - 1965 <https://citacoes.in/citacoes/593535-thomas-stearns-eliot-onde-esta-a-sabedoria-que-nos-perdemos-no-conhecim/>

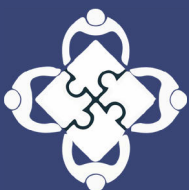
Relatório TÓPICOS vida, vida, próprio, autonomia Roberto Shinyashiki52
<https://citacoes.in/citacoes/581629-roberto-shinyashiki-viver-com-autonomia-e-produzir-a-seiva-da-propria/>

Relatório TÓPICOS número, falta, erro, único, sujeito, reflexão, maior Miguel de Unamuno90 1864 – 1936
<https://citacoes.in/citacoes/582427-miguel-de-unamuno-ninguem-esta-sujeito-a-maior-numero-de-faltas-e-er/>

Relatório TÓPICOS leis, lei, princípio, vontade, único, toda, moral, dever, conformidade, autonomia Immanuel Kant87 1724 - 1804
<https://citacoes.in/citacoes/583759-immanuel-kant-a-autonomia-da-vontade-e-o-principio-unico-de-to/>

Relatório TÓPICOS leis, tempo, lei, maneira, princípio, vontade, posse, ser, geral, todo, máximo, faça Immanuel Kant87 1724 - 1804 Publicidade <https://citacoes.in/citacoes/111314-immanuel-kant-faca-de-maneira-que-a-maxima-de-tua-vontade-possa/>

Relatório TÓPICOS leis, tempo, lei, maneira, princípio, vontade, posse, ser, geral, todo, máximo, faça Immanuel Kant87 1724 - 1804 Publicidade
<https://citacoes.in/citacoes/111314-immanuel-kant-faca-de-maneira-que-a-maxima-de-tua-vontade-possa/>



Relatório TÓPICOS leis, lei, modo, princípio, comportamento, posse, ser, sempre Immanuel Kant⁸⁷ 1724 – 1804 <https://citacoes.in/citacoes/564433-immanuel-kant-age-sempre-de-tal-modo-que-o-teu-comportamento-pos/>

Relatório TÓPICOS leis, lei, reforma, virtude James Gibbons¹ 1834 - 1921 <https://citacoes.in/citacoes/114710-james-gibbons-a-reforma-tem-de-vir-de-dentro-nao-de-fora-nao-s/>

Relatório TÓPICOS leis, lei, modo, princípio, comportamento, posse, ser, sempre Immanuel Kant⁸⁷ 1724 - 1804 <https://citacoes.in/citacoes/564433-immanuel-kant-age-sempre-de-tal-modo-que-o-teu-comportamento-pos/>

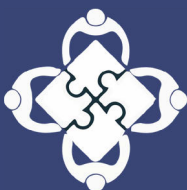
Relatório TÓPICOS pessoas, pessoa, sorte, sempre Anne Tyler² 1941 <https://citacoes.in/citacoes/580610-anne-tyler-as-pessoas-sempre-chamam-de-sorte-quando-voce-age/>

Relatório TÓPICOS mundo, mundo, relação, palavra, ser, alcance, infinito, onde, outro Henry David Thoreau¹⁵ 1817 – 1862 <https://citacoes.in/citacoes/112101-henry-david-thoreau-a-nao-ser-quando-nos-perdemos-ou-em-outras-palavr/>

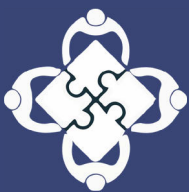
Relatório TÓPICOS informação, conhecimento, pensamento, exército, atitude, leitura, ser, vistos, autonomia Monteiro Lobato²⁸ 1882 - 1948 <https://citacoes.in/citacoes/1715842-monteiro-lobato-a-leitura-deve-ser-vista-nao-como-um-amontoar-de-i/>

Relatório TÓPICOS sabedoria, informação, conhecimento, onde Thomas Stearns Eliot²⁷ 1888 - 1965 <https://citacoes.in/citacoes/593535-thomas-stearns-eliot-onde-esta-a-sabedoria-que-nos-perdemos-no-conhecim/>

Relatório TÓPICOS mundo, mundo, relação, palavra, ser, alcance, infinito, onde, outro Henry David Thoreau¹⁵ 1817 – 1862 <https://citacoes.in/citacoes/112101-henry-david-thoreau-a-nao-ser-quando-nos-perdemos-ou-em-outras-palavr/>



GT6. EJA: educação popular e currículo





O LETRAMENTO CIENTÍFICO E DIGITAL NA EJA, ATRAVÉS DO ENSINO DA FÍSICA É POSSÍVEL?

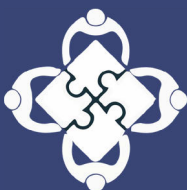
OLIVEIRA, Humberto da Silva

Universidade Federal da Paraíba

humberto.oliveira@professor.pb.gov.br

RESUMO

Este trabalho refere-se ao relato de experiência vivenciado em turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), nos ciclos V e VI, numa escola da rede pública estadual, na cidade de João Pessoa. A proposta metodológica utilizada foi fruto dos nossos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, onde tivemos a oportunidade de conhecer novas metodologias e abordagens para o ensino-aprendizagem de Física. Dentre elas destacamos aqui neste projeto a abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) que tem como objetivo principal possibilitar a construção pelos alunos de conhecimentos, habilidades e competências necessárias para o entendimento sobre questões que envolvam a Ciência e Tecnologia na sociedade. Esse tipo de abordagem pode contribuir na promoção do letramento científico e digital, pois relaciona temas do contexto social, científico e educacional, através da aplicação das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação). O nosso objetivo foi possibilitar uma formação crítica, valorizando desde a abordagem de conteúdos específicos até suas implicações científicas e sociais. O conteúdo utilizado foi o da Matriz Energética do Brasil, considerando as formas de energia, suas transformações e conservação, sua geração e transmissão, discutindo o uso responsável da energia. Para a execução e apoio do projeto, construímos um site na plataforma Moodle, que foi o nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o site pode ser acessado no endereço eletrônico www.fisicaconectada.com.br. Através do AVA apresentamos os conteúdos da Física, procurando adaptar às diferenças individuais e respeitando os diversos ritmos de aprendizagem, no decorrer do ano letivo. Durante a aplicação do projeto, apresentamos os conteúdos da Física vislumbrando o empoderamento dos alunos proporcionando o Letramento Científico (LC) e o Letramento Digital (LD), estando em consonância com o projeto político pedagógico (PPP) da escola e com o projeto de implantação do Escola Digital do governo do estado da Paraíba. Através das nossas observações e dos dados obtidos nas avaliações, foi possível verificar que ocorreu um avanço significativo na participação e aprendizagem dos alunos. Portanto o uso da abordagem CTSA teve uma importância no cotidiano escolar, contribuindo com a inserção dos alunos no contexto social, científico e educacional, também verificamos que a plataforma Moodle proporcionou um espaço educacional que contribuiu para o letramento científico e digital dos alunos.



Palavras-chave: Letramento. Ciência. Física. Digital. Tecnologia. Educação.

1. INTRODUÇÃO

Durante os estudos realizados no curso de mestrado (OLIVEIRA, 2014) no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, tivemos a oportunidade de conhecer novas metodologias e abordagens para o ensino-aprendizagem de Física. Dentre elas destacamos aqui a abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) que tem como objetivo principal possibilitar a construção pelos alunos de “conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões de Ciência e Tecnologia na sociedade e atuar na solução de tais questões” (Santos e Mortimer, 2002).

Consideramos que a abordagem CTSA tem uma importância no contexto social, científico e educacional e pode contribuir de maneira significativa na promoção do letramento científico e digital.

É de conhecimento que dentre as Ciências da educação básica, a Física é considerada pela maioria dos alunos como uma das mais difíceis. Essa dificuldade tem como origem diversos motivos, alguns deles são: a não percepção dos conceitos físicos no cotidiano ou concepções equivocadas dos fenômenos físicos, que são desenvolvidas espontaneamente e trazidas para a sala de aula (ZYLBERSZTAJN, 1983); a aprendizagem de Física exige certo grau de abstração para compreensão de alguns conceitos; é constatado que muitos professores de Física focalizam e dão uma ênfase exagerada no ensino e aplicação das fórmulas sem relacionar a teoria com a prática ou com situações do dia a dia, tornando o ensino enfadonho e por vezes contribuindo para que os alunos tenham aversão a Física. Outro fator importante, destacado por Moreira (1983), é que muitas vezes o professor não leva em consideração o conhecimento prévio do aluno.

Os conteúdos da Física são muitas vezes estudados de maneira puramente teórica, com base estritamente na lógica dos princípios mecânicos. Esta forma de estudo tem sua legitimidade, desde que não interesse o contexto histórico, social e cultural em que foi desenvolvida. Porém, esse caminho mais operacional para o ensino de Física não ajuda na popularização de suas ideias. Acreditamos que a popularização da Física e das ciências, através do letramento científico “pode ser útil para erradicar mitos, combatendo a visão da ciência como algo muito além do conhecimento do cidadão comum e próxima de uma visão dogmática da verdade” (GERMANO, 2005, p. 4).



1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral é possibilitar uma formação crítica, valorizando desde a abordagem de conteúdos específicos até suas implicações científicas e sociais, para desenvolver habilidades e competências que contribuam na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

1.1.2 Objetivos específicos

O projeto tem como objetivos específicos:

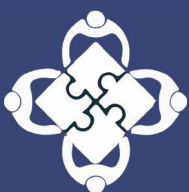
1. Contribuir para o letramento digital e científico dos alunos da Escola Estadual Daura Santiago Rangel;
2. Empregar a plataforma Moodle para mediar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Física, procurando adaptar às diferenças individuais e respeitar os diversos ritmos de aprendizagem;
3. Utilizar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, para realizar atividades pedagógicas durante as aulas;
4. Promover a divulgação e popularização da ciência.

2. METODOLOGIA

O conteúdo escolhido para aplicação do projeto foi o da Matriz Energética do Brasil, considerando as formas de energia, suas transformações e conservação, sua geração e transmissão, discutindo o uso responsável da energia. Devido a ser um tema de relevância social, se enquadra no enfoque CTSA. Sem falar que esta temática é recorrente em diversos processos seletivos para ingressos nos cursos de graduação, bem como, em alguns cursos de pós-graduação. Por exemplo, no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), é verificado que desde a sua primeira edição (1998⁷), o conhecimento dos conceitos físicos relacionados a Energia é um tema bastante cobrado, de diversas maneiras.

Pode-se destacar, também, a importância deste tema na vida cotidiana, pois a Energia está presente em diversas situações do dia a dia. Para citar algumas situações, poderíamos falar sobre: a importância de como utilizar os equipamentos elétricos de maneira eficiente e de forma econômica, a fim de reduzir o consumo de Energia Elétrica; outra situação seria a utilização das energias renováveis, como a Energia Solar e a Energia Eólica, como alternativas de geração de energia elétrica; pode-se trabalhar a energia nos processos biológicos de obtenção de energia,

⁷ Informação obtida no portal do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Disponível em <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 Mar. 2017.



como a fotossíntese e a respiração; entre outras situações.

A temática escolhida se articula com algumas orientações dos PCN+ (BRASIL, 2002) para o ensino de Física, segue abaixo as principais:

- Utilizar e compreender tabelas, gráficos e relações matemáticas gráficas para a expressão do saber físico.
- Conhecer fontes de informações e formas de obter informações relevantes, sabendo interpretar notícias científicas.
- Desenvolver a capacidade de investigação física. Classificar, organizar, sistematizar. Identificar regularidades. Observar. Estimar ordens de grandeza. Compreender o conceito de medir. Fazer hipóteses, testar.
- Reconhecer o papel da física no sistema produtivo, compreendendo a evolução dos meios tecnológicos e sua relação dinâmica com a evolução do conhecimento científico.
- Compreender enunciados que envolvam códigos e símbolos físicos.
- Compreender a física presente no mundo vivencial e nos equipamentos e procedimentos tecnológicos.
- Dimensionar a crescente capacidade do ser humano propiciada pela tecnologia.
- Desenvolver valores e atitudes próprias do trabalho científico, tais como a busca de informações, o “olhar” crítico, a necessidade de verificação das hipóteses e a procura de novas ideias.
- Propiciar ao aluno atividade que utilize os conhecimentos construídos nas aulas de Eletrodinâmica, integrando-os a Estatística, Geografia, Educação Artística e Redação.

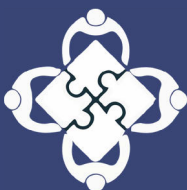
O projeto foi aplicado no turno da noite nas turmas de alunos da modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos) nos ciclos V e VI (equivalente ao ensino médio), na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Daura Santiago Rangel.

2.1. Plataforma Moodle⁸

Para a execução e apoio do projeto, foi montado um site na plataforma Moodle. O Moodle (**M**odular **O**bject **O**riented **D**istance **L**Earning) é um sistema gerenciamento para criação de cursos online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

O moodle é um software livre de apoio à aprendizagem, e vem sendo utilizada não só

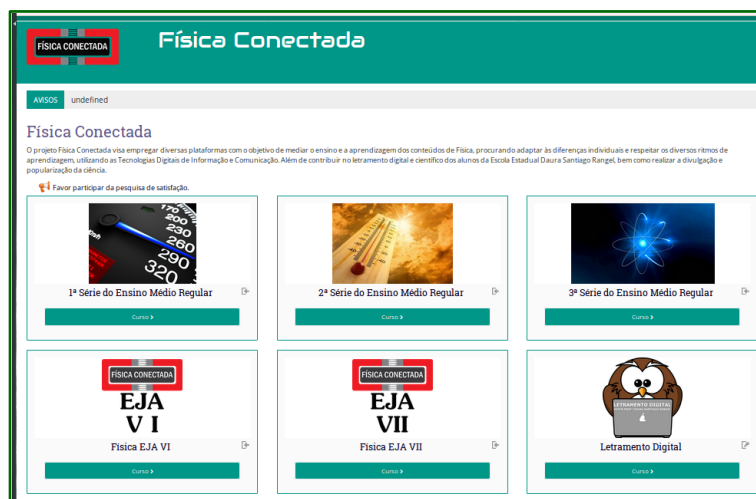
⁸ Informações retiradas do site <<https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle>>. Acesso em 15 Ago. 2018.



como ambiente de suporte à Educação a Distância mas também como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo, treinamento de professores.

Neste ambiente de aprendizagem, foi criado o site *FÍSICA CONECTADA*, cujo endereço eletrônico é www.fisicaconectada.com.br, que pode ser encontrado facilmente nos buscadores, como o Google. A Figura 1 representa a página principal do site.

Figura 1. Site Física Conectada, página principal.



Fonte: Próprio autor.

No site encontramos as seguintes opções:

1. Aulas criadas em powerpoint e em Prezi;
2. Apostilas e listas de exercícios, disponibilizadas em arquivos pdf;
3. Lista de vídeos informativos sobre conceitos físicos;
4. Fóruns de discussões;
5. Questionários avaliativos;
6. Lições e textos da temática;
7. Formulário de cadastro dos alunos;
8. Direcionamento para o Canal no Youtube;
9. Direcionamento para a página no Facebook;

A plataforma permite a transmissão e organização dos conteúdos de materiais de apoio às aulas, pelo fato de ser uma ferramenta que permite produzir cursos e páginas da Web, facilita a comunicação (síncrona ou assíncrona), possibilitando contribuir para um padrão superior quer no ensino presencial, quer no ensino a distância

O projeto tem o objetivo principal de favorecer a aprendizagem dos conteúdos de Física, relacionando-os com situações do dia a dia, principalmente nas questões que envolvem a energia elétrica. Na tentativa de contribuir para a redução do abandono e de melhorar o rendimento



escolar dos estudantes.

2.2. Etapas

Na primeira etapa foi realizada uma pesquisa com os alunos para obter informações sobre os conhecimentos prévios e as faixas etárias, tendo em vista que vamos trabalhar com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Ensino Regular.

Na segunda etapa foram efetuados estudos dirigidos de alguns textos sobre a matriz energética do Brasil.

Na terceira etapa foram apresentados em sala de aula alguns vídeos sobre a geração da energia elétrica, com uma discussão sobre as vantagens e desvantagens sobre os diversos tipos de usinas de energia elétrica.

Na quarta etapa os alunos acessaram o site *Física Conectada* para aprofundar os estudos da eletricidade. Participando de fóruns de discussões e de questionários avaliativos sobre a temática.

Na quinta etapa os alunos criaram materiais para divulgação na escola e na internet sobre o uso consciente da energia elétrica com dicas e sugestões.

Em todas as etapas utilizamos os recursos do site (*Física Conectada*) e das redes sociais, para aprofundar e ampliar os conhecimentos acerca dos temas trabalhados em sala de aula.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para superação das dificuldades metodológicas enfrentadas no ensino da Física e das ciências, a linguagem deveria ser vista como um dos papéis mais importante no processo de aquisição dos conteúdos científicos, visto que, nesse contexto, sua implicação contribuiria para a compreensão retórica dos textos estudados por parte dos alunos, bem como promover a autonomia necessária para que o tornassem capaz de perceber as inúmeras possibilidades que integram o conhecimento científico. Para Santos (2007) a linguagem é uma função que pertence ao processo de letrar cientificamente, entendendo-a como uma maneira de articulação dos termos técnicos e da capacidade de aplicar e avaliar argumentos com base em evidências científicas (SANTOS, 2007, p. 484). Fortalecendo este pensamento Motta-Roth (2011, p. 20) diz que: “qualquer educação científica depende da educação linguística, componente principal na tarefa de educar a população para viver os tempos atuais”.

Ainda não existe um consenso sobre o conceito de letramento científico mas estabeleceremos o



letramento científico como o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo que lhe permitam compreender a formulação de conceitos científicos, bem como refinar uma reflexão crítica sobre a aplicabilidade da ciência no contexto sócio-histórico em que vive. Envolve o reconhecimento de questões científicas, a explicação de fenômenos, a capacidade de manuseio de evidências, além do desenvolvimento da percepção do uso da linguagem para estabelecer relações, organizar conteúdos e reconhecer as características do texto científico como instrumento de trabalho (SILVA, 2015, p. 47).

Neste sentido, o letramento científico é importante no contexto educacional, pois empodera o aluno com habilidades e competências que ajudam na aquisição, manuseio e organização do conhecimento científico, que muitas vezes são propagados em diversos meios de comunicação, favorecendo também, a capacidade de realizar reflexões críticas sobre a aplicação da ciência e da tecnologia, considerando as suas consequências na sociedade e no meio ambiente.

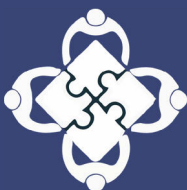
Para promover o letramento científico o professor deve conhecer algumas estratégias ou abordagens de ensino que possam ser utilizadas nos planos de aula, que contribuam na aprendizagem dos alunos.

Não há como negar a inserção da ciência e tecnologia na sociedade e suas influências no modo de vida e de relacionamento da comunidade escolar, bem como da mediação das tecnologias nas práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. Nesse sentido, ao pensar em letramento devemos considerar a presença das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas.

Segundo Buzato (2006, p. 16) o letramento digital (LD) são práticas sociais que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) com finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente.

Já para Buckingham (2010) o letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, hiperlinks e mecanismos de procura, entre outros.

O autor afirma ainda que não basta ter somente habilidades necessárias para se recuperar informações na mídia digital, é preciso ser capaz “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49). Isso significa



fazer reflexões e questionamentos sobre as fontes da informação, os interesses dos produtores e qual sua relação com as questões científicas, sociais, políticas, econômicas e ambientais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) enfatizam a necessidade de que o ensino deve priorizar a formação do cidadão como um todo, para que ele seja capaz de entender e participar da sociedade, dando sua parcela de contribuição nas discussões de temas relevantes para a sociedade, portanto, “trata-se de construir uma visão da Física que esteja voltada para a formação de um cidadão contemporâneo, atuante e solidário, com instrumentos para compreender, intervir e participar na realidade” (BRASIL, 2002, p.1).

Neste sentido podemos destacar o ensino de Física através da abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), pois ela contribui na construção do conhecimento dos alunos “mediante uma integração harmônica entre os conteúdos específicos e os processos de produção desse mesmo conteúdo” (VANNUCCHI, 2004, p.77). Essa perspectiva de integração dos conteúdos com os respectivos processos de produção apoia a visão de Cruz e Zylbersztajn (2001) sobre o papel mais importante da educação, que é:

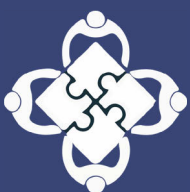
[...] habilitar o aluno a compreender a realidade (tanto do ponto de vista dos fenômenos naturais quanto sociais) ao seu redor, de modo que ele possa participar, de forma crítica e consciente, dos debates que permeiam a sociedade na qual se encontra inserido (CRUZ; ZYLBERSZTAJN, 2001, p. 171).

A partir desta compreensão os alunos passam a valorizar o conhecimento científico e a importância de participar de forma ativa e consciente dos debates relacionados às mudanças que os avanços científicos e tecnológicos podem ocasionar na sociedade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso projeto foi aplicado no transcorrer dos 2º e 3º bimestres do ano letivo de 2018, nas turmas do ciclos V e VI da EJA, ambas no turno da noite, limitaremos os resultados obtidos nessas turmas. Porém, como a nossa proposta foi muito bem recepcionada, vimos a necessidade de ampliar para as demais turmas e séries do turno da noite, totalizando 226 inscrições de usuários no ambiente Moodle (Figura 2), dentre esses usuários observamos que alguns professores da rede estadual tiveram o interesse de conhecer e acompanhar a aplicação do nosso projeto, solicitando suas inscrições, dessa forma também ampliamos a rede de contatos com professores de Física, abrindo uma possibilidade de ampliar o projeto para outras escolas.

Figura 2. Número de usuários.





Fonte: Próprio autor.

Durante a aplicação do projeto, apresentamos os conteúdos da Física vislumbrando o empoderamento dos alunos proporcionando o Letramento Científico (LC) e o Letramento Digital (LD), estando em consonância com o projeto político pedagógico (PPP) da escola e com o projeto de implantação do *Escola Digital* do governo do estado da Paraíba. A partir das reflexões das reuniões pedagógicas e formação oferecida pela coordenação do Proinfo Integrado-SEE-PB.

A partir das reuniões pedagógicas e dos momentos formativos, o projeto foi planejado e apresentado a equipe pedagógica e professores da escola (Foto 1).



Foto 1. Apresentação do projeto

Podemos perceber a participação ativa dos alunos nas atividades propostas no ambiente Moodle. Algumas destas atividades foram realizadas no ambiente escolar, na sala de informática, para realizar a apresentação e mediar os primeiros contatos com o Moodle, tendo em vista que nenhum dos alunos tinham conhecimentos sobre esta plataforma (Foto 2).

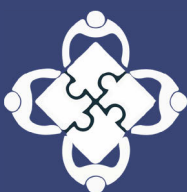




Foto 2. Primeiros contatos com o Moodle

Ao final do terceiro bimestre fizemos uma pesquisa para avaliar a perspectiva dos alunos referentes a metodologia utilizada durante as aulas e as atividades propostas no ambiente Moodle.

O gráfico 1 apresenta a frequência com que os alunos estudam em casa. A maior parte disse que não estuda em casa. Como essas turmas são do turno noturno, acreditamos que isto ocorre devido que a maioria exerce atividades remuneradas durante o dia, e devido a isso não tem tempo para realizar estudos em casa. Nesta situação específica, verificamos que o ambiente Moodle proporcionou um espaço diferenciado para o estudo, pois apresentava diferentes formas didáticas de apresentação dos conteúdos, e com espaço para tirada de dúvidas.

Gráfico 1. Frequência de estudo em casa

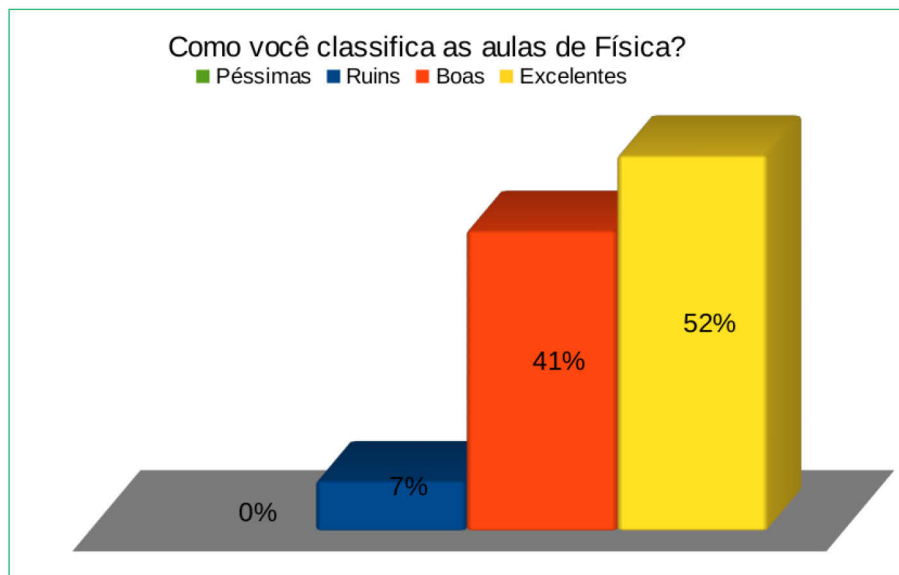


Fonte: Próprio autor.

O gráfico 2 reflete as opiniões sobre as aulas de Física, sendo que 93% consideraram as aulas boas e excelentes. Acreditamos que isso ocorreu devido ao diálogo que é aberto para aceitar as sugestões dos alunos, quanto as metodologias, bem como para identificar os interesses de conhecimentos dos mesmos.



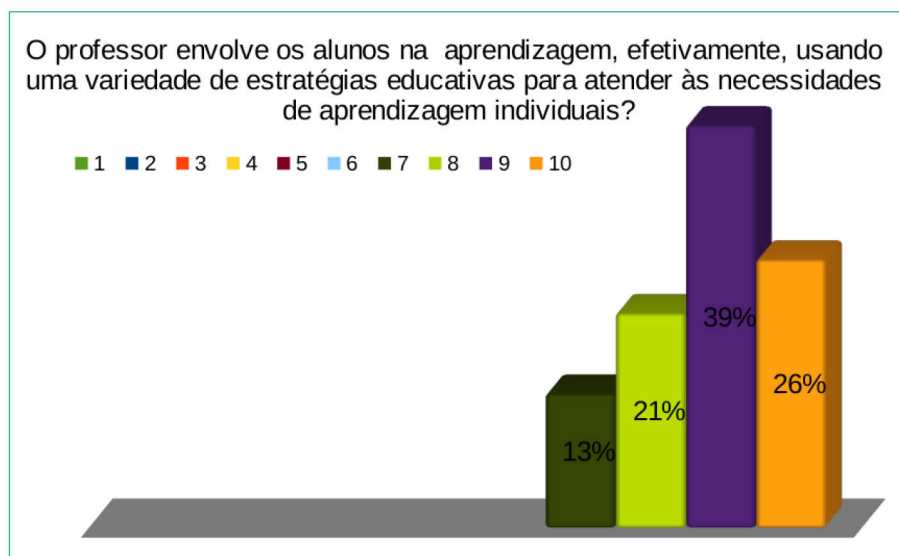
Gráfico 2. Sobre as aulas de Física



Fonte: Próprio autor.

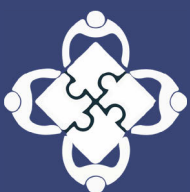
Os resultados obtidos nos gráficos 3, 4 e 5, apresentam a opinião dos alunos relativas as estratégias, recursos e procedimentos utilizados durante as aulas e na plataforma Moodle, com os dados é possível afirmar que a grande maioria dos alunos ficaram satisfeitos com as abordagens de ensino que foram utilizadas no decorrer da aplicação do projeto.

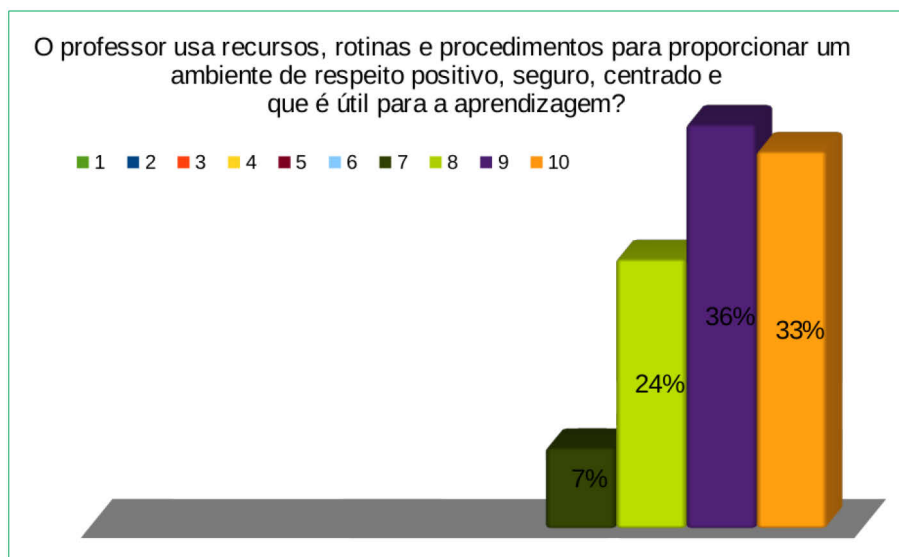
Gráfico 3. Sobre a variedade de estratégias utilizadas pelo professor



Fonte: Próprio autor.

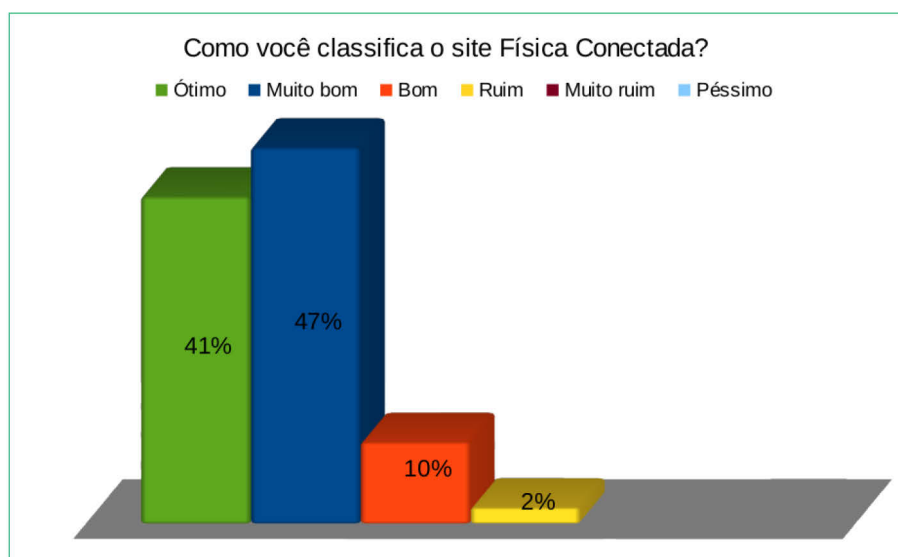
Gráfico 4. Sobre os recursos e procedimentos utilizados pelo professor





Fonte: Próprio autor.

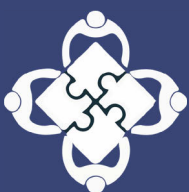
Gráfico 5. Sobre o ambiente Moodle (Física Conectada)



Fonte: Próprio autor.

Estas percepções positivas dos alunos se refletem no melhoramento da participação, assiduidade e do rendimento escolar das duas turmas, conforme os gráficos abaixo. Podemos observar que o rendimento escolar das duas turmas melhorou.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS



O projeto teve como objetivo criar um espaço para possibilitar uma formação crítica, para desenvolver habilidades e competências que contribuam na promoção do Letramento Científico e Digital, utilizando a rede de internet para ampliar os horizontes do conhecimento, através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, para isso empregamos a plataforma Moodle.

Verificamos que a plataforma Moodle ajudou no tratamento dos conteúdos da Física, procurando adaptar às diferenças individuais e respeitando os diversos ritmos de aprendizagem.

Através das nossas observações e dos dados obtidos nas avaliações e na pesquisa, avaliamos que ocorreu um avanço significativo na participação, motivação e aprendizagem dos alunos. Concluímos que a abordagem CTSA teve uma importância no cotidiano escolar, contribuindo com a inserção dos alunos no contexto social, científico e educacional, e que contribuiu na promoção do letramento científico e digital dos alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

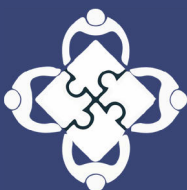
BUZATO, M. E. K. **Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades.** In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006.

CRUZ, S. M. S. C. S.; ZYLBERSZTAJN, A. **O enfoque ciência, tecnologia e sociedade e a aprendizagem centrada em eventos.** In: PIETROCOLA, M. (Org.). Ensino de física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integrada. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001. cap. 8, p. 171-196.

GERMANO, M. G. **Popularização da ciência como ação cultural libertadora.** In: V Colóquio Internacional Paulo Freire: Desafios à Sociedade Multicultural, 2005, Recife. Anais. Recife: UFPE/ V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005. p. 1-18.

MOREIRA, M. A. **Uma abordagem Cognitivista ao Ensino de Física,** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1983.

MOTT-ROTH, D. **Letramento científico: sentidos e valores.** Notas de Pesquisa. Santa Maria, RS. v.1, n.0, p. 12-25, 2011.



OLIVEIRA, H. S. **Uma investigação da modelagem e simulação computacional no ensino de Física.** Dissertação Mestrado. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande. 2014. Disponível em: <<http://zip.net/bms8tr>> Acesso em: 14 Abr. 2016.

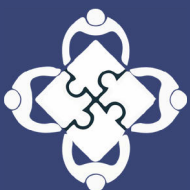
SANTOS, W. L. P. dos. **Educação Científica na Perspectiva de Letramento como Prática Social.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-492, 2007.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F., **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS no contexto da educação brasileira.** Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, v. 2, n. 2, p. 133-162, 2002.

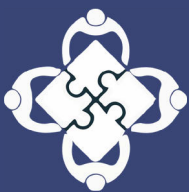
SILVA, G. R. S. **Manifestações avaliativas de engajamento no gênero relatório de pesquisa produzido por alunos do ensino médio.** Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2015.

VANNUCCHI, A. I. **A relação ciência, tecnologia e sociedade no ensino de ciências.** In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). Ensino de Ciência: unindo pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 77-99.

ZYLBERSZTAJN, A. **Concepções espontâneas em Física: exemplos em dinâmica e implicações para o ensino.** Revista de Ensino de Física. v.5, n.2, p.3-16, dezembro de 1983. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol05a09.pdf>>. Acesso em: 14 de Abr. 2012.



GT7. Ciências humanas: geografia e história





“VOCÊ NÃO CONTA UMA HISTÓRIA APENAS PARA SI MESMA”: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES SOBRE HISTÓRIA DAS MULHERES A PARTIR DE “O CONTO DA AIA”, DE MARGARET ATWOOD

LACERDA, Gabriela Limeira

Mestre em História Social (UFC)

Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Paraíba

gabi.limeira1@gmail.com

LUNA, Amanda Souza Xavier de

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (UFPB)

Bibliotecária da Universidade Federal da Paraíba

nandasxx@gmail.com

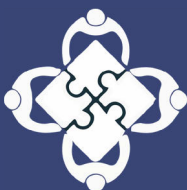
RESUMO

Fruto de discussões realizadas no projeto “Cadê a leitura? Ações e diálogos entre Direito e Literatura”, em execução no âmbito do Departamento de Ciências Jurídicas da UFPB, o presente trabalho busca analisar aspectos do livro ‘O conto da Aia’ da escritora Margaret Atwood (2017 [1985]), propondo uma crítica à construção do conhecimento histórico, em específico à história das mulheres. Margaret Atwood cria uma distopia que ela mesmo define como sendo uma “ficção especulativa”, cuja narrativa se transforma em documento histórico dentro do próprio texto, culminando, em seu último capítulo intitulado ‘Notas históricas’, na transcrição de um simpósio em que historiadores discutem a validade histórica do documento. Apresentamos, na primeira parte do trabalho, os principais aspectos do livro de Atwood, com foco no capítulo final. Partindo das contribuições de Soihet e Pedro (2007), Perrot (1995) e Tilly (1994), a segunda parte se dedica a pensar as construções dos conhecimentos sobre história das mulheres, história e gênero e, o ambiente acadêmico em que essas construções ocorrem. No terceiro momento, são observadas as possíveis relações entre história e literatura, o debate sobre a literatura como fonte para história, bem como a produção de representações e imaginários sociais (Ferreira, 2013; Camilotti; Naxara, 2009; Chartier, 2002). Por fim, apontamos algumas possibilidades de práticas pedagógicas interdisciplinares a partir da leitura literária de O conto da Aia, inspiradas nas propostas de construção de comunidade de leitores (Cosson, 2011), relacionando história com outras áreas de conhecimento, como geografia, literatura e direito.

Palavras-chave: História das Mulheres. História e Literatura. O Conto da Aia. Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

1 INTRODUÇÃO

Conto, em vez de escrever, porque não tenho nada com que escrever e, de todo modo, escrever é proibido. Mas se for uma história, mesmo em minha cabeça, devo estar contando-a



para alguém. Você não conta uma história apenas para si mesma. Sempre existe alguma outra pessoa. (ATWOOD, 2017, p. 52)

Um relato de cotidiano e resistência feito por uma mulher que perdeu seu nome, sua família, sua identidade, num contexto de um Estado teocrático e totalitário. É assim que, de forma sintética, podemos definir “O conto da Aia” (2017 [1985]), livro da escritora canadense Margaret Atwood. Fruto de discussões realizadas no projeto “Cadê a leitura? Ações e diálogos entre Direito e Literatura”, em execução no âmbito do Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. Nesse trabalho buscamos analisar aspectos do livro ‘O conto da Aia’ da escritora Margaret Atwood (2017 [1985]), propondo uma crítica à construção do conhecimento histórico, em específico à história das mulheres. Atwood cria uma distopia⁹ que ela mesmo define como sendo uma “ficção especulativa”, cuja narrativa se transforma em documento histórico dentro do próprio texto, culminando, em seu último capítulo intitulado ‘Notas históricas’, na transcrição de um simpósio em que historiadores discutem a validade histórica do documento.

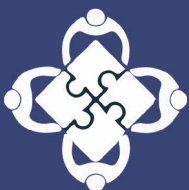
O que uma ficção especulativa nos diz sobre o trabalho do historiador? Que relação a institucionalização da história das mulheres, ou seja, sua formalização enquanto campo de investigação histórica, tem com a obra de Margaret Atwood? Pode uma narrativa-documento ser também fonte para a história das mulheres? Como esses e outros questionamentos contribuem para uma prática pedagógica interdisciplinar? Essas perguntas nos guiaram no processo de escritura deste trabalho.

Dessa forma, inicialmente apresentamos os principais aspectos do livro de Atwood, relacionando com sua obra e apontando algumas aproximações com a história. Num segundo momento, os aspectos de “O conto da Aia” são confrontados com os debates sobre história das mulheres e história e literatura. Por fim, apontamos alguns caminhos para práticas pedagógicas interdisciplinares que, a partir da leitura crítica, busca a construção de uma comunidade de leitores.

2 “FICÇÃO ESPECULATIVA”: APROXIMAÇÕES COM A HISTÓRIA

Em 1985 “O conto da aia” chegou às prateleiras de livrarias e em pouco tempo se tornou um sucesso editorial, rendendo a sua autora, dentre outros, o prêmio Arthur C. Clarke em 1987, uma das mais importantes premiações de ficção científica. Em 2017 o livro retorna às livrarias e

⁹“As distopias problematizam os danos prováveis caso determinadas tendências do presente vençam. É por isso que elas enfatizam os processos de indiferenciação subjetiva, massificação cultural, vigilância total dos indivíduos, controle da subjetividade a partir de dispositivos de saber etc. A narrativa distópica é antiautoritária, insubmissa e radicalmente crítica.” (HILÁRIO, 2013, p. 201).

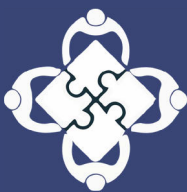


repete o sucesso de vendas impulsionado pela série exibida na internet pela plataforma de *streaming* Hulu, que lançou sua terceira temporada em 2019. Escrito no calor do movimento feminista, que desde a década de 1970 se organizava na luta pelos direitos das mulheres em países da Europa e da América, o sucesso do livro se explica – além de sua inegável qualidade técnica e estilística – pelo conteúdo que apresenta ao público leitor.

O livro nos apresenta um relato do cotidiano de uma aia organizado a partir do gênero distopia, num período não explicitamente determinado, mas que provavelmente ocorreu entre as décadas de 1960 e 1980, pois, como descobriremos no decorrer da leitura, o relato da aia apresentado ao leitor é uma transcrição de uma gravação em fita cassete, meio muito utilizado nesse período para registros sonoros. A aia, uma espécie de serva sexual do Estado para fins reprodutivos, conta seu dia-a-dia, mesclando descrição do que ocorre em seu presente com lembranças do passado.

Pela voz da aia o leitor conhece a República de Gilead, um Estado totalitário, teocrático, patriarcal e militarizado que, após um golpe, ocupa o território dos Estados Unidos e tem nas mulheres o principal alvo de opressão. Guerras nucleares e biológicas, instabilidade política, econômica e social, são utilizadas por Gilead, através de discursos protecionistas e de transição para a estabilidade, para a criação de divisões hierárquicas entre as mulheres, sendo o ponto em comum dos grupos que se formam servir ao Estado. Um surto de infertilidade pode significar o fim da estrutura estatal, por isso, as poucas mulheres ainda férteis são transformadas em aias, emprestadas a famílias poderosas para que os comandantes – elite masculina cuja denominação remete à forte militarização de Gilead – as utilizem em cerimônias de procriação, a prática do estupro é a base da manutenção da ordem. Além das aias, as mulheres se dividem em “Marthas”, empregadas domésticas e governantas das residências da elite; e as esposas, casadas com os comandantes, ainda que pertencentes à elite também são oprimidas pelo regime. Quando não se encaixam em nenhum dos três padrões definidos para as mulheres, elas se tornam prostitutas ou não-mulheres, condenadas a trabalhar com lixo tóxico. Em comum, as mulheres de Gilead são, independentemente da posição social que ocupam, exploradas para servirem ao Estado em que os homens ocupam a esfera pública e os espaços de poder – ainda que exista resistência, como nos mostra a aia que conta a história. As mulheres em Gilead, por exemplo, são proibidas de ler e os livros, revistas e jornais foram banidos da sociedade que se guia quase unicamente pelos ensinamentos da Bíblia.

Os elementos arcaicos e conservadores da sociedade apresentada por Margaret Atwood dialogam com elementos futuristas – seja através do controle do Estado ali retratado, seja pelas



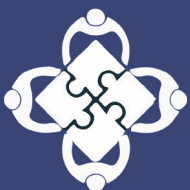
próprias expectativas do leitor durante a leitura da obra. Por isso, o retorno de “O conto da aia” às prateleiras das livrarias nos últimos anos e o sucesso das vendas não se explicam unicamente pelo lançamento da série, mas também pelas possibilidades de apropriação da obra, pois com facilidade o leitor consegue traçar paralelos com realidades locais e globais experimentadas por homens e mulheres nos últimos anos.

A sensibilidade do autor ou da autora no processo de construção de uma obra distópica pode contribuir para que a relação leitor-obra seja de identificação: as possibilidades ali colocadas assustam justamente por serem muito possíveis. Por esse motivo, Margaret Atwood prefere classificar “O conto da aia” e outros livros seus não como ficção científica, mas como “ficção especulativa”: “Atwood justifica que ‘especulativo’ indica algo que poderia de fato acontecer, que está dentro do campo do plausível, ainda que não respeite totalmente o realismo restrito do romance tradicional” (KLEIN, 2018). O possível se justifica no processo de criação e a autora explica que os acontecimentos da ficção têm base real, têm antecedentes históricos que inspiraram sua escrita e essa informação também está referenciada na própria narrativa de seu livro:

a melhor maneira e a mais eficiente em termos de custos de controlar mulheres, para propósitos reprodutivos e outros, era por meio das próprias mulheres. Quanto a isso havia muitos precedentes históricos; de fato, nenhum império imposto pela força ou de outro modo jamais deixou de ter essa feição característica: o controle dos nativos por membros de seu próprio grupo. (ATWOOD, 2017, p. 362)

O último capítulo do livro, intitulado “Notas históricas”, se apresenta como uma transcrição de um simpósio de historiadores de Gilead, que ocorre no ano 2195. Nesse simpósio inventado, um historiador apresenta ao público comentários sobre o documento que narra o cotidiano da aia. A narrativa é, portanto, transformada em documento histórico e o leitor é envolvido em um universo acadêmico distanciado do que acabara de ler a poucas páginas atrás.

Ao mesmo tempo em que apresentar o debate histórico e historiográfico sobre Gilead reforça a ideia de que aquela história poderia ter ocorrido, Margaret Atwood constrói um cenário de evento científico que, utilizando-se de recursos linguísticos como a ironia, abre espaço para discussões sobre o lugar do pesquisador e sua relação com o objeto de estudo e os documentos que investiga. Cerca de cento e cinquenta anos depois do registro do relato da aia, quando o regime de Gilead já chegou ao fim, o espaço acadêmico reproduz estruturas de opressão de gênero, ainda que sutis. O palestrante conta piadas e anedotas que causam riso à plateia, mas



também desconforto, e o uso do vocativo “senhores” repetidas vezes evidencia um ambiente de domínio masculino: Gilead já não existe, mas ainda repercute nos alicerces da produção do conhecimento.

3 ESCREVER AS MULHERES NO TEMPO: HISTÓRIA DAS MULHERES E LITERATURA

Os anos 1970 e 1980 foram determinantes para a escrita da história. Estados Unidos e o continente europeu, especialmente afetados pela Guerra Fria, experimentava as lutas por direitos civis e o fortalecimento de diversos movimentos sociais, como o movimento feminista. A produção do conhecimento histórico no Ocidente foi diretamente influenciada por esses movimentos e é nesse contexto que a História das Mulheres e os Estudos de Gênero se institucionalizam garantindo espaço no ambiente acadêmico. Louise Tilly (1994) explica que o contexto político de luta por transformação social ligam a História das mulheres ao movimento feminista e isso faz com que, pelo menos em suas raízes, toda história das mulheres seja também feminista.

História das mulheres contribuiu para identificar e expandir a compreensão sobre fatos do passado, incrementando o conhecimento histórico utilizando-se de especialidades como demografia, história econômica, história social, história das ideias, história política. “Uma nova especialidade histórica nasceu contendo por objeto as mulheres, tornando-as sujeitos da história” (TILLY, 1994, p. 34). A história social, especificamente, será muito importante para a história das mulheres por seus métodos de análise e a ampliação do universo das fontes, como a utilização de arquivos individuais e a história oral.

Como outras áreas de conhecimento, a História também utilizará a categoria Gênero em suas análises e interpretações do passado:

Gênero, nas ciências sociais, tomou outra conotação, e significa a distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e a dimensão biológica dos seres humanos. O grande impacto que vem produzindo nas análises sociais funda-se em ter chamado a atenção para o fato de que uma parte da humanidade estava na invisibilidade – as mulheres –, e seu uso assinala que, tanto elas quanto os homens são produto do meio social, e, portanto, sua condição é variável. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 288)

A perspectiva relacional e o combate ao determinismo biológico evidenciam a construção social dos papéis masculino e feminino, ampliando, dessa forma, o horizonte de análise da história.

Margaret Atwood, além de renomada escritora, também é professora universitária e



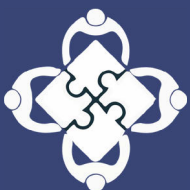
dedicou parte de seus esforços à compreensão da produção literária de mulheres, como em seu texto “Paradoxes and Dilemmas, the Woman as Writer, Women in the Canadian Mosaic” de 1976, em que discute os espaços de autoria feminina e a crítica literária dessa produção (EAGLETON, 1996). Sua obra, não apenas “O conto da aia”, é marcada por protagonistas mulheres e escrita a partir da perspectiva feminista. Dá, dessa forma, relevo aos relatos e vozes de mulheres.

Quando a autora resolve finalizar “O conto da aia” criando uma situação em que o debate sobre a produção historiográfica está colocado, notamos como o surgimento do campo História das Mulheres influencia a sua escrita: era a década de 1980, o lugar ocupado pelas mulheres na história estava em disputa e Atwood se posiciona quanto a essa questão escrevendo um capítulo em forma de crítica à produção do conhecimento histórico.

O título da palestra que consta na transcrição do simpósio é “Problemas de Autenticação com Relação a O conto da aia” e se dá em torno da discussão sobre o estatuto de documento que poderia receber o relato da aia. O debate sobre as fontes para a história de Gilead é reforçado com vocabulário de autoridade, como “especialistas”, “autênticas”, “peritos”, “suposição”, “conjecturas e deduções”, demonstrando uma busca pelo rigor científico. Ao mesmo tempo, piadas com trocadilhos com a palavra “rabo”, ou o aceno divertido aos “trocistas históricos” que denominam as rotas de fuga das aias de “A Rota Clandestina do Sexo Frágil” (ATWOOD, 2017, p. 353), apesar de serem a busca por um alívio cômico do palestrante, reforçam a presença das estruturas machistas no ambiente acadêmico e, conseqüentemente, a falha em um cuidado ético com as fontes e a ausência de crítica. Ainda que o palestrante reforce que “... devemos ser cautelosos ao fazer um julgamento moral sobre a sociedade gileadeana. [...] Nosso trabalho não é censurar e sim compreender” (ATWOOD, 2017, p. 355), não existe uma preocupação em considerar as mulheres como possuidoras de historicidade e a análise sobre o cotidiano apresentado no relato da aia não ocorre. Em vez disso, o palestrante se preocupa em refletir sobre as estruturas da sociedade gileadeana principalmente a partir de seus mentores, os homens.

Ao construir uma narrativa-documento, Atwood torna visível o que estava silenciado pela própria sociedade que criou. Ao incluir o debate histórico/historiográfico sobre esse documento, evidencia a escrita da “história enquanto produto de dominação masculina” (PERROT, 1995, p. 20), alinhada, portanto, com os debates que o feminismo impôs para o ambiente acadêmico, nomeadamente para a história.

As fronteiras entre história e literatura desde muito se colocaram como problemática para os historiadores. Especialmente a partir do século XIX, essas fronteiras em muitos momentos se



afastaram e em tantos outros se aproximaram, relacionadas aos debates sobre institucionalização/disciplinarização, mas também à própria escrita do passado: “Ambas abordam temas comuns sob diferentes perspectivas, utilizam formas aproximadas para se concretizarem – a escrita em suas variadas dimensões”. (CAMILOTTI; NAXARA, 2009, p. 17). Os estudos de história que propõem um olhar para a literatura buscarão, além de perceber elementos do passado no texto escrito, compreender representações, percepções, imaginários, temporalidades associados à práticas sociais, como a escrita e a leitura (CHARTIER, 2002).

A literatura, fonte para a história, escreve a experiência humana mas não necessariamente aquilo que é real, ou aquilo que aconteceu ou acontece:

Se esse tipo de expressão é capaz de constituir algum conhecimento do mundo e alargar a visão do leitor, é por meio da *transfiguração* da realidade. No entanto, toda ficção está sempre enraizada na sociedade, pois é em determinadas condições de espaço, tempo, cultura e relações sociais que o escritor cria seu mundo de sonhos, utopias ou desejos, explorando ou inventando formas de linguagem. (FERREIRA, 2013, p. 67)

A pluralidade de possibilidades de leituras e a multiplicidade de significados proporcionam que o texto literário seja um caminho para a compreensão de contextos sociais e culturais. Olhar para a fonte literária é também interrogar o papel social da literatura.

A partir das contribuições desses autores, podemos perceber elementos de uma reflexão sobre a história contidos em *O conto da Aia*, como por exemplo a escolha da autora em denominar sua escrita de ficção especulativa, pois demonstra uma preocupação em pensar o tempo e sua relação com a história das mulheres. Adicionar esses elementos em uma narrativa ficcional aponta para uma perspectiva de futuro que, no caso distópico, representam uma ruptura das estruturas sociais que estão no universo conhecido do leitor, ampliando, dessa maneira, o horizonte de expectativa que vincula narrativa, autor e leitor sem, necessariamente, representar uma melhoria ou um futuro positivo para quem dialoga com a produção literária.

Elementos contidos no texto, como referências a “momentos históricos” que resultaram na república de Gilead, por exemplo: “Foi depois da catástrofe, quando mataram a tiros o presidente e metralharam o Congresso, e o exército declarou um estado de emergência. Na época, atribuíram a culpa aos fanáticos islâmicos. [...] Foi então que suspenderam a Constituição. Disseram que seria temporário.” (ATWOOD, 2017, p. 208), localizam o leitor nas problemáticas políticas, econômicas, sociais e culturais de Gilead. Porém esses elementos não são descontextualizados dos problemas vivenciados pelos Estados Unidos da década de 1980 – período do primeiro lançamento do livro – ou mesmo dos dias atuais com seu retorno às



prateleiras das mais diversas livrarias do mundo devido ao sucesso da série, permitindo a quem lê o livro se identificar, se apropriar e ressignificar aquilo que está escrito. Como aponta Ferreira (2013, p. 75), “O romance contemporâneo está inteiramente entranhado na história e de história, não só porque integra os modos de produção, circulação e consumo da cultura em épocas determinadas, mas também por ter o tempo como elemento básico de sua estrutura narrativa”.

Outro aspecto do texto literário caro ao debate sobre as aproximações com a história é o caráter de memória que o relato da aia carrega. Em um dos capítulos o próprio relato problematiza a parcialidade daquilo que está sendo descrito, o lugar de memória da aia explicita uma experiência específica daquela sociedade:

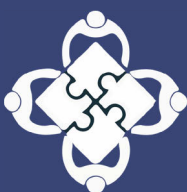
Isso é uma reconstrução. (...) Quando eu sair daqui, se algum dia conseguir registrar isso, de qualquer modo, mesmo sob a forma de uma voz para outra, será uma reconstrução também, em um grau ainda mais distante. É impossível dizer alguma coisa exatamente da maneira como foi, porque o que você diz nunca pode ser exato, você sempre tem de deixar alguma coisa de fora, existem partes, lados, correntes contrárias e nuances demais (ATWOOD, 2017, p. 163)

A subjetividade expressa em seu relato remete às problematizações do “documento” trazidas pelo historiador em sua palestra transcrita no final do livro. Por outro lado, o trecho selecionado acima também explicita as próprias limitações da história, tendo em vista que esta também possui uma dimensão narrativa.

5 LEITURA EM COMUNIDADE: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

As possibilidades de interpretação de O conto da aia à luz da relação entre história e literatura nos permitem também apontar para a utilização de textos literários no ensino de história, como uma forma de compreender os homens e mulheres no tempo. Se a literatura pode ser uma chave para compreensão do passado, pode também contribuir para o ensino sobre esse passado. Ampliando o horizonte de possibilidades didáticas, a literatura - uma prática social e cultural (CHARTIER, 2002) -, utilizada pelas mais diversas áreas do conhecimento como instrumento de ensino pode, além de contribuir para a compreensão de determinados conteúdos, favorecer o processo de letramento literário.

O letramento literário, como explica Rildo Cosson (2011), tem uma configuração que alcança não apenas a dimensão do “uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2011, p. 12). O autor explica que não se trata de um processo de alfabetização, mas sim de apropriação da literatura e, por consequência,



apropriação da escrita, da leitura e de outras práticas sociais.

O aspecto social da literatura é ressaltado como caminho para o letramento, pois não se restringe apenas ao conteúdo dos textos literários por eles mesmos. A escrita e a leitura literárias possibilitam o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, reforçam o senso de comunidade, são, portanto, “processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (COSSON, 2011, p. 17). A criação de uma comunidade de leitores, apontada pelo autor como uma das possíveis consequências do letramento literário, ressalta o aspecto transformador da literatura, aguçando visões e vivências de mundo.

Apesar do consolidado debate sobre interdisciplinaridade no campo da educação, a prática docente encontra desafios nos trabalhos de inter-relação entre os diferentes campos de saber. A estrutura escolar de fragmentação do conhecimento em disciplinas - herança cientificista - é um dos entraves, dentre outros próprios do cotidiano escolar, como falta de apoio da gestão escolar, falta de tempo para reuniões de planejamento, dificuldades de relacionamento entre disciplinas e colegas de trabalho (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007).

As propostas de sequências básica e expandida para o letramento literário, desenvolvidas por Cosson (2011), especialmente através de oficinas de leitura e escrita, podem ser utilizadas como uma forma de romper algumas dessas barreiras na busca por práticas pedagógicas interdisciplinares. Partindo da ideia de que a “interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2011, p. 27), os indivíduos ao discutirem textos entre si compartilham e produzem significados. Nesse sentido, a “solidariedade” entre as disciplinas pode proporcionar interpretações e apropriações da literatura de uma forma ampla e contextualizada com aquilo que é ensinado em sala de aula.

“O conto da aia” como um exemplo de texto literário possível a ser trabalhado em sala de aula - respeitados os limites de classificação etária -, a partir de temas como geopolítica, fundamentalismo religioso, opressões de gênero, direitos reprodutivos, direito à literatura, acidentes nucleares, guerras biológicas, lixo tóxico, refugiados, Estado totalitário e estratégias de resistência; tem, portanto, uma potência interdisciplinar podendo significar uma articulação das mais variadas áreas do conhecimento, como história, literatura, geografia, direito, física, química, biologia, sociologia, filosofia, dentre outras.

O retorno de “O conto da aia” como produto cultural (seja em livro ou série) após mais de três décadas de seu lançamento traz para o campo da literatura o debate sobre a emergência do pensamento conservador à direita, espectro político que vem ganhando espaço nos poderes executivos em diversos países da América e da Europa, trazendo para o campo da política



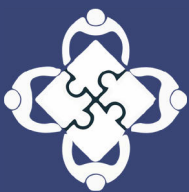
temáticas como a moral religiosa judaico-cristã, exaltação da heterossexualidade e de práticas misóginas. As possíveis aproximações entre os contextos atuais desses países com os elementos encontrados na narrativa da aia favorecem a motivação para a leitura, um dos primeiros elementos para um bem sucedido letramento literário, apontado por Cosson (2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, percebemos o retorno de um debate público sobre a militarização da sociedade brasileira, seja pelo relaxamento das regras de posse e porte de armas, pelo entusiasmo frente às escolas militares, ou pela exaltação do regime militar instaurado no país no ano de 1964. O sentimento positivo frente a temas ligados à militarização pode ser justificado muitas vezes pelo argumento da segurança pública, pela sensação de proteção. As provocações sobre o cuidado metodológico e a sensibilidade do historiador frente aos documentos, objetos e sujeitos de pesquisa contidas na narrativa escrita por Margaret Atwood trazem à baila o debate sobre a ética do pesquisador, mas também sobre as interpretações da história e seu assentamento no senso comum. Para o regime de Gilead funcionar, além da repressão, foi preciso que pelo menos parte da sociedade concordasse e percebesse os ganhos sociais trazidos pelo regime, como a redução da poluição. Seja na experiência de 1964 ou na ficção sobre Gilead, os possíveis argumentos em defesa dos regimes totalitários encontram barreiras - não só retóricas, mas principalmente humanas - que refutam esses argumentos. Na ficção, por exemplo, a redução da poluição ocorre em detrimento da opressão da parcela feminina da sociedade, especialmente das “não-mulheres” condenadas a trabalhar com lixo tóxico, abreviando suas vidas.

A partir de uma ficção especulativa, inspirada em elementos de histórias experimentadas por mulheres ao redor do mundo, percebemos a potência da literatura distópica para o trabalho interdisciplinar, uma vez que a motivação - um dos elementos-chave para o letramento literário - pode ser exercitada através das aproximações entre os elementos históricos e ficcionais.

Buscamos, ao longo desse trabalho, abordar a relação entre história das mulheres e literatura a partir de “O conto da aia”, contemplando aspectos de sua produção bem como de algumas situações narradas nessa ficção especulativa. A institucionalização da história das mulheres dialoga com a obra, evidenciando como a literatura pode ser fonte para o estudo das relações de gênero ao longo do tempo. A literatura, fonte para a história das mulheres, também mostra seu potencial didático interdisciplinar, construindo, através da narrativa ficcional, pontes entre as áreas de conhecimento.



REFERÊNCIAS

ATWOOD, Margaret Eleanor. **O conto da aia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores de ciências da natureza. In: **Investigações em Ensino de Ciências**, n. 1, vol. 12, 2007 pp. 139 - 154

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Algés: Difel, 2002

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011

EAGLETON, Mary (org.). **Feminist literary theory: a reader**. Cambridge: Blackwell Publishers Inc, 1996

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013

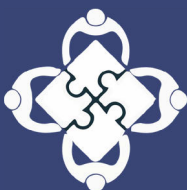
HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. In: **Anuário de Literatura**, n. 2, vol. 18, Florianópolis, 2013, pp. 201-2015

KLEIN, Kelvin Falcão. **As distopias de Margaret Atwood**. Disponível em: <https://www.rocco.com.br/blog/as-distopias-de-margaret-atwood/>. Acesso em: 01 ago. 2019

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relatos de uma experiência. In: **Cadernos Pagu**, n. 4, 1995 pp. 9 - 28

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. In: **Revista Brasileira de História**, n. 54, vol. 27, São Paulo, 2007. pp. 281-300

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. In: **Cadernos Pagu**, n. 3, 1994 pp 29-62



GT8. Língua e linguagens na BNCC





OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO LIVRO “SINGULAR & PLURAL”: UMA ANÁLISE QUALIQUANTITATIVA

CHAGAS, Maria Vanessa Monteiro das
Universidade Federal da Paraíba – CNPq – PIBIC
vanessachagas.ufpb@gmail.com

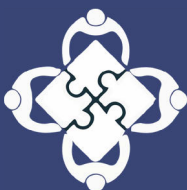
ARAÚJO, Layane de Santana
Universidade Federal da Paraíba – CNPq – PIBIC
layanearaujo335rt@gmail.com

SALES, Laurênia Souto
Universidade Federal da Paraíba
laureniasouto@gmail.com

RESUMO

A leitura é uma das principais atividades desenvolvidas na sociedade, e possui relevante papel no ambiente escolar, dada a importância de se formar leitores críticos e autônomos para atuarem no meio social. No contexto de sala de aula, é a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da Base Nacional Curricular Comum (2017) que os docentes buscam proporcionar aos alunos sua inserção em diferentes domínios discursivos. A disciplina de Língua Portuguesa, em especial, tem papel crucial não só no ensino *a partir da* leitura, mas também no ensino *da* leitura, com vistas ao aprimoramento da competência leitora e desenvolvimento de letramentos múltiplos. Em vista da função determinante que os gêneros discursivos assumem no trabalho com a leitura em sala de aula, e do fundamental papel ocupado pelo livro didático (LD) nesse processo, esta pesquisa, que se caracteriza como quali quantitativa de análise documental, se propõe a compreender como se dá o ensino da leitura no livro didático do Ensino Fundamental. Nosso corpus é composto pelo volume 1 da coleção Singular & Plural, de autoria de Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015), destinado às turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, adotado pelas escolas municipais de Mamanguape-PB. Para embasar teoricamente esta pesquisa, valemo-nos dos estudos de Koch e Elias (2006), Marcuschi (2006), Dionísio (2001), entre outros autores que compreendem a leitura como um processo complexo de construção de sentidos, viabilizado pela relação autor-texto-leitor, nas diferentes condições de produção e leitura. Sobre os gêneros e o ensino destes, recorreremos aos estudos de Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Antunes (2002). Partimos da catalogação dos gêneros presentes em todas as unidades, e então analisamos os dados obtidos acerca do quantitativo de textos ofertados, da predominância de um gênero sobre outros e da utilização destes para a leitura propriamente dita. Os resultados preliminares apontam a presença do gênero tira em grande parte dos capítulos.

Palavras-chave: Leitura. Ensino Fundamental. Gêneros discursivos.



1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma das principais atividades desenvolvidas nas sociedades letradas, tendo um importante papel em atitudes simples do dia a dia, como conversar por mensagens de texto e realizar compras. Nessas e em outras atividades diárias a leitura se faz necessária, assim, essa atividade é tão diluída em nosso cotidiano que tende a ser interpretada como natural, mas como se sabe, não se nasce sabendo ler, mas se aprende. Além disso, é a partir da leitura que outros conhecimentos são adquiridos e novos hábitos vão sendo adquiridos. Assim, a leitura, no ambiente escolar, é tanto o meio pelo qual se alcança outros conhecimentos, quanto o próprio objeto de estudo.

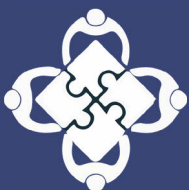
A partir disso, enfatizamos a necessidade de refletir não somente acerca do ensino *a partir da* leitura, mas também para o ensino *da* leitura. Para tal, nas escolas é comum a presença do livro didático como material que serve como uma das principais fontes de leitura, assumindo, assim, um importante papel na formação leitora dos alunos, uma vez que é a partir da proposta e material ofertado por ele que o professor pode ensinar a ler.

Dada a importância da leitura e do livro didático no universo escolar, bem como da disciplina de Língua Portuguesa para desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos, a presente pesquisa, que se caracteriza como qualitativa de análise documental, parte dos seguintes questionamentos: quais são os gêneros oferecidos para a leitura no livro didático do ensino fundamental?; as propostas de leitura apresentadas para esses textos contribuí para o aprimoramento da capacidade leitora do aluno?

Assim, entendendo o ensino de leitura como algo que, para além da alfabetização, busca proporcionar letramentos múltiplos, buscamos averiguar quais gêneros são propostos para leitura, bem como de que modo a leitura é abordada no livro didático.

Para embasar teoricamente esta pesquisa, valemo-nos dos estudos de Koch e Elias (2006), Marcuschi (2006), Dionísio (2001), entre outros autores que compreendem a leitura como um processo complexo de construção de sentidos, viabilizado pela relação autor-texto-leitor, nas diferentes condições de produção e leitura. Sobre os gêneros e o ensino destes, recorreremos aos estudos de Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Antunes (2002).

1.1 OBJETIVOS



1.1.1 Objetivo Geral

Compreender como se dá o ensino da leitura no livro didático do Ensino Fundamental. Fazer um levantamento dos gêneros discursivos presentes no livro didático *Singular & Plural* (BALTHASAR; FIGUEREDO; GOULART, 2015), para posterior análise das atividades de leitura propostas para trabalhar com os referidos gêneros.

1.1.2 Objetivos específicos

Verificar quais os gêneros discursivos presentes no volume 1 da coleção *Singular & Plural* (BALTHASAR; FIGUEREDO; GOULART, 2015), destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Analisar as atividades propostas para o trabalho com a leitura no referido livro didático.

2 METODOLOGIA

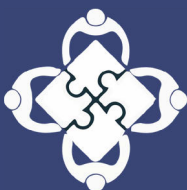
Esta é uma pesquisa qualiquantitativa de análise documental. É de abordagem qualitativa, por preocupar-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.31).

Caracteriza-se, ainda, como quantitativa por apresentar dados numéricos, de modo que, conforme Fonseca (2002, p. 20), “recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno”. Assim, no corpo do texto são apresentados, por exemplo, quadros quantitativos e gráficos representativos dos percentuais obtidos no desenvolvimento da pesquisa.

A utilização conjunta dessas duas abordagens, qualitativa e quantitativa, se justifica por, segundo Fonseca (2002) permitir recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, caracteriza-se como de análise documental, por recorrer a fontes diversas, como é o caso dos documentos oficiais e o livro didático (GERHARDT; SILVEIRA, p. 37, 2009).

No primeiro momento, foi realizado um levantamento dos gêneros discursivos presentes no volume 1 da coleção *Singular & Plural* (2015), destinado às turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, adotado pelas escolas municipais de Mamanguape-PB. Para tal, realizamos a catalogação dos gêneros presentes em todas as unidades do referido volume, conforme a seguinte estrutura:



Quadro 1 – Modelo utilizado para a catalogação dos gêneros.

GÊNERO	TÍTULO	AUTOR	PÁGINA
Tira	Escola de animais	Leandro Robles	16
Diário (Fragmentos)	Diário de Anne Frank	Anne Frank	23-24
Poema	O constante diálogo	Carlos Drummond	146

A catalogação revelou que o livro apresenta uma grande diversidade de gêneros textuais. Ao todo, foram catalogados 144 textos pertencentes a mais de 30 gêneros, que circulam nas mais variadas esferas sociais e suportes.

Após esse levantamento quantitativo, buscamos averiguar como o material se estrutura, a fim de tomar conhecimento acerca da disposição dos conteúdos e dos textos a serem lidos e estudados.

Quanto à estrutura do material analisado, o livro é estruturado em três cadernos, intitulados *Caderno de Leitura e produção*, que possui três unidades; *Caderno de Práticas de leitura*, com uma unidade; e o *Caderno de Estudos de língua e linguagem*, composto por três unidades. Cada unidade dos cadernos possui entre dois e cinco capítulos, sendo a maioria destes é aberto por um texto motivador das discussões que serão desenvolvidas no capítulo.

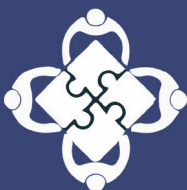
No *Caderno de leitura e produção*, todas as unidades são iniciadas por textos verbais ou não verbais que têm relação com o assunto abordado. Divide-se em: Leitura, Produção e Produzindo o texto. Ao final há uma Roda de leitura.

O *Caderno de Práticas de leitura*, é dividido em Leitura e Pesquisa e ação.

Já no *Caderno de Estudos de língua e linguagem* não há uma estrutura física, de modo que os tópicos variam de acordo com o conteúdo dos capítulos, sendo padrão apenas a presença de Atividades e, em alguns deles, Pesquisa e ação.

Ao observar o sumário e a própria estrutura física do livro, foi possível constatar que o primeiro e o último cadernos possuem um volume semelhante de páginas, enquanto o segundo, ocupa menos de um terço do livro.

Realizadas essas etapas, partimos para a análise do trabalho proposto para a leitura dos gêneros ofertados, por meio das atividades de leitura. A análise das atividades revelou que há uma abordagem significativa da leitura, que possibilita o posicionamento do leitor, uma vez que os exercícios de leitura propostos focam não apenas na superficialidade do texto, mas na sua função e recepção, possibilitando que o aluno leitor se posicione criticamente frente ao texto lido. Em alguns momentos, porém, foi constatado que há questões que restringem-se à



localização de informações, pouco direcionando o olhar do aluno para o texto, não ultrapassando a superfície textual. Houve, ainda, alguns casos de atividades que enfocavam aspectos puramente gramaticais, não fazendo menção ao texto, mas utilizando-o como pretexto para o estudo do conteúdo do capítulo ou unidade.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

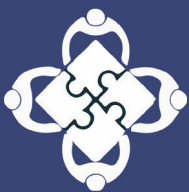
3.1 A noção de gênero

Bakhtin (1997) define gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados. Ainda segundo o autor, os gêneros são compostos por três elementos: forma composicional, tema e estilo. O primeiro diz respeito à estrutura a partir da qual o gênero é apresentado e reconhecido; o segundo faz relação com o conteúdo, que não é gerado isoladamente, mas apresenta relações dialógicas com outros textos; por fim, o terceiro elemento reflete a individualidade do falante, expressa pelas escolhas lexicais, organizações sintáticas e outros aspectos (BAKHTIN, 1997)

Podemos, então, compreender a noção de gênero discursivo como um modelo genérico utilizado para estabelecer comunicação. A importância da preexistência de gêneros que se materializam em situações reais de comunicação é justificada porque, conforme Bakhtin (1997, p. 302), "se tivéssemos de criá-lo pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível".

Já Marcuschi (2008) nos apresenta a noção de gênero textual afirmando que este se refere aos textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Assim, depreende-se que os gêneros textuais se fazem presentes em nosso dia a dia, correspondendo a diferentes propósitos enunciativos, e se apresentando de forma pertinente à função sociocomunicativa que exerce e sofrendo a influência de elementos contextuais.

Um exemplo de gênero textual bastante presente em nossa sociedade são as placas de trânsito, que nos circundam e orientam quanto ao modo como proceder em determinadas situações e locais. Podendo se apresentar por meio de enunciados escritos (e curtos) ou imagéticos, as placas se apresentam de maneira padronizada, a fim de serem facilmente



reconhecidas. Assim, ao se deparar com uma placa vermelha com o enunciado “PARE” escrito em letras brancas, o condutor ou pedestre compreende aquele é um local de parada obrigatória. Desse modo, o gênero cumpre sua função de informar e orientar no contexto do trânsito.

Para ler e fazer uso de textos pertencentes a diferentes gêneros é necessário conhecê-los. Assim, Bronckart (1999, p. 103) afirma que “a apropriação de gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. A escola tem papel fundamental nesse processo de apropriação, uma vez que é nesse ambiente que os alunos leitores são apresentados e orientados na produção de diversos gêneros textuais. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), cabe à disciplina de Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 63-64)

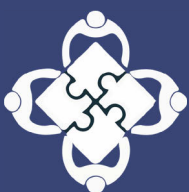
A seguir, aprofundaremos a discussão acerca do ensino de leitura de diversos gêneros textuais conforme as orientações oficiais vigentes no país.

3.2 Ensino da leitura no Ensino Fundamental

Para basear a discussão acerca do ensino de leitura, além de compreender a noção de gênero textual, faz-se necessário conhecer as concepções de leitura que podem ser adotadas para o trabalho de interpretação dos textos por meio das atividades.

Koch e Elias (2006) apresentam três concepções de leitura, que são caracterizadas a partir do elemento para o qual o enfoque se dá. Na concepção estruturalista, o foco está no texto, e a língua é tida como instrumento de comunicação, a partir do qual o leitor tem acesso ao código a ser decifrado para que o sentido seja *reconhecido*. Já na concepção cognitivista, há maior ênfase no papel do escritor, uma vez que é incumbida ao leitor a tarefa de *captar* a ideia do autor. Assim como na primeira concepção, nesta o sentido é algo preestabelecido, que deve ser apreendido. Finalmente, na concepção interacionista, o leitor enfim toma vez e voz na leitura e atua de maneira ativa na interpretação do texto, uma vez que a língua é tida como instrumento de interação, o texto como o próprio lugar de interação, construído concomitantemente com os sujeitos por meio da tríade autor-texto-leitor.

Há, dentre outras, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, concepção adotada



pela BNCC (BRASIL, 2017), uma vez que

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar 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, 2017, p. 63)

Portanto, além do conhecimento de mundo do indivíduo leitor, acredita-se que o contexto de produção também entra no jogo de construção de sentidos empreendido durante a leitura.

Os documentos supracitados, além de outros, oferecem um norte quanto ao modo como o trabalho com a leitura pode ser desenvolvido nas escolas. A BNCC (BRASIL, 2017) aponta que

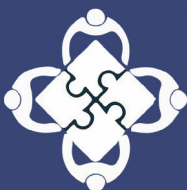
O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 67)

Destacamos a ênfase dada à interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos, uma vez que é de suma importância que o aluno leitor participe ativamente de seu processo de formação leitora e cidadã, a fim de que seja desenvolvida a capacidade de posicionar-se frente a diferentes situações comunicativas.

Quanto à oferta de textos, os PCNEF (BRASIL, 1998) já sugeriam alguns gêneros para o trabalho de leitura de textos escritos, pertencentes às esferas literária, de imprensa, de divulgação científica e publicitária, são exemplos, respectivamente, o conto, a charge, o verbete e a propaganda. De maneira análoga às documentações oficiais, Rojo (2008) defende que se faz necessário que sejam ofertados textos das mais variadas esferas de circulação, a fim de que as práticas de letramentos sejam ampliadas. Muitas das vezes, é a partir do livro didático adotado pela escola que a seleção de textos é feita, bem como a leitura é orientada, assim, a seguir analisaremos o que e como se lê conforme a proposta desse material.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

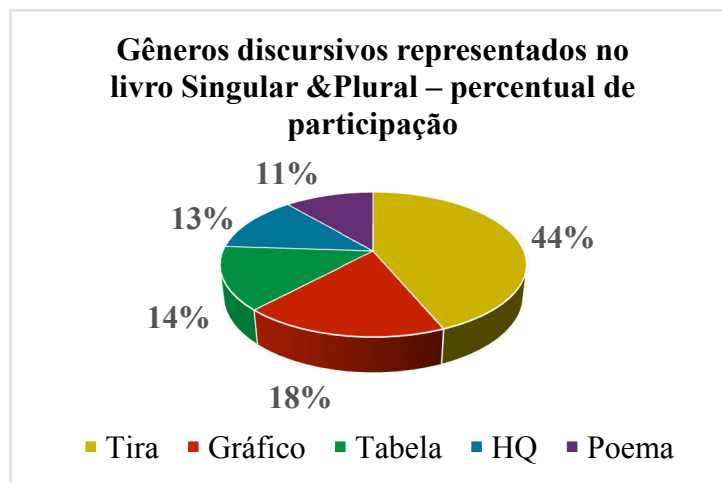
É preciso destacar, mais uma vez, o importante papel ocupado pelo livro didático nas



escolas de Ensino Básico quanto ao ensino de leitura, especialmente as da rede pública de ensino. A fim de analisar a proposta da coleção *Singular & Plural*, de autoria de Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015), realizamos um recorte, que corresponde ao livro do 6º ano, primeiro ano da segunda fase do Ensino Fundamental.

Neste item, apresentaremos os dados quantitativos gerados por nossa catalogação e a análise de duas atividades. O gráfico abaixo apresenta o quantitativo percentual dos cinco (5) gêneros mais presentes no LD analisado.

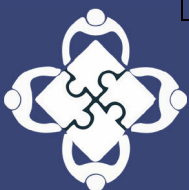
Gráfico 1 – Percentual de participação dos gêneros discursivos representados no livro *Singular & Plural* (2015)



A partir da leitura do gráfico é possível perceber o quão expressiva é a recorrência do gênero tira em detrimento dos demais, correspondendo a quase metade do quantitativo dos gêneros catalogados. É digno de nota, ainda, maior presença desse gênero em um dos três cadernos, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Recorrência do gênero tira no livro do 6º ano da coleção *Singular & Plural* (2015)

Recorrência do gênero tira no livro do 6º ano da coleção <i>Singular & Plural</i> (2015)	
Caderno	Quantidade
Caderno de leitura e produção	8
Caderno de práticas de leitura	1



Caderno de estudos de Língua e Linguagem	22
Total	31

Dada a recorrência do gênero tira, optamos por analisar de que maneira esse gênero é lido. Assim, analisamos duas amostras de atividades, sendo uma delas acerca desse gênero, uma do *Caderno de leitura e produção* e outra do *Caderno de estudos de Língua e Linguagem*.

AMOSTRA 1

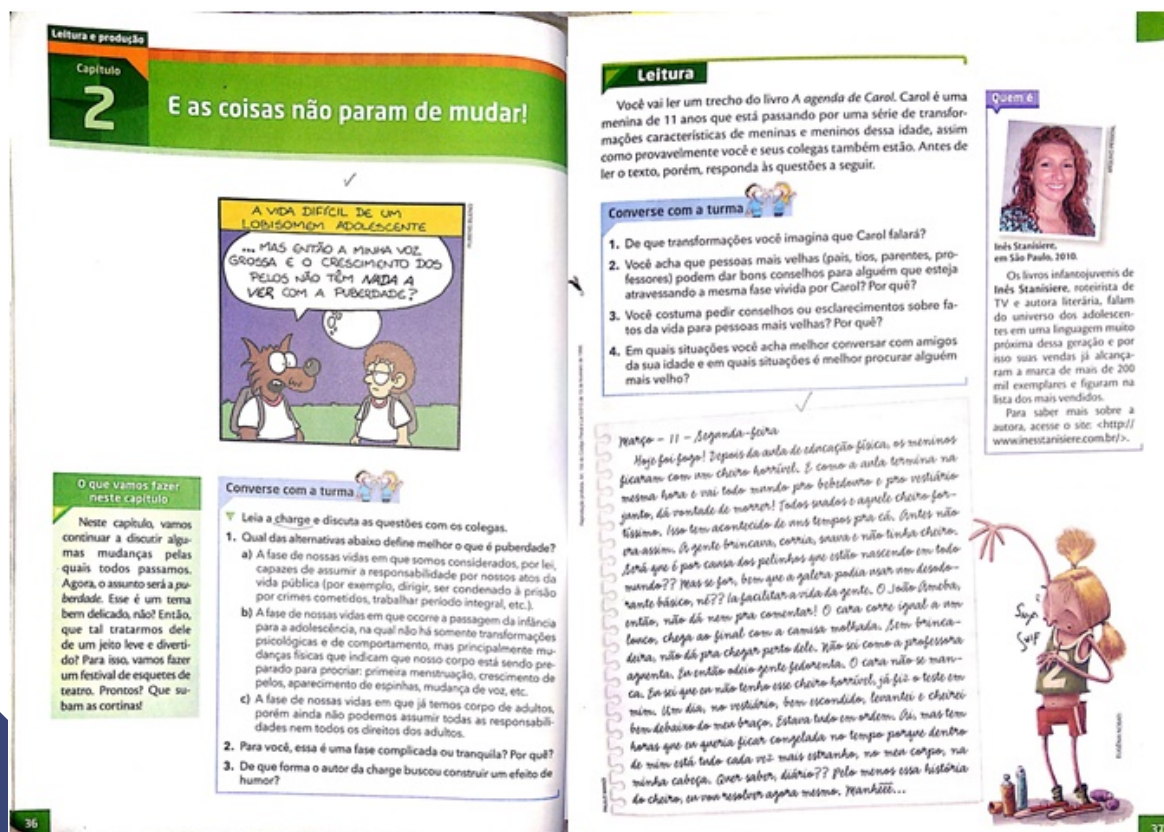
CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO

CAPÍTULO 2: E as coisas não param de mudar!

Este capítulo detém-se à discussão sobre algumas mudanças ocorridas na adolescência, tal como a *puberdade*. Nele, são propostos alguns textos para leitura, seguidos de atividades. Por fim, é abordada a produção do gênero esquete.

Nesse capítulo, mais da metade dos textos ofertados são diários, a exemplo do que podemos observar na figura seguinte:

Figura 1 – Recorte do exercício das páginas 36 e 37 do Volume 1 da coleção *Singular & Plural*, de autoria de Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015).



Fonte: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 36-37

A amostra é composta pelo texto que abre o capítulo: uma charge de Rubens Bueno sobre as alterações corporais que ocorrem na puberdade. Em seguida, são propostas algumas questões para iniciar o diálogo sobre algumas questões que permeiam o texto a ser lido.

Em seguida, os autores dão continuidade ao tema apresentando a leitura de um trecho do livro *A agenda de Carol*, de Inês Stanisiere, mas antes há alguns questionamentos de cunho pessoal e de levantamento algumas inferências que podem ser estabelecidas a partir do título do livro.

Na figura a seguir, tem-se outro trecho do livro e uma proposta de atividade para o trabalho com os fragmentos.

Figura 2 – Recorte do exercício das páginas 38 e 39 do Volume 1 da coleção *Singular & Plural*, de autoria de Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015).

Letra e produção

Março - 12 - Terça-feira

Sabe que a minha mãe, de vez em quando, até que manda bem??? Já entendi, diário!!! É que o suor em contato com as bactérias do ar produz um odor. A mamãe falou que todo mundo devia usar desodorante mesmo, de preferência um sem perfume que não agide a pele. Ela falou ainda que estamos passando por muitas mudanças e há um monte de hormônios em ebulição na gente. Deve ser por isso que, às vezes, eu sinto um redemoinho dentro de mim, como se todo se mexesse ao mesmo tempo e eu tivesse ficando maluca de vez, por que ninguém me avisa que crescer era tão difícil e complicado?? Já estou com saudades de quando eu era pequena e todos ficavam me participando e cuidando de mim o tempo todo. Agora não! O pior que tenho a sensação de que as coisas ainda vão se complicar mais. Ou melhor, eu acho que não é só sensação não, vai ser o que vai acabar acontecendo... Socorro!!!

STANISIERE, Inês. *A agenda de Carol*. Belo Horizonte: Letra, 2006. p. 35-36. (Fragmento)

Primeiras impressões

1. Responda às questões a seguir, de acordo com o que Carol narra no dia 11.
 - a) Em seu diário, Carol afirma: "Antes não era assim". Que mudança Carol percebeu e está contando para seu diário?
 - b) Para Carol, qual seria o motivo dessa mudança?
 - c) Que solução ela sugere para o problema gerado por essa nova situação?
 - d) Segundo ela, por que não dá para chegar perto do João Ameba?
 - e) Como Carol se sente em relação a essa e a outras mudanças?
 - f) Você acha que a sensação dela tem a ver com a puberdade? Por quê?
2. Responda às questões, de acordo com o que Carol narra no dia 12.
 - a) Que explicação a mãe de Carol deu para o problema dos colegas? É a mesma que Carol imaginava?
 - b) Qual seria a explicação para o fato de Carol, às vezes, se sentir "maluca de vez"?
 - c) Você tem sentimentos parecidos com os da Carol? Como são?

Glossário

Bactérias: microrganismos unicelulares, invisíveis a olho nu, mas que estão presentes em toda parte. Alguns nos causam problemas, outras nos são benéficas e outras nos são indiferentes.

Ebulição: estado de agitação ou euforia.

clipe

Hormônios são substâncias que ajudam nosso corpo a funcionar bem. Cada um tem uma função e é produzido numa parte do nosso organismo. Por exemplo, o hormônio do crescimento (GH) é produzido por uma glândula do nosso cérebro e, ao cair na corrente sanguínea, faz a gente crescer. Existem vários tipos de hormônio: desde o que controla a quantidade de açúcar no sangue até aqueles que controlam o nosso humor ou a menstruação das meninas.

O texto em construção

1. Na época da puberdade e da adolescência, os hormônios fazem com que tenhamos reações exageradas e isso se reflete até no nosso modo de falar. Quer ver?
 - a) Uso de **hipérbolos** (expressões que refletem um exagero). Por exemplo: *Ela chorou rios de lágrimas! Estou morrendo de fome!*
 - Copie no caderno expressões do texto que demonstrem esse exagero.
 - b) Uso do **superlativo**. Os adjetivos podem se apresentar no grau normal (por exemplo: isso é bom), comparativo (por exemplo: isso é melhor do que aquilo) ou superlativo (isso é *boníssimo* ou *dímio*).
 - Copie no caderno a frase do texto que contém um superlativo.
2. Por outro lado, quando queremos disfarçar ou suavizar algo, podemos usar substantivos (*comidinha, amiguinha*) ou adjetivos (*tristinho, atrasadinho*) no grau diminutivo.
 - Copie no caderno um substantivo do texto que tenha sido usado dessa forma.
3. Em uma situação de trabalho ou em algum lugar fora de casa e com pessoas que não são íntimas, usamos uma linguagem mais **formal**, diferente da que usamos em casa ou com amigos.

Um diário não é escrito para ser divulgado para todas as pessoas, por isso nele a linguagem que usamos é mais **informal**. Escrevemos ali mais ou menos como falamos no dia a dia com nossos amigos, usando gírias e expressões informais.

 - Retire do texto frases escritas em uma linguagem mais informal.
4. Com um colega, escrevam um diálogo mostrando como pode ter sido a conversa entre Carol e a mãe.
 - Não se esqueçam de usar a pontuação adequada, empregando o **travessão** e os **dois-pontos** corretamente. Observem.

Irritada, Marina perguntou:
— Por que você não me avisou isso antes?
— Porque não tive tempo!

Na escrita de textos, podem-se usar **dois-pontos** em diversas situações. Uma delas, como você pode observar no exemplo acima, é para anunciar a fala de uma personagem. Um dos usos do **travessão** é marcar o início da fala de cada personagem em um diálogo escrito.

Superlativo

O grau superlativo indica que um adjetivo possui determinada qualidade em um grau elevado, intenso. Por exemplo: *Ela está muito preocupadíssima!* ou *Ela está preocupadíssima!*

Gráus do substantivo

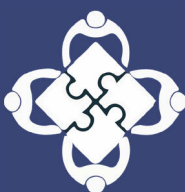
Os substantivos podem se apresentar em três graus:

- **normal** (mesa, amigo);
- **augmentativo** (mesão, amigão);
- **diminutivo** (mesinha, amiguinho).

Os graus dos substantivos indicam o tamanho do ser que nomeiam (mesinha) ou expressam uma carga emotiva (amigão).

No "Caderno de Estudos de língua e linguagem", você vai encontrar mais informações a respeito de linguagem formal e informal, do uso das variedades urbanas de prestigio, do emprego do travessão e dos dois-pontos e dos graus do substantivo. Para saber mais sobre os substantivos, confira o Anexo, ao fim do volume.

Fonte: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 38-39



As questões da atividade situada após o texto são divididas em *Primeiras impressões*, em que há questões sobre a compreensão do texto e a opinião dos leitores sobre o assunto; e *O texto em construção*, em que são encontradas questões mais voltadas aos conteúdos de linguagem formal e informal e o uso de hipérbole e do superlativo.

A primeira parte da atividade possibilita que o aluno aja com mais autonomia para interagir com o texto, enquanto na segunda há um trabalho mais voltado para questões linguísticas a serem reconhecidas e retiradas do texto.

Vejam os a seguir a segunda amostra, extraída do *Caderno de Estudos de Língua e Linguagem*.

AMOSTRA 2

ESTUDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM

CAPÍTULO 4: Substantivo: classe de palavras que nomeiam as coisas no mundo

No início do capítulo, as autoras apontam os questionamentos que irão nortear a discussão, são eles:

- Afinal, o que caracteriza os substantivos? Eles existem para quê?
- Como uma classe de palavras variável, que tipo de modificação eles podem sofrer?
- Qual é a sua importância na língua?

A partir disso, o capítulo se desenvolve em dois “blocos”: classificação e função dos substantivos no texto.

A seguir, analisaremos a terceira questão proposta em um conjunto de atividades que encerram o capítulo.

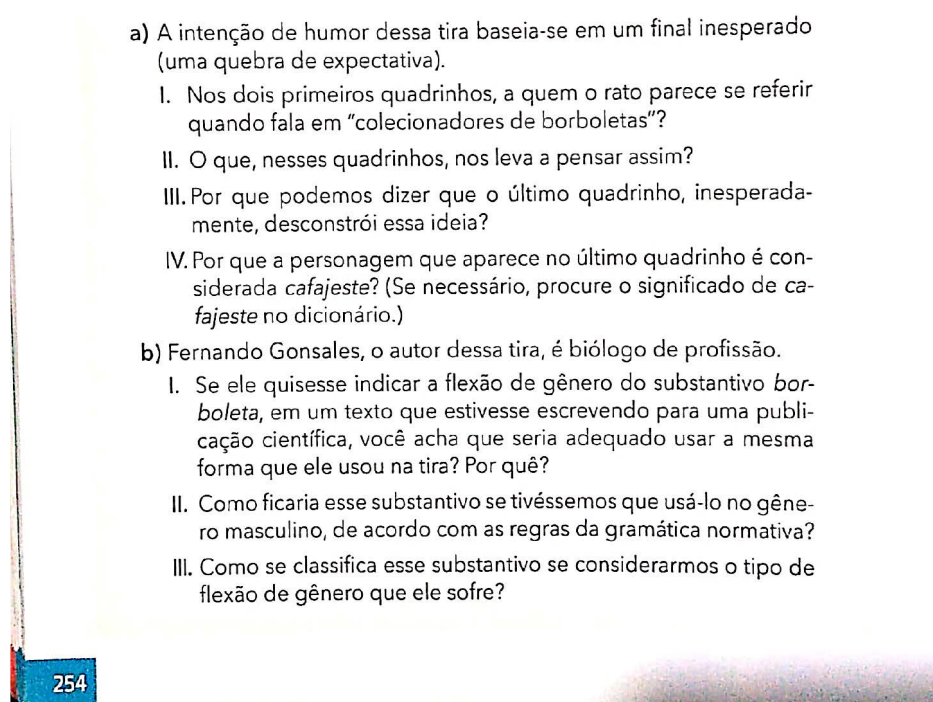
Figura 3 – Recorte do exercício da página 254 do volume 1 da coleção *Singular & Plural*, de autoria de Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015)

3. Leia esta tira do rato Níquel Náusea, em que aparece uma personagem chamada Sábio do Buraco. Ele é um rato ancião que vive em uma toca e costuma ensinar coisas sobre a vida.



Fonte: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 254

Figura 4 – Recorte do exercício da página 254 do volume 1 da coleção *Singular & Plural*, de autoria de Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015)

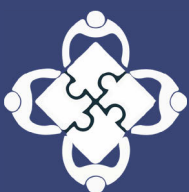


Fonte: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 254

A amostra é composta por uma tira de Fernando Gonsales. No enunciado da questão, há a apresentação de um dos personagens, chamado Sábio do Buraco, que “vive em uma toca e costuma ensinar coisas sobre a vida.” A partir desse enunciado, já é possível inferir que possivelmente a tira contém um ensinamento, o que é confirmado com a leitura.

Dividida em duas partes (*a* e *b*), a questão inicia, na letra *a*, pela solicitação da localização de informações nos quadrinhos, que, pode-se dizer, constitui um dos primeiros passos a serem dados na atividade de leitura, para viabilizar a construção de sentidos para os dados observados.

Porém, ao invés de um aprofundamento acerca das informações apreendidas na primeira parte, a letra *b* focaliza no substantivo enquanto classe de palavras, desprendido do texto



proposto para a leitura.

As análises demonstram que as atividades, em alguns momentos, não dão conta de um trabalho aprofundado de leitura dos textos abordados. Na segunda parte da atividade da segunda amostra, retirada do *Caderno de Estudos de Língua e Linguagem*, por exemplo, ocorre uma abordagem gramatical que não parte do texto, mas ocorre de maneira descontextualizada, ferindo assim às orientações das documentações oficiais, a exemplo da BNCC, que postula que as habilidades não devem ser “desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (BRASIL, 2017, p. 71)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, conclui-se que o LD analisado constitui um bom recurso para o ensino de leitura, uma vez que proporciona leitura diversa e constante, contudo, no que diz respeito à compreensão leitora, em alguns momentos, restringe-se à localização de informações, pouco direcionando o olhar do aluno para o texto, focando em questões puramente gramaticais.

Esperamos ter possibilitado a reflexão sobre como vem sendo trabalhado o conteúdo leitura nos LD do Ensino Fundamental, bem como apresentado a necessidade de planejamento da prática docente, de modo que esta não se restrinja ao livro didático e à metodologia por ele utilizada para viabilizar a formação leitora dos educandos, pois, muitas vezes, ele não dá conta de uma proposta de leitura que busque formar sujeitos críticos e proficientes.

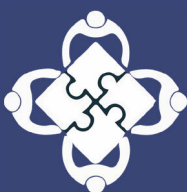
Assim, faz-se necessário que o docente analise criticamente o material que é ofertado, a fim de reconhecer seus pontos fortes e fracos e adequar à proposta ao contexto que é específico à sua turma.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

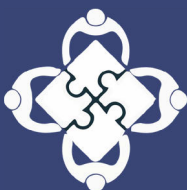
FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.) **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. **Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramentos possíveis.** IEL/UNICAMP-CAMPINAS, 2008.





TÉCNICAS DE INGLÊS INSTRUMENTAL PARA AUXILIAR OS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO PARA O ENEM

Autora LIRA, Bruna Maria Paz de

Mestranda em Ciências da Educação - ATENAS COLLEGE UNIVERSITY

Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa - FAFIRE

Especialista em Gestão Educacional – FUNESO

Licenciatura em Letras/ Inglês – FUNESO

maryjack13@hotmail.com

Co-autor SANTOS, Edilando Tenório dos

Mestrando em Ciências da Educação - ATENAS COLLEGE UNIVERSITY

Especialista em Matemática Comparada – ESAB

Especialista em Educação Matemática com ênfase em Informações – FACIG

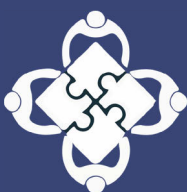
Especialista em Metodologia no Ensino Superior – FAEL

Licenciatura em Matemática - UFRPE

edilando01@gmail.com

RESUMO

Neste artigo tem a proposta de explicar a importância das competências de leitura e a consciência crítica dos alunos do Ensino médio, usufruindo as técnicas de Inglês Instrumental, referente a prova do Enem, na escolha optativa da prova para Língua Estrangeira, doravante da Língua Inglesa. Quando nós, professores de Língua Inglesa, poderíamos usar estes recursos que estão implantados nesta linha de ensino, abordando nas aulas como forma de preparativos da prova de vestibular – o ENEM, como: Reconhecimento de cognatos, palavras repetidas, dicas tipográficas, *skimming*, *scanning*, *prediction*, *selectivity*, inferência. Dando suporte aos estudantes, para a leitura e compreensão dos vários gêneros textuais que estão incluindo neste sistema de avaliação – o ENEM. E sim, o professor deverá saber, que seus estudantes deverão ter domínio de estratégias de leitura, caso, não tenham tido uma boa capacitação dentro da grade curricular escolar, durante todo o seu percurso histórico escolar, principalmente para aos alunos de escolas públicas, que sofrem no seu processo de aprendizagem, obstáculos prejudiciais, como greves, por exemplo. Será embasado nas seguintes autoras e autores, que remetem todo o assunto do estudo, são: VICENTE, Bruna Gabrielar Corêa; e SILVA, Vanessa da (2014), elas explicam este processo de estratégia para o ensino de Língua Inglesa, contribuindo a realização do ENEM. LOPES (2016), o seu material de apoio, é riquíssimo para ajudar tanto aos docentes e os discentes no entendimento de cada estratégia/técnica da área Língua Inglesa instrumental, incluindo concepções e atividades. E conceitos bem estruturados, dos autores SILVA, João; A., GARRIDO, Maria Lina; BARRETO, Tania Pedrosa (1995). Dentre Outros que serão destacados ao decorrer do texto. Utilizando de todo o dorso em pesquisas bibliográficas, visando um levantamento de diálogos entre os autores. E já é atribuído resultados finais concretas das autoras citadas acima: VICENTE, Bruna Gabrielar Corêa; SILVA, Vanessa da (2014).



Permeando na temática de formação de professores, portanto fazendo a interligação entre os subtemas: Línguas Estrangeiras; Linguística; e. Educação.

Palavras-chave: Inglês Instrumental. Estratégias de Aprendizagem. ENEM.

1 INTRODUÇÃO

Durante o ensino médio, os alunos eles tem aula de Língua Estrangeira (LE) na escola pública, a língua estrangeira que é obrigatório na sala de aula é a língua inglesa. Os alunos escolas públicas têm aulas de inglês desde o início do sexto ano do Ensino Fundamental anos finais E durante esse percurso os alunos eles vivenciam a gramática né de nível básico onde contempla os pronomes e os verbos toda classe de palavras gramaticais da língua inglesa e os tempos verbais vocabulário de semana o clima as cores e etc.

Um dos principais campos de campanha para a Educação no Brasil tem sido o de formulação de leis. Textos legais são produtos de processos e confrontos e disputas, por vezes realizados ao longo de longos períodos, por muitos grupos organizados da sociedade, em torno de múltiplos interesses. Sua aprovação, portanto, significa ao mesmo tempo o ápice de um processo de campanha para o estabelecimento de certas ideias - desde declarar algo como um direito é reconhecê-lo politicamente -, e a indispensável continuidade do curso de busca para sua plena realização em eventos diários de instituições e relações humanas, incluindo seu questionamento e revisão.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Com esta pesquisa objetivamos explicar a importância das competências de leitura e a consciência crítica dos alunos do Ensino médio, usufruindo as técnicas de Inglês Instrumental, referente a prova do Enem, na escolha optativa da prova para Língua Estrangeira, doravante da Língua Inglesa.

1.1.2 Objetivos específicos

O estudo foi traçado a partir de conhecer uma dificuldade de língua estrangeira (inglês),



no período dos jovens e dentro do ambiente escolar na fase do Enem, logo na opção de língua estrangeira:

- Explicar o processo do Enem e a opção língua estrangeira;
- Expor a situação das dificuldades dos alunos de escolas públicas em relação ao Inglês;
- Indicar formas de intervenções do profissional docente.

A fim de combater a esta barreira da aprendizagem esta pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico foi realizada através de materiais de websites acadêmicos e livros.

2 METODOLOGIA

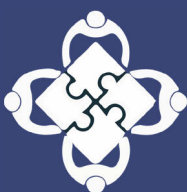
Valemo-nos da metodologia quantitativa, em uma linha de pesquisa bibliográfica, permitirá selecionar informações através de levantamentos de dados teóricos, como livros e artigos científicos encontrados em websites acadêmicos e em dois meses.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta época do ano é fundamental para milhões de estudantes em todo o Brasil. A temporada de vestibulares para o ensino superior começa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), organizado pelo Ministério da Educação. O ENEM foi originalmente introduzido para avaliar a qualidade da educação de nível médio no país, mas evoluiu para um teste de conteúdo agora usado para outros propósitos. Estes incluem ser usados como um teste de admissão para as principais universidades federais e outras instituições públicas, como uma forte influência na distribuição de apoio financeiro aos estudantes, e como uma exigência para bolsas e programas como o programa Ciência sem Fronteiras.

Há quase 8 milhões de alunos matriculados para o exame deste ano, que estão competindo por aproximadamente 250 mil vagas no sistema federal de ensino superior, o chamado Sistema Único de Seleção (SISU). Este exame é feito simultaneamente em todo o país, no antigo estilo de cópias de exames impressos que exigem respostas escritas à mão; isso apresenta muitos desafios logísticos e representa um custo enorme.

Em primeiro lugar, o crescente domínio desse exame - que requer um profundo



conhecimento de matemática, física, química, biologia, inglês, português, história, geografia e redação - agora molda efetivamente o currículo do segundo grau com claras desvantagens para aqueles que não participam do SISU e daqueles que não pretendem se inscrever em nenhuma faculdade.

No Brasil, devemos desenvolver um currículo de ensino médio que possa acomodar um certo grau de diversidade, como tem sido feito em muitos outros países, não um único currículo orientado para um exame que não seja relevante para todos. Um núcleo de educação geral comum deve ser a base de todos os programas, seguido por caminhos eletivos que ofereçam um conhecimento mais específico e profundo para aqueles que querem prosseguir estudos acadêmicos ou uma carreira de ensino superior mais especializada ou preparação profissional ou técnica para graduados. Assim, o ENEM precisaria ser modificado, com foco na avaliação do ensino médio, levando em conta a inevitável diversidade de alunos e objetivos do aluno dentro do sistema. Deve ser um teste de conhecimento geral com foco em comunicação e raciocínio matemático com diferentes avaliações para os diferentes caminhos que serão perseguidos por diferentes alunos, incluindo um sistema de certificação para as carreiras técnicas e profissionais.

Estruturação da prova em base aos conteúdos de Língua Inglesa é de nível intermediário, pois até o ano de 2008, o ENEM era composto por uma composição e sessenta e três questões objetivas, que não eram classificadas pelo campo do conhecimento. Em 2009, foi instalado o chamado Novo ENEM, mantendo a composição, e introduzindo cento e oito questões igualmente divididas em quatro campos de conhecimento: Idiomas, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnicas e Raciais e para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, até 2009 (BRASIL, 2009), prevê, entre as ações voltadas para a Escola Secundária.

Desde o início dos anos 70, uma quantidade considerável de pesquisa foi feita para explorar os principais fatores que melhoram ou dificultam a aprendizagem de um segundo língua. Entre esses fatores estão a aprendizagem estratégias utilizadas para estudar uma segunda língua, motivação dos alunos para estudar uma segunda língua, suas atitudes em relação ao aprendizado da língua, percepção de sua aprendizagem de línguas ambiente e a idade em que eles são expostos ao estudo de uma segunda língua. A autora VICENTE (2014) identificaram o estratégias que os aprendentes de idiomas bem sucedidos empregado para facilitar a aprendizagem do segunda língua, classificando-os em três principais tipos: metacognitivo, cognitivo e social estratégias. Estudos anteriores especularam que se alunos de línguas são



ensinados a usar estas diferentes estratégias de linguagem, eles provavelmente se tornaria mais eficaz e independente. Sabermos que a realidade da escola pública em relação ao ensino da Língua Inglesa, como opção de prova de língua Estrangeira, é um contraste do se exige como aptidão para realizar uma prova, que é o ENEM, da qual o alunado da rede pública, não possui coo eficiência para tal ato.

3. A INSERÇÃO DO INGLÊS A ESCOLA PÚBLICA: A GRANDE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Nesta secção, podemos perguntar ao leitor, por quanto tempo você estuda inglês no Brasil? Você já teve interesse em estudar outras línguas como espanhol, francês ou italiano? Talvez você tenha pensado em mandarim, afinal, estamos experimentando uma invasão chinesa. Mas o aluno chegou nos Estados Unidos e não conseguiu se comunicar de forma eficaz. O que aconteceu com todos esses muitos anos de estudo de inglês? Esta tem sido a razão pela qual muitos brasileiros perderam oportunidades de ouro em todo o mundo. Alguns brasileiros realmente perceberam isso enquanto outros ainda estavam no escuro.

No Brasil, (quase) todo mundo estuda inglês, mas ninguém fala e nem escreve. Uma pesquisa feita em 2011 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Instituto Anísio Teixeira de Pesquisa e Estudos para a Educação - mostrou que havia 57 milhões de estudantes que frequentavam o ensino fundamental e médio no Brasil. 34,7 milhões no Ensino Fundamental e 9,1 milhões no Ensino Médio. Durante esse período, os estudantes brasileiros aprendem inglês e espanhol em escolas públicas e privadas. Por causa disso, o Brasil tem um dos maiores números de estudantes de inglês não-nativos do mundo. Infelizmente, nem as Escolas Públicas nem Privadas são capazes de educar os alunos a falar, ler, ouvir e escrever Inglês adequadamente. Se você está realmente interessado em aprender inglês corretamente, você precisa frequentar um instituto particular de ensino de inglês como o English Language Centre e pagar taxas exuberantes.

No Brasil, existem cerca de 70 empresas que ensinam exclusivamente outras línguas com uma rede de mais de 6000 afiliados. A Education First - uma empresa presente em 55 países e, principalmente, lecionando outras línguas, bem como intercambiando estudantes para diferentes países -, classificou o Brasil em 38 dos 60 países com baixa proficiência em inglês. Um grande número de empresas de idiomas no Brasil atesta que os métodos de ensino de idiomas de escolas públicas e privadas falharam. A presença de tantos institutos particulares de idiomas não ajuda realmente a mentalidade geral e a confiança do homem na rua em relação à educação de idiomas



no Brasil. O maior problema, infelizmente, é: no Brasil todos estudam inglês mas ninguém fala e nem escreve.

Quantas vezes o leitor já ouviu brasileiros se queixarem de não serem compreendidos quando falam inglês em um país estrangeiro, apesar de terem bastante conhecimento de inglês? Muitas e muitas vezes. Isso tem sido uma realidade para os brasileiros. A razão para isso é o que eu chamo de “problema fonético”. Os professores no Brasil não estão se concentrando na pronúncia correta audível de seu aluno de inglês, mas na gramática, piorou, focado no velho *VERB TO BE*, do sexto ano ao ensino médio, principalmente. Encontrar um professor que possa realmente ensinar as habilidades de fala fonética corretas é raro. Muitos bons professores nunca viajaram para fora do Brasil. Esta pode ser a razão pela qual eles fracassam tanto. Os brasileiros nem sempre percebem o quão forte é o seu sotaque português ao falar inglês. Imagine um americano falando português com um sotaque inglês e você entenderá. Esta é a situação dos alunos da rede pública de ensino. A questão fonética é pior nos países em que o inglês é o segundo idioma oficial. O maior problema é a diferenciação de acentos nas sílabas das palavras. Por exemplo: em inglês, a palavra sotaque "independente" aparece na primeira e terceira sílaba "INDEPENDENTE". Mas em português é “independente” Por isso, só será natural que uma pessoa de língua portuguesa pronuncie a palavra inglesa como “indePENDent”. Que será estranho ao ouvido da pessoa que fala inglês nativo.

A mentalidade das aulas de inglês no Brasil está desatualizada. No Brasil, os alunos recebem conteúdo para aprender. Eles nunca têm a oportunidade de pensar, ou descobrir por si mesmos. Os alunos aprendem gramática e muito tempo durante anos e, se não desistirem, acabarão aprendendo a falar. Isto é quase como ensinar alguém a dirigir um carro, mostrando-lhe imagens e explicando o funcionamento mecânico mais interno do motor por anos e anos e, então, ele só será autorizado a ficar atrás do volante. O processo natural de obter conhecimento útil é absolutamente o oposto. Onde moro, no Oriente Médio, os centros de idiomas têm aulas quatro vezes por semana. Essas aulas são 2h 30min cada. Os alunos são, portanto, expostos principalmente a inglês falado durante 10 horas por semana. Essa alta exposição à língua inglesa permite que o aluno conclua os Cursos Fundamental, Intermediário e Avançado em pelo menos dois anos. O impacto no processo de aprendizagem é alto. Positivamente, muitos estudantes continuam falando inglês fora da sala de aula, o que não acontece no Brasil. É comum ver pessoas falando inglês e árabe na mesma conversa aqui.

Falar deve ser a prioridade em aprender qualquer idioma. A gramática deve ser aprendida quase por “acidente”. Muitos professores podem questionar essa afirmação. É, no entanto, de



acordo com este escritor, mais importante ser entendido do que falar em uma língua gramaticalmente correta. Também é importante entender quando falado nesta língua, portanto, os exercícios de escuta são igualmente importantes. Na atual mentalidade de ensinar inglês no Brasil, esses objetivos serão difíceis de alcançar. Por outro lado, a leitura seria a principal habilidade a ser enfatizada com alunos que estão sendo preparados para ingressar em cursos de graduação através do ENEM, que exigem proficiência no idioma inglês para tal fim.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sugerirmos nas aulas de inglês em escolas públicas, os professores de língua inglesa utilizarem o Inglês instrumental (ESP, ou LSP) também têm semelhanças como atribuições que os distinguem das metodologias convencionais para o ensino de inglês para uso geral. Essas semelhanças e diferenças relacionar-se com o conteúdo, o contexto para o uso da linguagem e as necessidades e objetivos dos alunos. O ponto principal em comum é que, como a abordagem convencional, as aulas de inglês instrumental são comunicativo e também explorar a visão da linguagem como um meio de comunicação.

Além disso, os dois tipos lidam com os expansão de vocabulário e compartilhar a preocupação com materiais autênticos tirado de revistas e jornais para ser usado em sala de aula. Há sim também uma tentativa de produzir atividades de linguagem que sejam significativas e o mais próximo possível de situações de leitura na vida real. Outro ponto a destacar é que o uso de atividades comunicativas como role playing, preenchendo palavras cruzadas, ouvindo e interpretando pop músicas, ouvir notícias (de uma fita) e escrever um resumo sobre as informações ouvidas fazem parte dos dois tipos de cursos. Além disso, ambos abordagens têm que ser eficientes e motivadoras para os alunos que são levando-os. A principal diferença, no entanto, reside no contexto em que a língua.

As aulas de inglês, as atividades de aprendizado são normalmente conteúdo profissional específico ou de áreas de estudo, tais como química, ou biologia, ou ecologia que se aproxima das necessidades dos alunos ao uso da linguagem na sala de aula. Por exemplo, um diálogo da vida real entre uma aeromoça e um passageiro, ou um conjunto de instruções sobre como O tipo certo de operação do equipamento que pode ser utilizado pode ser incorporado no evento de ensino. desenvolvimento de competências básicas para a utilização da língua em contextos acadêmicos. Além disso, o inglês instrumental podem se concentrar em apenas uma das habilidades (com o complemento dos outros) para atender para as necessidades dos estudantes e



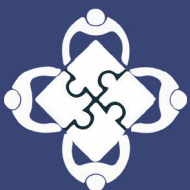
essa perspectiva é raramente adotada em Inglês geral.

Outro atributo distintivo é o inglês instrumental que é dirigida ao ensino de leitura faz uso sistemático de estratégias na tentativa de ensinar os alunos a ler de forma mais eficiente com o objetivo final de desenvolver sua autonomia. Como resultado, há uma constante preocupação em conscientizá-los sobre a utilidade de estratégias de leitura para um processamento melhor e mais adequado da informação em inglês. A escolha da leitura como foco principal do evento de ensino significa essa leitura será considerada como uma tarefa comunicativa. Isso implica o uso de textos autênticos extraídos de suas fontes. Isso também sugere que as atividades de leitura serão concebido de forma a aproximar as tarefas de leitura da vida real em que a pessoa lê por prazer, ou para extrair alguma peça específica de informações ou para fins de pesquisa. Desta forma, a leitura será ensinados a alcançar suas funções sociais com os alunos sendo engajados em um processamento mais significativo de informações. Portanto, o inglês instrumental é uma abordagem que é propensa a reconhecer o principal importância das características comunicativas da linguagem e define a sua estratégias de ensino nessa direção de maneira apropriada.

Uso da técnica para o ENEM, sugerimos que os estudantes utilizem dessa estratégias de aprendizagem usar para estudar inglês como segunda língua, motivação para estudar inglês, atitude em relação ao Povos de língua inglesa e percepções em direção ao ambiente onde a aprendizagem é ocorrendo, em termos de percepções em relação professores e cursos de inglês. O questionário composto por duas partes. Se a percepção dos aprendizes da língua inglesa em estudo é positiva, sua motivação será alta, o que por sua vez, influenciar sua aprendizagem desse língua. O ENEM e a técnica inglês instrumental faz associação entre o a disposição dos alunos para se envolverem em estudos culturais e sua motivação e atitude em relação aprendendo Inglês. Ele encontrou fortes associações entre disposição, motivação e atitude. Os alunos que gostavam de estudar sobre os países falantes de inglês tendiam a ter mais atitude positiva e uma maior motivação para estudar o idioma Inglês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas públicas ainda têm dificuldade em garantir que seus alunos obtenham notas altas no Enem, utilizando na opção de língua inglesa. As maiores médias para as escolas no exame em 2016 confirmam essa realidade: apenas cerca de 1 em cada 10 das escolas do grupo



dos 10% superiores são escolas públicas - a maioria dessas escolas federais, técnicas ou de aplicação.

No outro extremo, no grupo dos 10% mais pobres, todas as 831 escolas são escolas públicas estaduais. Um terço deles matricula os alunos dos grupos socioeconômicos "baixo" ou "muito baixo", que representam os alunos com as duas características que definem os alunos mais pobres, de acordo com a escala de sete níveis criada pelo Ministério Federal da Educação (MEC).

A maioria dos alunos, escolhem como solução em cursinhos para resolver o problema para aprender inglês com aulas particulares. Ignore todos os outros centros de idiomas. É quase impossível aprender a falar fluentemente qualquer idioma, se o aluno não conversar em uma base "um-para-um". Além de procurarem um bom profissional que já desenvolveu um método para ensinar *peer-to-peer*. E melhoramento na escrita e leitura de textos para compreensão nas provas aplicadas acerca da disciplina.

Além de pensarem, os alunos, que a melhor maneira, no entanto, é ir morar no país da língua que ele está tentando aprender, em uma situação caseira onde ninguém fala sua língua.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 3º ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 20 maio 2018.

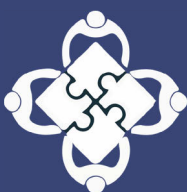
Coelho, H. S. H. (2006). "**É possível aprender inglês na escola?**" **Crenças de professores sobre ensino de inglês em escolas públicas**. In: A. M. F. Barcelos & M. H. V. Abrahão (eds.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. p. 125-143. Campinas, SP: Pontes Editores.

CORACINI, M. J. (Orgs.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S. **Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio**. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/42852701-Uso-de-estrategias-de-leitura-por-alunos-do-ensino-medio-1.html> >. Acesso em: 05 mai. 2019.

Lima, D. C. de (ed.). (2011). **Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltipla escolha**: São Paulo: Parábola Editorial.

LOPES, D.V. ; SILVA, V. L. . **Estratégias e técnicas de leitura em língua inglesa no Ensino**



Médio: uma abordagem instrumental. Educação e (Trans)formação , v. v.1, p. 33-46, 2016.

MARACUZZO, P. **O papel da leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira.** Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28981> >. Acesso em: 05 mai. 2019.

MONTREZOR, B. M.; SILVA, A. B. **A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa.** Cadernos UniFOA. Volta Redonda, ano IV, n. 10, agosto. 2009.

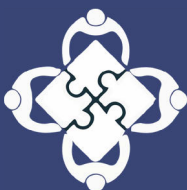
OLIVEIRA, L. A. (2009). **Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública.** In: Lima, D. C. de (ed.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. p. 21-30. São Paulo: Parábola Editorial.

OLIVEIRA, R. A. de (2011). **A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento.** In: Lima, D. C. de (ed.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. p. 67-78. São Paulo: Parábola Editorial.

OLIVEIRA, Débora Lopes de; DERING, Renato de Oliveira. **BNCC E Língua Inglesa: Reflexões e implicações no processo de aprendizagem a partir da leitura.** HON NO MUSHI - ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES JAPONESES - ISSN 2526-3846, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 190-200, jun. 2018. ISSN 2526-3846. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/HonNoMushi/article/view/4601>>. Acesso em: 12 maio 2019.

SILVA, João Antenor de C., GARRIDO, Maria Lina, BARRETO, Tânia Pedrosa, **Inglês Instrumental: Leitura e compreensão de textos.** Salvador: Centro Editorial e Didático, UFBA,1994, 110p. TAYLOR, J. N. Gramática Delti da Língua Inglesa. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995..

VICENTE, Bruna. G. C. . **Inglês instrumental voltado para a prova do ENEM.** In: Seminário de Licenciaturas do Câmpus de Ciências Sócio Econômicas e Humanas, 2014, Anápolis. Caderno de resumos [do] Seminário de Licenciaturas do Câmpus CCSEH - UEG: formação do professor em debate. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014. v. 1.





LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: BREVE REFLEXÃO

ARAÚJO, LayanedeSantana¹

Universidade Federal da Paraíba – CNPq -PIBIC
layanearaujo335rt@gmail.com

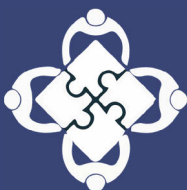
CHAGAS, Maria

VanessaMonteirodas²Universidade Federal da
Paraíba – CNPq -PIBIC
vanessachagasm@gmail.com

SALES, LaurêniaSouto³Univer
sidade
FederaldaParaíbaLaureniasouto
@gmail.com

RESUMO

Conforme dados fornecidos pelo Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (2015), os discentes concluem o ensino fundamental com dificuldades de compreender o que leem. Diante desse cenário, o material didático disponível aos alunos para as atividades de leitura propiciadas em sala de aula constitui-se essencial para a formação leitora de sujeitos autônomos e críticos. Com base nesses aspectos, neste trabalho objetivou-se investigar como se dá a abordagem da leitura em atividades voltadas para os textos multissemióticos propostas no livro didático *Português-Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2017), adotado pelas escolas estaduais do município de Mamanguape-PB. O foco na análise das atividades de leitura de textos multissemióticos teve como motivação a ênfase dada a esses textos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Para embasar teoricamente a pesquisa, recorreu-se aos estudos de Kleiman (2007), Koch e Elias (2006) e Soares (2001), entre outros autores que compreendem a leitura como processo de construção de sentidos, no qual o leitor é o sujeito ativo na compreensão e interpretação dos textos. Os resultados da análise apontam que o LD apresenta diversos textos multissemióticos e que há uma abordagem significativa da leitura, contudo, em algumas atividades, não são abordados os elementos não-verbais presentes nos textos, atentando-se apenas para os conteúdos verbais ou vice-versa. Dessa forma, cabe ao docente avaliar o que foi apresentado, a fim de ampliar e redimensionar as atividades de leitura propostas para os textos multissemióticos, de modo que o aluno possa melhor desenvolver e exercitar suas competências e habilidades leitoras.

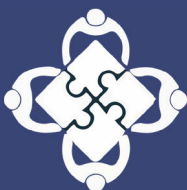


Palavras-chave: Leitura. Textos Multissemióticos. Livro didático.

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: layanearaujo335rt@gmail.com

² Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: vanessachagas.ufpb@gmail.com

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba – CCAE e professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). E-mail: laureniasouto@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

Com todos os avanços e modificações ocorridas na sociedade nas últimas décadas, tem-se exigido dos cidadãos novos comportamentos e novas formas de interação social. Essas reconfigurações trouxeram impactos também nas formas de circulação dos gêneros textuais, que, a partir de tais mudanças, começam a ganhar novas composições, a exemplo da organização multissemiótica (palavras, sons, movimentos, imagens, cores, diagramações, etc.). Nesse cenário, como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), cabe à escola auxiliar o aluno para que ele desenvolva as habilidades necessárias para ler, compreender e produzir essas novas formas textuais.

Dessa forma, para as práticas de leitura no contexto escolar faz-se necessário considerar, conforme propõe Rojo (2013, p. 20), que “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (...) que o cercam, ou intercalam ou impregnam”. Sendo assim, é necessário levar o aluno a ler, compreender e construir sentidos através da relação entre essas múltiplas linguagens.

Com base nessas considerações, decidimos focalizar essa pesquisa na leitura de gêneros multissemióticos no livro didático (LD) de língua portuguesa. A opção por utilizar o livro didático como objeto de estudo se deu pelo fato deste constituir-se como importante objeto cultural para o trabalho com a língua e suas diversas dimensões, e por compreendermos a importância do LD para a formação do sujeito leitor, uma vez que se constitui, em muitas escolas, a única ferramenta que os alunos têm em mãos para o trabalho com a leitura e as demais práticas de linguagem.

Dada a importância dessa pesquisa, de modo geral, buscou-se responder ao seguinte questionamento: Como se dá a leitura de textos multissemióticos a partir das atividades propostas no LD de Língua Portuguesa adotados para os anos finais do ensino fundamental?

Sendo assim, este estudo se constrói à luz das orientações prescritas nos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa e para o trabalho com a leitura, como também dos estudos de Kleiman (2006), Dionísio (2006), Rojo (2010) entre outros autores que discorrem sobre a leitura em gêneros que compreendem múltiplas semioses.

Este trabalho está estruturado em sessões. Na primeira sessão, apresentamos ainda os objetivos do trabalho. Na sessão seguinte, expomos o percurso metodológico que guiou esta investigação; na sequência, expomos o aparato utilizado para fundamentar teoricamente a pesquisa e, em seguida, discorremos sobre os gêneros multissemióticos, a leitura, suas



concepções e as orientações presentes nos documentos oficiais para o ensino de leitura. A posteriori, fazemos a discussão e análise dos dados gerados a partir da análise de duas amostras das atividades de leitura do LD. E, por fim, tecemos algumas considerações finais acerca do que foi apresentado e discutido neste trabalho.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar como se dá a abordagem da leitura em atividades voltadas para os textos multissemióticos propostas no livro didático de língua portuguesa adotados para os anos finais do ensino fundamental pelas escolas da rede estadual de ensino de Mamanguape-PB.

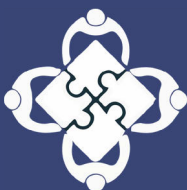
1.1.2 Objetivos Específicos

De maneira específica, buscou-se (1) examinar quais as orientações dos documentos oficiais acerca do ensino de leitura de textos multissemióticos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e (2) analisar as atividades de leitura voltadas para os textos multissemióticos propostas pelo livro didático em questão.

1. METODOLOGIA

Essa pesquisa configura-se como qualitativa de análise documental por investigar “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” (PRODANOV E FREITAS, 2013), como é o caso do livro didático adotado para os anos finais do ensino fundamental nas escolas estaduais de Mamanguape-PB. Desse modo, com essa pesquisa não se busca utilizar aspectos estatísticos, e sim estudar e interpretar dados, diferentemente de uma pesquisa quantitativa, que tem como foco generalizações estatísticas.

O desenvolvimento deste trabalho se deu em duas (2) etapas: 1) Catalogação dos gêneros textuais encontrados no volume I da coleção adotada pelas escolas de Mamanguape-PB; 2) Análise das atividades de leitura de textos multissemióticos propostas pelo livro didático.



Para identificar quais os gêneros discursivos apresentados no livro didático para o trabalho com a leitura, fizemos catalogações desses gêneros. A seguir, temos um quadro que mostra a maneira que foram catalogados os gêneros no volume analisado.

Quadro 1 - Modelo utilizado para a Catalogação dos gêneros

CATALOGAÇÃO DO VOLUME I DA COLEÇÃO PORTUGUÊS-LINGUAGENS			
GÊNERO	TÍTULO	AUTOR	PÁGINA
Conto	As três penas	Jacob Grimm	12-14
Tira	Mafalda	Quino	22
Anúncio	Nissan	Lew' Laratbwa	24

Como pode-se ver no quadro acima, a catalogação se deu, nas duas coleções, através da listagem do gênero, título, autor e página, dos textos encontrados no volume 1 da coleção *Português-Linguagens* (2017).

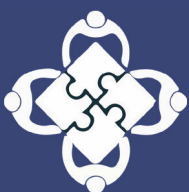
Após a realização dessas etapas, analisamos o que o livro didático propõe a partir das atividades de leitura em textos multissemióticos. Com a análise, percebeu-se que, de modo geral, o livro didático apresenta atividades de leitura que contemplam diversos gêneros multissemióticos a partir dos quais há uma abordagem significativa de leitura, entretanto, em alguns momentos, essas atividades não abordam os elementos não-verbais presentes nos textos, atentando-se apenas para os conteúdos verbais ou vice-versa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para ambas as teoricamente pesquisadas recorremos aos estudos de Kleiman (2006), Koch e Elias (2006), Soares (2001), Rojo (2010), entre outros autores que compreendem a leitura como processo de construção de sentidos, no qual o leitor é o sujeito ativo na compreensão e interpretação dos textos. Esses textos podem ser verbais, não-verbais e multissemióticos.

Quanto à leitura de textos multissemióticos, utilizamos como referência Dionísio (2006), Gomes (2017), Rojo (2009), entre outros autores que consideram que a multissemiose favorece a participação social ao sujeito leitor, uma vez que possibilita o desenvolvimento de modos de leitura em contextos compostos por diferentes semioses.

Utilizamos também como referência os documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2017), que oferecem orientação quanto à prática de ensino da leitura de textos multissemióticos, e também o Programa Nacional do Livro Didático (2017).



1.1 Gêneros Textuais Multissemióticos?

Vivemos rodeados por gêneros textuais. E, atualmente, não podemos dizer que passamossequerumdiasemnosdepararmoscomeles,umavezquebastaacessarmosainternetem nossos *smartphones* que, mesmo sem perceber, teremos contato com os gêneros textuais diariamente. Lemos gêneros, escrevemos gêneros e vivemos rodeados por gêneros.

Muitos pensam que os gêneros textuais surgiram nesse século, entretanto a noção de gênero textual surge com a tradição poética de Platão, passa por Aristóteles, na retórica, e, assim, cresce e amplia-se até os dias atuais. A “explosão dos gêneros textuais” é impulsionada pela modernização e avanços ocorridos na sociedade e, em consequência disso, surgem os gêneros que contemplam múltiplas semioses.

De acordo com Dionísio (2006),

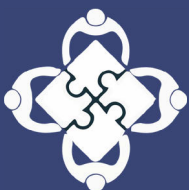
Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos e especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (p. 132)

Sendo assim, conforme expõe Dionísio (2008), é inegável a contribuição das novas tecnologias para a formação desses gêneros textuais, que mesclame aproximam, cada vez mais, imagem e palavra, exigindo, portanto, outras habilidades para a construção de sentidos.

Ao discorrerem sobre o assunto, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que texto multissemiótico

é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (p.108)

Com base nas considerações das autoras, compreende-se que os textos multissemióticos são resultados da junção de duas ou mais modalidades da linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos, podendo contemplar as modalidades verbal, gestual, sonora, visual. Rojo e



Barbosa (2015) ressaltam, ainda, que esta última modalidade, a visual, compõe grande parte dos textos da atualidade, devido a veiculação nas mídias impressas, a exemplo de revistas e livros didáticos, e nas mídias digitais, a exemplo das redes sociais. Corroborando com a perspectiva de RojoeBarbosa(2015),Dionísio(2011,p.139)afirmaqueostextosmultissemióticos constituem-se de “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”

Dadoourgimentodessesletramentosmultissemióticos,aescola,sobretudoasaulasde LínguaPortuguesa,nãopodesetornarindiferenteaesses textos.E,deacordocomaorientação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é necessário levar o aluno a ler, compreender e construir sentidos através da relação entre essas múltiplas linguagens.

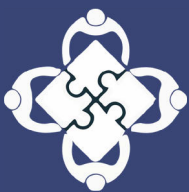
1.1 Ensino de Leitura: Concepções e Orientações Oficiais

SegundoAntunes(2003),asconcepçõesdelínguaelinguagemadotadaspelodocenteepela escola ou instituição de ensino influenciam no modo como se trabalha com a leitura e as demais práticas delinguagem.

De acordo com Coracini (2001, p. 143), “na visão estruturalista da leitura,lersignifica atribuirsentidoaalgoquejáestáládeformaimanente,quejátensentidoliteral,independente do sujeito”, ou seja, o leitor é um decodificador e ler se restringe a uma técnica de reconhecer palavras,sendovista,portanto,comomerareprodução.Jánoviéscognitivista,aleituraétratada apenas sob a perspectiva do leitor. ConformeressaltaLeffa(1999,p.18),essaperspectiva “consideraa decodificação dotextocomoprocesso doatodeler,noqualapartirda decodificação de palavras o leitor compreende o texto, entende o seu sentido”. Desse modo,a leituraacontece,maisumavez,através dareprodução,assimcomonaconcepçãoestruturalista.De acordo com as orientações existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o ensino de leitura deve ser pautado na concepção sociointeracionista, uma vez que, para esses documentos, saber ler não implica em apenas decodificar ou extrair significados existentes no

texto, mas em compreender e atribuir sentidos ao gênero textual lido.

Na concepção sociointeracionista, o ensino de língua portuguesa deve ter como base os gêneros discursivos, que, de acordo com Bakhtin (2003, p. 280), são enunciados (orais e escritos) “concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana”. Dessa maneira, percebe-se que os gêneros do discurso não podem ser



trabalhados independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Nesse contexto, podemos afirmar que há um diálogo entre Bakhtin e os PCN (1998), quando este último afirma: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21).

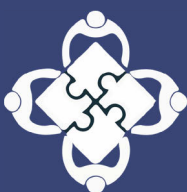
Em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) compreende a leitura como o conjunto de “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (p. 67). Nessa perspectiva, o leitor é o sujeito ativo na compreensão e interpretação dos textos.

Diante dessas considerações, podemos constatar que o ensino de LP, tendo os gêneros textuais como ferramenta, faz com que o aluno desenvolva o conhecimento necessário para adaptar-se às diversas atividades linguísticas, diferentemente do que ocorre quando está voltado às práticas essencialmente metalinguísticas. Nesse sentido, entendemos que a escola, enquanto espaço que possibilita a construção de conhecimentos, e o livro didático, enquanto objeto cultural para o trabalho com a língua e suas práticas de linguagem, devem tornar a sala de aula um ambiente para a língua ser processada juntamente ao texto. Desse modo, o aluno poderá, por exemplo, refletir sobre os usos da língua, produzir textos, atribuir sentidos ao que lê a partir dos processos de leitura, análise e produção de diversos gêneros textuais.

1. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com essa pesquisa, verificou-se que todas as escolas estaduais que contemplamos nos finais do ensino fundamental na cidade de Mamanguape-PB adotam a coleção *Português – Linguagens*, de autoria de Thereza Magalhães e William Cereja (2017). Para melhor aprofundamento das discussões, optou-se por fazer um recorte e analisar o volume 1, dirigido às turmas do sexto ano.

Em termos gerais, a referida coleção é dividida em quatro unidades temáticas e traz diversos gêneros textuais com temas atuais e adequados ao público. O eixo da leitura, segundo o Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2017), ocupa um maior espaço na coleção, assim como o dos conhecimentos linguísticos. A leitura é bem articulada aos outros eixos, contudo, a articulação entre o eixo dos conhecimentos linguísticos e os demais não é facilmente encontrada na obra. O Guia dos Livros Didáticos expõe que, na coleção, o eixo da leitura é



priorizado, uma vez que disponibiliza diversos gêneros textuais para que o aluno adentre no universo juvenil.

Na coleção *Português - Linguagens*, “as atividades de leitura [...] colaboram para a formação do leitor” (BRASIL, 2017, p.46). Isso se justifica, de acordo com o PNLD, pelo fato de a leitura estar presente em todos os eixos de ensino e não se limitar à decodificação dos elementos linguísticos e/ou à identificação de informações na superfície textual, mas ao intenso trabalho com a compreensão e análise das características dos mais diversificados gêneros textuais. Um ponto negativo existente na coleção, conforme expõe o PNLD (2017), são os temas selecionados para a leitura, pois estes não refletem, em sua maioria, a heterogeneidade sociocultural brasileira. Em geral, a coleção citada é bem estruturada e apresenta um trabalho significativo com os eixos para o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para o ensino de leitura.

O volume 1, destinado aos discentes do sexto ano do ensino fundamental, é estruturado em quatro unidades, que possuem três capítulos cada uma. Cada unidade é dividida em quatro eixos: Estudo do texto, Produção de texto, Língua em foco e De olho na escrita. Neste trabalho, expomos a análise de uma seção do eixo De olho na escrita e uma do eixo Língua em foco.

Os capítulos que contém o eixo De olho na escrita iniciam-se com um gênero textual que serve como base para a discussão sobre questões ortográficas que serão estudadas no decorrer do capítulo. Já os capítulos voltados ao eixo da Língua em foco, são divididos nas seguintes seções: Construindo o conceito, Conceituando, Exercícios, A categoria gramatical na construção do texto e Semântica e discurso.

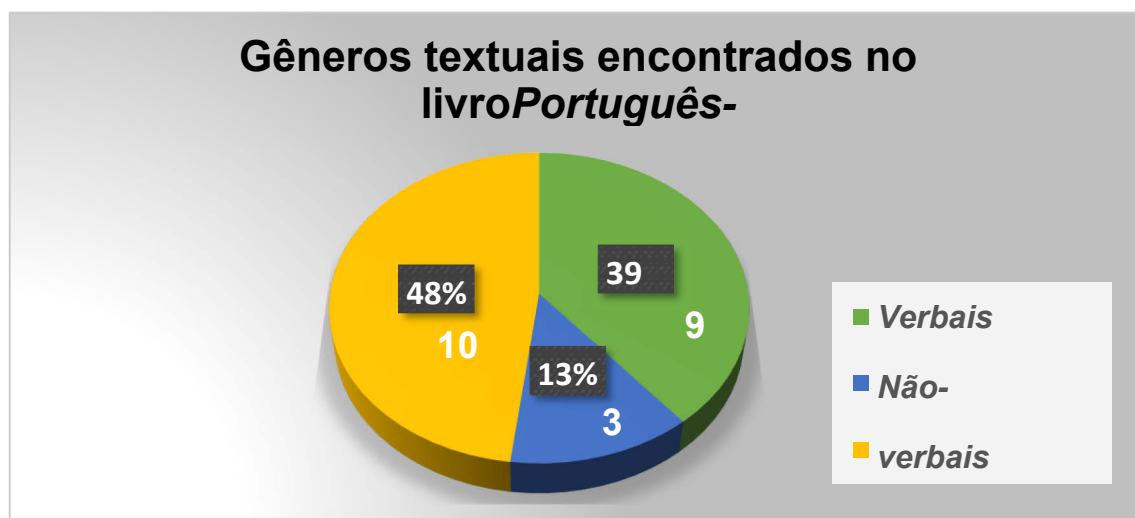
De modo geral, o LD apresenta uma diversidade textual rica, formada por gêneros que pertencem a diferentes esferas da atividade humana. Ao todo, foram catalogados 242 textos pertencentes a mais de 20 gêneros textuais que circulam na sociedade.

No LD em questão, encontra-se textos jornalísticos, a exemplo de notícia e reportagem, textos literários, como contos e poemas, textos da esfera publicitária, como anúncios e propagandas, textos multissemióticos, como tiras e anúncios publicitários, e textos que circulam na internet. Todos esses gêneros que estão no LD, antecedem unidades, realizam diálogo entre os conteúdos, servem como espaço para discussão do que está sendo trabalhado e são fundamentais para as questões dos exercícios.

A seguir, vemos um gráfico que apresenta a quantidade de gêneros textuais verbais, não-verbais e multissemióticos encontrados no LD.



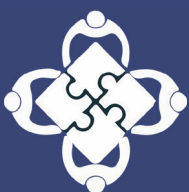
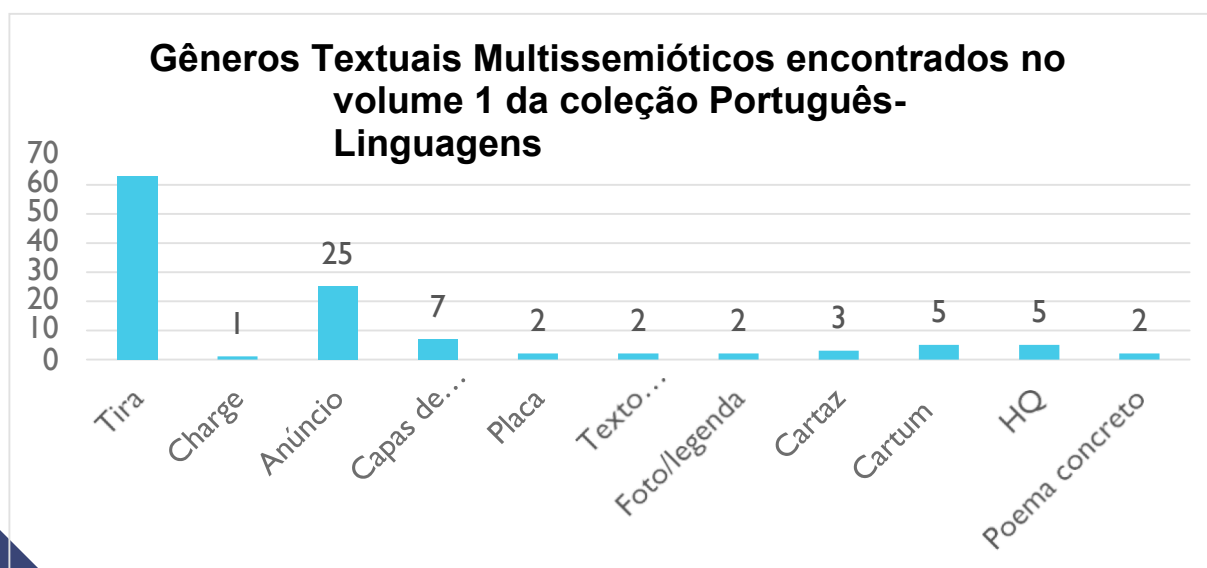
Gráfico 01 – Gêneros textuais catalogados no volume 1 da coleção Português-Linguagens (2017).



A partir dos dados apresentados no gráfico acima, pode-se ver que o livro didático apresenta uma maior quantidade de gêneros multissemióticos, uma vez que compreendem 48% dos gêneros presentes no LD, correspondendo a 107 gêneros. Esses dados refletem que o livro didático compreende as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), uma vez que esta orienta para que sejam ofertados, em todos os anos do ensino fundamental, textos que contemplem múltiplassemioses.

O gráfico abaixo mostra quais foram os gêneros multissemióticos encontrados no livro didático.

Gráfico 02 - Gêneros textuais multissemióticos encontrados no volume 1 da coleção Português-Linguagens



De acordo com o gráfico acima, encontram-se, no LD, os seguintes gêneros multissemióticos: tira, charge, anúncio publicitário, capas de livro/revista, placa, cartum, HQ, cartaz, poema concreto e fotos com legenda. Entre esses gêneros, destaca-se a tira e o anúncio publicitário, com 63 e 25, respectivamente.

Ressaltamos que a quantidade de gêneros multissemióticos encontrada no LD se constitui um fator positivo para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras desses textos, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (2017). Entretanto, é necessário analisar a qualidade dos gêneros multissemióticos oferecidos, se as atividades de leitura contribuem para a inserção de práticas significativas de leitura.

Com base nessas considerações, resta-nos analisar o que o livro didático oferece, em termos de leitura, nas atividades propostas a partir de textos multissemióticos.

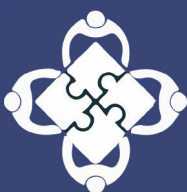
AMOSTRA 1

UNIDADE – CAPÍTULO 1: Era uma vez DE OLHO NA ESCRITA:EXERCÍCIOS

Nessa parte do capítulo, as atividades voltam-se à escrita. Sendo assim, nessa seção, estudam-se as regras gramaticais e aspectos sobre a fonética da língua portuguesa.

Conforme as orientações propostas na BNCC (2017, p. 85), é importante que o aluno leia, escute e produza “textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade”. No entanto, em algumas atividades de leitura presentes no livro didático analisado, não há um direcionamento para isso não aconteça, como pode-se ver na amostra:

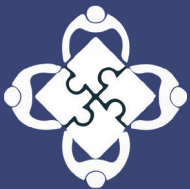
Figura 1 – Recorte do exercício da página 265 do volume 1 da coleção *Português-Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2017).



2. A tira a seguir, de Adão Iturrusgarai, apresenta duas palavras que estão propositalmente grafadas sem o devido acento gráfico. Leia-a, tentando identificar essas palavras.



- Reescreva as palavras que devem ter acento gráfico, acentuando-as adequadamente.
- Reescreva o enunciado do balão, passando para o plural o que for possível e acentuando adequadamente as palavras.



Na amostra, vê-se uma tira de Adão Iturrusgarai que apresenta conteúdos verbal e não-verbal muito interessantes para a leitura, reflexão e construção de sentidos. Contudo, nas atividades posteriores à tira não há nenhuma questão que busque a compreensão ativa do leitor (aluno), nem que atente para a imagem e relacione o conteúdo não-verbal ao verbal.

De início, é solicitado que o aluno realize a leitura da tira apenas para localizar “duas palavras que estão propositalmente grafadas sem o acento gráfico”. Dessa forma, a atividade de leitura torna-se estruturalista, acontecendo por meio da mera decodificação.

Em seguida, o aluno deve reescrever as palavras, acentuando-as adequadamente. Nesse caso, o texto (tira) é utilizado como pretexto para se trabalhar com conteúdos gramaticais e os aspectos multissemióticos do texto não são levados em consideração.

Desse modo, as atividades não compreendem as orientações da BNCC (BRASIL, 2017, p. 156) para o trabalho com a leitura de textos multissemióticos, nas quais, na leitura desses textos, objetiva-se que o aluno compreenda os “efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos”.

AMOSTRA 2

UNIDADE – CAPÍTULO 1: O fazendeiro da cidade A LÍNGUA EM FOCO: EXERCÍCIOS

Essa seção do capítulo focaliza no estudo da língua, devendo voltar-se, portanto, à análise e reflexão de elementos linguísticos. Nesse capítulo, os estudos se direcionam à classificação dos substantivos.

De acordo com o PNL (2017, p. 42), nas atividades de leitura desse LD, os “exercícios contemplam a compreensão das relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e a não verbal em textos multimodais” (PNL, 2017, p. 42). Vejamos como ocorre no recorte da atividade, a seguir:

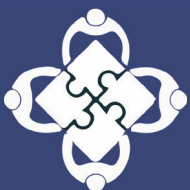
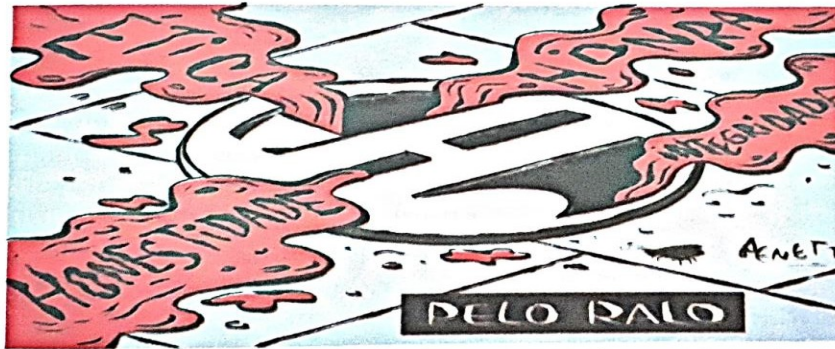


Figura 2 – Recorte da charge “Pelo ralo” da p. 95 do volume 1 da coleção *Português-Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2017).

O texto a seguir é uma charge, desenho humorístico que costuma ser publicado em jornais diários e geralmente critica ou ironiza fatos de natureza política. Leia-o e responda às questões 4 e 5:



(Folha de S. Paulo, 19/4/2012.)

95

Figura 3 – Recorte do exercício da p. 96 do volume 1 da coleção *Português-Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2017).

- 4.** A charge foi publicada em um momento em que se discutia a corrupção na política brasileira. Observe que, na parte de baixo dela, lê-se: “Pelo ralo”.
 - a) Em nossa língua, o que significa normalmente a expressão **ir pelo ralo**?
 - b) Na charge, o que está indo pelo ralo?
 - c) Considerando o contexto da política brasileira, no geral, conclua: O que a charge critica?
- 5.** Na charge há cinco substantivos.
 - a) Desses substantivos, um único é concreto. Qual é ele?
 - b) O que justifica a classificação de todos os outros como substantivos abstratos?

A amostra traz uma charge publicada na Folha de São Paulo e, em seguida, são expostas algumas questões que tratam sobre o conteúdo abordado na charge e sobre a classificação dos substantivos. Diferente da tira analisada anteriormente, nesse texto busca-se aliar o estudo gramatical à interpretação linguística e multissemiótica, conforme propõe a BNCC (BRASIL, 2017).

Logo na primeira questão, vê-se a proposta de que o aluno olhe para a charge e atente



para o uso dos recursos verbais como também para a imagem presente no texto. Dessa forma, a questão contribui para que o aluno construa sentidos do texto através da relação entre os elementos verbais e não-verbais, trazendo uma proposta significativa para o trabalho com a leitura do texto multissemiótico analisado (charge).

No entanto, na charge analisada, a segunda questão volta-se para a identificação da categoria gramatical estudada no capítulo, o substantivo.

Com base nessas considerações, salientamos que o professor deve planejar sua aula previamente, objetivando ampliar atividades de leitura em textos multissemióticos como esse, de modo que, auxilie o aluno para a construção de sentidos relacionando os elementos verbais aos não-verbais existentes no texto.

CONCLUSÃO

À luz da leitura dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa e o trabalho com a leitura, como também através dos estudos de Kleiman (2006), Dionísio (2006), Soares (2001), Rojo (2010), entre outros autores que compreendem a leitura como processo de construção de sentidos em textos verbais, não-verbais e multissemióticos, buscamos investigar como se dá a abordagem da leitura voltadas para os textos multissemióticos em atividades propostas no livro didático de língua portuguesa adotados para os anos finais do ensino fundamental pelas escolas da rede estadual de ensino de Mamanguape-PB.

A partir da análise realizada, verificou-se que o livro didático apresenta diversos gêneros textuais multissemióticos e que há uma abordagem significativa na leitura desses textos, contudo, em algumas atividades, não são abordados os elementos não-verbais presentes nos textos, atentando-se apenas para os conteúdos verbais ou vice-versa.

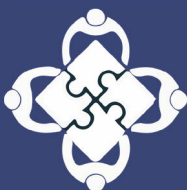
Portanto, cabe ao docente avaliar o que foi apresentado, a fim de ampliar e redimensionar as atividades de leitura propostas para os textos multissemióticos, de modo que o aluno possa melhor desenvolver e exercitar suas competências e habilidades leitoras.

Com este trabalho, esperamos ter contribuído para a reflexão sobre como a leitura dos gêneros multissemióticos vem sendo abordada em uma ferramenta tão importante para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, o livro didático.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
- BRASIL, MEC/SEF. 2017. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2017**. 5º ao 9º ano. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). Gêneros textuais, reflexões e ensino. 4. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.
- GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos em multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio**. 2017, 260p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325318/1/Gomes_Rosivaldo_D.pdf> Aces so em: mai. 2019.
- KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. IN: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia; et al. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Lerecompreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



ROJO, Roxane, BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015. v. único. 150p.

SOARES, Magda. **O Livro Didático como fonte para a história da Leitura e da formação do professor leitor**. In: MARINHO, Marildes. **Ler e Navegar**. Belo Horizonte: Mercado das Letras, 2001.

Eixo 2- GT-Políticas públicas Educacionais



PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ABORDAGEM E CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E BULLYING

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

SILVA, Vanessa Costa Gonçalves

Instituto Federal de Mato Grosso (PPGen/IFMT)
vanessa.silva@blv.ifmt.edu.br

RESUMO

O Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea (GPHSC) 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), no período foi realizada a pesquisa em duas escolas da rede estadual, uma escola da rede particular e quatro campi do IFMT, sendo entrevistado o total de 616 estudantes do Ensino Médio. Em 2019, a pesquisa será ampliada abrangerá um total de 27 instituições de ensino: 12 campi do IFMT, outros campi nos estados de Minas Gerais, São Paulo e da Paraíba; onze escolas, sendo nove da rede estadual, uma escola municipal e duas escolas particulares do estado de Mato Grosso. Este trabalho é desenvolvido pelo GPHSC em conjunto ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino (PPGen/IFMT) e o mesmo subsidiará pesquisas do mestrado ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos seguintes institutos federais: IFMT, IFMG, IFPB, IFSP (2014-2018) e (2019-2023); com o objetivo de evidenciar a abordagem e concepção de Direitos Humanos e *Bullying* presentes nos documentos oficiais dessas Instituições de ensino. A pesquisa é qualitativa, com análise bibliográfica e documental dos PDIs. O aporte teórico se constitui de Silva (2015) e Morin (2000) para fundamentar a concepção de currículo e sua complexidade. As políticas de educação e Direitos Humanos tratam de valores, relações e práticas sociais e institucionais, numa perspectiva que não dissocie conhecimento. Assim, as políticas de educação e Direitos Humanos tratam de valores, relações e práticas sociais e institucionais, numa perspectiva que não dissocie conhecimento, atitude, sentimento e prática, pautando-se em fundamentos que tenham uma concepção ética e crítica da educação, no que se refere à pedagogia participativa

e dialógica. (IFMT/PDI, 2014-2018, p. 66). Como resultado da análise documental, a palavra *Bullying* não aparece no PDI (2014-2018) do IFMT, PDI (2015-2018) do IFPB, PDI (2014-2018) do IFMG, PDI (2014-2018) do IFSP. A abordagem de Direitos Humanos foi evidenciada 19 (dezenove) vezes no PDI do IFMT, 09 (nove) vezes no PDI do IFPB, nenhuma vez no PDI do IFMG, 07 (sete) vezes no PDI do IFSP. O novo PDI (2019-2023) do IFMT implementado recentemente, apresenta um capítulo com a concepção de Direitos Humanos. No PDI do IFPB no capítulo 3, Implementação da instituição e organização acadêmica há um tópico 3.3.3.3. Direitos Humanos e Justiça, além de ofertarem um curso de capacitação com ênfase em educação em Direitos Humanos e com a utilização de ferramentas da qualidade no mesmo. Nesse contexto, a autonomia dos IFs pode ser compreendida como uma potente ferramenta que articula as dimensões: social e política, balizando a sua capacidade em aplicar tais conhecimentos no atendimento à sociedade.

Palavras-chave: Ensino; Intimidação Sistemática; Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é desenvolvida pelo GPHSC em conjunto ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (PPGEn/IFMT) e o mesmo subsidiará pesquisas do mestrado. Os resultados da pesquisa permitiram fomentar discussões sobre os temas abordados entre os próprios pesquisadores, as instituições pesquisadas e a comunidade escolar e possibilitaram a construção de referenciais e atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transversais que propiciem um melhor entendimento de como combater os malefícios do *bullying* no ambiente educacional. Esta pesquisa está estruturada em torno do seguinte problema: *Que contribuições o PDI – plano de desenvolvimento institucional dos IFs trazem para construção de um currículo pautado na educação em direitos humanos e ao combate ao bullying?* Para responder essa questão, a pesquisa propõe evidenciar a abordagem e concepção de Direitos Humanos e *Bullying* presentes nos documentos oficiais PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional dos IFs (IFMT, IFMG, IFPB, IFSP) do período 2014-2018 e suas possíveis reformulações no período de 2019-2023;

1.1 OBJETIVOS

Evidenciar a abordagem e concepção de Direitos Humanos e *Bullying* presentes nos documentos oficiais (PDIs) do IFMT, IFMG, IFSP, IFPB.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada para a produção desse artigo é de caráter qualitativa, com análise bibliográfica e documental dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Plano Pedagógico Institucional (PPI) dos Institutos Federais de Mato Grosso, Paraíba e São Paulo, onde buscamos evidenciar se essas instituições de ensino se propõem a evidenciar suas concepções de Direito Humano como elemento para a construção de um currículo pautado no combate a violência e ao *bullying*.

Por meio de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Plano Pedagógico Institucional (PPI), os Institutos Federais deixam explícitas a concepção da instituição em garantir o direito à diversidade, suas propostas de combate à violência, educação para a diversidade sexual e relações de gênero, como concebem questões de inclusão e seus valores; as instituições de ensino registram em documento oficial se fazem ou não opção por praticar um currículo inclusivo, que explicita e acolhe as diferenças, elucidando se visa garantir a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) fundamentam a pesquisa qualitativa como descritiva, baseada no princípio de que o pesquisador analisa os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. Bodgan e Biklen (1994) ainda tratam da questão da análise do documento produzido pela escola como favorável à realização da pesquisa. Os autores lembram que os pesquisadores não estão interessados na “verdade” como é formalmente concebida. O interesse do pesquisador deve estar na apreensão de como a escola é definida por várias pessoas e como isso se torna documento oficial. Nesses documentos a sociedade tem acesso a informação de como a escola se apresenta.

A análise do documento foi realizada pesquisando as palavras chaves – Direitos Humanos e *Bullying*. Com base nessas palavras pudemos localizar outros termos como preconceito, homofobia, violências e outras relacionadas que puderam dar suporte para a construção desta pesquisa e fundamentar a análise dos dados e as discussões propostas pelos mesmos.

Foi realizada a leitura dos PDIs dos IFs e estruturada tabelas que apresentam trechos que abordam a palavra *Bullying* e Direitos Humanos, que evidenciou a concepção de ensino, currículo, Direitos Humanos e formação humana que essas instituições vivenciam e praticam.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho tem como aporte teórico Silva (2015) e Morin (2000) que nos auxiliaram a fundamentar a concepção de currículo e sua complexidade. A complexidade da educação, que nos propomos a compreender é referenciada por Morin (2000), como um diálogo que aproxima os antagônicos, acolhendo que os “opostos são complementares”, considerando-os indissociáveis e indispensáveis, que cooperam para a percepção de que uma educação viável é fortalecida por meio da busca pela formação integral do ser humano, ou “totalidade humana” aberta, sem os fragmentos incomunicáveis.

Frente a esse entendimento de uma educação ampla, pautada nas diferenças e nos diferentes é que entendemos que um currículo deve ser abrangente, flexível, dinâmico e humanizado, que entendemos que pode ser pautado nos princípios da Educação em Direitos Humanos de uma forma transversal e interdisciplinar.

Silva (2015), fundamenta a importância do entendimento da concepção de currículo que é resultado de escolhas que são realizadas, de um universo mais vasto de conhecimentos e saberes que é selecionado a partir das concepções de mundo, de educação, de sociedade que se busca constituir, por isso compreende o currículo como um documento de identidade. O autor traz o entendimento que o currículo é

... lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2015, p. 150).

Esta concepção de currículo, extrapola a especificação e a seleção de conteúdo, objetivos, metodologias e avaliações que podem ser precisamente medidos. Ele envolve uma compreensão mais ampla e complexa, que parte do fundamento de que os indivíduos acessam um currículo que visa a sua formação humana plena.

Silva (2019) considera que esses conceitos são importantes para esclarecer o entendimento de que a escola que alicerça seus valores a partir da educação em Direitos Humanos, procura combater a violência e a violação de direitos a partir do estabelecimento de ações pacificadoras e de tolerância, na qual extrapola o entendimento de que existem para a mera transmissão de conteúdo, pois busca pautar suas ações em princípios da solidariedade, tolerância, respeito às diferenças individuais e ao bem comum.

Oliveira, et al. (2017) contribui com o conceito de Direitos Humanos quando considera *como todos aqueles direitos que os seres humanos têm, única e exclusivamente, por*

terem nascidos e por serem parte da espécie humana. Eles foram firmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 10 de dezembro de 1948, em Paris, pelos povos do mundo todo por intermédio dos chefes de Estado. Esses direitos são baseados em princípios éticos, morais e se reconhece que a diversidade é a única coisa que todos os seres humanos têm em comum e que deve ser respeitada e tratada com equidade.

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. Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional.

No inciso primeiro 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 a vítima provocando uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

O artigo 2º dessa 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 (*cyberbullying*), 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.13.185/15)

Para melhor entendimento sobre essa problemática, a lei 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.13.185/15)

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – é o documento em que se definem a missão, a visão e os valores da instituição, bem como as principais políticas, metas e ações, devendo nortear a forma como as muitas áreas de abrangência serão conduzidas institucionalmente. Pode-se afirmar que o PDI explicita elementos da identidade institucional (LOPEZ, 2015). Que poderá contemplar o Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no **caput** do art. 1º :

II - Capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

O PPI – Projeto Político Institucional deve contribuir na reelaboração do PDI, pois articulará princípios, valores e políticas que devem nortear a instituição. Frauches e Fagundes (2007) destacam que a articulação entre o PDI e o PPI estabelece uma estrutura com organicidade e sustentabilidade para a entidade.

A identidade institucional está caracterizada pelo PPI, sendo referência no PDI que nortearão a participação da comunidade acadêmica estabelecendo especificidades do currículo institucional e das práticas pedagógicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado da análise documental, a palavra *bullying* não aparece no PDI (2014-2018) do IFMT, PDI (2015-2018) do IFPB, PDI (2014-2018) do IFMG, PDI (2014-2018) do IFSP.

ALei 13.185 que institui o programa de combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) foi sancionada dia 06 de novembro de 2015. Os PDIs dos Institutos Federais já estavam em vigor durante o sancionamento da Lei, não se encaixando nos termos da

obrigatoriedade legal, porém não diminuindo a importância da temática que está no escopo das discussões da construção de uma sociedade mais humana .

Nos documentos analisados a abordagem de Direitos Humanos foi evidenciada 19 (dezenove) vezes no PDI do IFMT, 09 (nove) vezes no PDI do IFPB, nenhuma vez no PDI do IFMG, 07 (sete) vezes no PDI do IFSP.

O novo PDI (2019-2023) do IFMT implementado recentemente, apresenta um capítulo com a concepção de Direitos Humanos evidenciando o avanço dessa Instituição quanto ao olhar mais sensível a essa temática; a abordagem Direitos Humanos foi notabilizada 43 (quarenta e três) vezes. No capítulo 3.0. Projeto Pedagógico Institucional (p.57), é abordado no 3.3.7. Direitos humanos (p.90). No capítulo 4.0. Políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do Meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do Patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos Direitos humanos e da igualdade Étnico-racial (p. 98), são apresentados os tópicos 4.2. Políticas Institucionais Voltadas às Ações Afirmativas de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos, da Igualdade Étnico-racial, Indígenas e Quilombolas (p.99) e 4.2.1. Políticas Institucionais voltadas às Ações Afirmativas de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos (p.100). Mas ainda o *Bullying* não entrou com uma abordagem de enfrentamento de forma explícita

No PDI do IFPB no capítulo 3, Implementação da instituição e organização acadêmica há um tópico 3.3.3.3. Direitos Humanos e Justiça, além de ofertarem um curso de capacitação com ênfase em educação em Direitos Humanos e com a utilização de ferramentas da qualidade no mesmo. Nesse contexto e com na base no Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no **caput** do art. 1º; IX: promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar; a autonomia dos IFs pode ser compreendida como uma potente ferramenta que articula as dimensões: social e política, balizando a sua capacidade em aplicar tais conhecimentos no atendimento à sociedade.

Analisando o PDI do IFMG não foi evidenciado as questões temáticas de Direitos Humanos e *Bullying*, conforme tabela 1,

Tabela 1- IFMG – PDI (2014-2018)

Palavras	TRECHOS
----------	---------

Direitos Humanos	-
<i>Bullying</i>	-

Fonte: <https://www.ifmg.edu.br/portal/aceso-a-informacao/institucional/pdi>

A Resolução Nº 01 de 05 de Fevereiro de 2019; dispõe sobre a Prorrogação do período de vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMG – PDI até 31/05/2019. O novo PDI do IFMG está em reelaboração neste ano vigente 2019, que já traz em seu bojo a obrigatoriedade da instituição se posicionar sobre as temáticas, que certamente contribuirá para o avanço dessas discussões nos Campi.

O PDI do IFPB já apresenta em seu bojo algumas questões voltadas para Direitos Humanos, conforme os trechos apresentados na tabela 2.

Tabela 2 – IFPB- PDI (2014-2018)

Palavras	TRECHOS
Direitos Humanos	<p>3.3.3.3. Direitos Humanos e Justiça 133 (p.10)</p> <p>3.3.4.12. Direitos Individuais e Coletivos: Apoio a organizações e ações de memória social, defesa, proteção e promoção de direitos humanos; direito agrário e fundiário; assistência jurídica e judiciária individual e coletiva, a instituições e organizações; bioética médica e jurídica; ações educativas e preventivas para garantia de direitos humanos. 134 (p.12)</p> <p>Objetivo: Promover ações voltadas para a cultura da diversidade e direitos humanos, educação ambiental, manifestações artísticas, esportivas e culturais. (p.80)</p> <p>Estratégia: Criação de um Fórum de debate permanente sobre a cultura da diversidade e direitos humanos, educação ambiental, manifestações artísticas, esportivas e culturais além da conservação da memória; 2. Organização de olimpíadas intercâmpus contemplando as diversas áreas de conhecimento. (p.80)</p> <p>a defesa dos direitos humanos. (p.92)</p> <p>3.3.3.3. Direitos Humanos e Justiça (p.134)</p> <p>3.3.4.11. Direitos Individuais e Coletivos: Apoio a organizações e ações de memória social, defesa, proteção e promoção de direitos humanos; direito agrário e fundiário; assistência jurídica e judiciária individual e coletiva, a instituições e organizações; bioética médica e jurídica; ações educativas e preventivas para garantia de direitos humanos. (p.136)</p>
<i>Bullying</i>	-

Fonte: http://editor.ifpb.edu.br/institucional/pdi/PDI_2015_2019.pdf/view

O campus baseado em seu documento institucional, consegue promover a ações voltadas para a cultura da diversidade e direitos humanos, educação ambiental, manifestações artísticas, esportivas e culturais. (p.80). Isso ficou evidenciado através do desenvolvimento do “Projeto Vida”, tendo como autora a psicóloga educacional Vanessa Pamela Souza. Este projeto trabalha com oficinas e entre elas o combate ao Bullying.

A oficina proposta de combate ao *Bullying* desenvolveu a metodologia nas seguintes etapas: dialogar sobre a concepção, relatos de experiências, aplicação das técnicas de “Teatro do

Oprimido”, na qual os participantes encenam situações reais de *bullying* e depois mudam as cenas para combater a violação dos direitos humanos. A oficina tem no mínimo duração de 2h, os professores envolvidos são das disciplinas de Música, Filosofia, Sociologia e Matemática. A profissional relata que neste projeto a temática do *Bullying* é um guarda-chuva que traz várias espécies de preconceitos. Os alunos também promovem o combate ao bullying através do grupo EMPATIA, que distribui mensagens que valorizam a autoestima pelo espaço físico da instituição. Há outro grupo atuante como o nome Coletivo Lua Cheia que distribuem abraços no pátio da instituição. Com essas ações os alunos ficam empoderados para intervirem nas situações de bullying.

Analisando ainda os documentos oficiais do IFSP, percebemos que a mesma forma que o IFPB a temática de direitos humanos é contemplada porém não há a especificidade de ações quanto ao *bullying*.

Tabela 3 - IFSP - PDI (2014-2018)

Palavras	TRECHOS
Direitos Humanos	<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Desenvolver programas para a promoção da cultura da diversidade e direitos humanos, educação ambiental, manifestações artísticas, esportivas e culturais além da conservação da memória (p.123)</p> <p>Além disso, é preciso promover a valorização da identidade dos futuros docentes, tendo em vista a importância indelével dos profissionais do magistério na construção da democracia e dos direitos humanos.(p.167)</p> <p>Desenvolver programas para a promoção da cultura da diversidade e dos direitos humanos, da educação ambiental e das manifestações artísticas, esportivas e culturais, além da conservação da memória. (p.180)</p> <p>Direitos humanos Presencial 30 1 Noturno Campus São Paulo 2015 (p.223)</p> <p>O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, por meio de sua Pró-Reitoria de Ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, no campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. (p.284)</p> <p>O objetivo dessas ações é contribuir com o desenvolvimento voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais, promovendo ainda a integração com as áreas de extensão e pesquisa para estimular a implementação dessas ações.(p.284)</p> <p>CANDAUI, Vera Maria (org.). Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (p.685)</p>
Bullying	-

Fonte: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>

O IFSP declara que implementa políticas educacionais com a educação em Direitos Humanos através da oferta do programa de extensão com uma turma de 30 alunos na modalidade

presencial no Campus São Paulo que Busca valorizar as diferenças e diversidade. Que está pautado no incentivos para a construção de um currículo flexível a realidade institucional. O PDI do IFMT também segue a mesma dinâmica dos outros Institutos Federais de abarcar o tema Direitos Humanos e Diversidades, porém sem a especificidade do entendimento acerca do *bullying* e formas de enfrentamento.

Tabela 4 - IFMT - PDI (2014-2018)

Palavras	TRECHOS
Direitos Humanos	<p>DIREITOSHUMANOS.....65 (p.11) POLÍTICASEMETASEMDIREITOSHUMANOS.....78 (p.11)</p> <p style="text-align: right;">Direitos Humanos</p> <p>Com o advento da atual Constituição Federal, novos documentos surgem no cenário nacional, como resultado da mobilização dos movimentos sociais, na perspectiva de impulsionar agendas, programas e projetos na materialização da defesa e promoção dos direitos humanos, a exemplo dos Programas Nacional, Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, as legislações de combate à discriminação racial e à tortura, bem como as recomendações das Conferências Nacionais de Direitos Humanos. (p.65)</p> <p>Dessa forma, seguindo os princípios expostos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006, pág. 24 e 25), é preciso que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso esteja constantemente buscando desenvolver um processo educacional que seja pautado nos seguintes princípios:</p> <p>Na construção de uma cultura de direitos humanos que seja de especial importância em todos os espaços sociais, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas;</p> <p>No apoio e no fortalecimento de ações que venham a combater o racismo, o sexismo, a discriminação social e cultural, a homofobia, toda forma de intolerância religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira;</p> <p>Na promoção de políticas e ações que garantam a qualidade em um ensino inclusivo e pautado na defesa da diversidade e dos direitos humanos;</p> <p>Na defesa de uma educação que deve ter como função desenvolver uma cultura de respeito à diversidade em todos os espaços sociais;</p> <p>Na estruturação da diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e sucesso e a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de diversidade sexual, opção política, de nacionalidade, dentre outras). (p.65,66)</p> <p>Assim, as políticas de educação e Direitos Humanos tratam de valores, relações e práticas sociais e institucionais, numa perspectiva que não dissocie conhecimento, atitude, sentimento e prática, pautando-se em fundamentos que tenham uma concepção ética e crítica da educação, no que se refere à pedagogia participativa e dialógica. (p.66)</p>

	<p>Nesse sentido, o IFMT buscará esse resultado, através da sensibilização e da valorização do sujeito em todos os âmbitos desta instituição educacional, sempre baseado na legislação que ampare esta visão de mundo, incluindo em seus currículos e planos de cursos temas como valores éticos, história dos direitos humanos, pluralidade cultural, política, cidadania, democracia, respeito à diversidade, diálogos Inter étnicos e inter-religiosos, mecanismos de proteção dos direitos humanos e outros (PNEDH,2009). (p.66)</p> <p style="text-align: right;">Políticas e Metas em Direitos Humanos (p.78)</p> <p>O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) tem como eixos temáticos: raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, diversidade religiosa, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. (p.80)</p> <p>Assim, em 2001, a partir da “III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, realizada em Durban, na África do Sul, o Brasil assume o compromisso de criar mecanismos que envolvam a população negra e indígena, sendo, então, um dos signatários da Declaração de Durban e comprometendo-se a equalizar a situação dos negros e indígenas brasileiros: “os princípios de igualdade e não discriminação, reconhecidos na Declaração Universal de Direitos Humanos, e incentivando o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de qualquer tipo, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outro tipo de opinião, origem social e nacional, propriedade, nascimento ou outro status (RELATÓRIO DURBAN2001)”. (p.81)</p> <p>Por isso, ao se falar em educação e direitos humanos, é importante que se tenha clara a compreensão de que ao educar para a afirmação dos direitos sexuais e de gênero espera-se desconstruir as concepções e desigualdades impostas secularmente, baseadas no modelo patriarcal, machista e sexista. Somente assim são fortalecidos comportamentos e atitudes que repudiem o machismo, o sexismo, a transfobia, a lesbofobia, a bifobia e a homofobia, por meio de ações educativas que conduzam ao comportamento crítico frente a tais tipos de discriminação. (p.84)</p> <p>Embora a assistência estudantil tenha seu desenho atual materializado por meio de diversas ações focalizadas, compreende-se que as ações socioassistenciais executadas no IFMT, perpassam pelo atendimento das diversas áreas dos direitos humanos e sociais, fomentando assim a perspectiva de inclusão social na direção da universalidade do acesso aos bens e serviços sociais à camada populacional historicamente alijada do processo de distribuição equânime da riqueza socialmente produzida. (p.86)</p>
Bullying	-

Fonte: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/pdi-2014-2018/>

No PDI do IFMT é perceptível a abordagem da concepção sobre os direitos humanos, porém sem referencia a temática do *bullying* e possibilidades de enfrentamento. Neste sentido o Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea (GPHSC) 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). Em 2019, a pesquisa será ampliada abrangerá um total de 27 instituições de ensino: 12 campi do IFMT, outros campi nos estados de Minas Gerais, São Paulo e da Paraíba; onze escolas, sendo nove da rede estadual, uma escola municipal e duas escolas particulares do estado de Mato Grosso. Nesta perspectiva, o GPHSC almeja promover a inserção do debate relacionado aos Direitos Humanos no contexto escolar e ao mesmo tempo contribuir para a ampliação de pesquisas na área que possibilitem amenizar os casos de violação dos Direitos Humanos. Busca ainda construir caminhos para possíveis práticas pedagógicas, políticas públicas e de intervenções que combatam a violação dos Direitos Humanos, o bullying ou qualquer tipo de violência no contexto escolar e fora dele, possibilitando uma vida com maior dignidade e respeito ao próximo nos diversos espaços da sociedade. O novo PDI (2019-2023) do IFMT a abordagem da concepção Direitos Humanos foi evidenciada 43 (quarenta e três) vezes, possíveis resultados do GPHSC em promover o combate à violação dos Direitos Humanos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autonomia dos IFs pode ser compreendida como uma potente ferramenta que articula as dimensões: social e política, balizando a sua capacidade em aplicar tais conhecimentos no atendimento à sociedade.

O entendimento que temos é que os documentos oficiais analisados apresentam à temática Direitos Humanos de uma forma satisfatória, porém não são apresentadas propostas de enfrentamento a problemática do *bullying*; demonstrando que, apesar dos avanços já realizados, é pertinente que essa discussão seja ampliada e gere, em documentos oficiais, planejamento de ações preventivas e de enfrentamento ao *bullying* e a quaisquer outras formas de violência e violação de direitos, pois a própria lei já preconiza possíveis ações e os documentos oficiais não promovem esse diálogo.

Neste sentido, compreendemos que a transversalidade auxilia a verticalização curricular ao tomar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência, da tecnologia e das humanidades como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica. E conforme os resultados da pesquisa possibilitará a construção de referenciais e atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transversais que propiciem um melhor entendimento de como combater os malefícios do *bullying* no ambiente educacional.

Enfatizamos que o papel da escola, na luta contra a intolerância, é fundamental e diz respeito

a todos os cidadãos e precisam estar explícitas em seus documentos oficiais e principalmente em suas práticas pedagógicas aliadas a um currículo pautado na educação em Direitos Humanos.

6. REFERÊNCIAS

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2014**. Cuiabá: IFMT, 2014.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2015**. João Pessoa: IFPB, 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2014**. Minas Gerais: IFMG, 2014.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2014**. São Paulo: IFSP, 2014.

BOGDAN, R. BIKLEN. S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

FRAUCHES, Celso C.; FAGUNDES, Gustavo. M. **LDB Anotada e Comentada e Reflexões sobre a Educação Superior**. 2. ed. Brasília: 2007.

LOPEZ, Jesusa Rita Fidalgo Sanchez. **Relação entre PDI, identidade institucional e gestão participativa nos Institutos Federais: Desafios e Possibilidades para o Desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000

OLIVEIRA, C., SOUZA, V., OLIVEIRA, F., SILVA, VCG. **Violência escolar no Brasil: desafios em curso na educação do século XXI**. Congresso Ibero-Americano em Avaliação Qualitativa, Salamanca, Espanha: CIAIQ, Anais, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015

SILVA, Vanessa Costa Gonçalves. **Violência escolar, bullying e violação de Direitos Humanos no cotidiano escolar**. (Dissertação) Mestrado em Ensino. Programa de Pós-Graduação Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. p. 112f. Cuiabá, 2019.

LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNESCO, 1998. (Folheto)

_____. **Tendências da educação superior para o século XXI**. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR. 1998, Paris/França. **Anais...** Paris/França: UNESCO/CRUB, 1999, 720 p. (p.153)



EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E A POLÍTICA DOS CONSELHOS ESCOLARES

ROQUE, Ana Paula Pereira de Araújo

Universidade Federal da Paraíba

approfaraujo@gmail.com

RESUMO

O presente texto objetiva dialogar acerca das relações existentes entre educação e democracia; olhar para a escola como espaço onde se efetiva a proposta do Conselho Escolar como política de gestão democrática. Dada a centralidade que o debate sobre a educação tem adquirido na atualidade é interessante discutir de que maneira estariam as escolas públicas, por meio dos Conselhos Escolares, alcançando, ampliando, ou até mesmo aprofundando a perspectiva político emancipadora da democracia. O Brasil dispõe do modelo de democracia representativa, em que a escolha dos dirigentes é feita pelo voto direto, no entanto, almejamos avanços no sentido de fortalecermos a democracia na perspectiva político emancipadora através da democracia participativa. Da mesma forma que a educação é um direito fundamental regulado por leis, a implementação dos Conselhos Escolares também existe por força legal, consistindo no resultado da mobilização de movimentos sociais pela democratização da educação e na luta por uma educação pública de qualidade para todos e todas. Nesse sentido, a educação escolar enquanto prática social institucionalizada, assume, por meio dos Conselhos Escolares, uma relevância crucial para a vivência da democracia na educação. A relevância da participação cidadã vem sendo uma temática ressaltada por todos e todas que defendem a gestão democrática das escolas públicas. Sendo assim, o Conselho Escolar tem papel relevante na (re)conquista e garantia da democracia, uma vez que a escola é um espaço de diversidade e de múltiplas aprendizagens, na qual não pode se abster de assuntos referentes à formação cidadã, pois a educação é parte essencial da estratégia política.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Conselho Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A história da sociedade brasileira é permeada por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais. Nesse contexto o processo histórico de disputas por conquistas sociais aponta para o valor de lutar pela garantia da democracia. Autores como Freire e Saviani identificam a intrínseca relação entre democracia e educação. A educação deve ser um

instrumento de libertação em que a democratização só pode alcançar efetividade e eficácia com a crescente participação do povo. Educação e democracia como construção histórico-social.

Num Brasil capitalista, dependente e severamente marcado por regimes ditatoriais, e pela corrupção, a democracia apresenta-se como refúgio para garantia da manutenção e ampliação das conquistas sociais. Assim, podemos destacar como estratégia a política de gestão descentralizada. Neste cenário apontamos, na educação, a política dos Conselhos Escolares

A dinâmica escolar, na concepção democrática, deve ocorrer por meio da participação efetiva dos atores sociais nela envolvidos, seja na elaboração e construção do projeto educativo, seja também na execução das propostas, na tomada de decisões. Então, trata-se de definir coletivamente objetivos e metas comuns à escola como um todo.

A concepção de educação, aqui adotada, é entendida como prática social forjada no contexto sociocultural de produção e apropriação de saberes. Nesta direção, iremos abordar a temática educação, democracia e a política dos Conselhos Escolares, tendo como eixo a discussão acerca do fortalecimento da democracia por meio da troca de saberes, na efetividade prática de participação cidadã para além das políticas neoliberais de conformação. Destacamos que:

No contexto da redemocratização do país, na década de 1980, os movimentos associativos populares passaram a reclamar a participação na gestão pública. O desejo de participação comunitária se inseriu nos debates da constituinte que geraram, posteriormente, a institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas no Brasil. Esses conselhos tem um caráter nitidamente de ação política e aliam o saber letrado com o saber popular, por meio da representação das categorias sociais de base. São muitas as formas de organização e as funções atribuídas a esses conselhos, mas sua origem radica sempre no desejo de participação na formulação e na gestão das políticas públicas. (BRASIL, 2004.p 19)

A criação e implantação dos Conselhos Escolares é resultado da proposta política de descentralização de gestão escolar em que a comunidade se utiliza de mecanismos de participação institucionalizados para influenciar nos rumos da educação e da escola. A implementação, formação e estabelecimento dos Conselhos Escolares está definida no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

- Refletir sobre as relações existentes entre educação e democracia.

1.1.2 Objetivos específicos:

- Olhar para a escola como espaço onde se efetiva a proposta do Conselho Escolar como política de gestão democrática;
- Argumentar sobre a relevância do Conselho Escolar como órgão indispensável para efetiva gestão democrática da educação pública.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada neste artigo é a bibliográfica na qual retoma conceitos e apresenta argumentos acerca da educação, da democracia e da política dos Conselhos Escolares, tendo como eixo a discussão teórica sob a ótica de Freire e Saviani, como também a legislação correlata aos Conselhos Escolares. Constatamos que os Conselhos Escolares são, fundamentalmente, a base de projetos pedagógicos que permitem a definição dos rumos e das prioridades das escolas.

O princípio da gestão democrática no âmbito da administração da escola pública tem sido o cerne de discussões e conquistas importantes para a educação brasileira. A luta pela democratização da educação, de forma geral, e da educação básica, em particular, tem sido uma bandeira dos movimentos sociais no Brasil, de longa data.

Então, posto o desafio de direcionar práticas e ações voltadas para o objetivo de formar sujeitos participativos, críticos e criativos é demandado do espaço escolar uma organização voltada para a construção e reconstrução de saberes. Nessa perspectiva vamos dialogar sobre a escola como espaço privilegiado de múltiplas relações que consegue envolver os diferentes sujeitos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gestão escolar, na concepção democrática, ocorre por meio da participação efetiva dos atores sociais nela envolvidos, seja na elaboração e construção do projeto educativo, seja também na execução das propostas, na tomada de decisões. Para Freire (2000) a escola é um espaço que pode proporcionar momentos de reflexão e o exercício da liberdade por meio de atitudes democráticas que visem ao bem comum.

Nesta direção Saviani (2012) esclarece que a educação tem um papel fundamental na construção e preservação de uma sociedade democrática, uma vez que ela tem a responsabilidade social de formação humana. Desse modo, a educação enquanto prática social,

assume uma relevância crucial para a institucionalização das demandas educacionais e também sociais, enquanto demonstração do poder político e compilação da vontade coletiva por meio de condições simétricas de participação

A escola pode ser um importante espaço de produção de conhecimentos, de socialização, de formação de hábitos, de valores e de atitudes para a convivência em uma sociedade democrática. Notadamente para alcançarmos a formação de cidadãos críticos, participativos faz-se necessário o implemento de práticas que favoreçam a vivência democrática com práticas que valorizem a formação para a cidadania.

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 206, expõe os princípios que consolidam a educação nacional. Dentre esses, destacamos o inciso VI que aponta a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A lei citada na CF refere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

Essa lei corrobora, em seu artigo 3º, que também aborda princípios da educação nacional, com o que a CF já indicava, mas dispõe de maneira um pouco mais específica no inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Isto é, a LDB adianta que abordará a matéria, mas que os sistemas estaduais e municipais de ensino deverão regulamentá-la também nas suas próprias esferas. Mais adiante, no artigo 14, a LDB retoma o tema e indica:

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Quer dizer que a LDB orienta que a efetivação da gestão democrática da educação pública é objeto de regulamentação nas normas de cada sistema de ensino, desde que estejam assegurados os dois itens indicados nos incisos I e II, os quais tomam como referência a noção de participação como elemento indispensável da democracia. Tal participação abrange dois públicos, um interno à escola, com a atuação dos trabalhadores da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e, de outro lado, externo, com a participação de pessoas da comunidade na qual a escola está inserida na composição e funcionamento dos Conselhos Escolares.

O Conselho Escolar é o instituto máximo para a tomada de decisões efetivadas no interior de uma escola. De maneira geral, deve ser formado pela representação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, observando-se a proporcionalidade: alunos, professores,

pais ou responsáveis, funcionários, especialistas ou equipe técnica, diretores e comunidade externa.

Pode-se dizer que a escola é um dos principais meios que a sociedade dispõe na formação de cidadãos democráticos. Como um lugar de potencial democrático, a escola pode fortalecer a democracia de forma a criar um ambiente de negociações com representatividade de todas as partes considerando as especificidades de cada um e de todos.

De acordo com os textos apresentados nos cadernos de estudos do programa de fortalecimento dos Conselhos Escolares do Ministério da Educação e Cultura - MEC 2014 - a implantação dos Conselhos Escolares como política de gestão democrática foi instituída com o objetivo de mobilizar a comunidade escolar e local para a participação nas atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação.

Além de deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, o Conselho Escolar deve participar da elaboração do Projeto Pedagógico; analisar as questões e problemáticas diversas encaminhadas por qualquer dos segmentos da escola, propondo sugestões e encaminhamentos.

Compete ao Conselho escolar, também, acompanhar e monitorar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola.

Os conselhos assumem uma nova institucionalidade, com dimensão de órgão do Estado, expressão da sociedade organizada. Não se lhes atribui responsabilidades de governo, mas de voz plural da sociedade para situar a ação do Estado na lógica da cidadania. São espaços de interface entre o Estado e a sociedade. Como órgãos de Estado, os conselhos exercem uma função mediadora entre o governo e a sociedade. Poderíamos dizer que exercem a função de ponte. (Caderno 6 conselhos escolares, p. 20)

Contemplando a política de descentralização, a institucionalização da gestão democrática materializa-se também com a implantação nas escolas públicas dos Conselhos Escolares primando pela participação dos estudantes, docentes, funcionários, pais, mães e comunidade local. Os Conselhos Escolares na educação básica, concebidos pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional como uma das estratégias de gestão democrática da escola pública, tem como pressuposto o exercício de poder, pela participação, das comunidades escolar e local (LDB, art. 14).

A descentralização pode, ou não, incentivar a autonomia e o poder fazer num plano prioritariamente político, pois permitiria aos atores da escola e da educação possibilidades de definirem no coletivo os rumos da própria instituição e do sistema educacional. Freire (2000)

alerta que as questões e os problemas da educação não são somente questões pedagógicas, são políticas.

As escolas públicas, em sua maioria, contam com importante instrumento de gestão democrática, o Conselho Escolar. Este é um dos instrumentos de participação popular focado no princípio constitucional da gestão democrática da educação.

Nessa perspectiva, somos desafiados a mobilizar a comunidade escolar e local na e para a cidadania, algo que requer da escola pública o cumprimento de sua função social, que engloba não somente preparar para o mercado de trabalho, mas sobretudo, formar o estudante-cidadão capaz de construir conhecimentos, valores, atitudes numa perspectiva crítica, ética e participativa. A implementação dos Conselhos é uma ação de perspectiva democrática resultante de políticas descentralizadoras com potencial para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e das próprias instituições escolares. Assim estão expressas as principais funções:

Os Conselhos têm as seguintes funções: a) Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro¹⁰. b) Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares. c) Fiscais (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar. d) Mobilizadoras: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação. (BRASIL, 2004, p. 41)

O Conselho Escolar possui diferentes funções, pode-se destacar: função mobilizadora por meio do estímulo da participação da sociedade nos processos decisórios; função consultiva com assessoramento por meio da produção de pareceres aprovados coletivamente; função deliberativa, assume a responsabilidade de decidir sobre demandas específicas; função fiscalizadora, tem atribuição de fiscalizar o devido cumprimento de normas, bem como a legalidade, a legitimidade de ações e atuações. O Conselho tem o poder de regular o funcionamento escolar em toda sua dinâmica tanto no âmbito administrativo como no

financeiro e no pedagógico.

Portanto, a vivência da democracia no ambiente escolar passa pela garantia do direito de participar, de escolher de tomar decisões coletivamente em prol do bem comum dos educandos, dos docentes, dos funcionários, de toda comunidade escolar e local. O Conselho é um importante órgão de participação e, portanto, de exercício de liberdade que também possibilita aos cidadãos a prática do controle social.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da mesma forma que a educação é um direito fundamental regulado por leis, a implementação dos Conselhos Escolares também existe por força legal, consistindo no resultado da mobilização de movimentos sociais pela democratização da educação e na luta por uma educação pública de qualidade para todos e todas.

Entretanto, apenas o cumprimento da prerrogativa legal não garante a efetividade da democracia participativa. Nesse contexto, depreendemos que as leis, em seu sentido de normas abstratas reguladoras da democracia, só alcançarão materialidade com a efetiva participação popular. Para Freire, educação como prática de liberdade reflete o reconhecimento dos privilégios da prática

A organização do conselho escolar, como forma de democracia representativa é uma estratégia que atende ao propósito da gestão democrática. Algumas pesquisas têm apontado para existência de “pseudosconselhos” fazendo alusão às escolas que buscam atender meramente as questões burocráticas de modo atender ao critério legal e assim poder receber os recursos financeiros do Ministério da Educação.

De acordo com estudo realizado por Souza 2010, há uma certa dificuldade dos professores e funcionários de escola pública em participar efetivamente das tomadas decisões na escola, visto que a maioria trabalha em mais de uma instituição de ensino, o que dificulta a participação nas reuniões do Conselho Escolar. A presença dos pais no cotidiano escolar é notada com maior frequência nas festividades promovidas pela Escola.

Concordamos com a autora que constatou, apesar das adversidades, que é indispensável implementar ações na busca da gestão democrática na escola pública, principalmente no contexto em que vivemos, onde o cotidiano da escola acaba contribuindo para o distanciamento do sentido real da democracia, que é também a participação.

Para Libâneo, (2004) uma das mais importantes tarefas da equipe gestora é

desenvolver atividades de mobilização da comunidade escolar e local no sentido de congregar e elevar a participação dos diversos segmentos da escola. Corroboramos com esse autor, uma vez que é sempre desejável que a participação da comunidade seja ampliada, pois caso contrário incorre-se no risco de não se conseguir construir e desenvolver o projeto educativo de forma democrática, legitimada por aqueles que fazem da escola um espaço vivo de cidadania.

A importância da participação vem sendo uma temática ressaltada por todos e todas que defendem a gestão democrática das escolas públicas. No entanto, embora nenhum segmento representado tenha maior ou menor importância que a de outro, no órgão colegiado, que é o conselho escolar, é importante que os membros tenham clareza da responsabilidade assumida e das especificidades de cada um.

De acordo com Libâneo (2004) para que o conselho escolar seja de fato um instrumento de participação democrática para melhoria da escola ele precisa do compromisso e responsabilidade de todos os segmentos ali representados e dos demais atores sociais que compõem a escola.

Defendemos, que numa proposta efetiva de educação para a liberdade a escola deve estar articulada com os interesses populares, valorizando a participação dos atores que a compõem e se empenhando que ela funcione bem e com eficácia.

Para Saviani (2009), o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. De acordo com ele só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o que essa breve reflexão teórica sugere é o reconhecimento da intrínseca relação de reciprocidade existente participação cidadã, conselho escolar e gestão democrática. O fortalecimento das políticas de administração/gestão escolar alicerçadas na concepção de educação como emancipação humana através da efetiva participação de todos e todas nos processos cotidianos de construção da escola pública de qualidade seja por meio do conselho escolar ou de outro processo de participação democrática.

Assim, é preciso buscar desenvolver um processo educacional, no interior das escolas, que unifique a sociedade para reconhecer que, junta a sociedade pode aprender o valor de lutar pela garantia da democracia através da efetiva participação de todos e todas, comunidade escolar e comunidade local.

Torna-se imperativo o empenho de olharmos a escola como espaço potencialmente responsável pelo desenvolvimento da formação crítica e política, por conseguinte, espaço de fortalecimento e ampliação das conquistas sociais.

O Conselho Escolar significa um instituto colegiado de tomada de decisões em prol da coletividade cujos pressupostos são o exercício do poder e da participação popular através da voz de diferentes atores sociais, constituindo assim um importante instrumento para a melhoria da escola pública.

A democracia pode ser fortalecida pela adoção de princípio e procedimentos da gestão democrática, resultado do esforço coletivo de horizontalização das relações nas escolas podendo alcançar objetivos mais amplos, como contribuir para a democratização das relações sociais, por exemplo, uma vez que o exercício democrático não se encerra nos limites dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, mimeog, 2000.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>> acesso em 07.09.2017

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>> acesso em 07.09.2017

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MEC/SEB. Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, 2004, 10 volumes. Caderno 1.

MEC/SEB. Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, 2004, 10 volumes. Caderno 6.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

SOUZA, Débora Quetti Marques de – UFPE-**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E**

PERSPECTIVA<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/328_174.pdf>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1967.



EDUCAÇÃO E CIDADANIA: O COMPROMISSO DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

SILVA, Maria Leonilde da.

Docente da rede municipal de ensino – Juripiranga-PB, Camutanga-PE

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB

[e-mail:leonildemestranda@gmail.com](mailto:leonildemestranda@gmail.com)

FILHO, Antônio Rodrigues da Silva.

Graduando do curso de Letras – Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB

[e-mail:rodrigues28antonio@gmail.com](mailto:rodrigues28antonio@gmail.com)

RESUMO

O presente artigo tem como tema *Educação e cidadania: o compromisso dos espaços educacionais na efetivação de uma educação antirracista* e considerando a necessidade de construir uma educação que contribua para a valorização e o respeito às diferenças, tenciona refletir sobre a importância dos diferentes espaços de conhecimento na efetivação de uma educação cidadã e inclusiva. A partir da análise dos documentos que estabelecem o ensino da história e cultura afro-brasileira, de questionários aplicados a docentes e estudantes de diferentes graduações, bem como diversos referenciais teóricos, buscamos mostrar a necessidade de se pensar uma educação que contemple e valorize os feitos de todos os povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro, especialmente aqueles que ainda hoje continuam marginalizados e excluídos dos processos que nos constituem como nação, destacando a importância dos espaços educacionais nesta construção.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Cidadania. Preconceito. Educação.

1.INTRODUÇÃO

A instituição da Lei 10.639/2003 preconiza a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos educacionais brasileiros, BRASIL (2013). No entanto, passados dezesseis anos de sua implementação pouca coisa mudou nos espaços

escolares a respeito de sua efetivação. De modo que se faz necessário pensar nos fatores que contribuem para que a lei não se cumpra de fato. Desta feita, diante de um contexto social que reproduz atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias, é imprescindível discutir temáticas que venham a contribuir para o conhecimento do sujeito acerca de sua história social, cultural e política, bem como oportunizem a construção de uma nação que valoriza suas raízes históricas e combate os preconceitos sociais e raciais que nela estão presentes. Para SANTOS (2001), a tarefa da escola é fazer com que a História seja contada a mais vozes, - especialmente a daqueles que foram esquecidos e silenciados ao longo do tempo -, para que o futuro seja escrito a mais mãos.

Desse modo, escolhemos esse tema e versamos sobre a importância desses conteúdos não só como o cumprimento de uma política de reparação aos afro-brasileiros por tantos anos de injustiças, discriminação, exclusão e desrespeito, mas sobretudo por considerarmos de extrema importância a inserção desses povos e sua história no contexto político, social e educacional brasileiro a fim de dar-lhes o que lhe é de direito e que foi negado anteriormente, de certa forma continua sendo. De acordo com CAVALLEIRO (2001), apenas uma educação que nos faça conhecer e questionar os problemas relacionados ao preconceito e a discriminação podem oportunizar a transformação social que tem afastado tantas pessoas do direito a cidadania.

1.1. OBJETIVOS:

1.1.1 Geral: Refletir sobre a importância dos espaços educacionais na efetivação de uma educação antirracista.

1.1.2. Específico: Analisar a formação docente como contributo na construção de uma educação inclusiva e para a cidadania.

2. METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho nos debruçamos em diversos materiais bibliográficos, com o objetivo de obter o suporte teórico que pudesse dar-nos o embasamento necessário a sua realização. Desse modo, esta é uma pesquisa bibliográfica, o que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183) se define como:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material

cartográfico etc. até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Partindo desse entendimento, a pesquisa bibliográfica serve como contributo para a elaboração de novos conceitos, bem como o aprimoramento dos conhecimentos já acumulados, permitindo a construção e aquisição de novos saberes a partir das leituras realizadas:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Assim, a pesquisa bibliográfica foi o ponto de partida para responder a nossas indagações, permitindo-nos a elaboração de novos significados e importantes reflexões acerca do tema aqui apresentado.

Aliada a pesquisa bibliográfica seguiu-se a elaboração e aplicação de questionário junto a docentes e futuros docentes, pois nosso interesse é perceber como estes veem e pensam a sua formação em interface com uma educação que seja emancipatória e possibilite aos diferentes sujeitos que a ela têm acesso uma transformação individual mas também coletiva, no sentido de dar vez e voz a todos os indivíduos inseridos em seu contexto. Nesse sentido, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Foram estes os caminhos percorridos na tentativa de compreender a temática apresentada e seus desdobramentos.

O primeiro questionário foi aplicado a alunos de diferentes graduações e que estudam em universidade pública. Quanto aos professores, responderam ao questionário docentes que lecionam em escolas nos seguintes municípios: Camutanga no interior de Pernambuco, Juripiranga e Serra Branca, na Paraíba.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. A importância da escola na construção de uma educação antirracista

A escola se configura como um importante espaço de socialização de conhecimentos, um meio para se alcançar um determinado fim (qualificação para o trabalho, aprender a ler, escrever) e assim transformar realidades. Haja vista a escola reunir saberes de diferentes sujeitos e suas visões de mundo, seus modos de vida e assim diminuir algumas fronteiras (sociais, culturais) entre eles. Por estes motivos, acreditamos que os espaços de saber são imprescindíveis na construção de uma educação que valorize e respeite as diferenças, que venha a oportunizar a diminuição de preconceitos e desigualdades culturais e sociais.

Nessa perspectiva, podemos perceber o papel exercido pela educação escolar no sentido de oportunizar diversas trocas e momentos de aprendizagem entre os sujeitos. Além de garantir que os saberes produzidos por diferentes grupos humanos sejam transmitidos de geração a geração, ganhando assim novos significados a partir dos interesses e inferências de cada um. Nesse sentido, citamos:

A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta a criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo...(PCN, 2000, p. 23).

O saber escolar possibilita ao ser humano não apenas a obtenção de novos conhecimentos necessários a sua qualificação profissional, mas sobretudo a oportunidade de transformar suas vidas e mentes, considerando ser a educação formal diferente daquela observada em outros contextos. Segundo Young as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa, ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (2007, p. 1294).

Desta feita, os saberes e conhecimentos socializados ou transmitidos na escola promovem novas descobertas e permitem ao sujeito ir além do que ele já sabe, pois “a escolaridade envolve o conhecimento especializado incluído em diferentes domínios” (YOUNG, 2007, p. 1295). Este é um dos motivos que faz a escola se configurar como instituição muito importante para o processo de emancipação do sujeito.

Considerando que o indivíduo participa do meio em que vive de diversas maneiras

(trabalhando, estudando, divertindo-se) pensamos que a educação formal e os conhecimentos construídos ao longo do processo educacional devem ajudá-lo a dar novos sentidos e significados as atividades que realiza, extraindo delas algum contributo para seu crescimento pessoal e o agir coletivo, buscando provocar mudança em sua(s) comunidade(s). É o aprender para fazer, a ação baseada na reflexão acerca daquilo que sabemos e que exige nossa participação a fim de mudar o que não condiz com a realidade, com as necessidades e os interesses dos sujeitos. Assim:

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MESZÁROS, 2008, p. 65).

A mudança individual e coletiva necessária para transformar mentes e realidades tem na educação uma forte e inegável aliada, dado seu alcance e poder mobilizador. A escola é um espaço socializador e agregador, não só pelas pessoas que ali convivem, mas, sobretudo pelos conhecimentos que foram e serão produzidos neste ambiente. Ela liga e une por alguns instantes todos que ali estão em um objetivo comum, daí a importância de buscar mecanismos capazes de garantir que todos os indivíduos tenham acesso a educação. Sobre isso é importante dizer:

A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem as desigualdades na sociedade e também no espaço escolar (CAVALLEIRO, 2001, p. 142).

No que concerne a Lei 10.639/2003 faz-se necessário o engajamento de todos os que fazem o ambiente escolar a fim de garantir que a lei possa de fato se efetivar e transformar-se em algo real, que venha a oportunizar o respeito e a valorização da história e cultura afro-brasileira. Considerando a diversidade social e cultural do nosso país (presente em todos os contextos, inclusive na escola), estes conhecimentos são imprescindíveis para que possamos desconstruir preconceitos e mentalidades racistas.

Segundo Nascimento (2015): “As política afirmativas visam reconhecer as diversidades entre a população negra e não negra, no sentido de direcionar esforços para minimizar e gradativamente diminuir as distâncias socioeconômicas que permeiam a vida social brasileira”.

Configurando-se como uma política pública afirmativa, destinada a um grupo específico e com o objetivo de superar as desigualdades a que este grupo esteve submetido ao longo da história do Brasil, a Lei 10.639/03 é um caminho importante para que as vozes dos afro-brasileiros sejam ouvidas e respeitadas, pois: “ao longo da nossa formação histórica marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, o imaginário social construído sobre os negros não foi o mais positivo” (GOMES, 2001, p. 88).

De modo que praticamente tudo que se refere às pessoas negras é feito de forma pejorativa, negativa, maliciosa, discriminatória e racista. Especialmente se considerarmos que na escola também ocorrem situações de racismo, discriminação e preconceito entre os diferentes sujeitos ali presentes. Por isso a necessidade de trabalhar juntos para que a situação possa ser diferente dentro e fora do ambiente escolar.

É necessário desfazer essa mentalidade a fim de evitar que continuemos negando a nossa identidade nacional, bem como negando a tantas pessoas o sentimento de pertencimento e reconhecimento de quem são como sujeito histórico e social.

Desta feita, faz-se necessário a construção de novos paradigmas educacionais e sociais, mais ainda, que estes possibilitem uma mudança interna e externa a escola. É preciso pensar e fazer uma educação que zele pelo bem comum. Assim: “para obter êxito a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2013, p. 501).

Desse modo, acreditamos no poder e na força da escola para conduzir a uma mentalidade coletiva em busca de equidade e justiça, levando a uma prática inclusiva que respeite e reconheça as diferenças como fundamentais para a construção da sociedade brasileira.

A revisão dos currículos, a construção de uma relação ética e respeitosa entre professores/as e alunos/as, o entendimento do/a aluno/a como sujeito sociocultural e não somente como sujeito cognitivo, a compreensão de que os sujeitos presentes na escola vêm de diferentes contextos socioculturais e possuem distintas visões de mundo são princípios de uma educação cidadã (GOMES, 2001, p. 90).

Compreendemos que as diferenças existentes no contexto escolar devem ser reconhecidas e valorizadas por todos que convivem nesse ambiente, só assim poderemos perceber os pontos de convergência entre quem somos e quem é o outro. Porque a aceitação e o reconhecimento

de quem eu sou perpassa pelo fato de conhecer e respeitar também o outro. Quem sabe assim possamos juntos construir relações sociais e interpessoais baseadas na justiça, na igualdade e no respeito, assim pontuamos:

Serão as diferenças e semelhanças individuais dos alunos, seus conflitos de valores, necessidades de reconhecimento recíproco com seus pares e julgamentos de imagem de si e dos outros que balizarão a constituição dos diversos grupos no espaço escolar e, simultaneamente, a de suas próprias identidades (CARVALHO, 2012, p. 216).

3.2. A formação docente como caminho para uma educação antirracista

Considerando a importância da escola para efetivar uma educação cidadã e antirracista, pensamos em como tornar isso possível, haja vista observarmos que muitos professores não têm uma formação que dê conta de prepará-los e ajudá-los a lidar com essas questões. No que concerne à formação inicial poucos cursos de licenciatura ofertam disciplinas voltadas para os conteúdos explicitados na referida lei, percebemos que mesmo aqueles voltados para a área de ciências humanas não oferecem uma disciplina referente ao conteúdo.

Pensando ainda que muitos municípios não oportunizam formações que proporcionem aos docentes o conhecimento do que a Lei 10.639 apregoa, quem já está em sala de aula há muito tempo fica apartado desse processo de formação teórica, sendo que esta demonstra ser de grande relevância para que a lei possa de fato ser cumprida e assim garantir a aprendizagem dos estudantes acerca da temática africana e seus desdobramentos.

Resta ao professor utilizar os conteúdos presentes no livro didático, o que nem sempre possibilita uma aprendizagem significativa, que contribua para a construção da identidade e o sentimento de pertencimento da criança negra e atitudes de respeito e empatia por parte das crianças não negras. Pois de acordo com BRASIL (2013), a escola e os professores precisam desfazer a mentalidade racista e discriminatória, reestruturando assim as relações étnico-raciais, para que isso aconteça não cabem improvisos.

Assim, pensamos que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um importante papel na consolidação dos conteúdos referentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira, pois sendo este um espaço produtor e socializador de diferentes e diversos saberes faz-se necessário que possa contribuir para melhorar o conhecimento produzido a cerca de nossas raízes históricas.

As IES são as instituições fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de

seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática Etnicorracial (BRASIL, sd¹, p. 50).

Segundo Gomes (2008, p. 74-75 apud Coelho et al., 2015, p.119):

No Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico – salvo honrosas exceções -, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade. Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo de pesquisa acadêmica reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão.

Desta feita, é imprescindível a atuação das IES no sentido de transformar essa mentalidade, para que possamos colocar em prática o que determina a Lei 10.639/03 e seus desdobramentos. No que concerne às atribuições do sistema de ensino superior podemos citar:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08 (BRASIL, sd, p. 38).

Como podemos perceber as IES precisam também atuar na tentativa de garantir que os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira sejam transmitidos aos seus alunos, para que estes quando professores possam contribuir para a construção de uma educação que seja de fato inclusiva e respeite todos os sujeitos.

Assim como a educação básica tem seu papel na efetivação da Lei 10.639 as instituições de ensino superior também têm. É preciso que as IES cumpram seu papel e façam essa ponte, a fim de garantir que o professor não se sinta perdido na formação que pretende dar aos seus alunos. Pois é muito fácil cobrar da escola a transmissão desses conteúdos, mas muitas vezes se esquecem de que os professores nem sempre têm condições formativas para tal

responsabilidade.

4.RESULTADOS E DISCUSSÕES

A história do nosso povo é marcada por desigualdades, desrespeito e violência. Muitos sujeitos foram e ainda são excluídos dos processos que nos caracterizam enquanto sociedade. Na tentativa de reparar algumas injustiças especialmente contra os africanos e seus descendentes aqui no Brasil, bem como respaldar a luta do movimento negro que busca a inclusão efetiva do povo negro, assim como o respeito e a valorização de sua história e cultura, foi criada a Lei 10.639/2003. Sobre ela citemos:

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p.8)

Partindo do que preconiza a lei acima citada e considerando a importância da educação para sua efetivação, assim como na construção e divulgação de novos saberes, buscamos compreender junto a futuros docentes e docentes o acesso que tiveram a referente temática em sua formação inicial.

Para tanto, elaboramos questionários a fim de identificar como estes percebem a relação entre sua formação e o ensino da história e cultura afro-brasileira, e também de que modo os professores que consideram sua formação insuficiente buscam preparar-se para abordar o tema em sala de aula.

Tabela 1

Discentes em formação:	Qual a sua formação/ Licenciatura?	Atua em sala de aula?	Estudou sobre história e cultura africana?	Considera o conteúdo importante para diminuir o racismo na escola?
Discente 1	Filosofia	Não	Não	Sim
Discente 2	Letras – Espanhol	Não	Não	Sim
Discente 3	Ensino médio	---	Não recorda	Sim
Discente 4	Letras – Espanhol	Sim	Não	Sim

Discente 5	Letras – Espanhol	Sim	Não recorda	Sim
Discente 6	Química	Não	Sim	Sim
Discente 7	Ensino médio	---	Não	Sim

Tabela 2:

Docentes	Qual a sua formação/ Licenciatura?	Há quanto tempo leciona?	Estudou sobre história e cultura africana?	Sente-se confiante para trabalhar esses conteúdos em sala?	Considera o conteúdo importante para diminuir o racismo na escola?
P 1	Ciências biológicas	9 anos	Não	Não	Sim
P 2	Letras – Espanhol	1 ano	Não	Sim	Sim
P 3	Ciências biológicas	2 anos	Não recorda	Sim	Sim
P 4	História	17 anos	Sim	Sim	Sim
P 5	História	7 anos	Sim	Sim	Sim
P 6	Ciências biológicas	3 anos	Sim	Não	Sim
P 7	Pedagogia	15 anos	Sim	Sim	Sim

De acordo com as respostas de alguns discentes, podemos dizer que mesmo aqueles que já estão em sala de aula como docentes e cursando uma graduação não se sentem confiantes em trabalhar a temática aqui apresentada, pois a formação não os ajuda nesse processo. Assim: “Trabalhar esse tema requer cautela, pois mexe com a questão indentitária. Mas é necessário trabalhar esse conteúdo” (DISCENTE 6) .

Quando perguntados sobre a importância do tema para diminuir o racismo na escola alguns responderam: “Considero importante sim. Muito do que se ver hoje em dia relacionado ao racismo vem justamente da falta de informação sobre o que de fato é a cultura afro, sobre quem de fato são os negros” (DISCENTE 5).

Uma professora nos deu a seguinte resposta:

Importantíssimo, na medida em que traz a tona, dar voz e visibilidade à história dos negros em detrimento de uma visão reducionista, excludente e racista que passou a habitar a escola. A escola deve assumir o seu papel de educar para a diversidade, valorizando, respeitando a história e cultura afro. Reconhecendo e trabalhando para que seus alunos negros se reconheçam como tais, sem medo e nem vergonha de serem quem são. É a partir do conhecimento construído na escola que podem alcançar uma educação de qualidade, democrática e inclusiva capaz de diminuir o preconceito, o racismo (p. 5).

Quando questionados se sentem confiança para abordar a temática nas aulas, alguns responderam:

“Não. Por mais que tenha pesquisado sobre, não tenho o domínio do assunto e muito menos sobre os conhecimentos afro-brasileiros diante das experiências pedagógicas” (DISCENTE 4).

“Sim. Reconheço e defendo a diversidade cultural, por isso tento sempre me atualizar a respeito, já que a sociedade não é imutável, muito menos seus sujeitos” (P 5).

“Diria que sim. Mas não porque tive isso em minha formação, e sim porque fiz um estudo por fora” (P 6).

Pelas respostas que obtivemos acreditamos que muito ainda precisa ser feito em termos de formação docente para que possamos de fato efetivar o que determina a Lei 10.639/03 nos ambientes escolares. Mais ainda, garantir que os professores possam sentir-se confiantes de seus conhecimentos e assim contribuírem positivamente para uma educação baseada no respeito e na valorização do outro. Pois sabemos que estes quando negros, também sofrem com a discriminação e o racismo, não sabendo muitas vezes como agir diante de tais situações, haja vista muitos não terem uma formação que lhes permita se reconhecer como sujeitos de direito.

É preciso buscar uma formação que compreenda o professor não como um mero transmissor de conhecimentos e saberes, mas perceba que ele tem um papel imprescindível na construção de uma sociedade melhor, pois como cidadão e sujeito de direitos, precisa situar-se dentro de um contexto que busque a transformação individual e coletiva. Para Candau (2012, sp²):

Um ponto de partida que consideramos fundamental é não se conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento. Devem ser vistos como profissionais e cidadãos e cidadãs, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social.

Uma educação que pretende formar cidadãos e que se espera inclusiva deve pensar em todos os envolvidos no processo, para que possa de fato contribuir no sentido de que nossos alunos negros sintam-se respeitados e valorizados; bem como os alunos não negros sejam capazes de não reproduzir atitudes racistas e preconceituosas, valorizando e respeitando o outro em suas diferenças.

Desse modo é preciso pensar no professor e no papel imprescindível que ele exerce dentro da escola, compreendendo que tanto este quanto o aluno formam o elo principal que vai

através da educação e do conhecimento produzir as mudanças necessárias na consolidação de uma educação mais justa e inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população brasileira é marcada por uma grande diversidade étnica, cultural, social, religiosa; esta está presente em todos os contextos sociais, no entanto sabemos que muitas pessoas não respeitam, tampouco valorizam esta diversidade, algumas inclusive destilam ódio e violência contra pessoas negras (assim como a outros sujeitos). De modo que acreditamos que a educação é um dos meios para mudar essa realidade, assim confiamos no poder transformador da educação para oportunizar uma mudança de mentalidade e de comportamento nas pessoas, a fim de garantir que o racismo, a discriminação e o preconceito possam diminuir.

Para que isso de fato aconteça faz-se necessário garantir aos docentes uma formação capaz de oportunizar a construção destes saberes e o seu compartilhamento junto aos alunos, pois ambos são as partes principais do processo educacional e precisam juntos fazer a diferença dentro e fora do contexto escolar, só assim poderemos construir uma sociedade forjada no respeito, na cidadania e no enaltecimento do outro.

Acreditamos que uma das formas de reparar as injustiças contra os afro-descendentes é cumprindo o que a Lei 10.639/2003 apregoa e, os espaços onde os diferentes saberes são construídos trabalhem de fato os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, oportunizando o exalçamento e o reconhecimento do povo negro como sujeitos sociais, como formadores do nosso povo e dos elementos que nos identifica enquanto nação brasileira. Aproximando os estudantes da história de seus antepassados, fazendo-os se reconhecer e se identificar com o que estão vendo e conhecendo, construindo a partir daí a sua própria identidade pessoal e coletiva.

Notas:

Tabela 1: questionário aplicado a alunos de diferentes licenciaturas;

Tabela 2: questionário aplicado a professores da educação básica de escolas municipais;

¹Sem data;

²Sem paginação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília. MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004, Brasília, DF.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA

AFROBRASILEIRA E AFRICANA. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC. Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas SEPPIR.

BRASIL. **Presidência da República**. Casa Civil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm Acesso em: 30 de abril. 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos e formação de professores**. Disponível em: <<http://educandoparadiferenca.blogspot.com/2012/11/educacao-em-direitos-humanos-e-formacao.html>>. Acesso em 01 jun. 2019.

CARVALHO, Leandro. **Lei 10.639/03 e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>> Acesso em: 12 maio. 2019.

CARVALHO, Mauro. **A construção das identidades no espaço escolar**. Revista reflexão e Ação, n.20, nl, p. 209-227, jan./jun.2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. **In: racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Eliane Cavalleiro (org.) São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SANTOS, Raquel Amorim. Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discursos. **In: Educação, história e relações raciais: debates em perspectiva**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
GARCIA, Maria Manuel Alves. **Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos**. Revista brasileira de educação, v.15. n.45. pp. 445-455. Set/Dez. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. **In: racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Eliane Cavalleiro (org.) São Paulo: Selo Negro, 2001.

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** [Tradução Isa Tavares]. – 2. ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, João. **Ações afirmativas e políticas públicas de inclusão social.** Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/sociologia/acoes-afirmativas-politicas-publicas-inclusao-social.htm>> Acesso em: 15abril. 2019.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Pluralidade cultural e orientação sexual.** Brasília, MEC, vol. 10, 2000.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>



AUTOMUTILAÇÃO E IDEAÇÃO SUICIDA EM DISCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

LOPES, Giselle Christine Lins
Instituto Federal da Paraíba
gisellechristine@hotmail.com

PEREIRA, Niedja de Freitas
Instituto Federal da Paraíba
niedjalee@yahoo.com.br

ANJOS, Degmar Francisca dos
Instituto Federal da Paraíba
degmar.anjos@ifpb.edu.br

RESUMO

O estudo versa acerca de identificar como a escola aborda o tema da automutilação e ideação suicida em discentes do Ensino médio Integrado. Este trabalho proporciona um movimento de repensar um movimento de repensar as práticas de saúde e de educação, considerando que o problema da automutilação e ideação suicida existe e afeta os adolescentes, principalmente àqueles que não estão preparados psicologicamente para lidar com problemas e emoções que surgem nesta fase da vida. A partir dessa problemática pretende-se ampliar o olhar para o discente de forma holística, compreendendo-o nas suas dimensões biológica, psicossocial, social e espiritual. Pensar em saúde dos adolescentes implica estudar os diversos modos de viver a adolescência em todos os âmbitos da sua vida. Questões relativas à saúde mental do adolescente é um tema importante não só para o ambiente educacional, mas também, para a toda a sociedade, visto que, é neste período que sintomas depressivos e de ansiedade podem surgir. A adolescência é marcada por mudanças corporais, associadas a situações adversas em seu meio social, como por exemplo: separação dos pais, violência psicológica, convivência com familiares que fazem uso de álcool e outras drogas. Nesse contexto, o adolescente evolui para um sobrecarga emocional, podendo resultar em depressão, vontade de morrer. A escola se apresenta como um contexto importante de apoio para este adolescente, pois é neste espaço onde eles passam a maior parte do tempo. A identificação desses sintomas pode auxiliar o adolescente a lidar com essa problemática, por meio do auxílio de profissionais capacitados. Tal pesquisa justifica-se pelo considerável crescimento no número dos dados emitidos pela folha informativa da Organização Pan-Americana de Saúde, atualizada em agosto de 2018. Estes dados revelam que cerca de 800 mil pessoas se suicidam todos os anos. Destaca-se que esse número sobe em relação as tentativas de suicídio. Trata-se de um estudo de revisão de literatura, realizado através de pesquisas de artigos nos bancos de dados da SCIELO, CAPES, folhetos informativos, dados da OMS, cartilhas oficiais, livros. Como resultado da pesquisa, percebe-se a importância da escola na formação dos adolescentes e comunidade acadêmica, compreendendo que é neste espaço em que eles vivenciam experiências que o constituirão

como sujeito. Pode-se concluir que existe um certo preconceito para falar do tema ideação suicida e automutilação, principalmente relacionados à adolescentes, visto que tais fatores são muitas vezes tratados como “frescura” ou forma de chamar atenção, dificultando o cuidado com temas de extrema importância. As pesquisas indicam que a escola, familiares e profissionais de saúde não estão capacitados para lidar com estes casos. Conclui-se que a maior incidência de casos de automutilação e ideação suicida está ligado quando o adolescente se depara com um ambiente ameaçador, não acolhedor e agressivo.

Palavras-chave: Adolescentes. Ensino Médio Integrado. Automutilação. Ideação Suicida.

Introdução

O presente estudo versa acerca de identificar como a escola aborda o tema da automutilação e ideação suicida em discentes do Ensino médio Integrado. Este trabalho proporciona um movimento de repensar as práticas de saúde e de educação, considerando que o problema da automutilação e ideação suicida existe e afeta os adolescentes, principalmente àqueles que não estão preparados psicologicamente para lidar com problemas e emoções que surgem nesta fase da vida. Diante do exposto, percebe-se a importância da escola na formação dos adolescentes e comunidade acadêmica, compreendendo que é neste espaço em que eles vivenciam experiências que o constituirão como sujeito. Dessa forma, este trabalho pretende contribuir revelando informações importantes sobre como a escola aborda o tema automutilação e ideação suicida em discentes do Ensino médio Integrado, apontando ferramentas e possíveis soluções para a melhor condução dos trabalhos e desenvolvimento do sujeito em todas as suas capacidades.

2. Objetivos

2.1 Objetivo geral

Investigar a ocorrência de casos de automutilação, ideação suicida em discentes do Ensino médio Integrado do Instituto Federal da Paraíba e compreensão de como essas questões adentram aos muros escolares, considerando que é neste espaço em que eles vivenciam experiências que o constituirão como sujeitos.

2.2 Objetivos Específicos

Investigar os fatores que predisõem à automutilação e ideação suicida em discentes.

Compreender os sentidos da automutilação e ideação suicida em discentes.

3 Fundamentação Teórica

A fase da adolescência é marcada por mudanças corporais, associadas a situações

adversas em seu meio social, como por exemplo: separação dos pais, violência psicológica, convivência com familiares que fazem uso de álcool e outras drogas. Nesse contexto, o adolescente evolui para um sobrecarga emocional, podendo resultar em depressão, vontade de morrer. A escola se apresenta como um contexto importante de apoio para este adolescente, pois é neste espaço onde eles passam a maior parte do tempo (SAMPAIO, 2017).

Rodrigues (2001) acredita que a educação prepara crianças e adolescentes para assumirem papéis sociais, incluindo a reprodução das condições de existenciais (trabalho), comportamento na vida pública. Esse conjunto de ações de formar sujeitos-cidadãos exige a efetivação de um conjunto de ações a serem desempenhadas pelos educadores. Logo, a escola supera a escolarização, sendo um espaço para a formação humana, capaz de transformar o sujeito livre e independente.

O Ministério da Saúde considera o suicídio como um grave problema de saúde pública que afeta toda a sociedade e que pode ser prevenido. Nesse sentido, estabelece as Diretrizes Nacionais para Prevenção do Suicídio considerando o aumento na frequência do comportamento suicida entre jovens dos 15 aos 25 anos. Admitindo o impacto e os danos causados pelo suicídio incluindo as tentativas, considera que as mortes por suicídio podem ser evitadas utilizando ações de promoção e prevenção em todos os níveis de atenção à saúde. Ressalta, ainda, a necessidade de promover estudos e pesquisas na área de prevenção do suicídio (BRASIL, 2006).

Dentre outras medidas de prevenção está a redução de acesso aos meios utilizados para o ato de se suicidar, utilização de políticas para diminuir o uso abusivo do álcool, cuidados de pessoas que sofrem de transtornos mentais ou por uso de substâncias, dores crônicas e estresse emocional agudo, formação de trabalhadores não especializados no gerenciamento de comportamentos suicidas, além da prestação de apoio comunitário (PAHO, 2018).

O estudo realizado por Sampaio (2017) ressalta a importância de se observar a prevalência de sintomas depressivos e ideação suicida nos adolescentes. Para estes, o desejo de morte pode ser uma tentativa de buscar um sentido para a vida. Destaca a importância do desenvolvimento de estratégias e promoção da qualidade de vida e prevenção de danos na diminuição dos riscos de suicídio no contexto educativo. O cuidado da saúde mental dos adolescentes em grupo, no ambiente de iguais facilita a confiança para estes manifestar sofrimento emocional e conflitos internos. Conhecer os fatores de risco associados ao suicídio pode ser um importante passo para a prevenção. Logo, a escola é o local privilegiado para o

cuidado do adolescente.

Uma revisão integrativa de artigos entre 2013 e 2017, em português, realizada por Lima et al. (2018) concluiu que depressão, ansiedade, abuso sexual na infância, estresse, desigualdade social, falta de emprego, preconceito, doenças crônicas, baixa autoestima e desmotivação estão entre os principais fatores considerados na predisposição da ideação suicida e suicídio. Estes merecem uma atenção e redes de cuidados social e familiar, de modo que tenham uma melhor qualidade de vida.

A investigação de Nunes (2012) indica que os comportamentos autodestrutivos são bastantes presentes nos adolescentes, principalmente entre 14 e 17 anos, do sexo feminino, pertencentes a um ensino de baixa qualidade. Evidenciou-se que o comportamento de auto dano e a ideação suicida estão associados à sintomas psicopatológicos, ao auto criticismo, à raiva e aos estilos parentais críticos, mesmo com baixa correlação.

Compreender tais questões dentro dos muros busca promover a efetivação de dois direitos fundamentais consagrados pela Constituição Federal do Brasil: o direito à educação e o direito ao trabalho, uma vez que a mesma, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visa à inserção do indivíduo no mundo do trabalho através da formação técnica. Embora direcionada à preparação do discente para o exercício de uma profissão, a escola deve ser compreendida enquanto propiciadora da formação integral desses indivíduos.

4 Metodologia

Trata-se de um estudo de revisão de literatura, realizado através de pesquisas de artigos nos bancos de dados da SCIELO, CAPES, folhetos informativos, dados da OMS, cartilhas oficiais, livros.

5 Resultados e discussão

A escola se apresenta como um contexto importante de apoio para este adolescente, pois é neste espaço onde eles passam a maior parte do tempo. No Plano de Saúde Mental 2013-2020, os Estados-Membros da OMS firmaram o compromisso de reduzir as taxas de suicídios dos países em 10% até 2020 (WHO, 2013). A Campanha Setembro Amarelo teve início em 2014 no Brasil pelo Centro de valorização da Vida (CVV), Conselho Federal de Medicina e Associação Brasileira de Psiquiatria. O CVV acredita que quanto mais se fala sobre o assunto, melhor vai ser o atendimento e consequentemente a prevenção (RAMANAUSKAS, 2017).

Destaca-se a importância do desenvolvimento de estratégias e promoção da qualidade de vida e prevenção de danos na diminuição dos riscos de suicídio no contexto educativo. O cuidado da saúde mental dos adolescentes em grupo, no ambiente de iguais facilita a confiança para estes manifestar sofrimento emocional e conflitos internos. Conhecer os fatores de risco associados ao suicídio pode ser um importante passo para a prevenção. Estudos revelam que ansiedade, depressão, estresse, agressão por parte de pais e amigos, ser abusado fisicamente na escola, uso de substâncias, pessoa conhecida com tentativa de suicídio, estabelecem uma elevada associação com os comportamentos auto lesivos.

A família e o contexto social, profissional, escolar, de saúde, e comunidade exercem um papel determinante na orientação e prevenção do comportamento auto lesivo no adolescente. A investigação de Nunes (2012) indica que os comportamentos autodestrutivos são bastantes presentes nos adolescentes, principalmente entre 15 e 17 anos, do sexo feminino, pertencentes a um ensino de baixa qualidade. Evidenciou-se que o comportamento de auto dano e a ideação suicida estão associados à sintomas psicopatológicos, ao auto criticismo, à raiva e aos estilos parentais críticos, mesmo com baixa correlação

6 Conclusão

Percebe-se a importância da escola na formação dos adolescentes e comunidade acadêmica, compreendendo que é neste espaço em que eles vivenciam experiências que o constituirão como sujeito. Pode-se concluir que existe um certo preconceito para falar do tema ideação suicida e automutilação, principalmente relacionados à adolescentes, visto que tais fatores são muitas vezes tratados como “frescura” ou forma de chamar atenção, dificultando o cuidado com temas de extrema importância. As pesquisas indicam que a escola, familiares e profissionais de saúde não estão capacitados para lidar com estes casos. Conclui-se que a maior incidência de casos de automutilação e ideação suicida está ligado quando o adolescente se depara com um ambiente ameaçador, não acolhedor e agressivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2006. **Ministério da Saúde**. Portaria nº 1.876, de 14 de agosto de 2006. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt1876_14_08_2006.html>. Acesso em: 06 mar. 2019.

LIMA, Jéssica Maynara da Silva Ferreira; FRANÇA, Joany Karine da Rocha; BENTO, Tânia Maria Alves. **Ciências Biológicas e de Saúde**. Alagoas, v. 5, n. 1, p. 153-166. Nov.

2018.

NUNES, Carolina Portugal de Sousa. **Auto-dano e ideação suicida na população adolescente:** Aferição do Questionário de Impulso, Auto-dano e Ideação suicida na Adolescência (QIAIS-A). Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2012. Disponível em:<<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1985/1/DissertMestradoCarolinaPortugalSou saNunes2013.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2019.

PAHO, 2018). PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION, 2018. **Folha informativa – Suicídio.** Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839>. Acesso em: 04 abr. 2019.

RAMANAUSKAS, Valdete. A Arte de Saber Ouvir: Relato de um Serviço Voluntário na Prevenção do Suicídio. *In:* ZANLUQUI, Luzia Venâncio; SEI, Máira Bonafé (Org) **Suicídio já parou para pensar?** 2. ed. Londrina: UEL, 2017. p. 17-21.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, UNICAMP, v. 22, p.232-257, out. 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>> Acesso em 4 abr. 2019.

SAMPAIO, Josiane Uchoa. 2017. **Depressão e ideação suicida na adolescência:** implementação e avaliação de um programa de intervenção. Coimbra, 2012. Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra. 2017. Disponível em:<<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24013/1/JosianeSampaio-versãoFINAL%20jan2018.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

World Health Organization, 2013. **Mental Health Action Plan 2013 – 2020.** Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89966/9789241506021_eng.pdf;jsessionid=4006FF73178DEB7AA42873E415897799?sequence=1> Acesso em: 31 mar 2019.



FORMAS DE INGRESSO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS NO SÉCULO XXI: A ADMISSÃO NA UFPB E NA USP

Ana Clara Velloso Borges Pereira

(Graduanda em Letras Língua Portuguesa/UFPB)

José Wellisten Abreu de Souza

(Doutor em Linguística, professor DLPL-UFPB)

RESUMO

Em um país com um sistema educacional deficitário, os vestibulares tradicionais e exames de admissão em universidades públicas, põem o cidadão brasileiro diante de muitos obstáculos. Mesmo com controvérsias, a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio, voltado para esse fim, visa a tornar o processo seletivo mais justo. Entretanto, as formas de ingresso nas universidades públicas brasileiras ainda são muito questionadas. Com base no exposto, objetiva-se neste artigo analisar as oportunidades concedidas aos estudantes brasileiros para ingresso nos sistemas de nível superior de ensino. Para tanto, como *corpus* serão abordadas as propostas de admissão de duas instituições de renome, a saber: USP, que mescla as vagas entre selecionados no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e entre aprovados na Fuvest, e a UFPB, que passou a priorizar apenas o resultado do ENEM por meio do SISU. Do ponto de vista metodológico, conforme Severino (2007), o presente artigo configura-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, com viés teórico e histórico. Como aporte teórico, são utilizados textos de Brandão (1989), Almeida (2012) e Franco (2001) entre outros, a partir dos quais a resenha crítica será construída. Em síntese, observou-se que a adesão ao ENEM pelas universidades atende ao objetivo principal de ampliar a rede de candidatos para ingresso nessas instituições públicas. Contudo, ainda verificam-se deficiências nesse mecanismo de acesso, haja vista que o sistema nacional de cotas e as políticas voltadas para alunos com surdez não são suficientes para conceder igualdade de oportunidades entre os concorrentes. Como hipótese para essa lacuna, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deveria dedicar atenção especial à questão da avaliação.

Palavras-chave: Vestibular; ENEM/SISU; Acesso à Universidade Pública.

1 Considerações Iniciais

Os processos seletivos para as universidades públicas estão em pauta, no Brasil contemporâneo. Todavia, a discussão não é recente. Desde que foram implantadas no País, com a pioneira Faculdade de Cirurgia da Bahia, em 1808, muitas proposições foram feitas

quanto ao formato adequado para se admitir alunos nessas instituições. Os julgamentos sobre êxito, fracasso e rendimento escolar nunca foram unânimes, mas é consenso que os instrumentos de seleção visam a avaliar competências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida estudantil (BRANDÃO, 1989; FORACCHI, 1965; JACOBINA, 2017).

Aproximando-se de relevar aptidões como instrumento de acesso ao ensino superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser utilizado como modalidade seletiva. Diferente de sua proposta inicial, feita em 1998, com o intuito de avaliar a qualidade da educação nacional, atualmente, é predominante a adoção do ENEM pelas instituições, como substituto do tradicional vestibular. É o caso da Universidade Federal da Paraíba, cujo processo é analisado nesse artigo, a qual utiliza a nota do ENEM como critério de triagem, promovendo a entrada desse estudante posteriormente, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) (cf. VIGGIANO; MATTOS, 2013).

Não obstante, os caminhos traçados pelo aluno de outra universidade brasileira de renome, até ser aprovado, são analisados neste artigo. Em primeiro plano, é válido destacar que a Universidade de São Paulo (USP), conhecida pelo alto nível de suas pesquisas, desde 2016, também permite o acesso de estudantes que utilizem a nota do ENEM. Contudo, há uma ínfima parcela das vagas destinada aos que se candidatam por esse método. Ainda só é possível concorrer para a maioria das graduações por meio do tradicional vestibular da USP: Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular).

Decerto, o tema deste estudo foi escolhido a partir do ensejo de analisar as oportunidades concedidas aos estudantes brasileiros, para dar início ao mais alto grau na hierarquia dos sistemas de ensino. Por tal razão, também serão mencionados o sistema de cotas e o acesso dos estudantes surdos ao Ensino Superior brasileiro (ANJOS; RIBEIRO; SILVA, 2016; MARTINS, LACERDA, 2015).

Devido à complexidade e abrangência dos debates acerca da escolaridade no Brasil – que envolvem inúmeras ciências, como Sociologia, Direito, História e Economia, além das ideologias que norteiam os estudiosos - o objetivo deste estudo firma-se em esquematizar duas das principais medidas de ingresso às universidades públicas do País. Assim, propondo uma análise crítica, averiguamos as oportunidades concedidas e negadas por elas, em relação aos outros agentes sociais envolvidos. Para isso, foi utilizada uma metodologia racional, levantando dados, por meio de pesquisas e leituras, e colocando-os à lucidez dos argumentos disponíveis.

Inicialmente, há a exposição de fatos sobre o vestibular no Brasil, traçando uma linha do tempo acerca do tema. Em seguida, colocam-se em evidência as causas, consequências e reflexos da adoção do ENEM na nação, tomando a UFPB como exemplo. Também é presente uma discussão sobre a permanência do vestibular tradicional como porta de entrada em determinadas instituições, como a USP. Outrossim, questões afirmativas e inclusivas, como sistema de cotas e admissão de alunos portadores de necessidades especiais, são debatidas. Em virtude disso, nas considerações finais, há uma reflexão sobre os empecilhos e avanços na conjuntura do acesso à universidade pública brasileira.

Em linhas gerais, buscaremos responder se de fato o ENEM/SISU é a principal ferramenta de democratização do acesso ao Ensino Superior, valendo ressaltar que esse é o mecanismo mais adotado pelas instituições públicas brasileiras, ou se a avaliação individualizada, como a de um vestibular institucional, pode ser vista como uma forma mais justa para a promoção do acesso à universidade, ou se ainda, ambas as formas são, em certa medida, tanto promotoras do acesso, quanto limitadas na real efetivação do acesso.

2 Breve histórico: do elitismo social aos exames para acesso

Etimologicamente, “vestibular” vem de *vestíbulo* (do latim *vestibulum*), cômodo entre a porta de entrada e as demais dependências do lar. Conforme o dicionário Houaiss da língua portuguesa, “diz respeito ou pertence ao *vestíbulo* (...) pórtico exterior, de acesso à entrada principal de uma construção” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2853). Por extensão metafórica, portanto, não surpreende que a palavra tenha se tornado uma passagem (porta de entrada) para o nível de Ensino Superior.

Historicamente, deve-se a criação do vestibular no Brasil a um político: o então ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, Rivadávia da Cunha Corrêa. Tal institucionalização para o acesso ao ensino superior, se deu por meio de um Decreto Federal, mais precisamente, o Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, o qual “Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica” (BRASIL, 1911, s.p.).

Ao perceber que havia mais aspirantes à universidade do que vagas – porque até então, só eram aceitos alunos de escolas tradicionais, como o Dom Pedro II, o mais antigo do Rio de Janeiro –, decidiu-se criar um exame para selecionar os aprovados. Observa-se, portanto, que havia forte elitismo e exclusão social na conjuntura educacional. Mais precisamente no Art.

65 do Decreto nº 8.659, verifica-se a indicação de um exame a ser usado como mecanismo de avaliação para admissão dos aspirantes ao ensino superior, onde se lê:

Art. 65. Para concessão da matricula, o candidato passará por exame que habilite a um juízo de conjuncto sobre o seu desenvolvimento intellectual e capacidade para emprehendereffizamente o estudo das materias que constituem o ensino da faculdade.

§ I. O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escripta em vernaculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e sciencias (BRASIL, 1911, s.p.).

Contudo, mesmo após essa prova, em 1911, muitos privilégios permaneceram, ainda mais porque, conforme Art. 69 do comentado decreto, “Art. 69. Para matricular-se, o alumno terá de contribuir com as seguintes taxas: 1ª, taxa de matricula; 2ª, taxa de frequencia dos cursos, por anno escolar. Paragrapho unico. Os cursos privados serão remunerados, de accôrdo com as condições estabelecidas pelos professores e livres docentes” (BRASIL, 1911, s.p.). A previsão de uma remuneração no ensino superior, ainda hoje, é tema bastante polêmico, especialmente quando se pensa no aspecto da universalização do acesso em um país com tanta desigualdade socioeconômica.

Os primeiros vestibulares nacionais variavam entre as faculdades, mas costumavam englobar duas matérias: línguas (português e um idioma estrangeiro) e ciências (um conglomerado de matemática, física, química e biologia). Não se restringiam às comprovações escritas, exigindo, também, exames orais. Dentre os conteúdos aplicados, estavam os assuntos ministrados no colegial, relativos ao primeiro ano de faculdade.

Vale citar, ainda, o Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915, que “reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica” (BRASIL, 1915, p. 1), por ser o primeiro documento oficial no qual se denomina o exame de entrada de estudantes em nível superior como vestibular. Neste decreto, lê-se no Art. 77: “Art. 77. Para requerer matricula nos institutos de ensino superior os candidatos deverão provar: (...) c) aprovação no exame vestibular” (BRASIL, 1915, p. 1).

Segundo Guimarães (1984), havia um curso de revisão e ampliação da matemática para os candidatos à matrícula na Escola Politécnica, em 1925, de acordo com as exigências do exame vestibular da referida escola. Desse modo, aulas preparatórias eram dadas de forma extracurricular, podendo ser compreendidos como as precursoras dos atuais cursinhos.

Nesse contexto, tal como os vestibulares, as universidades também eram muito distintas. Segundo Palma Filho (2010), em artigo publicado pela Unesp, foi só na era Vargas que a universidade assumiu o caráter que possui hoje, sustentando a criação da ciência, sua aplicação e disseminação do conhecimento. Antes, cada ementa era individual, não existindo a unificação da matriz curricular. Portanto, infere-se que demoraram também a surgir os primeiros vestibulares unificados, que valeriam como critério de entrada em diversas faculdades. Com muitas alterações, por meio de leis, decretos e portarias, que foram validadas apenas em 1960.

No ano subsequente, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) permitiu que alunos formados por qualquer colégio se candidatassem a uma vaga em curso superior. Tais modificações estão em vigência até os dias atuais, visto que não apenas um aluno graduado por qualquer instituição, desde que reconhecida pelo MEC, pode se inscrever no ENEM, como também a própria nota do exame pode ser considerada uma certificação de conclusão do Ensino Médio, caso obtenha uma pontuação mínima e seja maior de dezoito anos até o dia da avaliação.

Apesar de a LDB/61 trazer avanços, é apenas com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (BRASIL, 1968, s.p.) é que verifica um movimento pela unificação do vestibular. Em tal documento, se lê, no parágrafo único do Art. 21:

Parágrafo único. Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos (BRASIL, 1968, s.p.).

No esteio dessa determinação legal, conforme Oliveira (1985) é que surge a Comissão Nacional de Vestibular Unificado (CONVESU), em 1970, cuja primeira providência normativa foi

a unificação da data dos vestibulares das universidades federais. As universidades particulares sequer foram envolvidas nessa obrigatoriedade. O princípio unificador da realização dos concursos vestibulares, no mesmo dia e hora, foi adotado como uma medida para impedir que mais uma vez o critério de posses, o critério de melhor situação econômica dos candidatos

viesse a privilegiar alguns poucos que podiam se deslocar de um para outro Estado, de uma para outra Faculdade dentro do mesmo Estado, pagando várias taxas de inscrição e, assim, privilegiando os mais capazes economicamente, que teriam mais chances de ingresso, por fazerem diversos vestibulares. A decisão dos reitores de todas as universidades do Brasil foi impedir que isso acontecesse, fazendo com que todos tivessem a mesma chance de ingresso, pelo menos no sistema sustentado pelo governo (OLIVEIRA, 1985, p. 14).

Culminando com essa iniciativa de criação de um vestibular unificado, vale referir o Decreto nº 68.908, de 13 de Julho de 1971, que “dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação”. A esse respeito, conforme parágrafo único do Art. 7º,

Parágrafo único. O Ministério da Educação e Cultura por intermédio do seu Departamento de Assuntos Universitários atuará junto às instituições públicas e privadas de ensino superior visando a sua associação, na mesma localidade ou em localidades diferentes, para realização conjunto do Concurso Vestibular, num processo gradual de unificação que deverá alcançar regiões cada vez mais amplas do País (BRASIL, 1971, s.p.).

Embora várias medidas legais tenham sido observadas nesse breve histórico, inclusive valendo mencionar uma mudança de nomenclatura para o exame, que, com a LDB de 1996, passou a se chamar Processo Seletivo e não mais vestibular, enquanto instrumento de avaliação o exame sofre poucas alterações no que tange a garantir, efetivamente, um equilíbrio no acesso ao ensino superior. Na próxima seção, observaremos o papel desempenhado pela FUVEST e também pelo ENEM no processo de seleção dos estudantes.

3 FUVEST e ENEM: mecanismos para a aprovação

Conforme afirma Carlos Brandão (1989), em seu livro, “O que é educação?”, não há um modelo exclusivo de educação, porque ela sequer se restringe aos ambientes voltados para a prática do conhecimento. O ensino escolar não é único e o professor não é o único responsável por ela, pois existe educação em qualquer local onde seja compartilhado um saber, com a possibilidade de adaptá-lo em um instrumento de transformação.

Nesse sentido, considerando a educação em suas variadas formas, algumas universidades possuem seu próprio sistema de admissão. É o caso da USP, que por muito tempo selecionou os alunos unicamente por meio de uma prova da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST). A estrutura da primeira fase é realizada em 90 questões de

múltipla escolha, com cinco alternativas cada. Em sequência, os convocados para a segunda fase encararam três dias de prova: um exclusivo para redação e 10 perguntas relacionadas à Língua Portuguesa; um com 16 questões interdisciplinares de Ciências Exatas; um de matérias específicas, que possuem conexão com o curso almejado.

O monopólio da Fuvest para entrar na faculdade mais prestigiada do Brasil, todavia, não foi duradouro. O reitor da instituição em 2016, Marco Antônio Zago, ampliou as formas de ingresso, objetivando conceder oportunidades aos jovens talentos espalhados por todo o Brasil. Mesmo assim, apenas 13,5% do total de graduações ofertadas pela USP estão abertas à nota do Enem.

A pequena abertura ainda desconsidera boa parte das políticas de cotas e dificulta a isenção da alta taxa de inscrição. Tamanho empecilho faz com que a ausência de alunos da rede pública na USP não tenha o vestibular como principal fator. Segundo a pesquisa Datafolha, realizada em 2016, a maior parte dos estudantes da grande São Paulo sequer tentou a USP. Entre os oriundos das escolas estaduais e municipais, as causas que os impedem de prestar o vestibular se concentram no grau de dificuldade da prova, a falta de ações afirmativas mais amplas e a falta de informação sobre a instituição e seu regimento.¹⁰

Por outro lado, é fato que a grande maioria das instituições públicas de ensino superior, no Brasil atual, adota o ENEM como método avaliativo para o ingresso. Quando entrou em vigor, o ENEM destacou-se por levar as competências e habilidades do aluno em consideração, tratando a educação como ferramenta imprescindível para o progresso. Em vinte anos de aplicação, o ENEM tornou-se o segundo maior vestibular do mundo, atrás apenas do Gaokao, vestibular chinês –realizado uma só vez pelos candidatos, aumentando ostensivamente a pressão sobre eles.¹¹

Dividido em cinco áreas do conhecimento (Redação; Ciências da Natureza; Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; e Matemática), o ENEM visa às resoluções de problemas, sem necessariamente exigir os conceitos teóricos que as fundamentam. Desse modo, virou prioridade a aplicação do conhecimento, sua finalidade, e não a memorização de teses.

¹⁰ **ALUNO DA REDE PÚBLICA NEM TENTA VESTIBULAR DA USP.** Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1835998-aluno-da-rede-publica-nem-tenta-vestibular-da-usp.shtml>>. Acesso em: 10 out. 2018.

¹¹ **ENEM COMPLETA 20 ANOS CONSOLIDADO COMO MAIOR VESTIBULAR DO BRASIL.** Portal G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/especial-publicitario/educa-mais-brasil/estudar-para-transformar/noticia/enem-completa-20-anos-consolidado-como-maior-vestibular-do-brasil.ghtml>>. Acesso em: 19 abr. 2019

Segundo Viggiano e Mattos (2013), a reforma da educação brasileira, indicada pela Constituição Federal de 1988, e detalhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foram indispensáveis para a dissolução das resoluções mecânicas das questões-teste. Atualmente, o conhecimento isolado não tem valor; é necessário conceder uma utilidade a ele.

Nessa perspectiva, o ENEM ganhou outros horizontes, ao acoplar a plataforma do Sistema de Seleção Unificada (SISU) à sua nota. Com isso, as 63 questões aplicadas em um único dia de exame foram substituídas por 180 perguntas, distribuídas em dois dias. A redação dissertativo-argumentativa permaneceu e possui grande peso avaliativo. Quando o MEC aderiu a essa segunda versão, firmou-se a adesão dela como processo seletivo de muitas universidades públicas brasileiras.

Foi o caso da UFPB. Desde 1999, o Processo Seriado Seletivo (PSS) era responsabilidade da COPERVE (Comissão Permanente do Concurso Vestibular), sendo plataforma de ascensão aos mais de cem cursos da instituição – exceto as licenciaturas e bacharelados em Música, Dança e Teatro, que possuem legislação própria. As provas eram elaboradas de acordo com a grade curricular referente aos três anos do Ensino Médio, e possuíam oito questões objetivas para cada uma das seguintes matérias: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Língua Estrangeira (Inglês, Francês ou Espanhol). Assim como no ENEM, as questões de múltipla escolha apresentam cinco possibilidades de resposta, embora apenas uma esteja correta.

Ratificando o aspecto fragmentado desse vestibular, poderiam ser feitas uma prova a cada ano, enquanto o Ensino Médio era cursado, ou uma só prova, condensando os assuntos ministrados durante o colégio. Inevitavelmente, no último momento da avaliação, era aplicada também uma redação. Os gêneros textuais eram mais flexíveis, podendo ser artigo de opinião, notícia, resumo, carta ou relato de experiência. A prova possuía até caráter eliminatório do vestibular, caso o candidato obtivesse nota zero.

Para fins classificatórios, eram avaliadas as notas brutas e padronizadas. A bruta é o número de pontos obtidos pelo candidato na prova de uma determinada matéria, levando em consideração apenas a quantidade de acertos, em relação ao número total de questões. A nota padrão é calculada em comparação à média dos outros alunos, calculando o desvio-padrão, uma medida estatística que indica a magnitude de dispersão das notas em sua média. Além de evitar que maiores pontuações sejam atribuídas pelo acaso – atenuando o fator sorte na nota –, a nota padronizada também colocava o aluno em comparação com seus concorrentes.

Infere-se, portanto, que é insuficiente apenas quantificar o número de respostas corretas, porque de forma levemente semelhante, a nota do Enem é calculada por TRI (Teoria de Resposta ao Item). Cada questão é mensurada por seu grau de dificuldade – fácil, intermediário ou difícil – e a soma das questões acertadas irá cercear a nota do candidato. Assim, ao investigar que ele acertou majoritariamente e quase exclusivamente as questões fáceis, atribui-se peso menor às ínfimas questões difíceis também acertadas – visando a amenizar, também, o fator sorte. Assim, a correção da prova é mais democrática e honesta.

Quando a COPERVE votou por deixar apenas o ENEM como processo seletivo, a gestão interna da UFPB ganhou maior agilidade. Paradoxalmente ao exame em atual vigência, no PSS, ainda no ato da inscrição, o candidato devia selecionar a graduação desejada. Além disso, é possível evidenciar que o PSS privilegiava os estudantes residentes na Paraíba, já que as provas eram aplicadas apenas no estado. Não obstante, também eram apresentadas questões sobre a realidade local, dando ênfase à geografia nordestina, por exemplo. Segundo Luz e Veloso (2010), o MEC defende um discurso de oportunidade do SISU, por permitir concorrer em nível nacional, mas a democratização do acesso à universidade é apenas aparente. Isso se dá porque não é considerada a realidade desigual no Ensino Médio brasileiro, com grande disparidade educacional entre as escolas. Para as autoras, prevalece a competição livre e aberta entre os desiguais.

A perspectiva de que o ENEM, embora busque imparcialidade, não está isento de cometer falhas, é corroborada por Figueiredo, Nogueira e Santana (2014). Os autores afirmam que renda familiar, escolaridade dos pais e tipo de escola (pública ou particular) são fatores essenciais na determinação da desigualdade de oportunidades. A disparidade de resultados torna-se ainda mais expressiva no Nordeste, região de menores investimentos educacionais públicos. Viggiano e Mattos (2013) concordam com tal hipótese, apontando que há uma disparidade entre os desempenhos das cinco regiões brasileiras.

Na tentativa de igualar os candidatos, as cotas de inclusão preenchem metade das vagas dos vestibulares. Adotando a metodologia de levantamento de dados, Anjos, Ribeiro e Silva (2016) constataram que as políticas de cotas possuem muitas objeções, mas é um instrumento que tem viabilizado o Ensino Superior para muitos candidatos, que anteriormente não eram contemplados para tal nível de educação. Ademais, depois da aprovação, esses tendem a igualar-se aos candidatos aprovados por ampla concorrência. Logo, é possível inferir que a adoção das cotas pelo ENEM já mostram resultados na universidade, como alternativa de socialização e medida afirmativa.

Ao analisarem os resultados de estudantes surdos, Martins e Lacerda (2015, p. 96) afirmam que “estudantes concluintes do Ensino Médio não alcançaram a nota compatível com a média esperada – 500 pontos. A média nacional dos estudantes é 478,11 pontos e a situação torna-se mais crítica quando o foco se dirige para os estudantes surdos, cuja média é de 360,82 pontos”.

Fica evidente, desse modo, que a educação ofertada para esse povo não favorece sua aprendizagem dentro dos parâmetros previstos para esse nível de ensino. Ainda, tal educação fica aquém da que contempla a população que não é portadora de deficiência. Os conteúdos previstos para tal nível de ensino – e conseqüentemente, de julgamento, por meio do Enem – não são viáveis, visto que recursos e investimentos são escassos para equiparar os concorrentes, por meio da acessibilidade. Os dados acima também expõem, de forma generalizada, a precariedade do ensino no Brasil.

Diante de tal levantamento teórico, percebe-se uma gradativa preocupação de equilibrar as oportunidades e a qualificação dos candidatos, embora essas sejam, muitas vezes, paradoxais. Consideráveis fatores influenciam o desempenho estudantil de um cidadão: suas condições socioeconômicas, a região onde mora, a presença – ou não – de alguma deficiência, a qualidade das escolas que frequentou e o esforço individual.

Para compreender o panorama, também é imprescindível admitir os baixos índices na educação brasileira. Há investimentos escassos na área, que somados aos comprovados desvios de verba da administração pública, limitam os recursos para os avanços educacionais do país. Sob esse viés, a ausência de infraestrutura, a contratação de professores desqualificados e os ínfimos salários ofertados a esses profissionais corroboram a dificuldade dos alunos em ingressar no ensino superior.

Nesse sentido, é possível levantar a hipótese de que uma maior atenção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às avaliações poderia beneficiar os mecanismos dos vestibulares brasileiros. Ao analisar as instruções da BNCC, observa-se que os termos empregados buscam fixar quais conteúdos os alunos devem aprender, a partir de uma perspectiva sistêmica para a regulação e gestão do ensino. Todavia, não são dados norteadores para que os professores verifiquem tal aprendizagem.

Por um lado, observa-se como vantagem a autonomia que o docente ganha para organizar sua metodologia de avaliação. Dessa maneira, a BNCC não o prende a provas escritas, permitindo que o professor saia da zona de conforto e estabeleça outros parâmetros, como seminários e trabalhos em equipe. Contudo, a ausência desses norteadores de avaliação

não delimitam claramente os objetivos que os corpos docente e discente devem compartilhar, considerando o aluno um sujeito ativo na elaboração do seu conhecimento. Assim, a preparação do estudante pode não estar completa, em consonância com as exigências dos vestibulares, se a BNCC não confere diretrizes ao professor para atribuir valor ao mérito estudantil.

Portanto, ao estudar as formas de ingresso nas universidades públicas, tomando a UFPB e a USP como referência analítica, obtém-se como resultado uma admissão mais justa na atualidade, mesmo que ainda insatisfatória. Quando foram instauradas no Brasil, as faculdades eram extremamente elitistas, recebendo apenas alunos de colégios tradicionais. Ao decorrer das décadas, o processo ganhou traços mais democráticos, visando à aprovação de candidatos mais preparados. Porém, para que a intelectualidade seja, cada vez mais, a primazia das instituições públicas, muitos agentes deverão ser repensados, como a BNCC.

4 Considerações Finais

Ainda há um longo caminho para que o ingresso nas universidades públicas seja plural e amplo, visto que há divergências ideológicas inerentes à problemática. Contudo, muitos avanços já foram feitos na área. A análise feita neste artigo foi fundamentada em outros documentos científicos, além de entrevistas com personalidades envolvidas e dados levantados por órgãos reconhecidos, como o IBGE.

Ante a isso, percebeu-se que a Universidade Federal da Paraíba prima, desde a virada do milênio, por interpretação de texto, raciocínio lógico, articulação para desenvolver uma redação e por questões de múltipla escolha, com cinco alternativas cada. Essas são as características compartilhadas pelo PSS e o Enem, formas de ingresso adotadas no século XXI. Em comum, também há a perspectiva de que a quantidade de questões corretas não corresponde à competência, visto que ambas calculavam as notas de acordo com elementos qualitativos.

A adesão ao ENEM pelas universidades – incluindo a USP – tem como objetivo principal ampliar a rede de candidatos, visto que o exame possui abrangência nacional. Todavia, os contras da prova, como empecilhos para que pessoas com deficiência a realizem, coadunam a resistência de algumas instituições para que seja o único meio de acesso a elas. Por isso, a USP mantém a maior parte de suas vagas para qualificados por meio da Fuvest, seu próprio vestibular. Esse traz também questões de múltipla escolha e uma produção de

texto. Contudo, dividida em duas fases: a USP diferencia-se por avaliar também competências inerentes ao curso almejado pelo estudante.

Certamente, os imbrólios relativos aos processos seletivos partem de desafios estruturais, desde a alfabetização, que gera um *déficit* na interpretação de texto, até a vida adulta. Os estudos de Brandão (1989), Almeida (2012) e Franco (2001) comprovaram os benefícios e as desvantagens dos vestibulares em vigor. Ainda, foi levantada a hipótese de que se a BNCC dedicasse maior atenção às avaliações, professor e aluno estariam mais preparados para lidar com os exames vestibulares. Assim, sabe-se que só com a manutenção e aperfeiçoamento da educação, será possível estimular o progresso, sem desconsiderar a ordem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita. **ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: posições em disputa**. Revista Estudos da Sociologia. Recife: 2º volume, jul. 2012

ANJOS, G.; RIBEIRO, K.; SILVA, W. **Cotas e acesso à universidade pública: uma visão dos estudantes dos cursos de graduação em Administração de João Pessoa**. João Pessoa: IV SEGET – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1911, Página 3983 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1911, Página 492, Vol. 1 (Publicação Original), 1911. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 02 jul. 2019.

_____. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/3/1915, Página 3028 (Republicação), 1915. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104708/1915%20%20Decreto%2011530%20-%20Reforma%20Carlos%20Maximiliano.pdf?sequence=1>>. Acesso em 02 jul. 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no DOU de 27.12.1961. 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em 08 jul. 2019.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1968, Página 152 Vol. 7 (Publicação Original), 1968. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 02 jul. 2019.

_____. **Decreto nº 68.908, de 13 de Julho de 1971**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/7/1971, Página 5413 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 75, Vol. 6 (Publicação Original), 1971. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm>. Acesso em 02 jul. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 02 jul. 2019.

FIGUEIREDO, Erik; NOGUEIRA, Lauro; SANTANA, Fernanda Leite. Igualdade de Oportunidades: Analisando o Papel das Circunstâncias no Desempenho do ENEM. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402014000300373>
Acesso em 03 jul. 2019.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. SP: Companhia Editora Nacional, 1965.

FRANCO, Maria Aparecida. **ACESSO À UNIVERSIDADE: uma questão política e um problema ideológico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.
GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JACOBINA, Ronaldo Ribeiro. **Faculdade de Medicina da Bahia: Mais de 200 Anos de Pioneirismo**. Salvador: EDUFBA, 2017.

LUZ, J. N. N.; VELOSO, M. T. C. A. **SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU): REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE SELEÇÃO**. Dourados: Educação e Fronteiras, vol.4, n.10, 2010.

MARTINS, Diléia A.; LACERDA, Cristina B. F. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro. **Pro-Posições** [online]., vol.26, n.3, pp.83-101. ISSN 0103-7307, 2015. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300083&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 03 jul 2019.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de. A comissão nacional de vestibular unificado (CONVESU): – origens e papel normativo. **Revista Educação & Seleção**, n. 11, pp. 13-20, 1985. Disponível em:
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2578/2531>>. Acesso em 02 jul. 2019.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A educação brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas**. São Paulo: UNESP, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23ª ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

VIGGIANO, Esdras; MATTOS, Cristiano. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. vol. 94, nº 237, pp.417-438, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 03 jul. 2019.

Eixo 02: BNCC e interdisciplinaridade
GT2. História da Educação



**EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA: UM DIÁLOGO ENTRE A
EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR DA GRÉCIA ANTIGA COM O PENSAMENTO
GRAMSCIANO À FORMAÇÃO INTEGRAL.**

MEDEIROS, Janiara de Lima.

UFF

jani.medeiros.educacao@gmail.com

PASSOS, Ohana Gabi Marçal dos.

UFRJ

fraupassos@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar brevemente o processo de formação do homem na Grécia Antiga, tomando como base os estudos de Werner Jaeger sobre a Paideia grega. A partir disso, faremos um cotejamento entre a visão clássica grega de Educação e o pensamento Gramsciano, no que tange às suas contribuições para a mesma temática através da interdisciplinaridade necessária à completa formação humana. A metodologia da educação escolar, baseada na interdisciplinaridade, é objeto de discussão entre diversos educadores da atualidade e, principalmente, por se tratar de um assunto contemplado à proposta da nova Base Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio no Brasil, por meio da Lei nº 13.415 de 2017. Não entraremos no mérito da discussão acerca da presença da interdisciplinaridade na nova BNCC, bem como suas perspectivas. A pesquisa aqui promovida surgiu de uma inquietação filosófica, que se materializou com a proposta entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em que este apresenta a organização da nova BNCC, distribuída por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Este trabalho tem, portanto, como objetivo principal dialogar com as duas linhas de pensamento sobre a concepção de educação interdisciplinar e o conceito de libertação através da práxis político pedagógica. A relevância desse trabalho se dá na oportunidade de identificar, a partir de ambas as linhas de pensamento apresentadas, uma reflexão sobre a real finalidade da educação. Portanto, este estudo foi feito por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, a fim de verificar se a interdisciplinaridade, como norteadora da BNCC, é de fato imprescindível à formação humana integral para a liberdade e consciência crítica.

Palavras-chave: Formação humana. Paideia. Interdisciplinaridade. BNCC

Educação interdisciplinar:

A partir da Declaração dos Direitos do Homem (1948), inúmeros instrumentos jurídicos internacionais apresentaram o comprometimento da comunidade internacional adotados em 2015, a fim de assegurar a ampliação e a renovação da educação como direito humano fundamental pela Agenda 2030. A Agenda 2030 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) também é objetivo central na missão da UNESCO, na qual foram acordados direitos educacionais na visão interdisciplinar. Para tanto, a compreensão do direito educacional na perspectiva do sistema jurídico brasileiro é uma ferramenta de compreensão para a construção da interdisciplinaridade.

Neste sentido, profissionais de Educação com experiência em diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, História, Economia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Relações Internacionais, interagem a fim de buscar uma constante revisão das políticas públicas na pauta da educação no Brasil, principalmente no que diz respeito à fase crucial do jovem brasileiro, que é a de opção e formação para o trabalho.

Inúmeras inquietações epistêmicas e reflexões à ontologia crítica do homem suscitam nos educadores contemporâneos indagações sobre a sociedade atual e suas conexões ao objetivo fundamental da educação escolar e da formação do ser humano. Questionamentos oriundos de diversas áreas de atuação humana nos remetem a possíveis relações de ação e consequências, cujas tendências nos direcionam a considerar a necessidade de uma educação, não institucionalizada, objetivando um desenvolvimento social.

O ser humano está constantemente aprendendo e ampliando seus conhecimentos através do trabalho realizado. De acordo com Marx, “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (1983, p. 149). Ou seja, na relação com a natureza e com os demais homens, mediada pelo trabalho, que o ser humano constrói sociedades, reconfigura a história e, simultaneamente, molda a sua essência. O homem faz parte da essência da natureza e, como tal, é um ser natural.

Desta forma, uma vez que o homem aprende com a prática do trabalho realizado, há no trabalho categoria um princípio educativo. Neste sentido a educação assume um sentido essencial de formação humana, pois transcende aos limites da educação escolar. Trata-se de uma educação para a vida do homem enquanto ser natural e social no qual a

interdisciplinaridade é ativada.

Torna-se relevante compreender o significado e o sentido da palavra interdisciplinaridade em que está sendo aplicada no contexto deste trabalho. A palavra é derivada de disciplina, composta pelo prefixo *-inter* e pelo sufixo *-dade*. Os três componentes têm origem do Latim e significam, respectivamente: ramo do conhecimento; estar entre as partes e; a expressão do estado de determinada situação. Assim, interdisciplinaridade significa a relação recíproca entre as áreas de conhecimento.

Reflexões sobre o trabalho como princípio educativo:

Uma vez compreendido que: visto que: 1) o ser humano faz parte da natureza e por esta razão é um ser natural; 2) o homem modifica a natureza, através do trabalho, a fim de melhorar os meios e métodos para sua sobrevivência; 3) através destas modificações em busca de melhoria de vida, o homem também modifica as relações sociais; 4) essas relações sociais têm a dimensão do relacionamento entre os indivíduos; 5) o homem, como ser social, ao desenvolver novos vínculos (inclusive hierárquicos), desenvolve a sociedade onde está inserido; 6) o conhecimento adquirido pelo trabalho e retornado à sociedade abrange áreas distintas do conhecimento (ciências exatas, humanas e biológicas) que interagem entre si e contribuem para seu autodesenvolvimento.

Por exemplo: ao identificar pelo o sistema econômico que rege a sociedade local atual (conhecimento da área de exatas), os homens identificam sua extensão ao campo político (conhecimento da área de humanas) e a adequação das atividades laborais que podem influenciar nas adaptações físicas ou psíquicas do homem ou em questões ecológicas (conhecimento da área biológica).

A proposta da educação interdisciplinar tem como base uma educação que integra todas as áreas do conhecimento a fim de formar um homem consciente dos diversos fatos sociais, um ser humano conhecedor das causas e consequências da realidade social e formá-lo à liberdade para decidir como ele deve agir em sociedade a fim de melhorá-la (seguindo as regras preestabelecidas para aquela comunidade ou sugerindo modifica-las conforme a necessidade do seu tempo).

Esta premissa de que uma vez consciente, o homem torna-se liberto ao ser conhecedor da verdade está bem nítida na Bíblia Cristã, livro adotado pelo cristianismo em que reúne as Sagradas Escrituras: “E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará.” (Livro de João, capítulo 8, versículo 32).

No livro há também muitas referências ao trabalho como algo positivo e inerente ao ser humano, bem como o aprendizado por meio do trabalho e sua relação do homem com a natureza, a construção de comunidades e o desenvolvimento de sociedades. Neste livro que, conforme a tradição aceita por muitos cristãos entre outros de diversas religiões, os escritos reunidos foram produzidos por quarenta autores que viveram entre os anos 1.500 antes de Cristo e 90 depois de Cristo, percebe-se que num período de aproximadamente 1.600 anos já havia orientação à aprendizagem através do trabalho identificado na natureza. Também há na Bíblia mensagens de incentivo ao trabalho moderado, condenando então a preguiça (o que na evolução das sociedades é transformada em expertise para se dar bem através do maior ganho pelo menor esforço). Dado ao seu caráter hermenêutico, a relevância ao citar algumas referências é a de registrar o que é encontrado no senso comum, por meio dos quais muitos religiosos legitimaram os textos às suas vidas.

Num dos seus livros, em Provérbios, no capítulo 13, versículo 4 há o reconhecimento do trabalhador feliz: “O preguiçoso muito deseja e nada tem, mas o diligente será plenamente satisfeito.” O então rei de Israel, Salomão, no livro de Eclesiastes, capítulo 2, versículo 24, disse: “Portanto cheguei à conclusão que não havia nada melhor para o ser humano do que comer, beber e beneficiar do resultado do seu esforço, do seu trabalho.” E acrescenta no capítulo 3, versículo 16: “em segundo lugar, que deve comer, beber e desfrutar do fruto do seu trabalho, pois estas coisas são um dom de Deus.” Considerado como o rei mais sábio da história Cristã registrada nas Sagradas Escrituras, Salomão escreveu além do livro de Provérbio, o livro de Eclesiastes. No capítulo 3, versículo 22 deste, o rei afirma “Eu constatee que não há nada melhor para o homem do que ser feliz no seu trabalho; é esse o seu quinhão na terra; ninguém o fará voltar à vida para ver o que acontecerá depois dele; por isso, que disfrute do presente!”.

Ao fazer menção ao texto religioso que compõe o livro sagrado do Cristianismo, a intenção é exemplificar que, inclusive nas narrativas interpretadas pelos religiosos do seu tempo, além de um documento doutrinário, há na Bíblia uma reflexão sobre a razão da existência do ser humano na qual o trabalho é uma categoria importante e contextualmente analisada.

Neste sentido, observa-se que há na Bíblia Cristã duas questões importantes: além do reconhecimento do trabalho como algo que deve ser prazeroso, o descanso é necessário para o reabastecimento da energia natural: “melhor é um punhado de descanso do que dois punhados de trabalho árduo e correr atrás do vento” (Eclesiastes capítulo 4, versículo 6). Também é

ilustrada a importância do trabalho, seu princípio educativo bem como o valor do tempo de descanso, a fim de não negligenciar as outras áreas da vida, nas quais se encontram a família, os amigos, os relacionamentos sociais, dentre outras. A positividade do trabalho realizador apresentada em Salmos, especificamente no capítulo 128, versículo 2, diz que “você comerá do fruto do seu trabalho e será feliz e próspero” inspira-nos à satisfação no trabalho agregador de conhecimento através da formação humana e o desenvolvimento em sociedade.

“Faça o que gosta e não terá que trabalhar”, já dizia Confúcio¹² com a intenção de incentivar o trabalho prazeroso, admitindo a interpretação do trabalho como emprego, mas que pode ser feliz. Da mesma forma que é célebre este pensamento de Confúcio, o filósofo também deixou o ensinamento milenar com o seguinte conselho: “Dê um peixe para um homem e ele comerá um dia. Ensine-o a pescar e ele comerá por toda vida”; caracterizando o seu valor ao ensino e à educação enquanto formação para a vida em sociedade.

Segundo Max, o trabalho é um processo histórico de transformação em que o homem age na natureza e ela reflete suas mudanças no homem. Logo, o trabalho:

É atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p.153).

Nessa visão dialética é que acontece o diálogo entre Marx e Gramsci no qual o trabalho é o centro do processo educativo. A contribuição de Marx para a educação tinha como premissa que o ensino não deveria apresentar diferenças entre as classes e a educação tecnológica (antes denominada como técnica e industrial), mas sim que deveria ser completa e acessível a todos.

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos das indústrias. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação trabalho produtivo pago com educação intelectual, os exercícios corporais e formação politécnica elevará a classe operária acima

¹²Confúcio (27 de agosto de 551 a.C. até o ano 479 a.C. - 72 anos) foi um filósofo chinês cujos pensamentos são reconhecidos até os dias de hoje como sábios e mantêm os princípios das tradições chinesas. Fundador do Confucionismo (sistema filosófico chinês), seus ensinamentos podem ser encontrados na obra *Analectos* (ou Diálogos) de Confúcio.

dos níveis das classes burguesas e aristocrática (MARX, 1983, p. 60).

O filósofo húngaro György Lukács é reconhecido como o maior clássico do pensamento humanista do século XX. Lukács retoma a categoria trabalho na construção da compreensão do ser social em que considera três momentos significantes: o trabalho explica o ser humano em sua complexidade, apresentando seu caráter fundante e de ação permanente no ser social que é imanente ao homem e dinamiza a vida em sociedade. Lukács ressalta um aspecto importante do trabalho ao fazer a relação entre teleologia e causalidade, direcionando à processualidade social, o que leva o homem as suas mais especificamente ramificadas e socializadas ações. A terceira questão relevante é quanto à formação da consciência nascida do processo do trabalho que é o resultado da práxis social.

O filósofo marxista Antonio Gramsci, em seu caderno 12 (2001), apresenta a categoria trabalho retomando o princípio da escola humanista em que cada indivíduo seria capaz de desenvolver sua capacidade de elaborar o pensamento e emancipar-se de forma a se autodirigir na sociedade.

Os princípios bíblicos encontram-se da mesma forma, porém descritos de maneiras diferentes, no pensamento de diversos intelectuais e filósofos que, independente de sua crença na existência de Deus como criador do universo, acreditam nas categorias fundantes do ser humano, como o homem sendo parte da natureza. Ao interagir, por necessidade de sobrevivência (comer, beber, procriar, viver), ele atua natureza, modificando-a e, ao modificá-la, este, como ser natural, modifica também as suas relações sociais. Consequentemente, suscita-se o desenvolvimento das sociedades através das diferentes culturas em todos os seus aspectos. Essas modificações interferem nas formas de produção de trabalho, de consumo e nas motivações do homem como ser social.

Diálogo entre a educação interdisciplinar da Grécia Antiga com o pensamento Gramsciano:

As motivações humanas são despertadas através da busca pela realização das suas necessidades básicas que podem ser de ordem financeira, emocional ou orgânica. Desta forma, integram-se necessidades individuais no tripé das áreas do conhecimento de exatas, humanas e biológicas.

Em Gramsci (2000) vemos a educação em seu caráter formador intelectual, em que a educação e a cultura devem ser igualmente oferecidas a todos os indivíduos da mesma sociedade, igualmente.

A socialização, isto é, a humanização é direcionada pelo processo do trabalho que, apresenta em seu princípio educativo a interação humana com a natureza (ciência), com a cultura (sociedade) e com o próprio trabalho. Ao se deparar com limitadores que impedem à emancipação humana, é preciso despertar a consciência desta condição a fim de que os homens sejam agentes de transformação e não alienação social. Portanto, é necessário que seja recuperado, através da educação escolar, além da formação para o mundo do trabalho, o diálogo entre conhecimento, pensamento e prática.

No ensino há a base do princípio educativo do trabalho e a educação institucionalizada na escola faz referência ao modelo social que se objetiva atingir, ou seja, na educação escolar é possível reestabelecer a relação entre a prática do trabalho ao conhecimento técnico. Desta forma, tem-se no trabalho o princípio educativo apontado no mundo do capital como também na escola.

Quanto ao processo de formação humana, Gramsci deixa-nos entendê-lo como processo integrador aos modos produtivos, ou seja, a educação enquanto formação é também uma forma de trabalho: “Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, como um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso [...]” (GRAMSCI, 2004, p.51).

Segundo Gramsci, o trabalho como princípio educativo ao desenvolver seus apontamentos sobre a história dos intelectuais afirma que: “Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]” (GRAMSCI, 2001a, p. 18).

As relações sociais resultantes da dinâmica do trabalho envolvem todos os setores da sociedade, como o Estado, o Mercado e a Sociedade Civil. Desta forma é possível apresentar uma provocação quanto à perspectiva da educação no Brasil com a manutenção da pedagogia liberal tecnicista, necessária à formação do homem trabalhador, e incluir a proposta pedagógica de Gramsci por uma formação integral por meio da educação integral, emancipadora.

O materialismo histórico dialético¹³ é uma concepção marxista que considera que é na produção da vida material em que as relações sociais são estabelecidas e propõe uma análise e

13 Nota da autora: O materialismo histórico dialético foi um pensamento desenvolvido por Marx e Engels através do qual é feita a análise das mudanças sociais. É materialismo porque gira em torno das condições materiais de vida, conforme determinado modo de produção. É histórico porque é contínuo e relaciona causas e consequências das relações entre os meios de produção e as forças produtivas. É dialético porque os analisa sob a perspectiva de mudanças por meio da produção de ideias ou ideologia dominante, justificada socialmente pela hegemonia.

crítica à realidade social vigente. Os homens inseridos nessa sociedade que lutam pela transformação do país desenvolvem reflexões e contribuições à proposta de sociedade democrática e igualitária. É intelectualizando-se que o homem, formado através do trabalho e aplicando no trabalho seu conhecimento adquirido, pode identificar os mecanismos e a constituição da ideologia dominante a fim de combatê-la na luta contra hegemônica em um processo de construção social.

O pensamento Gramsciano dá continuidade à abordagem marxista aprofundando-se em estudos sobre política, hegemonia, cultura, intelectuais, educação, entre outros. Para Gramsci é necessário o embasamento teórico para a formação humana crítica e emancipatória. Em Gramsci (1991), encontra-se a possibilidade de pensar a escola para além do propósito que o imediatismo capitalista exige. Ou seja, além da formação para atender as demandas necessárias do capital, também é preciso pensar a educação escolar como agente propiciador do pensamento para uma educação emancipatória.

O tecnicismo educacional, comum entre as décadas de 1950 e 1970 no Brasil, respondeu às impositivas demandas do consumo, de igual modo, restringiu a possibilidade de um Ensino Médio técnico-profissionalizante pensado numa perspectiva Gramsciana de politecnia. Este modelo pedagógico, inspirado nas teorias behavioristas, é importado dos Estados Unidos, mantendo seu compromisso com a formação dos indivíduos competentes para atender às demandas do mundo do capital.

De acordo com Saviani (2007, p. 381), ao trazer à educação escolar a lógica da pedagogia tecnicista, “a forma de funcionamento do sistema fabril perdeu a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”.

O foco das habilidades e das competências, reforçadas nas políticas públicas educacionais atuais, clarifica também nos educadores e nos alunos a necessidade do atingimento de resultados preestabelecidos, bem como metas mensuráveis a fim de se avaliar a qualidade da educação. É fundamental compreender as expectativas e a perspectiva da educação escolar brasileira, mantendo-nos conscientes da necessidade do trabalho e do capital, porém libertos da alienação provocada pela exploração do homem por outro homem, sendo ambos alienados.

Gramsci não traz em sua filosofia ¹⁴sobre a proposta educacional e modelo de escola

¹⁴A esse assunto Gramsci no Caderno 11 afirma que “Todo homem é filósofo”.

uma ideia subjetiva, mas a concretiza, descrevendo claramente como a escola unitária, comum a todos, deve ser e atendê-la:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa.

A proposta educacional precisa ter objetivos direcionados ao desenvolvimento emancipatório do ser humano, ser capaz de agir em prol de transformações sociais, a fim de servir ao trabalhador sem negar a existência e necessidade do capital, mas consciente de suas intenções e perspectivas. Nesta perspectiva é que a educação, conforme o pensamento Gramsciano, integra a interdisciplinaridade necessária à formação humana integral para a liberdade e consciência crítica.

Segundo Dom Lourenço de Almeida Prado (1991), no cerne do processo educativo encontra-se a verdade. Por ser essencialmente curioso, o ser humano tem sede de saber e realiza-se ao descobrir a verdade. A partir dessa ânsia intrínseca, o indivíduo, iluminado pela verdade, vai desenvolvendo “a faculdade de discernir, avaliar e escolher, de ponderar e decidir. Por esse caminho, a educação tem por fim a conquista da liberdade interior”.¹⁵ A mesma, segundo ele, tem seu ponto de partida na inteligência e no efeito clarificador da verdade. No seu sentido etimológico, educação quer dizer tirar de dentro (*ex + ducere*). Portanto, o efeito contrário, de fora para dentro, como é o caso das primeiras regras de disciplina que um recruta recebe, ou quando são impostas às crianças certas normas de convivência, “não é, a rigor, educação, embora possa ser até recurso legítimo, como um encaminhamento pré-racional.”¹⁶ O indivíduo deve aprender a pensar, e isso pode ser ensinado pelo mestre, o qual pode mostrar as possibilidades de questionamentos e pensamentos, o caminho para se obter determinadas respostas ou chegar à compreensão de algo.

Assim como Gramsci, Prado também faz uma crítica semelhante à formação profissionalizante. Ele também considera o trabalho como parte necessária da vida do homem,

¹⁵ PRADO, Dom Lourenço de Almeida. **Educação**. Ajudar a pensar, sim. Conscientizar, não. Rio de Janeiro: Agir, 1991, p. 27.

¹⁶ *Ibidem*, p. 28.

sendo essencial ser fundamentado numa formação ou habilitação escolar, para não se distanciar da humanização, tornando-o mais centrado na inteligência. Segundo ele, “uma preparação para o trabalho apoiada em conhecimentos doutrinários dá ao trabalhador a alegria de um trabalho mais seu, mais criativo”.¹⁷

A formação profissionalizante, na qual o trabalhador não busca aprofundar seus conhecimentos e se distancia de qualquer tipo de valor acadêmico, torna-se, em sua concepção, automatizada e sofre uma grande limitação, a qual prejudica acompanhar a criação de novas técnicas e novos modelos que surgem com rapidez na nossa sociedade em constante transformação.¹⁸

Já o homem enriquecido na sua habilitação para o trabalho possui uma maior versatilidade e capacidade de se adaptar às inovações que surgem, além de ter consciência sobre sua dignidade e participação pessoal na obra que está realizando. Outra vantagem é o fato de o trabalhador possuir opções mais amplas, podendo atuar em outras áreas, tendo a liberdade de escolher onde melhor se encaixa ou onde conseguirá aplicar melhor seu conhecimento. Prado chama esse fenômeno de “doença pragmatista ou utilitarista”, pois sua mira fundamental é o emprego, ficando o título acadêmico como um simples requisito para isso. Portanto, ele afirma que, nessa perspectiva, “a preparação para o trabalho consiste num adestramento, reduzindo o aprendizado à memorização de modelos a serem repetidos ou à aquisição de automatismos [...]”¹⁹.

Retomando a importância de se alcançar a verdade através da educação, o mundo antigo tem muito a nos ensinar, afinal a Grécia é berço da cultura ocidental. A *Paideia* (assim chamada pelos gregos para se referir à educação) é um tema antigo, porém de grande aplicabilidade na atualidade, principalmente no que diz respeito à importância de ser instruído, aos valores desenvolvidos pelo homem, ao conhecimento de si e à interdisciplinaridade que envolve inúmeros elementos, como a religião e as artes para formar um homem. Apropriar-nos-emos, portanto, de uma ínfima parte desse conhecimento para realizarmos um breve cotejamento com a educação moderna.

Para Henri-Irénée Marrou (1975), os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituíam uma teoria abstrata ou mesmo uma arte formal, como se não fizessem parte da estrutura histórica da vida espiritual de uma sociedade; compreendiam, ao contrário, como sendo a expressão real de toda cultura superior, tendo seus valores concretizados na

¹⁷ Ibidem, p. 31.

¹⁸ Ibidem, p. 31.

¹⁹ Ibidem, p. 31.

Literatura.²⁰ Afinal, segundo Werner Jaeger (2013), para eles, todo povo, ao atingir certo grau de desenvolvimento, sente-se naturalmente inclinado à prática da educação, porque é ela o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua particularidade física e espiritual, sendo estes os dois elementos que constituem a natureza do homem.²¹

Marrou afirma que a educação é um fenômeno secundário, subordinado à civilização.²² É necessário que uma civilização atinja sua própria forma – o que Werner Jaeger (2013) chama de “certo grau de desenvolvimento”²³ - para poder gerar depois a educação que a refletirá. A civilização clássica precisou, portanto, esperar até a era helenística para, finalmente, atingir esse nível de maturação, o qual fez perdurar, sem grandes mudanças, durante longos séculos a mesma estrutura e a mesma prática.²⁴

Segundo Viktor D. Salis (2019), os gregos entendiam que educar era formar homens com excelência, valendo-se da verdade e da virtude. A verdade era um tema tão importante na Antiguidade que, nos ginásios gregos, os homens ficavam nus e aprendiam a importância de se manterem nus na vida. A aparência devia se tornar a essência, sem mentiras, somente a verdade. A arte de se desnudar é o ponto central da *Paideia*, pois é revelar a verdade e isso é uma virtude para os gregos.²⁵

Para o homem moderno, o zelo pela verdade foi se perdendo com o tempo, e a educação está atrelada hoje mais ao acúmulo de conhecimentos do que de valores. D. Salis menciona que, para Sócrates, o acúmulo de conhecimento não era importante para o homem arcaico, pois entendia que o mesmo vinha gradativamente com o tempo.²⁶

A virtude era para o homem grego, primeiramente, a capacidade de conhecer a si próprio. Posto isso, o segundo passo seria o conhecimento do outro, importante para a noção de diversidade, vencer o egoísmo e ir até o outro para dar algo de si. Em terceiro lugar, o grego reconhecia a importância da honra e da dignidade. A honra não estava ligada a preceitos morais, mas à arte de preservar a vida no seu desenrolar (nascimento, desenvolvimento e morte). Manter a honra exigia esforço e sacrifício, portanto, gerava

20 MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: E.P.U., 1975, p. XXI.

21 JAEGER, Werner. *Paideia*, a formação do homem grego. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2013, p.1.

22 Marrou não generaliza essa ideia, porque tem consciência da existência de sociedades, a seu ver, ilógicas, que impõem à juventude uma educação disassociada de aspectos da vida real: a iniciação na cultura real aí se faz, então, fora das instituições oficialmente educativas.

23 JAEGER, Werner. *Paideia*, a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 1.

24 MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: E.P. U, 1975, p. 6.

25 Ibidem.

26 SALIS, Viktor D. Curso sobre Paideia, parte I, disponível em <https://www.universidadefalada.com.br/catalogsearch/result/?q=Paideia>. Acesso em 14/04/19.

sofrimento.²⁷

É com Homero que recebemos, portanto, o *start* da cultura ocidental e, por isso, aproprio-me da indagação e também da afirmação concisa de Marcel Detienne (2014): “por que a Grécia? Por que os gregos? Porque os gregos, antes de tudo, tiveram o gosto pelo universal, inventaram a liberdade, a filosofia, a democracia, estão na origem do próprio espírito de nossa civilização ocidental etc”.²⁸

A Grécia, bem como explicita Jaeger, “representa um progresso fundamental, um novo estádio em tudo o que se refere à vida dos homens em comunidade”. Em sua perspectiva, “por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos”. Isso não está atrelado apenas, segundo o autor, ao sentido temporal, mas também ao que tange à origem ou fonte espiritual.²⁹

A *Paideia*, portanto, envolvia muitos elementos distintos para a formação plena do homem grego, o qual aprendia a importância da verdade, do heroísmo – quando se conseguia controlar os próprios instintos e impulsos – o conhecimento de si e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Além disso, os gregos aprendiam a arte da retórica, falavam publicamente nas ágoras a respeito de política, dominando plenamente o assunto. Aprendiam a eternizar sua cultura e crenças através dos mitos e a valorizarem o próprio corpo. Essa interdisciplinaridade fez do homem grego um ser completo, racional, mítico, que explora tanto o corpo quanto o espírito.

Considerações finais – Educação para emancipação humana:

O princípio educativo do trabalho considera as relações do homem com a natureza que, por vários motivos, a fim de atender suas necessidades, cria a ciência e técnica agindo sobre a natureza ao deparar-se com novos conhecimentos. Estes conhecimentos adquiridos por experiência alteram as relações sociais de onde surgem diversos tipos de sociedades e suas respectivas culturas.

Diversos intelectuais e filósofos de distintos momentos históricos da humanidade, independentes de sua crença na existência de Deus como criador do universo, acreditam nas categorias fundantes do ser humano, como o homem sendo parte da natureza. Ao interagir, por necessidade de sobrevivência (comer, beber, procriar, viver), ele atua natureza,

²⁷Ibidem.

²⁸DETIENNE, Marcel. **Os Gregos e Nós**. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 7.

²⁹JAEGER, Werner. **Paideia**, a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 3.

modificando-a e, ao modificá-la, este, como ser natural, modifica também as suas relações sociais. Consequentemente, suscita-se o desenvolvimento das sociedades através das diferentes culturas em todos os seus aspectos. Essas modificações interferem nas formas de produção de trabalho, de consumo e nas motivações do homem como ser social.

As motivações humanas são despertadas através da busca pela realização das suas necessidades básicas que podem ser de ordem financeira, emocional ou orgânica. Desta forma, integram-se necessidades individuais no tripé das áreas do conhecimento de exatas, humanas e biológicas.

Em Gramsci (2001) encontra-se a proposta da formação integral, capaz de proporcionar ao indivíduo a capacidade de autonomia em sociedade. Entretanto, a formação esclarecedora se depara com muitos desafios sociais nascidos nas condições da cultura, predominantemente voltadas para o consumo.

Em Werner Jaeger (2013) a *Paideia* apresenta-se de grande aplicabilidade na atualidade, principalmente no que diz respeito à importância de ser instruído, aos valores desenvolvidos pelo homem, ao conhecimento de si e à interdisciplinaridade que envolve inúmeros elementos, como a religião e as artes para formar um homem.

A visão clássica grega de Educação e o pensamento Gramsciano dialogam ao retomarem a importância de se alcançar a verdade através da educação interdisciplinar necessária à completa formação humana. Este colóquio muito contribui à educação moderna, pois desperta na proposta da educação interdisciplinar a base para uma educação que integra todas as áreas do conhecimento a fim de formar um homem consciente dos diversos fatos sociais, um ser humano conhecedor das causas e consequências da realidade social e formá-lo à liberdade para decidir como ele deve agir em sociedade a fim de melhorá-la.

REFERÊNCIAS:

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Referência Thompson**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corr. Compilado e redigido por Frank Charles Thompson. São Paulo: Vida, 1992.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DETIENNE, Marcel. **Os Gregos e Nós**. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas

ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v.2. **Os intelectuais: O princípio educativo: Jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 15-53.

JAEGER, Werner. **Paideia**, a formação do homem grego. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2013.

LUKÁCS, G. **Para Uma Ontologia do Ser Social**. Boitempo; Edição: 1ª, 2012

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: E.P.U, 1975.

MARX, Karl. **Capítulo IV inédito de O Capital, resultados do processo de produção imediata**. 2. Ed. São Paulo, 2004, pp. 87-120.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: ____ **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

PRADO, Dom Lourenço de Almeida. **Educação: ajudar a pensar sim, educar, não**. Rio de Janeiro: Agir, 1991, p. 28-33.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco Ranieri e ALVES, Angela Limongi Alvarenga. Orgs. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. 520 p.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.



IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA NA PARAÍBA DURANTE A DÉCADA DE 1940

FIRINO, Daniel da Silva
Universidade Federal da Paraíba (PPGH)
danielfirino@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de implantação e desenvolvimento das escolas adventistas no estado da Paraíba durante a década de 1940. Tal tema possui relevância diante da tímida produção científica sobre a história da educação confessional nesse estado, principalmente protestante. Ademais, pouco se sabe da história da educação dessa instituição nesse estado, a qual atualmente possui cerca de 458 unidades em todo o Brasil e duas escolas na Paraíba sendo uma em João Pessoa e outra em Campina Grande. Este trabalho terá como fontes os relatórios que os líderes da igreja enviavam a Revista Adventista, pois muitos deles citam de forma direta ou indireta as escolas. A Igreja Adventista do Sétimo Dia surgiu nos Estados Unidos ainda na primeira metade do século 19, contudo só foi oficialmente organizada na década de 1860. A partir da década de 1870, ela começou a enviar missionários e literatura denominacional a várias partes mundo incluindo ao Brasil. O primeiro Pastor Adventista no país foi Westphal que realizou o primeiro batismo em 1895, desse momento em diante iniciou a expansão do adventismo no Brasil sendo utilizada como uma das principais estratégias a criação de escolas denominacionais. A primeira escola adventista que se chamava “Escola Internacional” foi criada em 1896 em Curitiba por Guilherme Stein, a primeira pessoa batizada no Brasil, e sua esposa. Conforme Greenleaf (2011), as escolas adventistas tinham como objetivo principal a conservação da juventude na igreja e a preparação de obreiros, e como objetivo secundário atrair o público de fora da instituição para conhecerem a mensagem adventista. Já na Paraíba, Segundo Lipke (1911), o adventismo instalou-se em 1906 na então vila de Pirpirituba. Depois disso, a instituição se espalhou por várias cidades e vilas e implantou duas escolas primárias, uma na vila de Queimadas no sítio Baixa Verde e outra em João Pessoa. A Primeira, de acordo com Nigri (1941b), foi criada em 1940 e chegou a funcionar de dia e de noite possuindo Joel Florêncio como seu professor. A segunda, conforme o mesmo autor (1941a), foi inaugurada em 1941, e a professora Joanita Castelani era a responsável.

Palavras-chave: Educação. Adventismo. Protestantismo. Escolas Confessionais.

1 INTRODUÇÃO

A igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD) surgiu nos Estados Unidos ainda no final da primeira metade do século XIX. Ela só foi oficializada na década de 1860 e na década de 1870 ela começou a enviar missionários e literatura para várias partes do mundo. Ainda no

final do século XIX surgem as primeiras igrejas adventistas no Brasil e ela se desenvolve, inicialmente, através das comunidades alemãs no Sul do país.

Como grande parte do protestantismo de missão³⁰, os missionários e outros representantes adventistas eram americanos e alemães. Inicialmente, procuraram se expandir através das comunidades de imigrantes³¹ cujas origens eram de países protestantes para depois partirem ao restante do Brasil. Aos poucos, a igreja brasileira foi ficando independente financeiramente da norte-americana e buscou construir uma identidade adventista brasileira, mas só a partir da década de 1940 que isso se torna mais visível, segundo Greenleaf (2011).

A educação adventista inicia-se no Brasil em 1896 e

como na maior parte das terras em que missionários atuaram, os membros sul americanos usaram as escolas como meio de alcançar o público, mas tinham maior tendência de considerar que a vantagem da educação era a conservação da juventude na igreja³² e preparação de obreiros. A escola adventista em Curitiba, no sul do estado do Paraná, começou a oferecer o ensino primário em 1896. Guilherme Stein e sua esposa, Maria, eram os professores. Os alunos se reúnem seis vezes por semana, começando na segunda-feira. O sexto dia de aulas, o sábado, era dedicado exclusivamente a aulas de religião, para os quais os alunos levavam os pais. (GREENLEAF, 2011, p.56)

O nome dela era “Escola Internacional” porque as aulas eram em português e alemão e na fachada também tinha uma placa que dizia que “Tudo será ensinado por Deus”. As matrículas começaram em 1º de julho de 1896 e em fevereiro de 1897 já possuía cerca de 100 alunos. A partir de então, várias outras escolas foram fundadas no território brasileiro sendo que “por volta de 1901, os brasileiros contavam com cinco escolas: uma “secular”, ou seja, planejada para os alunos não adventistas, e quatro escolas confessionais” (GREENLEAF, 2011, p.57).

Além das escolas primárias a IASD também tentou implantar escolas de treinamento. Um exemplo disso foi a escola de Brusque que tinha objetivo de preparar pessoas para trabalhar como missionário, pois havia um certo receio que os missionários estrangeiros não

³⁰ Classifica-se como protestantismo de missão, as igrejas que enviaram missionários para terras estrangeiras. Utiliza-se esse termo em contraposição ao protestantismo de imigração no qual as religiões se instalavam no país através das correntes imigratórias e não tinha objetivo de converter, mas apenas de praticar a fé entre os já convertidos.

³¹ Dessa forma, os missionários procuravam evangelizar grupos que possuíam identidades próximas as deles para que assim houvesse uma quantidade menor de dificuldades para uma possível conversão.

³² Um dos principais pontos a serem trabalhados nas escolas adventistas era a preservação da sua identidade aos filhos dos membros, pois acreditava-se que caso os as crianças estudassem nas escolas não adventistas elas poderiam ser influenciadas pela “má educação” e se perder. Tais representações sobre a educação não adventista era comum nos livros e revistas sobre educação.

conseguisse se adaptar nas terras brasileiras. Ademais, a evangelização feita pelos próprios brasileiros diminuiria as barreiras culturais. Porém, tanto a escola de Curitiba quanto a Brusque tiveram vida curta, elas fecharam poucos anos após serem inauguradas.

Mesmo diante desse aparentemente fracasso, os relatórios oficiais de 1920 listam “14 instituições de ensino na America do sul, excluindo as subestações indígenas no peru. Embora a Escola de Treinamento Argentina já funcionasse havia anos, somente três congregações no país ofereciam educação fundamental. As outras 11 se localizavam no Brasil” (GREENLEAF, 2011, p. 267).

Talvez a maior dificuldade que as escolas adventistas tinham era a financeira. Poucos recursos eram dirigidos diretamente para as escolas e como haviam vários projetos missionários, os líderes normalmente preferiam investir no que dava resultados mais rápidos e expressivos. Isso forçava os membros locais a custear as próprias escolas o que levou ao desenvolvimento lento da educação adventista em todo o país e principalmente nos lugares mais pobres.

O início da educação adventista no Brasil gerou

resultados divergentes. Os sucessos mais notáveis ocorreram nas regiões em que o nível de alfabetização já era relativamente bom. Em contrapartida, entre grupos pouco alfabetizados, a educação adventista conquistou muito pouco a principio. A igreja também fez a experiência de usar as escolas como ferramentas evangelísticas, mas essa pratica sempre levou o questionamento quanto a deverem as salas de aula ser um “refugio” para as crianças adventistas ou extensão dos auditórios nos quais se realizavam evangelismo publico. Alguns se perguntavam se a escola poderia ou deveria combinar as duas idéias. Os adventistas também debatiam se o maior investimento deveria ser direcionado a instituições para treinar adultos que participavam da obra da igreja, ou a escolas primárias destinadas a crianças (GREENLEAF, 2011, p. 62).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o processo implantação e desenvolvimento da educação adventista na Paraíba durante a década de 1940

1.1.2 Objetivos específicos

Identificar os possíveis impactos da educação adventista na Paraíba a partir de sua implantação na então vila de queimadas e investigar as dificuldades de seu desenvolvimento bem como o seu resultado.

2 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado através da pesquisa bibliográfica e documental. A primeira

deu-se pela utilização de trabalhos escritos sobre a Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD) e seu sistema educacional a nível nacional e internacional. A segunda deu-se pela investigação no acervo da Revista Adventista (RA) que possui vários relatos dos pastores que trabalharam na Paraíba durante o período estudado.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho encontra-se dentro de uma perspectiva dos estudos culturais utilizando-se do conceito de identidade e diferença de Tomaz Tadeu Silva e de representações de Roger Chartier. Esses conceitos são importantes devido a natureza do objeto de estudo, pois as escolas confessionais, neste caso escolas adventistas, são locais de difusão e de disseminação de sistemas de representações ligadas à identidades religiosas que buscam legitimar-se e “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (SILVA, 2000, p. 8).

Segundo Silva, é “por meio da representação que por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir” (2000, p. 91), pois a “identidade e a diferença estão extremamente associadas a sistemas de representação” (Ibidem, p. 89). Quanto ao conceito de representação, Chartier escreve o seguinte:

Mais do que um conceito de mentalidades, ela [a representação] permite articular três modalidades da relação com o mundo social; em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visão fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significa simbolicamente em estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns “representantes” (instancias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou comunidade. (2002a, p. 23)

Através das representações, os grupos sociais afirmam suas identidades marcando as diferença e demarcando fronteiras. A diferença é então estabelecida pela marginalização do outro e atribuindo a si mesmo os atributos positivos e aos demais os negativos, conforme Silva (2000). Desta forma, ocorre uma normalização, ou seja, uma hierarquização da sociedade onde determinados grupo coloca-se como padrão para os demais ocasionando o que Chartier chama de lutas de representações. Elas “dedicam a atenção às estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ‘ser-percebido’ constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 2002b, p. 73).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 As Escolas do Nordeste

A década de 1940 foi um período marcado pelo interesse em expandir a educação adventista em todo o país devido a criação, em anos anteriores, de duas escolas que ofereciam dois anos de cursos pós-secundários e essa expansão também chega à Missão Nordeste que era responsável pela administração das igrejas adventistas em vários estados inclusive a Paraíba.

A ORDEM do dia é: Avançar! E o Nordeste avança em todos os departamentos da grande Obra de Deus na terra. Justamente nestes tempos difíceis é que se necessita avançar e resistir com mais ardor, afim de que as hostes malignas não impeçam o progresso da Causa. Tendo isso em mente, é que o Departamento de Educação da Missão Nordeste envidou todos os esforços afim de que 1941 seja o ano recorde quanto ao número de escolas organizadas e alunos matriculados (NIGRI, 1941a, p. 14)

A criação das escolas primárias era uma das estratégias utilizadas pela Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD) para o desenvolvimento denominacional. No imaginário adventista, esse desenvolvimento tinha como objetivo anunciar a segunda vinda de Jesus para que as pessoas pudessem arrepende-se e serem salvas. Contudo, para que isso ocorresse, era necessário o auxílio dos membros, por isso Nigri escreveu o seguinte:

Agradecemos a Deus, sinceramente, por ter trabalhado no coração dos pais, fazendo-os sentir a responsabilidade que sobre eles pesa quanto à verdadeira educação³³ de seus filhos. É triste quando um pai ou mãe não conhece o valor da educação cristã. Mas, o Departamento de Educação da Missão Nordeste estende hoje um convite a pais e filhos, para uma maior consagração a Deus e uma cooperação mais estreita com as escolas adventistas. Depende de vós, pais, o funcionamento e êxito dessas escolas. Pesa sobre vós esta tremenda responsabilidade. Cabe ao professor corresponder à expectativa. Meus irmãos: mais cooperação significa mais escolas; mais escolas atrairão mais alunos; mais alunos, mais almas ganhas; mais almas ganhas, mais trabalho feito; mais trabalho feito, mais breve Jesus voltará! "Que os pais cooperem com o professor, trabalhando zelosamente para a salvação de seus filhos" (1941a, p. 14).

As palavras de Nigri mostram a necessidade dos pais manterem as escolas denominacionais colocando seus filhos nelas com intuito de ganhar almas para abreviar a volta de Jesus e salvar os seus filhos. Segundo Greenleaf (2011), devidos aos poucos recursos os líderes da igreja normalmente preferiam investir em outros projetos institucionais forçando

³³ A verdadeira educação seria da própria denominação, as demais como não pertenciam a mesma identidade era considerada falsa ou deficitária.

os membros locais a manterem as próprias escolas.

No início de 1941 sete escolas foram organizadas na Missão Nordeste mesmo diante das dificuldades causadas, entre outras coisas, pelos impactos da segunda guerra mundial e da falta de mão obra qualificadas para trabalharem como obreiros e professores. Para comemorar este feito Nigri escreveu:

Estamos sumamente gratos a Deus, pois foi possível organizar 7 escolas, todas registradas no Departamento de Educação dos respectivos Estados. Nestas 7 escolas estão matriculadas mais de 150 crianças, 75% das quais são filhos de pais adventistas. Temos escolas em todas as capitais dos quatro Estados que integram a Missão Nordeste . Por isto também somos gratos a Deus e esperamos que estes faróis lancem seus raios de influência para o interior e, destarte , novas escolas sejam fundadas no futuro . Três foram organizadas este ano: em João Pessoa, tendo à frente a professora Joanita Castelani; em Água-Preta, interior de Pernambuco, sob a direção da professor a Maria Amélia de Araújo, e em Maceió, sendo professora a irmã Malaquê N. de Araújo. As outras quatro são as seguintes, a de Natal , onde leciona a irmã Zulmir a Moraes; a de Baixa Verde, interior da Paraíba, tem o irmão Natã Florêncio como professor, e as duas do Recife, na Central e Arruda , dirigidas pela professora Angelina Ramos (1941a, p. 14).

No mesmo ano, o número das escolas continuava, contudo o número de alunos aumentou expressivamente. Como pode-se ver no seguinte excerto:

Com a graça de Deus, a despeito das muitas lutas e artimanhas do inimigo, conseguimos manter em funcionamento as 7 escolas diurnas e 1 noturna , que fundámos no princípio do ano letivo. A matrícula total subiu de 137, no fim de março, par a 215, no fim de junho, ou seja um aumento de 78 alunos; mas, como 15 foram excluídos, podemos acusar um aumento total de 63, ou uma média de quasi mais 8 alunos novos por escola. Só podemos dar graças a Deus ao pensar nestas duas centenas de crianças que estão recebendo ensinamentos sãos e vitais, não segundo a sabedoria do mundo , mas "criados na doutrina e admoestação do Senhor" (1941b, p. 13, 14).

Dentre as 7 escolas apenas as duas da Paraíba interessam para este trabalho: a de Baixa Verde e a de João Pessoa. Primeiro será trabalhada a de Baixa Verde por ser mais antiga e pelo fato de ter sido atacada no dia da sua inauguração por cerca de 300 que queria destruir o prédio que eram realizados o culto e impedir a sua implantação e depois a de João Pessoa que foi criada um pouco depois, mais que desempenhou um papel importante no desenvolvimento do adventismo na capital paraibana.

4.2 A Escola de Baixa Verde: Início Marcado com Sangue

Segundo Garcia (1940), o sítio ficava a três léguas de distancia da vila de Queimadas. O grupo de adventistas de Baixa Verde existia desde 1938 quando um membro

se estabeleceu numa fazenda sítio a uns seis quilômetros de Queimada, na Paraíba, e começou logo a falar com seus vizinhos a respeito da verdade. Apareceram, depois, alguns colportores vendendo Patriarcas e Profetas e O Raiar de um Novo Dia. Bom número de pessoas se interessou. Uma escola sabatina foi organizada e, tempos depois, mais outra. Foi adquirido um prédio e estabelecida uma igreja (OLSON, 1940, p.12).

O grupo cresceu e surgiu o interesse de estabelecer uma escola primária para os filhos dos membros. Então em 21 de fevereiro de 1940, Geronimo G. Garcia³⁴ entrou em contato com Moyses S. Nigri³⁵ para se encontrarem no dia 23 fevereiro em Campina Grande para no dia seguinte irem a Baixa Verde fazer uma visita pastoral e fundar a primeira escola primária adventista na Paraíba. No dia marcado, eles se encontraram e foram à casa de Jacó Kroeker³⁶ onde souberam que o Padre Oscar Cavalcanti tinha agredido um interessado pela mensagem adventista e prometido que acabaria com o prédio que era realizado o culto.

No mesmo dia, foram falar com o delegado Cezariano de Campina Grande que entregou para eles um cartão que deveria ser repassado para o subtenente Luiz da vila de Queimadas. No dia seguinte, sábado 24 de fevereiro, foram cedo pela manhã falar com o subtenente que lhes garantiu a liberdade de culto e disse que nada aconteceria com o prédio. Ao saírem da delegacia e atravessarem a rua perceberam que estavam sendo realizadas as Santas Missões³⁷ na Igreja Católica de Queimadas.

Quando passaram pela frente da igreja, o padre Oscar Cavalcanti e o frei Cipriano incitaram a multidão a gritar e a xingar. Conforme Nigri, eles “aproveitaram o ensejo para descarregarem sobre nós toda a sua ira contra os evangélicos. Aos sons de ‘bode³⁸, bode!’, ‘abaixo os nova seita’, ‘mée, mée” (1960, p 26). Saíram de lá o mais rápido que puderam e se dirigiram para Baixa Verde, contudo no caminho encontraram algumas frases que diziam “Deus nos livre dos Nova seita”, “abaixo novas-seitas” e “morreram os protestantes.

Ao chegarem a Baixa Verde, ouviram que os católicos “iriam arrazar o prédio [...],

³⁴ Presidente da Missão Nordeste

³⁵ Pastor responsável por todas as igrejas da Paraíba

³⁶ Líder da congregação local

³⁷ As santas missões foi um movimento de criado pela Igreja Católica que tinha como objetivo padronizar as igrejas brasileiras conforme as diretrizes oficiais. Além disso, elas serviam para fortalecer a identidade católica e combater os protestantes que se expandia rapidamente pelo país.

³⁸ No imaginário católico da época, os bodes representavam o demônio e seus seguidores. Como os protestantes eram considerados seguidores do diabo por enfraquecerem a santa igreja católica, eles eram representados como bodes.

colocar o professor num tonel de azeite fervendo, matar, perseguir, etc” (NIGRI, 1960, p. 26). Mesmo assim iniciaram o culto, Nigri ficou responsável pela escola sabatina³⁹ e enquanto cantavam o primeiro hino um grupo de cerca de 300 pessoas cercaram o local

gritando, cantando também à Virgem Maria, levantando ameaçadoramente seus paus e folhas de palmeiras. Ao mesmo tempo as pedras começaram a ser jogadas no nosso telhado, quebrando as telhas, que caíam em pedaços dentro do salão, ameaçando a vida das crianças e adultos ali dentro (NIGRI, 1964a, p. 17)

Além disso,

De mistura com gritos vinha toda sorte de nomes e ofensas, como sejam: Bodes! novas seitas! diabos! crentes safados! coisa ruim! e outros termos criados pela credence fanática dos agressores [...] Houve homens e mulheres que gritaram a ponto de ficar roucos; outros, de raiva, rasgaram as roupas, com vontade de nos agredir; outros ainda, choravam de ódio, e alguns desmaiavam de cólera (GARCIA, 1940, p. 10).

Após algumas horas de agressões Nigri conseguiu sair para falar com o subdelegado, mas ele não se encontrava e a pessoa que estava lá disse que não poderia ajudar. Ele voltou e contou a Garcia o corrido que tentou entrar em acordo com os líderes da multidão. Ao passar de algumas horas de agressão ele conseguiu entrar em acordo, os crentes deveriam sair do prédio sem as bíblias⁴⁰ e passar pela multidão para chegar à casa de um membro que ficava do outro lado da rua.

Tudo estava indo bem, todos crentes já haviam saído e faltava apenas Nigri. Sobre a sua saída do prédio, ele escreveu:

O último a sair seria eu, que também tinha minha querida Bíblia e um livro de esboços comigo. A Bíblia era a que me acompanhava desde o meu batismo, talvez antes, e o livro de esboços foi um presente do irmão Landon no dia de minha graduação no Curso Teológico. Estava cheio de esboços. Vi todas aquelas Bíblias e Hinários no caixote. Pensei: "Será que vão devolver mesmo? Não irão destruir estas Bíblias e estes Hinários na sua fúria? Eu não posso perder esta minha Bíblia nem este livro de esboços. Aconteça o que acontecer, não me separarei deles (1964b, p.22).

Os momentos que se seguiram foram descritos da seguinte forma:

³⁹ A escola sabatina é grupo de estudo da bíblia no qual são repassadas as crenças que fazem parte da identidade adventista. Ela é sempre realizada antes do culto nos sábados.

⁴⁰ As bíblias protestantes eram consideradas adulteradas pelos católicos e, portanto, deveria ser destruídas.

Quando estava no meio da rua, um a velha gritou: ‘Olha a Bíblia dele!’ Antes que eu me apercebesse um grupo delas avançou para mim, agarrando-me para me tirarem a Bíblia. Só tive tempo de colocar meus livros entre as pernas, agachar-me para impedir que me tirassem a Bíblia. Aquelas unhas afiadas e sujas passaram pelo meu rosto, arranhando-me profundamente e quase me arrancaram o paletó e os cabelos! (NIGRI, 1960, p. 26).

Alguns católicos que moravam na fazenda, mas não participaram do ataque socorreram Nigri. O seu rosto estava ensanguentado e todos puderam ver as conseqüências da agressão. A multidão dispersou-se e os crentes puderam continuar o culto na casa de um dos seus membros, todos conseguiram suas bíblias e seus hinários de volta, porém algumas pessoas entraram no prédio e destruíram tudo o que estava dentro.

Na segunda pela madrugada, um dia após o termino das santas missões, os pastores junto com o professor da escola primária, Joel Florêncio, foram ao delegado de Campina Grande que prometeu que não ocorreria outro ataque. Os membros continuaram reunindo-se no mesmo lugar e a escola primária fundada ainda 1940. Após alguns anos Nigri descobriu que uma das pessoas que estavam liderando o ataque e que rasgaram as próprias roupas de raiva era diretora do grupo escolar de Queimadas, possivelmente, porque ela queria impedir a fundação da escola adventista.

Em 1941, esta escola estava funcionando em dois turno, diurno e noturno, contudo ela passava por dificuldades. Nigri descreve a situação da escola da seguinte forma:

Há pouco estive visitando a escola de Baixa-Verde, na Paraíba do Norte. Algumas dificuldades surgiram. Fechar-se-ia a escola? Deveria o professor se retirar? Não! disseram os irmãos dali. Uniram-se, ajudaram um pouco mais as duas escolas, diurna e noturna, e elas continuam a fazer a sua boa obra. Boa sim, porque algumas crianças católicas estão-se interessando a tal ponto que já foram matriculadas na escola sabatina; os pais estão contentes e desejam mesmo que seus filhos estudem a Bíblia; encontrei mais um pai interessado na Verdade, cujos filhos estão na escola; antes, não frequentava nossos cultos. O trabalho e presença do professor têm dado um bom impulso à igreja, em geral (1941, p. 14).

Mesmo diante das dificuldades, ela era mantida pelos membros devido a seu caráter missionário. Segundo Andrade (1995), Sildolfo Barbosa de Andrade foi um dos membros que contribuíram para a manutenção da escola primária. Ele sozinho pagou o salário do professor e cedeu o local para o funcionamento da escola, que era o mesmo prédio que eram realizados os cultos, com o intuito dos seus filhos e dos vizinhos estudassem nela. A escola cresceu e durante a década de 1940, de acordo em Nigri (1960), chegou a ter 120 alunos.

4.3 A escola adventista de João Pessoa

O primeiro relato que mostra a presença adventista da capital paraibana é de 1930 e diz que havia “apenas uma irmã adventista na capital da Parahyba”(STORCH, 1940, p10). O próximo relato é de 1937 cujo assunto são as conferências realizadas por José R. dos Passos. Passos escreveu que “ha muito se fazia sentir a necessidade de estabelecer a obra de Deus na bella capital do prospero Estado da Parahyba do Norte” (1937, p. 8).

De acordo com ele, na capital não havia nenhum grupo e nenhum adventista. Contudo, designaram tanto ele quanto o obreiro Cleobulo Carvalho⁴¹ para iniciarem os trabalhos em João Pessoa. Ao chegarem nesta cidade, encontraram os colportores Severino Pereira e Nilo Gomes que os auxiliaram na conferência.

As conferências foram divulgadas nos jornais e boletins locais e iniciaram no dia 16 maio de 1937. Era período de chuva e o auditório nunca estava completamente cheio. As musicas eram responsabilidade da professora Yolanda, esposa de C. Carvalho e as palestras de saúde eram da enfermeira e parteira Adelina Passos. Durante as conferências foram distribuídas literatura adventista tanto no auditório quanto nas casas e pelo correio.

Mesmo com a oposição dos pastores das outras igrejas protestantes que os chamavam hereges e de hospedes indesejáveis, conseguiram dá estudos bíblicos a 25 pessoas dos quais “seis começaram a guardar o sabbado” (PASSOS, 1937, p. 8) e outras estavam se preparando para fazê-lo. Também, em outro salão, iniciaram uma escola sabatina⁴² com 21 alunos e uma nova serie de conferência.

Durante um ano e três meses de trabalho, Passos realizou três conferências, batizou dezoito pessoas e abriu duas escolas sabatinas uma na capital com trinta e dois membros e outra em Gravatá com dezenove e uma classe batismal em João Pessoa com 20 membros “entre os quais se acham pessoas distintas e da alta sociedade” (PASSOS, 1938, p. 14). Dentre elas estava Dr. Gorgônio da Nóbrega que auxiliou no levantamento do terreno comprado para a construção da igreja na capital (NIGRI, 1939a, p. 10).

⁴¹ Ele também realizaria as primeiras conferências em Campina Grande em 1940

⁴² [Associação Internacional da Escola Sabatina] originou-se por iniciativa de James White, que anunciou pela Review a revista mensal Youth's Instructor, editada a partir de 1952. Em Rochester e Bridge, Nova York, surgiram dois grupos de pessoas que se dispuseram a estudar as lições bíblicas da revista, as Escolas Sabatinas, mais tarde incorporadas ao ritual da igreja. Após a escola-modelo de Battle Creek ter surgido, um de seus dirigentes sugeriu a criação de uma associação que englobasse as Escolas Sabatinas em cada Estado, com objetivo de consultas mútuas; sugestão levada a efeito na Califórnia e em Michigan, após o que, o plano generalizou-se. Essas associações estaduais vieram a formar a Associação Internacional das Escolas Sabatinas, que chegaram a financiar, diretamente, o proselitismo no estrangeiro. A participação na Escola Sabatina não tem, como pré-requisito, o batismo na Igreja e a classificação de membro da Escola Sabatina indica esta característica.” (OLIVEIRA FILHO, 2004, p.165)

Em 1939, o grupo tinha nove membros batizados, quarenta interessados e conseguiram a aquisição do terreno para construção da primeira igreja em João Pessoa (NIGRI, 1939b, p. 10). Ele ficava em um ponto estratégico na cidade em frente a uma grande lagoa no coração da cidade (atual parque Sólon de Lucena) e logo seria construído a casa de oração.

O dinheiro para construção estava sendo adquirido através de doações e, segundo Nigri (1939b), até o governador (Argemiro de Figueiredo), por intermédio da Secretaria da Fazenda, fez a doação de 500\$000 e concedeu a isenção dos impostos de transmissão de terreno. Enquanto não se construía a igreja, o local das reuniões era ao lado da casa do Nigri na Rua Artur Aquiles numero 111. Neste mesmo período, a escola sabatina na capital chegou a ter quarenta e seis inscritos e já realizavam obras de caridades.

A escola primária adventista em João Pessoa foi organizada em 1941 e à frente dela estava à professora Joanita Castelani (NIGRI, 1941a, p. 14). A escola desempenha um papel importante na conversão de novos membros, mas ela possuía problemas como falta de material. Contudo, no ano seguinte, ela já possuía 26 alunos matriculados, mas muitas crianças possuíam gratuidade por serem de famílias pobres. Mesmo com as dificuldades e com algumas gratuidades, conseguiram fechar o caixa em 1942 com saldo positivo de quase “Cr \$ 100,00” (CARVALHO, 1943, p.11).

Porém, 1943 foi um ano difícil para as escolas adventistas do Nordeste. O numero de crianças matriculadas aumentava, contudo não havia verba suficiente para comprar o material necessário que acompanhasse esse crescimento. Era um ano difícil, a segunda guerra mundial causava instabilidade financeira em todo mundo. As doações estrangeiras para o desenvolvimento adventista no Brasil diminuiu, as greves também deixavam o mercado brasileiro tenso fazendo com que a quantidade arrecadada pelas igrejas locais também diminuísse.

Várias escolas do nordeste pediam mais cadeiras inclusive a de João Pessoa que tinha “39 alunos matriculados, em 12 carteiras... Em Maceió mais de 40 alunos, e já reclamam mais 4 carteiras; o mesmo na Central, que já tem 29 alunos, com 8 carteiras; Arruda, 27 com 10 carteiras” (CASTELANI, 1943, p. 10). Foi então pedido que cada congregação fizesse um fundo especial, mas estava claro que elas não poderiam sozinha manter suas escolas.

Ataliba Abreu Neto foi designado em 1945 para ficar a frente do grupo de João Pessoa. Ele percebeu que o salão onde eram realizados os cultos era inadequado para quantidade de pessoas e ainda tinham que disputar espaço com as cadeiras da escola primária. Então em janeiro de 1946 mudaram o local de reuniões, adquiriram um órgão, reanimaram a escola e

fizeram um serie de conferencias bíblicas no bairro do Roger no salão da “Sociedade União Operária” que resultou no batismo de nove pessoas (ABREU NETO, 1947a, p. 10).

Em 14 de abril de 1946, o grupo possuía 25 membros. Em novembro do mesmo ano, foram realizadas outra serie de conferencias, mas desta vez divulgaram no Jornal “o Estado da Paraíba”. Os membros ainda estavam lutando para construir a igreja, pois os encontros eram realizados em salões alugados, que também eram ministradas as aulas da escola, sendo a única capital que ainda “não possuía templo próprio” (ABREU NETO, 1947b, p. 24).

A construção do templo iniciou-se em 1949 em um terreno no inicio da rua índio Piragibe, perto do palácio do governo, ficando pronto no primeiro semestre de 1950 (NIGRI, 1960, p. 27). Em 31 de junho do mesmo ano, foi realizada uma serie de conferencias que seriam ministradas pelo Pastor José Baracat, Presidente da Missão Nordeste, tendo como seu auxiliar Neander Harder (HARDER, 1950, p. 12). Com isso, finalmente tanto a igreja quanto a escola tiveram um lugar apropriado para se estabelecerem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas adventistas eram uma estratégia evangelística com o objetivo duplo: proselitismo⁴³ e manter a juventude na igreja. As escolas eram vistas como castelos onde os filhos dos adventistas poderiam estudar sem se “contaminar” com a má educação. Diante da necessidade de obreiros⁴⁴, foram criadas escolas de treinamento e também iniciaram a ofertar os cursos pós-secundários. Isso motivou a abertura de mais escolas primárias a partir da década de 1940 mesmo com as dificuldades da segunda guerra mundial.

Foi nesse contexto que foram fundadas as escolas primárias da Paraíba uma em Baixa Verde (1940) e outra em João Pessoa (1941). As escolas funcionavam no mesmo prédio que se realizavam os cultos e eram custeadas tanto pelas mensalidades quanto pelas doações dos próprios membros e, também, recebiam verba da Missão Nordeste. Mesmo assim as escolas passam por dificuldades financeiras devido à grande quantidade de bolsas e estudos e da situação política que o país e o mundo passavam no momento.

A situação em algumas escolas era precária como falta de cadeiras e materiais didáticos, contudo os registros mostram que elas vinham crescendo com o passar do tempo. A escola de Baixa Verde chegou a ter cerca e 120 alunos e a de João Pessoa 39. Ambas foram

⁴³ Converter pessoas ao adventismo

⁴⁴ Funcionários da igreja que tinha a função de trabalhar para converter pessoas.

cruciais para o desenvolvimento do adventismo na Paraíba convertendo muitas pessoas essa denominação e sem elas o adventismo não seria o que é hoje nesse estado.

REFERÊNCIAS

ABREU NETO, Ataliba. Louvai ao Senhor porque Ele é Bom". **Revista Adventista**, Santo André, V 42, N 4 Abril, 1947a.

_____, Ataliba. Notícias de João Pessoa, Paraíba. **Revista Adventista**, Santo André, v 42, n 1, janeiro, 1947b.

ANDRADE, Izaias Barbosa de. Um herói anônimo. **Revista Adventista**, Tatuí, v 91, n 7, p. 36, jul., 1995

CARVALHO, João Fernandes de. Diga ao povo que marche. **Revista Adventista**. Santo André, v. 38, n. 3 p. 11 - 12, Mar, 1943.

CASTELANI, Oscar Martins. Notícias das Escolas Nordestinas. **Revista Adventista**. Santo André, v. 38, n. 5 p. 9 - 10, Maio, 1943.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. Ed, Miraflores: Difel, 2002^a

_____. **À beira da falecia**: a história entre certezas e inquietudes. 1. Ed. Porto Alegre: editora UFRGS, 2002b.

GARCIA, J. G. "Pelos seus frutos o Conheceréis". **Revista Adventista**. Santo André, v 35, n 5, p. 10 - 11, maio, 1940.

GREENLEAF, Floyd. **Terra de Esperança**: O crescimento da Igreja Adventista na America do Sul. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2011.

OLIVEIRA FILHO, José Jeremias de. Formação histórica do movimento adventista. Estudos Avançados. São Paulo, v. 52, n 18, p. 157 – 179. 2004

LIPKE, John. Do campo: missão este - brasileira. **Revista Mensal**. v. 6, n. 9, p. 10 – 11, set., 1906.

NIGRI, Moises. As Escolas do Nordeste, **Revista Adventista**, Santo André, v 36, n 6, p. 14, jun., 1941a.

_____. Que Estão Fazendo as Escolas do Nordeste?, **Revista Adventista**, Santo André, v. 36, n. 11, p. 13, 14, Nov., 1941b.

_____. Pelo Norte e Nordeste – IV: Notas de Viagem. **Revista Adventista**. Santo André, v 55, n 4, p. 25 – 26, abril, 1960.

_____. A perseguição de Baixa Verde. **Revista Adventista**. Santo André, v 59, n 10, p. 16-18, out., 1964^a

_____. A perseguição de Baixa Verde. **Revista Adventista**. Santo André, v 59, n 11, p. 22-24, nov., 1964b

_____. Notícias da Paraíba do Norte. **Revista Adventista**, Santo André, v 34, n 11, p. 10, Nov., 1939a.

_____. João Pessoa e Sua Congregação. **Revista adventista**, Santo André, v 34, n 5, p.10, maio, 1939b.

OLSON, H. O. Do Nordeste. **Revista Adventista**. Santo André, v 35, n 10, p. 12, out., 1940.

PASSOS, José R. dos. Conferencias Publicas em João Pessoa. **Revista Adventista**, Santo André, v 32, n 11, p 8 - 9, Nov., 1937

_____. O Adventismo em João Pessoa. **Revista Adventista**. Santo André. V 33, N 11, p. 14. Nov., 1938.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

STORCH, G . S. Através da Missão Pernambucana, **Revista Mensal**, São Bernardo. V 25, N 10, p 10. Outubro, 1930.



EDUCAÇÃO, PROFISSÃO DOCENTE E INSTITUCIONALIDADE EDUCACIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES.

Pereira, Elba Leandro Nóbrega

Universidade Federal de Campina Grande (CCTA)
leandroelbasd@gmail.com

Araujo, Edinaura Almeida de

Universidade Federal de Campina Grande (UAE-CFP)
edinauraa@hotmail.com

Dantas, Luciana Martins de Sousa

Universidade Federal de Campina Grande (UAE-CFP)
luluqueta@gmail.com

Resumo

O presente trabalho intitulado: Educação, profissão docente e institucionalidade educacional, constitui-se em uma reflexão acerca do processo de desenvolvimento educacional do Brasil iniciado com a colonização, o qual ocorreu atrelado ao desenvolvimento de uma organização administrativa, tornando-se um elemento sócio-político de grande relevância durante os primeiros séculos de instauração da colônia, durante o período imperial e nas décadas seguintes. As pesquisas no campo da educação revelam métodos e características, e propósitos que culminam com os interesses de diversos setores da sociedade que buscavam os meios necessários a sua hegemonia econômica, política e social. Ao longo dos séculos com o processo de profissionalização, os professores assumem papel de destaque no tocante a história da escolarização, absorvendo a tarefa de promover a educação definida e organizada a partir das necessidades impostas pelo desenvolvimento e organização político-administrativa do país. A partir dessa perspectiva, a presente reflexão tem como objetivo compreender o processo de desenvolvimento educacional brasileiro, refletindo sobre a institucionalização que culmina com o projeto de educação atual, bem como compreender ambiguidades de uma formação institucionalizada. Para a realização do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, norteadas por autores como: Nóvoa (1992), GONÇALVES,(1998), LIBÂNEO,(2011), Perrenoud (1991), SILVA, (2002), DEMO, (2008), entre outros. A pesquisa proporcionou uma compreensão sobre a história da educação e da profissionalização do professor.

Palavras- chave: História da educação, institucionalidade e reflexão.

Introdução

A pesquisa no campo da educação no Brasil tem ocupado um espaço significativo e

vem ganhando destaque em vários setores que agregam os grupos e estudiosos na perspectiva de desvelar os propósitos educacionais. Essas produções constituem amostras e respostas às indagações acerca do processo educativo na atualidade, tanto no seu fortalecimento, quanto nas reflexões que visam compreender estratégias dos avanços conseguidos nas últimas décadas, bem como as imposições de um sistema político econômico que necessita de mão de obra qualificada para garantir produção e desenvolvimento tecnológico.

Não se trata apenas de descrever fatos, mas nas investigações sobre a história da educação brasileira um ponto importante a destacar é que o sistema educacional se organiza envolvendo setores e interesses diversos, desvelá-los significa assumir o compromisso com a educação. Nóvoa (1992, p. 36), destaca

Não se escreve hoje a história da educação como se escrevia nas décadas anteriores. Há que dizê-lo. Mas não basta dizê-lo: há que assumi-lo, na prática. Temos que ser audaciosos. E ousar produzir um novo conhecimento histórico no domínio educativo.

Segundo o autor, as discussões sobre a história da educação no Brasil exigem dos educadores, pesquisadores mais que simples levantamento de dados e fatos, faz-se necessário o comprometimento com o fazer. Desvelar verdades e formas de organização educacional implica repensar o papel de cada um, educadores, sociedade e administradores para que as reformas empreendidas e as iniciativas não sejam fragmentadas. Essa postura implica na produção do novo conhecimento histórico da educação a partir da compreensão de como o processo educativo se instituiu. Nesse sentido, não podemos dissociar a história da educação da história da colonização do Brasil e a atuação dos jesuítas.

A estruturação da metrópole portuguesa no Brasil apoiou-se em aparatos ideológicos e repressivos consolidados pelos interesses da igreja católica que tinha o propósito de difundir a religião, dominar e socializar o nativo denominado de índio para o trabalho servil, iniciando, portanto, o processo de organização educacional da colônia. A organização religiosa de maior importância no início da colonização foi a Companhia de Jesus, ordem religiosa criada por Inácio de Loyola em 1540, que se consolidou como das mais importantes ordens. Nesse período, chegaram os primeiros padres da ordem no Brasil, caracterizando, portanto esse período como marco da educação (GONÇALVES,1998).

Ao mesmo tempo que instaurava o processo de educação, os padres da Companhia também exerciam outras funções na colônia, conforme destaca Gonçalves (1998, p.38):

Além de educadores os missionários jesuítas fizeram sentir sua presença no Brasil através de várias outras funções que exerceram durante todo o período colonial: como conselheiros das principais autoridades administrativas, como construtores das maiores bibliotecas da colônia, como exploradores de sertões, e como linguístas, historiadores, antropólogos, botânicos, farmacêuticos, arquitetos e artesãos dos mais diversos tipos.

Assim, o processo de desenvolvimento educacional do Brasil, confunde-se com o desenvolvimento e organização administrativa. A educação foi um elemento sócio-político de grande relevância durante os primeiros séculos de instauração da colônia. Até o final do período colonial os rumos da educação seguiram os ditames da coroa portuguesa e da igreja, permeados pelos interesses políticos e ideológicos, seguindo-se de outra fase com a chegada da família real no Brasil em 1808.

Muitas reformas foram realizadas, contudo, o processo educativo permaneceu atrelado aos interesses dos grupos dominantes, e no período posterior à chegada da família real os avanços no setor educacional deu-se com a constituição de 1824 que confere as províncias a responsabilidade de prover a educação secundária. O século XIX foi marcado por movimentos em defesa da educação como direito e dever do Estado e muitas mudanças ocorreram no tocante ao perfil do educador, é um período marcado pela ressignificação do profissional da educação, uma vez que o país passa por um processo de organização política administrativa que visa adequar-se a um novo modelo de sociedade, mesmo mantendo no processo educativo as estratégias de manipulação e domínio de uma grande parcela da população.

Ainda nas últimas décadas desse século XIX muitos embates foram travados em defesa de uma educação que promovesse o rompimento com as ideias monárquicas que caracterizavam atraso intelectual. Os discursos republicanos inspirados nas ideias de transformação, e regeneração dos sujeitos como resultados dos movimentos transformadores na Europa, tornam-se presentes e constantes entre os intelectuais e estudiosos da época. Nesse sentido, a presente reflexão tem como objetivo compreender o processo de desenvolvimento educacional brasileiro, refletindo sobre a institucionalização que culmina com o projeto de educação atual, bem como compreender ambiguidades de uma formação institucionalizada. Para a realização do trabalho será utilizado uma pesquisa bibliográfica, qualitativa que proporcione reflexão e compreensão do tema.

REFLETINDO A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Historicamente a profissão de professor assumiu uma postura sacerdotal, mesmo com processo de Estatização que transformava as escolas particulares em públicas, não ocorreram inovações e substituição de valores, preservando as motivações e normas originais da profissão (JÚLIA, 1981 a apud Nóvoa).

A segunda metade do século XVIII, foi um período de grandes transformações na história da Educação e da profissão de professor. Na, Europa buscou-se a construção e formação mais rigorosa na profissão docente, perdendo as antigas características de congregação religiosa (JÚLIA, 1981). Destaca-se que nos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos sucessivamente foram construindo um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específico da profissão docente.

A princípio, os professores aderem a uma ética e um sistema normativo essencialmente religioso; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. Os professores nunca procederam à condição formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 17).

Nas reformas do século XVIII, houve a preocupação tão necessária de organizar as estruturas educacionais a partir de regras uniformes caracterizando assim um modelo único para todo Estado. Rompem-se, as estruturas antigas oriundas do Antigo Regime, não mais satisfatório aos anseios da sociedade. Precisava-se organizar os professores em corpo de Estado, dando origem a profissionalização, ancorado em um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e as populações (NÓVOA, 1999).

O grande marco da profissionalização da atividade foi a criação e a necessidade da licença e autorização para exercer a função. Delineando assim o perfil do professor, analisando as competências e técnicas deste profissional.

A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área (NOVOA, 1999, p. 18).

Com o processo de profissionalização, os professores assumem papel de destaque no tocante a história da escolarização, absorvendo a tarefa de promover a educação. Esse reconhecimento enaltece a valorização das funções docentes, elaborando um estatussócio-profissional, que coloca os professores, nesse período, em situação de superioridade. No século XIX, o crescimento e a demanda escolar, encontram-se numa busca social mais forte: “a instituição foi encarada como sinônimo de superioridade social, mas era apenas o seu corolário” (NÓVOA apud FURETE OZOUF, 1977, p-176).

Os professores em busca de suas reivindicações sócio profissionais para concretizar as técnicas e normas da profissão necessárias na formulação dos instrumentos pedagógicos, dão origem a institucionalidade de uma formação específica, especializada e longa (NOVOA, 1999).

Nesse contexto, surge também a ambiguidade nessa formação e institucionalidade que se arrastam aos dias atuais. Os professores estão na centralidade dos processos socioculturais nas diversas camadas, mas não usufruem dos privilégios de uma sociedade capitalista operante. O professor não é capaz de promover uma ruptura na estratificação econômica, que se encontra, viabilizando uma feminilidade da profissão, promovendo um dilema histórico e cultural que persiste nos dias atuais.

Apenas no século XX, os professores passam a ocupar uma posição de destaque no cenário político e ideológico, firmado nas conquistas das reivindicações e transformação do estatuto com as associações, postulando um espírito de corpo e cooperação, tendo o apoio da sociedade por reconhecer o papel e a função do educador e formador das diferentes profissões e técnicas que garantiram o progresso. (LIBÂNIO, 2010).

Mediante as inovações e exigência que marcaram as primeiras décadas do século XX, muitos movimentos em defesa da educação e pela inovação foram organizados. As inspirações por novas ideias gerou no Brasil o Movimento da Educação Nova que pretendia difundir a ideia de uma escola democrática que visava moldar a educação a um modelo de “desenvolvimento urbano industrial” que se implantava no Brasil. A perspectiva baseava-se também na necessidade de preparação dos sujeitos para atender as demandas do sistema produtivo capitalista que se instalava no país (LIBÂNIO, 2010).

Estes movimentos de reestruturação da educação e implantação de novas metodologias, difundia também as ideias de um novo modelo de professor profissional. Para Perrenoud (1991, p.31) “na medida que os professores são assalariados como os outros profissionais seus sindicatos são como os outros[...]”. O professor assume a postura de um

profissional, sem contudo, perder o ideal docente de preparação para a participação de outrem. A preparação esta, que requer princípios humanísticos que irão contribuir na formação intelectual e social.

O processo e reivindicações sindicais não vão se debruçar apenas nas questões salariais e direitos sociais, atuam também em defesa de uma melhor proposta escolar de formação e práticas pedagógicas na profissão.

Por via de uma reflexão sobre o trabalho escolar Giordan (1991) acrescenta aspectos importantes sobre a instituição educativa:

A escola deve promover o saber como um instrumento: por um lado, centrando-se numa dezena de conceitos de base, interdisciplinares, que constituem outros tantos ângulos de abordagem da realidade dos dias de hoje; por outro lado, aprendendo a organizar a massa de conhecimentos actuais (GIORDAN,1991,p.10).

Com os avanços tecnológicos vivenciados desde o final do século XX e as mudanças decorrentes desse processo exigem novas reflexões nos processos de formação de professores, para atender as exigências de um novo modelo educacional e sociedade. “A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da Sociedade (PERRENOUD, 1991a).

Sabemos que as discussões em busca dos novos projetos para a educação não são novos, as iniciativas em torno de sanar as problemáticas que intensificaram-se nas décadas de 80 e 90 desencadeiam um leque de proposições em torno de práticas reflexivas, com tendências satisfatórias e inovadoras, como afirma Silva.

A valorização da reflexão como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional tem merecido a atenção e o aprofundamento teórico de muitos pesquisadores, concretamente ao longo das duas últimas décadas (SILVA, 2002, p.130).

Assim, as práticas profissionais dos educadores segue o ritmo das proposições inerentes às reformas do sistema educacional que marcam um longo período da primeira metade do século XX e institui mecanismos e técnicas projetando um novo futuro para a educação, ao mesmo tempo que impõe a necessidade de um novo perfil do profissional.

As tendências pedagógicas e o perfil dos educadores.

A segunda metade do século XX, foi marcado pelo progresso em ritmo acelerado,

como resultado das transformações imediatas no sistema econômico e social, fortalecendo ainda mais o capitalismo dominante. Na educação, os objetivos desenvolvidos, são formadores de uma massa trabalhadora e dominada. Nesse contexto, para compreender esses objetivos buscamos uma compreensão do processo de organização educacional a partir das tendências que dominaram as metodologias e técnicas de ensino.

Assim, permeando um breve histórico sobre as tendências pedagógicas, que se manifestam nos diferentes modelos educacionais de maneira subjetivas, isto é, que são injetadas de modos sutilmente na concepção e formação do professor os transformando em ferramentas de execução, compreendemos a necessidade de os professores conhecê-las para melhor compreender e se posicionar em torno das ações educacionais que ele mesmo executa.

Neste cenário, em carácter mundial, surge uma corrente pedagógica denominada pedagogia crítico-social dos conteúdos. Esta corrente, ainda como tendência torna-se necessária e urgente. No Brasil, tivemos um despertar para uma escolarização voltada para ideias democráticas e libertadoras a partir do legado deixado por Freire e seus colaboradores.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará 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 (FREIRE, 2013, p. 42 -43).

A partir das necessidades de uma identidade própria para nossa educação, que até então seguia os modelos importados, que não condiziam com a nossa realidade surge propostas de implantação de correntes filosóficas no direcionamento das ações educativas. Em análise dos modelos de escola tradicional até ao viés da escola nova, e diante dos fundamentos teóricos implementados às diversas propostas pedagógicas, culminará com uma nova postura que permitirá ao educador conhecer o modelo de ensino-aprendizagem vivenciados por alunos e educadores (SILVA, 2002).

Para Libaneo (2010), as possibilidades de construção de uma escola mais democrática e popular, só será possível com a ruptura total do modelo já existente.

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições

(LIBANEO, 2010, p.21,22).

A educação brasileira nas últimas décadas se utiliza de tendências liberais⁴⁵, circulando entre as formas conservadora e renovada. Estas influências marcam as propostas pedagógicas, como também o perfil do professor, mesmo que estes acreditem ser autônomos em suas práticas, sendo as instituições operadoras do processo educacional, estes estão pontuando as exigências do sistema capitalista.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal, assume uma postura humanística, difundindo uma cultura geral, onde os sujeitos são educados para buscar sozinho, sua formação e construção de sua identidade como pessoa integrante do meio sociocultural. (LIBANEO, 2010).

O papel do professor é meramente de transferir o conhecimento pré-existente, ausente na construção do aluno para seu cotidiano e meio social. Nesta corrente há nitidamente a dissociação dos princípios de construção da cidadania enquanto que a escola renovada, atrai o aluno para o centro do processo pedagógico e propõe um ensino que valorize a autoeducação. Nesta, o aluno apresenta-se como sujeito do seu próprio conhecimento, podendo caracterizar-se por renovada progressista, uma corrente defendida pelos pioneiros da educação nova como Anísio Teixeira e outros.

Já a tendência tecnicista subordina a educação à sociedade. Centraliza a valorização das técnicas para a formação de mão de obra qualificada. A sociedade industrial capitalista elabora suas necessidades e interesses e a escola assume o papel de executá-la. Neste modelo o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas, maximização da produção e garantia um ótimo funcionamento da sociedade, pois esta é prioridade (LIBANEO,2010).

A escola ancorada na tendência liberal tradicional assume um papel meramente intelectual e moral do aluno, para que seja adequado aos padrões da sociedade. Com relação a aquisição do saber, caberá aos interesses e esforços dos estudantes, estes, por sua vez, não se enquadrando aos aspectos exigidos pela vida acadêmica, será destinado aos cursos profissionalizantes.

Os conteúdos são repassados na forma de verdade a ser absorvidos. Nesta teoria, predomina a autoridade do professor que exige do aluno atitudes receptivas e não dialogais, não permitindo a construção de uma identidade autônoma. Enquanto que na tendência

⁴⁵ A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes.

progressista, a finalidade da escola, é de organizar os meios para proporcionar uma construção coerente com os interesses sociais, filosóficos, econômicos e político.

Como o conhecimento resulta das ações que são escolhidas pelas necessidades, origina a ideia de aprender fazendo. O professor assume o perfil de organizar o processo, e não mais de determinar, não lhe há posição privilegiada. A pedagogia progressista pauta em três tendências: a libertadora conhecida como pedagogia Paulo Freire, este desenhava um ideal de liberdade e autonomia sociocultural não só de oprimido como também do opressor.

A libertária tende a outra gestão pedagógica desprezando a intervenção da instituição e sim valorizando a ação pedagógica atuante na construção da autonomia e cidadania do aluno. O papel exercido pela tendência da pedagogia crítico social dos conteúdos fortalece a necessidade de mudanças na escolha e transmissão dos conteúdos. Propondo a substituição da educação “bancária” por uma mais politizadora, o que dificulta a sua operacionalização.

Se é verdade que a transformação da sociedade não se dará exclusivamente pela ação da escola, é verdade, também, que a luta pedagógica é uma parte das lutas políticas. A escola mantém uma relação dinâmica com a realidade social, possibilita a luta por melhores condições de vida, a formação de dirigentes políticos que representem as camadas populares, desmistifica os conteúdos das matérias, substitui modelos sociais e éticos por outros, adequados a um novo projeto de sociedade, ou seja, ela é uma ameaça à ordem estabelecida” (LIBANEO, 2010, p.49).

No Brasil pós-período do chamado Estado Novo (1937-1945), foi instituída a estrutura básica da educação pública nacional de ensino, ao qual se encontra características na estrutura atual. A chamada Reforma Capanema e seus dispositivos legais apontam tendências fascistas (RIBEIRO, 1978).

Das décadas de (1955-1980), houve diversas tentativas de mudanças de caráter social no processo educacional em busca de uma formação crítica do aluno, pois se acreditava que a partir desta formação poderíamos transformar a dominação do capitalismo na sociedade.

Com a publicação da obra de Cunha em 1975, intitulada Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, há um fortalecimento e o amadurecimento da consciência crítica dos educadores na promoção de repulsa a pedagogia liberal capitalista e seu método apenas de caráter reprodutor da escola (LIBANEO, 2010).

A partir da década de 90 intensificam-se as discussões em torno da necessidade de o professor ser um sujeito reflexivo, crítico, pesquisador de sua própria prática. Contestando essas proposições, assiste-se hoje no Brasil uma crítica acirrada contra a proposta do professor reflexivo (PIMENTA E GHEDIN, 2002), vários fatores são levados ao debate, dentre eles a

falta de condições de trabalho e de formação para efetivá-la. Porém, também há os partidários desta proposta reconhecendo que o professor precisa constituir-se como um sujeito do processo pedagógico, sendo capaz de planejá-lo e questioná-lo em vez de apenas executar propostas.

Pedro Demo, ao proferir uma palestra em 2008, no Congresso Conhecer, cujo o tema era Educação, ao referir-se ao ser professor define como conceito que o professor da atualidade tem que ser autônomo, autor e produtor de seus materiais didáticos, não se pode dar aula e sim produzir aulas.

Para tais mudanças se faz necessário o conhecimento e a pesquisa. Historicamente o professor brasileiro não lê e nem tem o hábito da pesquisa e produção crítica. Ainda perdura uma formação que é centralizada na transmissão do conhecido sem laços a propostas de mudanças, as quais as universidades deveriam ser centros de pesquisas e não de produção de conteúdo[...]. (DEMO, 2008).

Com base nas propostas de Demo e outros, acreditamos que o perfil a ser formado do educador atual, terá como pressupostos centrados na pesquisa-ação, para a formação de uma postura reflexiva, mesmo que, ainda não aceita e criticada por uma parcela de estudiosos mas tendenciosa a tornar-se uma tendência pedagógica.

Considerações finais

Nesse processo de desenvolvimento centrado em interesses burgueses, lógica de submissão, e ao mesmo tempo influenciada por ideologias transformadoras, a educação foi ao longo das décadas buscando o equilíbrio entre os interesses burgueses institucionalizados e os ideais de socialização do conhecimento e formação de sujeitos produtivos, criativos e independentes.

No modelo institucionalizado de educação desenvolvido na atualidade cabe ao professor assumir o papel e a função de formar seus educandos cidadãos autônomos para a quebra de paradigmas tradicionais e teorias econômicas imperialistas. Nesse sentido: os professores ocupam uma posição

Estratégica central e sensível nas sociedades contemporânea em particular nas dimensões do desenvolvimento e da mudança social, desempenhando práticas reflexivas.

Considerando o que nos propusemos refletir, a partir da história da educação brasileira, os entraves e interesses que culminam com o projeto de educação atual, constatamos que apesar de alguns avanços nas políticas educacionais, as propostas obedecem

as mesmas estratégicas políticas dominantes e institucionalizadas

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Outra Universidade**. 2008. <http://www.prograd.ufscar.br/>. Acesso em 12/2013.

----- **Congresso Conhecer. Tema Educação**. Disponível em: <http://youtu.be/5M3aTST4yQs>. Acesso em abril de 2014..

FEREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. 2013.

GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. São Paulo, Cortex. 2002.

GIORDAN, André (1991). “ **Le niveau monte, mais les savoirs<<utiles>> aussi...**” Bulletin SSRE (Société Suisse pour la recherche en education), 1991.

GONÇALVES, R. A. (org). **Luzes e Sombras sobre a Colônia – Educação e Casamento na São Paulo do século XVIII**. nº 3. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP- Departamento de História, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico social dos conteúdos**. Coleção Educar: São Paulo: Edições Loyola 2010

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA Antonio (Org.) Profissão Professor. 2ª ed. Porto: Porto Editora. 1999. P. 13-34.

_____. Inovação e História da Educação in **Teoria & Educação** 1992

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artemed, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org) **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortex. 2002.

SILVA, Ana Maria Costa e. Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In: MOREIRA, Antonio Flávio &



GRUPO ESCOLAR TENENTE CORONEL JOSÉ CORREIA: ARQUITETURA EDUCACIONAL MODERNA NO ESPAÇO URBANO DA CIDADE DO ASSÚ NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1911)

SILVA, Gilson Lopes da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED)
gilopes2000@hotmail.com

RESUMO

Por meio deste trabalho, pretendemos analisar o processo de implantação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia como um espaço educacional de arquitetura moderna na cidade do Assú, localizada no interior do Rio Grande do Norte. Os grupos escolares foram criados no estado de São Paulo a partir dos primeiros anos de 1890 e representavam uma proposta educacional e pedagógica inovadora no governo republicano, expandindo-se por todo o Brasil. Essas instituições educativas de aspecto moderno para a época diferenciavam-se das escolas de primeiras letras, modelo que marcou a educação no Império brasileiro e funcionavam geralmente nas residências dos próprios professores ou em outros lugares adaptados e insalubres que dificultavam a relação ensino-aprendizagem. Os grupos escolares contavam com uma construção arquitetônica idealizada e projetada para o seu funcionamento. A espacialidade deveria ser ampla e arejada, com salas de aula e recreios distintos para o sexo masculino e feminino, salas de direção e dos professores, latrinas, entre outros elementos que denotam a importância da educação na Primeira República. O referencial teórico está embasado nas reflexões de Souza (1998) e Azevedo e Stamatto (2012), que desenvolveram estudos sobre a implantação dos grupos escolares em São Paulo e no Rio Grande do Norte e Sergipe, respectivamente. Como procedimento metodológico, realizamos levantamento documental e a leitura e análise de referências bibliográficas. A principal fonte utilizada é uma edição do Jornal A República, publicado em setembro de 1911 na cidade de Natal com a notícia da festa de inauguração do Grupo Escolar do Assú, uma descrição sobre sua arquitetura completa e a divisão da espacialidade. O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia foi inaugurado no dia 07 de setembro de 1911. À época da implantação o Assú passava por um processo de transformações no espaço urbano impulsionado pelo crescimento da economia local, dado que a cidade era uma das principais produtoras de algodão e cera de carnaúba no interior do Rio Grande do Norte. A própria construção de um grupo escolar denota esse crescimento, pois os prédios foram implantados inicialmente em áreas de desenvolvimento econômico crescente e acelerado.

Palavras-chave: Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. Primeira República. Arquitetura moderna. Cidade do Assú.

INTRODUÇÃO

À época da instituição da República brasileira, seus representantes repensaram vários espaços sociais e atentaram para mudanças no espaço das cidades, cenário de visibilidade do novo momento da história do país. Uma das metas principais era transformá-las num símbolo dos novos tempos, “tirando partido dos elementos que alimentavam esse imaginário coletivo – os serviços, os transportes, o incremento do consumo e do lazer cidadão -, na perspectiva de favorecer a assimilação da cidade, como centro irradiador da novidade, da civilização”. (MOREIRA, 2005, p. 24). A mudança de mentalidade do brasileiro também era uma exigência nesse momento e a República cria os grupos escolares como espaços ideais para a concretização de um projeto de formação do povo em sintonia com valores de civilidade e patriotismo.

Na cidade do Assú ocorreram transformações nesse período que apontam para o novo momento vivido no país. Isso fica evidente na implantação da iluminação elétrica, no abastecimento de água, no calçamento de ruas, teatros e reformas em logradouros públicos. Essas mudanças expressam o desejo dos administradores em garantir no espaço da cidade a inserção de novidades consideradas elementos de uma cultura moderna à época. Complementando esse momento de transformações, ocorre a implantação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, inaugurado no dia 07 de setembro de 1911.

Este trabalho tem o objetivo de destacar a implantação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia no espaço urbano da cidade do Assú. A instituição escolar foi inaugurada com status de um importante equipamento arquitetônico, fazendo parte do projeto de transformação da cidade nas primeiras décadas do século XX e implantado exatamente no período em que ocorriam modificações significativas no espaço urbano local.

Considerando o contexto socioeconômico e político e a relevância dos grupos escolares na Primeira República levantamos a seguinte questão problema: Qual o público alvo da cidade do Assú recebia atendimento educacional e foi beneficiado nas primeiras décadas de funcionamento do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia?

Como procedimento metodológico, realizamos levantamento documental e a leitura e análise de referências bibliográficas. O referencial teórico está embasado nas reflexões de Souza (1998). Segundo a autora, nas últimas décadas do século XIX e início do século XX intelectuais, políticos, homens de letras e grandes proprietários rurais “enfrentaram e debateram intensamente os problemas do crescimento econômico do país, a transição para o

trabalho livre, a construção de uma identidade nacional, a modernização da sociedade e o progresso da nação”. (SOUZA, 1998, p. 27).

Do Império à Primeira República: transformações no espaço urbano da cidade do Assú

O Assú foi elevado à categoria de cidade em 1845. Antes disso chamava-se Vila Nova da Princesa e desempenhava importantes atividades de criação e abatimento de gado. Com o enfraquecimento da atividade, outros aspectos econômicos se desenvolveram no território com a produção de algodão e a extração da cera de carnaúba. O avanço da economia possibilitou uma série de transformações na cidade e os sinais do progresso começaram a chegar a partir da segunda metade do século XIX com a construção do cemitério e o primeiro mercado público, a fundação de uma farmácia de manipulação – a Farmácia Amorim, a instalação da estação telefônica, a criação da Padaria Santa Cruz, a fundação da primeira tipografia, o prédio da Intendência Municipal onde também funcionava a cadeia pública no térreo, uma biblioteca pública e a criação de algumas praças.

Sob os reflexos da Proclamação da República, ocorrida no ano de 1889, o poder público assuense continuou desenvolvendo sinais de inovações que denotavam um certo progresso para uma pequena cidade do interior. Segundo Bezerra (2006, p. 4):

quando o Tenente Coronel Antonio Sabóia de Sá Leitão assumiu a Presidência da Intendência Municipal, no ano de 1908, as finanças públicas lhe permitiram promover uma série de melhoramentos materiais, dando um segundo aspecto às praças e dotando o município de benefícios relevantes.

Até o início do século XX, o abastecimento de água ocorria na cidade com um sistema de armazenamento proveniente da água das chuvas em cisternas, retiradas de cacimbões perfurados nas próprias residências ou de cacimbas abertas no leito dos rios. Em 1918, foi construída uma fonte pública para o atendimento da população, provida de poço, bomba e moinho onde eram captadas grandes quantidades de água do subsolo. Todavia, de acordo com Ferreira (1999, p. 64, grifo da autora) o abastecimento se configurava a partir de moldes discriminatórios, dado que:

[...] as famílias pobres pegavam a água diretamente na fonte, carregando-a para casa em latas. As mulheres carregavam as latas d’água equilibrando-as sobre a cabeça. Os homens, ao invés de conduzirem as latas sobre a cabeça, a prendiam por cordas ou correntes a cada uma das extremidades de um pedaço de madeira que era colocado sobre os ombros, ficando as latas d’água penduradas nas cordas. Eram os chamados **galões**. As famílias abastadas, ao contrário das pobres, não iam diretamente à fonte, pois

contavam com um abastecimento feito em carroças que transportavam a água em várias latas, enchendo rapidamente os seus tanques e demais depósitos d'água.

O sistema de iluminação também expressava um fator discriminatório na cidade. A iluminação pública deu-se inicialmente de forma particular consistindo em dois postes com lâmpões a querosene situados na frente das casas de duas famílias mais ricas. Posteriormente processando-se com outros métodos, um número maior de habitantes eram favorecidos. No novo sistema, as famílias mais abastadas utilizavam velas de cera de carnaúba e as mais pobres azeite de peixe, reforçando a distinção socioeconômica da época. A partir de 1925, a cidade recebe o fornecimento de energia elétrica num método em que eram exigidas lâmpadas de filamento metálico de 32 velas. As praças, ruas e travessas eram servidas de iluminação nos horários de 17:30hs às 4:00hs da manhã, ressalvando-se que em noites de luar a cidade não contava com o sistema de iluminação.

Até 1925, a Intendência Municipal havia revestido as principais ruas da cidade e criado calçadas de pedras contínuas e uniformes, com dez palmos de largura. Pinheiro (1997, p. 63) explica que esse processo de urbanização primária das ruas favorecia os passeios das pessoas, principalmente moças e rapazes, nas tardes de domingo, dado que:

o passeio dominical expressa que o surgimento da calçada nas ruas do Assú, contribuiu para mudanças nas formas de vida daquela cidade. As moças, particularmente, saem do seu enclausuramento doméstico, para verem e serem vistas, e para comunicarem-se num encontro face a face, expressando, ainda, que a calçada tem uma finalidade que garante a sociabilidade, o encontro e o desencontro, prestando-se igualmente a um espaço de lazer, conversa, namoro. Essas ruas, em 1925, receberam placas de identificação com suas denominações e as casas com numeração, evidenciando a organização urbana.

Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia: um equipamento arquitetônico educacional moderno no espaço urbano da cidade do Assú

Os grupos escolares foram criados na década de 1890 em São Paulo e se consolidaram por todo o Brasil. No Rio Grande do Norte, foi implantado em 1908 o Grupo Escolar Augusto Severo. A partir dele, difundiram-se diversos outros no interior fazendo parte do projeto de modernização do estado, juntamente com outros melhoramentos como “a abertura de estradas, a construção de linhas férreas, o aformoseamento de praças e ruas, a iluminação elétrica e as práticas de higienização e civilidade da população”. (SILVA, 2011, p. 56).

Moreira (2005, p. 110), ainda considera que a consolidação desses novos espaços de escolarização estavam “intrinsecamente relacionadas às demandas políticas e às diferentes práticas econômicas” desenvolvidas nas regiões de implantação, visivelmente correlacionadas “às localidades inscritas nas áreas da produção do açúcar e do algodão”, núcleos mais representativos do Rio Grande do Norte e mais fortes politicamente.

Fazendo parte das mudanças e inovações aplicadas no contexto urbano e nos serviços públicos, os grupos escolares simbolizavam uma educação pública de qualidade para a população e expressava um modelo de pedagogia moderna do ideário republicano, em sintonia com as propostas de transformação que circulavam por todo o país.

Como havíamos destacado anteriormente, nas primeiras décadas do século XX a cidade do Assú apresentava importantes aspectos de transformações e a implantação do novo modelo da educação primária proposta pelo governo republicano acontece exatamente dentro do progresso socioeconômico da cidade. De acordo com Bezerra (2010) a sociedade assuense demonstrava euforia na busca do desenvolvimento do município e esforçava-se para apresentar condições de acompanhar o ritmo do estado e do país, “Mas toda esta empolgação carecia de algo capaz de assegurar a elevação não só cultural, mas, acima de tudo a formação educacional da juventude assuense”. (BEZERRA, 2010, p. 84).

A ideia de implantação de um Grupo Escolar na cidade do Assú se deu a partir de 1910 sob a iniciativa do juiz de direito José Correia de Araújo Furtado. Diante dos sinais de progresso pelos quais a cidade passava, José Correia percebeu o quanto era necessário um local apropriado que pudesse oferecer instrução primária de qualidade para a população e realizou campanhas comunitárias para levar adiante o empreendimento. Bezerra (2006, p. 4) destaca que depois de alguns meses da campanha, o juiz de direito “adquiriu, com o apoio de fazendeiros, amigos e a participação de influentes senhoras da comunidade, um prédio para funcionamento da primeira escola pública”.

O intendente municipal à época era o coronel Antônio Saboya de Sá Leitão (1908-1913), que vinha desenvolvendo importantes obras no espaço urbanístico da cidade e abraçou a ideia da implantação de um grupo escolar no Assú, “sendo esse um acontecimento de alto relevo para a cidade, que já necessitava de um estabelecimento de ensino à altura do seu desenvolvimento e da sua elevação demográfica”. (AMORIM, 1982, p. 44).

De acordo com Silva (2004, p. 53), “os municípios que apresentavam interesse em instalar uma escola desse porte precisavam assumir o compromisso com as despesas da construção do prédio”. A criação de um grupo escolar poderia ser solicitada pelo intendente

do município, associações ou particulares, que se responsabilizavam pelo pagamento do porteiro-zelador, das despesas materiais e de expediente, como a conservação do prédio e o mobiliário. O governo estadual se responsabilizava pela nomeação e remuneração do professorado.

Durante a administração do Governador Alberto Maranhão foi lançado no dia 11 de agosto de 1911 o Decreto nº 254 criando “na cidade do Assú um Grupo Escolar denominado Tenente Coronel José Correia, compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo e uma mista infantil”. (RIO GRANDE DO NORTE, 1911). Demonstrando o envolvimento do povo assuense com os ideais patrióticos que tomavam conta do país à época “suas portas foram abertas na data em que se comemorava a Independência do Brasil” (BEZERRA, 2006, p. 5), no dia 07 de setembro de 1911.

A educação primária que se instituiu nos grupos escolares representa um novo momento no contexto da história da educação brasileira. As instituições tinham traços marcantes, dispendo de um grande aparato de inovações pedagógicas e arquitetônicas com a finalidade de construir uma nova identidade nacional e um perfil de povo civilizado e letrado formando cidadãos amantes da ordem e do progresso.

Pinheiro (2002) esclarece que esses novos espaços de funcionamento do ensino primário apresentavam como principais características físicas prédios projetados com base na racionalização do espaço interno, com salas de aula amplas, sala de direção e dos professores, além de “secretaria, laboratórios didáticos, museu, biblioteca, áreas de recreação de cuja configuração constavam pátios internos, jardins, largos, refeitório e/ou cantina, quadra para jogos e, posteriormente, campo de futebol”. (PINHEIRO, 2002, p. 140).

Amorim (1982, p. 44), que contava com 12 anos na época da implantação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, informa que a solenidade de inauguração “foi por demais festiva e teve seletivo comparecimento”. A festa foi destaque na matéria intitulada **A Reforma da Instrução Pública**, do Jornal A República, importante veículo de comunicação de Natal, que circulava em todo o Estado.

A sessão inaugural contou com a participação de algumas autoridades como o coronel Antônio Sabóya de Sá Leitão, presidente da Intendência e representante do Governador do Estado; Dr. José Correia de Araújo Furtado, juiz de direito; coronel Antônio Soares de Macedo; capitão Ezequiel Epaminondas da Fonseca, delegado escolar; Palmério Filho e Otávio Amorim, representantes da cidade; além de distintas famílias e cavalheiros. (A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1911).

Segundo a matéria, a festa de inauguração contou com uma série de discursos que enalteciam o novo modelo de educação proposto pelo ideário republicano. Em seu discurso, por exemplo, o professor Anphilóquio Câmara abriu a sessão de inauguração enaltecendo a reforma da instrução pública realizada na época pelo governador Alberto Maranhão. Dissertou sobre a tríade educacional que orientava o funcionamento das instituições, física, moral e intelectual e explicou como deveria ser ministrado o ensino moderno nos grupos escolares. No encerramento da sessão, o professor Anphilóquio Câmara afirmou que a inauguração do grupo escolar “vinha a ser um atestado bem eloquente do amor e dedicação dados aquela terra pelos espíritos esclarecidos e progressistas do Dr. José Correia e Cel. Antônio Saboya”. (A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1911).

As falas do professor Anphilóquio indicam a importância dada em todo o país aos grupos escolares como espaço pedagógico moderno, mas também expressam a dedicação e a visão progressista que tomava conta dos representantes políticos no início do século XX, principalmente em relação ao destaque para esses equipamentos educacionais no espaço urbano até mesmo das pequenas cidades.

A Diretoria Geral do Departamento de Educação concebia nos documentos e planos de ensino discussões sobre a arquitetura dos prédios escolares orientando a localização, tamanhos, distribuição de salas, iluminação e aeração dos espaços. Sobre o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, a matéria do Jornal A República (A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1911), informa que “O belo e elegante edifício do grupo está situado na Rua São Paulo, em lugar seco e elevado, afastado do centro e de grande atividade comercial e quase no meio de uma área de 52 metros de largura, por 65 metros de comprimento” com “orientação para o norte e mede 14m.50 de largura por um comprimento de 17m.50 e 14m.30 de altura”.

A nota destaca ainda as divisões internas do grupo escolar:

O edifício grupal tem todos os compartimentos exigidos por lei e em muito boas condições. São eles: três salas de aula, 1 no centro (a infantil) com 4m.25 de largura, 7m.10 de comprimento e 4m de altura; uma esquerda, lado oeste (classe elementar masculina) medida 8 metros de comprimento por 4m.45 de largura, e uma outra a direita, do lado nascente, que é a sala da classe elementar feminina tendo as mesmas dimensões da elementar masculina; dois vestiários, lado do norte, continuação das salas d’aula elementar, medindo cada um 4m.45 de largura por 5m.25 de comprimento; um gabinete para a diretoria e arquivo, com 2m.70 de comprimento e 4m.25 de largura, e mais um salão colocado no lado ao sul, que se presta perfeitamente ao funcionamento de uma aula com bancos individuais, tendo

2m.70 de largura por 13m.60 de comprimento correspondendo está extensão a largura do prédio. Em todos esses compartimentos há luz e ar suficientes, as duas questões capitais a se resolver no estabelecimento de ensino, pois crescido é o número de aberturas, portas e janelas, que o edifício oferece (A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1911).

As áreas destinadas ao recreio eram “muito espaçosas e divididas por um muro ao meio, com divisão para ambos os sexos, sendo alpendradas”. (A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1911). O lado do ocidente do grupo também apresentava cinco janelas e uma porta no centro dando passagem para o recreio dos meninos. No nascente tinha o mesmo número de janelas e porta, facilitando a fiscalização dos recreios.

O planejamento arquitetônico dos grupos escolares deveria possibilitar a formação de hábitos de higiene, moralização e controle. Para Azevedo e Stamatto (2012, p. 29) a arquitetura dos prédios escolares pode ser considerada um elemento curricular, “visto que seus efeitos se voltavam para a organização disciplinar e a espacialização de sujeitos e práticas, condicionando mentes e comportamentos”. A matéria do Jornal A República (1911) destacava que:

O grupo está erguido do nível do solo um metro e 90 tendo uma escadaria de sete degraus, que dá subida em frente para a aula mixta nos lados para os vestuários o porão sobre que está posto o pavimento assoalhado do edifício, possui muitos ventiladores, de sorte que, na parte inferior do prédio, o ar renova-se bem, não causando prejuízo a saúde dos que diariamente vem ao grupo. No salão do gabinete do Diretor há uma escadaria em forma de espiral, dando acesso a um sótão de um dos salões que tem 10m.10 de comprimento por 4m.25 de largura, com cinco janelas para o oeste, outras 4 para leste e duas portas com varandas para sul e mais duas para norte. As latrinas estão construídas de conformidade com o que recomenda o art. 50 do Cód. de Ensino, tendo uma, a dos meninos 5,50 metros de comprimento e 2,50 metros de largura e outra, a das meninas, 3 metros de largura e 5,50 metros de comprimento.

Percebemos na nota que o prédio do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia seguia as orientações do Regimento Interno dos Grupos Escolares e demonstrava ser um ambiente favorável por contar com uma grande quantidade de janelas, favorecendo a circulação do ar no ambiente, além de contar com ventiladores. Essa orientação para a circulação do ar era necessária inclusive para evitar a proliferação de possíveis doenças no espaço escolar. Os cuidados com as concepções de higiene e saúde também ficam evidentes na descrição das latrinas, construídas em conformidade com as recomendações do código de ensino.

Por contar com um espaço arquitetônico próprio, mais estruturado para a aplicação das aulas, uma organização bem elaborada em termos de hierarquia e métodos didáticos e pedagógicos, o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia mostrava-se como o espaço preferido para o atendimento dos filhos da elite local. Assim, apesar de colaborar com a diminuição do analfabetismo, dado que concentrava a maior quantidade de alunos, não favorecia o acesso à maioria da população. Pinheiro (1997, p. 148), observa que o perfil excludente da instituição escolar estava em elementos simples:

A seletividade e excludência estavam presentes em decisões de aparente irrelevância, como por exemplo, o fardamento escolar. A primeira farda (1911), segundo se observa em fotografias e descrições feitas através de depoimentos orais, expressam um tipo de indumentária própria a uma camada social mais favorecida. O referido fardamento é assim apresentado: para as meninas, vestido branco, com faixa na cintura de cor azul natiê, saia com pregas, blusa com gola e punhos contornados com bico; para os meninos, calça curta e camisa de cor branca. Todas as crianças usavam chapéu da mesma cor e tecido da farda, sapato e meia.

Segundo Saviani (2013, p. 175), durante a Primeira República os Grupos Escolares funcionavam como “uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação de massas populares ainda não se colocava”. Apesar de ter se mostrado um modelo escolar desenvolvido e organizado nas primeiras décadas da República, os prédios construídos para o funcionamento de um grupo escolar não possuíam um grande número de salas de aula, e “cada municipalidade construía apenas um edifício para o funcionamento de um grupo escolar”. (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 119). Dessa forma, os grupos escolares se tornaram uma instituição educativa que não atingia a grande parcela da população.

O paradigma excludente dos grupos escolares em suas primeiras décadas de funcionamento é identificado em diversos lugares do Brasil. Investigando o processo de implantação das instituições educacionais na Paraíba, Pinheiro (2002, p. 125) observa que a “implantação e expansão desse novo tipo de instituição escolar ocorreu de forma desigual e atendeu necessidades sociais e culturais condicionadas a particularidades políticas e econômicas e no nível de organização escolar existente em cada estado”. Em São Paulo, Souza (1998, p. 113) aponta que em suas primeiras décadas de funcionamento os grupos escolares apresentavam um perfil seletivo “voltado para alguns setores, isto é, aqueles mais

bem integrados na sociedade urbana e mantendo excluídos os trabalhadores subalternos, os negros, os pobres, os miseráveis”.

CONSIDERAÇÕES

Destacamos neste trabalho a implantação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia nas transformações urbanas da cidade do Assú. Observamos que a inauguração desse espaço educacional reforçou as perspectivas de inovação empreendidas a partir do desenvolvimento socioeconômico local, evidenciando que o debate de modernização nacional também chegou na pequena cidade sertaneja. Souza (1998), destaca que os grupos escolares e a cidade tinham identidades interligadas, uma significando e dando sentido a outra. Na escola, enquanto templo do saber, as dimensões da vida urbana eram traçadas. O crescimento das cidades trouxe à vida republicana uma nova feição: era o prelúdio da vida urbana e a escola passa a fazer parte integrante desse cenário.

Percebemos também que em seus primeiros anos de funcionamento os grupos escolares mantêm uma relação intrínseca com interesses particulares associando a imagem dessas instituições a espaços que reforçam hábitos excludentes, fazendo desse perfil uma identidade inerente às instituições educativas.

Como observamos no início do trabalho, a cidade do Assú, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, era marcada por diversos elementos excludentes. A expansão socioeconômica da cidade apresentava marcas da contribuição e participação ativa prioritariamente da elite local. Assim, acreditamos que a implantação do Grupo Escolar Tenente Correia José Correia foi um fato significativo detonando a importância das transformações no espaço urbano da cidade, mas ao menos em suas primeiras décadas de funcionamento reproduziu o perfil excludente, abrigando como público alvo os filhos das elites locais e perpetuando uma realidade tão enraizada na cidade à época.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Francisco. **Assú da minha meninice (Memórias)**. Natal, RN: Editora Clima, 1982.

A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: “Os Grupos Escolares”. **Jornal A República**. 09/09/1911. Natal, 1911.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da Ordem e do**

Progresso: Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte. Brasília: Liber Livro, 2012.

BEZERRA, Ivan Pinheiro. **Assú:** Dos Janduis ao sesquicentenário. Mossoró: Queima-Bucha, 2010.

_____. Escola José Correia – 95 anos de glória. **Tribuna do Vale do Açu.** 02/09/2006. Assú, 2006.

FERREIRA, Cláudia Maria Felício. **A poesia de Renato Caldas e sua dimensão educativa.** Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1999.

MOREIRA, Ana Zélia Maria. **Um espaço pioneiro de modernidade educacional:** Grupo Escolar “Augusto Severo” – Natal/RN (1908-13). Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. **Sinhazinha Wanderley:** o cotidiano de Assú em prosa e verso (1876-1954). Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1997.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 254, de 11 de agosto de 1911.** Cria na cidade do Assú o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 11 de agosto de 1911.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Maria da Conceição Farias da. **O Curso Normal de 1º Ciclo em Assú/RN (1951/1971).** Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2011.

_____. **Reconstruindo práticas:** significações do trabalho de professoras na década de 1920. Dissertação. (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora Unesp, 1998.



ATUAÇÃO DOS VIOLADORES DE DIREITOS HUMANOS NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA, NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

SANTOS, Antonio Felipe dos
Universidade Federal da Paraíba (MPGOA)
antoniofelipe21@outlook.com

RESUMO

O presente trabalho traz um recorte da história da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no que se refere a prática atentatórias aos direitos humanos no período pós golpe de 1964, tendo como vítimas os colaboradores da UFPB. Porém, procurou-se traçar o perfil dos perpetradores de violação aos direitos humanos, bem como a motivação que levou os mesmos a participarem da ditadura militar, na condição de autores dos crimes. Para isso, foram utilizados os vários documentos disponíveis que não sumiram pós queima de arquivo da ditadura, como livro de atas e processos administrativos do Conselho Superior Universitário (CONSUNI), bem como Inquérito Policial Militar da Paraíba (IPM) e os relatórios da Comissão da Verdade Nacional e do Estado da Paraíba. Traz, portanto um retalho da educação brasileira em um período marcado pelo autoritarismo.

Palavras-chave: Perpetradores. Ditadura. Universidade Federal da Paraíba.

1 INTRODUÇÃO

Diante da crise da democracia mundial, aflorada em uma sociedade global polarizada, com movimentos reacionários ganhando terreno, onde um nacionalismo reacionário (re)toma o lugar da interconexão entre povos, que têm como característica principal, a violência ao invés do diálogo, a análise aprofundada sobre tal instabilidade é necessária. Além disso, percebe-se que uma série de medidas políticas tomadas por parte de tais lideranças de extrema-direita (que acabaram ganhando poder em algumas democracias ocidentais), nos remontam a regimes bárbaros de séculos passados, onde há uma clara “pulverização” das classes e movimentos sociais mais humildes, frente a interesses escusos de elites, utilizando-

se do aparelho estatal para garantir privilégios à força. “Cada momento histórico traz consigo contornos diversos sobre concepções de democracia que vão sendo delineados à medida que a cultura política e seus interesses são expostos” (DUTRA, 2018, p. 2).

Discussões sobre a democracia são feitas com vieses relacionados aos estudos dos principais teóricos, que descreveram a temática, mas as formas como se ordenam os regimes políticos, é de que a democracia deve ser pautada no povo como figura central; e na participação popular como pressuposto básico (Bobbio, 1986). Partindo deste ponto, entende-se que as ditaduras disseminadas pelo mundo, em diferentes épocas, exploram um estado de exceção que esmaga os direitos fundamentais dos cidadãos com suas “mãos de ferro”. O estado de exceção é caracterizado como regime de oposição ao contexto do estado democrático de direito, previsto na vigente constituição da República Federativa Brasileira, onde medidas supostamente emergenciais são necessárias para reequilibrar uma situação considerada como “atentatória à ordem política do estado” (MONROE, 2017).

Depreende-se disso, que a implantação de uma intervenção tão sensível, é necessária em casos extremos de ameaças à instabilidade de uma nação, como uma guerra deflagrada. A guerra ideológica entre capitalismo e socialismo, possibilitou uma conjuntura propícia para a instalação de ditaduras, sob o condão de regimes de exceção, em países da América que faziam parte da zona de influência estadunidense, entre eles, o Brasil. A justificativa para a barbárie era meramente doutrinária e baseadas em uma dicotomia. (GASPARI, 2002).

Apesar disso, os movimentos pró retorno aos padrões cultivados em épocas de estado autoritário brasileiro, através da intervenção das forças armadas na democracia de direito do país, tendo como pano de fundo, políticos idealizados com a extrema-direita intensificaram-se (SANTOS, 2017). Estes ganharam terreno, com a escolha democrática de lideranças que se propagandearam como responsáveis pelo esmagamento da corrupção e das ameaças “comunistas” e esquerdistas, a partir de uma intervenção estatal mais rígida, pretendo aniquilar movimentos sociais de minorias considerados subversivos como os Movimentos dos Sem-Terra, LGBT, feminista, entre outros, que segundo políticos eleitos são geradores dos problemas morais do país (GOMES, 2019).

Esta concepção ideológica, que manipulou a população para uma tendência mais extremada, tem como motivação a necessidade de construção de um aparelho regulador para assegurar a ordem institucional do estado, tendo em vista a crescente onda de violência urbana e corrupção que assolam o país, assim como uma recessão econômica que alavancou

o nível de desemprego, (TREVIZAN, 2017). Resultado: forte campanha de esquecimento e eleição de um ex-militar das forças armadas para o cargo de presidente da República do Brasil, apoiador da tortura e fã de torturadores da ditadura brasileira, como o Coronel Ulstra.

É uma situação parecida com a do contexto da ditadura militar brasileira, onde segundo Alves (1988), o governo associava o desenvolvimento capitalista, à defesa da segurança interna, contra um possível inimigo interno “comunista”, que levaria a um estado mais forte do ponto de vista econômico e político.

As universidades do Brasil, dentre elas a Universidade Federal da Paraíba – UFPB, tiveram participação incisiva no contexto político da ditadura. A conjectura deste período era marcada por movimentos estudantis, que lutavam por uma maior participação, através das manifestações a favor da democratização, capitaneadas pela União Nacional dos Estudantes – UNE, bem como uma busca por uma identidade institucional, liderada pelos docentes. Tornaram-se um terreno fértil para a doutrinação a força imposta pela ditadura. Segundo Motta (2014), apesar de o regime militar implantar algumas reformas estruturais nas universidades, como a organização administrativa, implantação de pós-graduações e o sistema de entrada via vestibular, o que se viu, na verdade foi uma “limpeza ideológica”, que expurgou docentes e estudantes por estes serem considerados subversivos, torturou e matou os mais exaltados, além de instalar uma forte censura, com o bloqueio de ideias e textos, com um forte esquema de monitoramento das atividades acadêmicas.

Neste contexto, o presente artigo traz algumas reflexões a respeito do tema, partindo da análise documental produzida na UFPB, em especial as atas do Conselho Superior Universitário – CONSUNI. Pretende-se mostrar, através de artifícios legais, produzidos pelos próprios responsáveis pelas violações de direitos humanos, as motivações que fizeram com que os perpetradores atuassem contra docentes, estudantes e servidores da Universidade. Para isso, é necessário conhecer um pouco daquele contexto histórico, ponderações acerca das graves violações aos direitos humanos, para chegar na análise das Atas do CONSUNI que fazem alegoria às violações cometidas a época da ditadura e extrair as motivações dos perpetradores.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar a atuação dos perpetradores de violações de direitos humanos, no âmbito da

Universidade Federal da Paraíba, no contexto da ditadura militar.

1.1.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Levantar o perfil dos perpetradores que atuaram na UFPB e relacionar tipos de violações praticadas contra docentes, discentes ou servidores;
- b) Codificar os dados encontrados, articulando conceitos e teorias para compreender a perspectiva da atuação dos perpetradores na Universidade Federal da Paraíba;
- c) Construir, a partir dos documentos e imagens disponíveis, fichas sobre os perpetradores de violações de direitos humanos, durante a ditadura militar brasileira, que atuaram na UFPB.

2 METODOLOGIA

Como subsídio teórico metodológico adotou-se a pesquisa documental e bibliográfica, assentada na concepção de Aróstegui (2006), tomando como corpus analítico documentos em que pudessem ser extraídas, práticas atentatórias aos direitos humanos, no período de 196 a 1989, associada a análise de conteúdo de Bardin (2009) e as proposições teóricas de Halbwachs (1925; 2006).

3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A DITADURA MILITAR NO BRASIL, NA PARAÍBA E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Como ponto de partida do período ditatorial brasileiro, tem-se o ano de 1964 como marco zero, mais precisamente o dia 31 de março, em que houve a deposição do então presidente João Goulart, popularmente conhecido como Jango, no chamado golpe militar que culminou com a Ditadura Militar. Estava instituído um estado de exceção, onde o fator preponderante para defendê-lo era seguir um modelo baseado na segurança e desenvolvimento (NAPOLITANO, 2014).

O governo de Jango procurava consolidar um modelo nacional estadista, utilizando-se de bases ideológicas pautados em ionista. Além disso,

O estado idealizado por João Goulart guardava semelhança com algumas políticas estadistas, a exemplo do Estado Novo Vargasista, baseado nos seguintes elementos principais: um planejamento mais ou menos centralizado; um movimento, ou um partido nacional,

congregando as diferentes classes em torno de uma ideologia nacional e de lideranças carismática, baseadas em uma íntima associação, não apenas imposta, mas também concertada, entre Estado, patrões e trabalhadores (REIS, 2014, p. 08).

Havia uma esperança na estabilização do governo vigente, quando houve a configuração de um plebiscito para a escolha do sistema de governo do país, onde 80% da população aderiu ao presidencialismo. Apesar disso, o governo não se fortalecia.

Mesmo com novos poderes, o confronto pelas reformas de base já tinha se acirrado entre grupos sociais: latifundiários x Ligas Camponesas; empresários x as greves operárias; governo limitando o poder econômico das multinacionais; inclusive dentro dos quartéis, divididos entre nacionalistas e direitistas quanto ao prosseguimento ou não do governo de João Goulart. (DUTRA, 2018, p.3)

Mas, configurada a queda de Jango, motivado pela direita conservadora, que considerava o governo daquele uma tentativa de implantar o comunismo no Brasil, era hora de arquitetar os moldes da Ditadura que viria a ser implantado. Várias frentes, de alas estratégicas do estado, possibilitaram o avanço do golpe:

[...] a ala mais conservadora da sociedade procurava organizar-se com vistas a inibir os movimentos de esquerda e melhor defender seus interesses. O empresariado articulou-se em torno do complexo IPES-IBAD visando desenvolver e difundir a ideologia anticomunista junto à sociedade; a ala conservadora da Igreja se opunha formalmente à politização do homem do campo; a classe média organizava-se em movimentos encarregados da divulgação de ideias conservadoras [...] (CITADINO, 1993, p.2)

Há de se considerar, entretanto um olhar mais cuidadoso sobre esse período da ditadura, afinal houve um foco na destruição de lideranças políticas, esquerdistas, sindicalistas e setores das próprias Forças Armadas (da alta e baixa patente) contrários à Ditadura. Foram lançados a toda sorte de Inquéritos Policiais Militares tendenciosos que procuraram restringir as liberdades individuais, cassando-lhes direitos fundamentais, como a locomoção, opinião e direitos políticos.

Até que uma nova ameaça pudesse servir de justificativa ao endurecimento da repressão, o governo militar tinha que equilibrar o frágil consenso golpista e a unidade militar, além de acalmar os cidadãos que não aderiram ao golpe, permitindo-lhes certa liberdade de

expressão. O fato é que esta política de equilíbrio, mantida nos primeiros anos da Ditadura, não ameaçava os objetivos fundamentais da revolução: acabar com a elite reformista de esquerda e centro-esquerda, dissolver os movimentos sociais organizados e reorganizar a política de Estado na direção de uma nova etapa de acumulação de capital. (NAPOLITANO, 2014, p. 68).

Mesmo diante destas circunstâncias, a pretensa Ditadura apoiado pela chamada elite brasileira, afirmou (e ainda afirma, com seguidores cada vez mais voltados a pretextos reacionários) ser uma solução democrática ao movimento comunista. Segundo Rezende (2013) “ser democrata era lutar contra as possibilidades de reforma de base, as convicções não-cristãs e as organizações sindicais e trabalhistas de esquerda que, só serviam para tornar a empresa privada desacreditada”. A democracia, segundo os próprios militares não precisaria ser articulada pelos civis, mas organizada através da restauração de uma pretensa realidade, de paz e progresso com justiça social, a partir da atuação de um determinado grupo. As diferentes concepções de democracia, que serão tratadas posteriormente neste trabalho, de fato, vinculam-se a diferentes perspectivas, a depender do autor que defende cada tese, embora o comprometimento com o bem-estar social sem abusos e com a presença de diferentes forças políticas, sejam características comuns aos modelos democráticos propostos pela maioria dos teóricos. Existem porém modelos que rejeitam tal visão:

O hipotético ideário de democracia que os componentes do grupo de poder do regime militar tentavam elaborar se beneficiava enormemente da confusão teórica que se estabeleceu em torno da questão da democracia. Era detectável uma proximidade com a teoria elitista clássica, do início do século, à medida que a suposta democracia defendida por eles rejeitava a menor possibilidade de atuação das diversas forças sociais na política. (REZENDE, 2013, p.69).

Entre os acontecimentos que marcaram essa “segunda fase” da Ditadura, está a instituição do Ato Institucional Número 5, o AI-5, baixado em 1968, no governo do General Costa e Silva, vigorando até 1978. O contexto histórico mundial era o chamado Maio de 68, movimento ocorrido na França, onde estudantes e trabalhadores conclamavam o radicalismo e que teve reflexos no Brasil, com movimento de estudantes universitários contrários à Ditadura militar. Ocorreram reivindicações sindicais ocasionando em greves, movimento de políticos como Juscelino Kubitschek, Carlos Lacerda e João Goulart, formando a Frente Ampla, uma espécie de coalizão contrária à ditadura, além expressões culturais veladas de intelectuais que foram duramente reprimidos durante a Ditadura, entre eles Geraldo Vandré e Chico Buarque

de Holanda e pronunciamentos de parlamentares, conclamando a população a não participarem do desfile cívico-militar do feriado de Independência do Brasil (GASPARI, 2002).

Em represália aos crescentes movimentos sociais e temendo perder a “ordem institucional” tão pregada pelo aparelho repressor do Estado, foi baixado o referido AI-5, que autorizava o presidente a: “decretar o recesso do Congresso Nacional; intervir nos estados e municípios; cassar mandatos parlamentares; suspender, por dez anos, os direitos políticos de qualquer cidadão; decretar o confisco de bens considerados ilícitos; e suspender a garantia do habeas corpus”. Para ratificar o AI-5, foi promulgada em 1967, uma nova Constituição para o país, que entre outras decisões polêmicas, estabeleceu eleições indiretas para presidente da República. (D’ ARAÚJO, SOARES, 1994).

Apesar dos problemas no campo dos direitos humanos e individuais, a economia brasileira à época da Ditadura, a partir do fim dos anos 60 e notadamente na década de 1970, apresentava um significativo crescimento, com a expansão dos setores industriais e da Construção civil, o que ocasionou no chamado “milagre econômico”:

A decolagem era produto da combinação das medidas do governo com uma série de condições favoráveis, internas (ociosidade do parque industrial, demanda reprimida, saneamento financeiro executado pelo governo anterior) e externas (início de um boom espetacular no mercado internacional: entre 1967 e 1973, o comércio mundial cresceu a uma taxa de 18% ao ano). (REIS, 2014, p. 31).

Os anos que se seguiram foram marcados por dura reprimenda aos opositores da Ditadura militar, apesar do período de relativa estabilidade econômica que o país passou nos chamados anos do milagre econômico brasileiro. Intelectuais, que outrora haviam sido exilados do Brasil, retornaram para as terras tupiniquins e se viram alvos das mãos de ferro dos perpetradores (GASPARI, 2002). Movimentos de esquerda, em oposição à truculenta investidura das forças militares, partiram para a luta arma e “em sua grande maioria, foram dizimados nos porões da ditadura, torturados ou, alvejados nas guerrilhas” (CITTADINO, 1993, p. 6).

Mas, passada a euforia econômica, veio a queda repentina, devido à crise do petróleo no começo dos anos 70. Os governos que se sucederam a crise, em especial o de Geisel, preparavam o terreno para uma abertura política, de forma lenta, segura e gradual como o próprio presidente afirmava. Sem o amparo do capital e da influência dos Estados Unidos, que estavam mais preocupados em intensificar a política externa em torno do mercado do petróleo

em meio a crise, a ditadura se via em um momento difícil. Sem apoio popular, devido aos constantes abusos oferecidos, e com a falha de programas sociais, tais como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e a Reforma Agrária, a abertura política era a este ponto um processo irreversível. As eleições legislativas, ocorridas ainda em 1970 já indicava esse tom, quando houve “grande número de abstenções e votos nulos e brancos” (GASPARI, 2002).

A década de 1970 seguia com manifestações estudantis e a lutas pela Anistia, que mais tarde, em 1979 seria trazida à tona em uma lei que beneficiou a figura dos perpetradores de violações de direitos humanos, fazendo com que os crimes cometidos pelos mesmos fossem despenalizados. Seguiram-se a dissolução do AI-5 pelos próprios ditadores, a posse do General Figueiredo, último presidente da ditadura, responsável por decretar a Lei de Anistia, a vitória da oposição nas eleições para a Câmara dos deputados em 1982 e a emenda Constitucional em 1984, que restabelecia as eleições diretas para presidente é derrotada no Congresso Nacional. Nas eleições indiretas de 1985, Tancredo Neves e José Sarney vencem a disputa no Colégio Eleitoral, com a posse de José Sarney, após morte de Tancredo Neves, que não chegara a assumir o Palácio do Planalto. Três anos mais tarde, foi promulgada a Constituição Cidadã, e a volta de direitos básicos, como a de eleições diretas após um amplo movimento social apoiado por setores da imprensa e elite, denominado Diretas Já (ALVES, 1988).

Na Paraíba, a ditadura seguiu a marcha repressiva que foi característica dos 21 anos de ditadura no Brasil, onde professores, estudantes, sindicalistas, entre outros manifestaram-se contra o sistema ora imposto, ocasionando em uma série de prisões e indiciamentos. Surgiram manifestações importantes naquele cenário, como a formação das Ligas Camponesas, instituídas pelos setores agrários de baixa renda da sociedade, em busca dos direitos à terra, que teve um papel destacado no combate às arbitrariedades trazidas pelos vetores do movimento ditatorial na Paraíba. (SCOCUGLIA, 2013)

Vários acontecimentos relativos a violações aos direitos humanos à época da Ditadura são relatados no relatório da Comissão Estadual da Verdade e da preservação da Memória do Estado da Paraíba – CEVPB, que mostra abusos a que foram cometidos estudantes, integrantes da Liga Camponesa, intelectuais, docentes, entre outros que se opuseram ao sistema ditatorial. Destacou-se, além da luta contra os trabalhadores do campo, a repressão ocorrida a movimentos estudantis, em 1968, nas cidades de João Pessoa e Campina Grande – com a morte misteriosa do líder estudantil paraibano, João Roberto Borges de Souza – e a

formação de frentes de combate a repressão, na década de 1970, organizadas pelo Diretório Central dos Estudantes da UFPB, reorganizado com Comitês criados para este fim, a exemplo do Centro de Defesa dos Direitos Humanos, Comitê Brasileiro pela Anistia, seção da Paraíba (CBA-PB) e Movimento Feminino pela Anistia (MFPA). Além de denunciar atrocidades da ditadura, empunharam a bandeira pela Anistia Ampla, Geral e Irrestrita. (CEVPB, 2014).

De acordo com a CEVPB (2014), no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, várias violações aos direitos de docentes, técnicos e estudantes foram documentadas, sob a ótica dos perseguidos, que denunciaram perseguições políticas, demissões arbitrárias e impedimentos de professores considerados subversivos a ingressarem na instituição.

O período do golpe de 1964 foi marcado por uma série de modificações na gestão universitária, tendo em vista a estrutura estabelecida pela Ditadura com a participação maior do Estado nas decisões administrativas acadêmicas.

[...] O “Comando Revolucionário”, mediante documento firmado pelo General-Comandante da guarnição federal, “nomeava” o professor de Medicina (e ex-oficial do Exército) Guilaro Martins como interventor. Nesta condição, o dirigente imposto passa a presidir o Conselho Universitário (CONSUNI), instância deliberativa superior da UFPB (CITTADINO, 1993, p. 11).

Neste modelo, as Uniões Estaduais de Estudantes foram substituídas por um Diretório Nacional de Estudantes. Depois com o advento do AI-5, o Decreto-Lei Nº 477, da lavra de Costa e Silva, reprimiu duramente o direito a reivindicações do movimento estudantil, bem como atividades partidárias e de cunho grevista, apoiadas por entidades estudantis, de professores e funcionários.

4 GRAVES VIOLAÇÕES AOS DIREITOS HUMANOS COMETIDAS NA DITADURA

O período de ditadura militar é comumente associado a um sem-número de graves violações aos direitos humanos. Para entender que violações são estas, é necessário resgatar os princípios e ideais propagados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Esta declaração visa resguardar os direitos do homem, adotando a dignidade humana como “fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (DUDH, 1948). A partir dela, temos o conceito de direitos fundamentais, que, segundo Bobbio (2004) são direitos que não podem ser limitados nem diante de casos excepcionais, como aqueles que preconizam a tortura e a escravidão como práticas abomináveis. Seguindo este pressuposto, a Lei Federal 12.528, de 18 de novembro de 2011, que criou a Comissão Nacional da Verdade, elencou em seu artigo

3º, inciso II, um rol de violações que deveriam ser esclarecidas, como tortura, mortes, desaparecimentos forçados e ocultação de cadáveres.

No entanto, foram encontradas outras formas de violações de direitos humanos, considerando as perspectivas trazidas pela própria Declaração, definidas pelos filósofos e juristas, em três dimensões de direitos. A DUDH foi o primeiro documento legal a juntar direitos civis e políticos (1ª dimensão), direitos sociais, culturais e econômicos (2ª dimensão) e direitos difusos e coletivos (3ª dimensão), em uma mesma “carta de recomendações para o progresso da humanidade”. Piovesan (1998) posteriormente, afirma que as dimensões de direitos humanos não seguem uma regra hierárquica, mas harmônica. Os direitos de primeira dimensão, segundo Moraes (1998) são os direitos e garantias individuais relacionados a liberdade de cada cidadão. Como exemplo, temos o direito à vida, à liberdade entre outros. O mesmo autor explica que os direitos de segunda dimensão são aqueles relacionados aos direitos econômicos, sociais e culturais, como os direitos ao trabalho, ao acesso a meios culturais e o direito ao estudo. Ferreira Filho (2002) comenta que os direitos de terceira dimensão surgem como uma proposta de direitos humanos, que extrapolam o direito à vida ou à liberdade, inserindo o conceito de qualidade de vida e solidariedade aos direitos fundamentais.

Bobbio (2004) afirma, entretanto que há uma relação de direitos que não são absolutos, onde é “preciso distinguir um caso que põe ainda mais gravemente em perigo a busca do fundamento absoluto: aquele no qual se revela uma antinomia entre os direitos invocados pelas mesmas pessoas” (BOBBIO, 2004).

Por isso, é necessário um tratamento mais cuidadoso em relação às violações cometidas no âmbito da ditadura, que não sejam as referentes a direitos fundamentais absolutos. Fazendo o confronto nos documentos utilizados para subsidiar a atuação dos perpetradores na UFPB, nota-se que a justificativa para realizar os atos são motivados por motivos aparentemente ideológicos e, que, portanto não serviriam para justificar os excessos cometidos.

4 REVELAÇÕES DOS DOCUMENTOS DO CONSELHO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO, NO PERÍODO DO GOLPE DE 1964

O Conselho Superior Universitário (CONSUNI) é o órgão deliberativo superior em

matéria de política geral da Universidade (UFPB, 2016). Portanto, algumas decisões apresentadas pelo CONSUNI tem caráter vinculante sobre a administração da universidade, considerando também questões que afetam os colaboradores da instituição.

Considerando estas atribuições, Guilardo Martins – reitor que iniciou a gestão da UFPB na época ditatorial após deposição do Professor Moacyr Porto, utilizou-se das ferramentas operacionais que tinha a frente do CONSUNI, contando com o apoio de simpatizantes do regime militar na própria academia. Não foi difícil tomar certas decisões que impactaram profundamente as liberdades de professores, estudantes e funcionários, boa parte deles ligados a atividades políticas (Cittadino, 1993).

Existem dois processos na UFPB, que levaram a violação de direitos humanos de pessoas ligadas à instituição. Como exposto nas linhas iniciais do artigo, pretende-se aqui buscar uma perspectiva diferente, já que o tema já fora exaustivamente tratado, levando-se em consideração as vítimas dos acontecimentos.

Para exemplificar a motivação dos perpetradores, antes de elencar os processos contidos nos documentos do CONSUNI, faz-se necessário, por exemplo entender a perspectiva de Guilardo Martins como entusiasta da ditadura. Com a portaria nº 013/1964, o reitor já incita os ideários acerca do regime político recém-instalado, chamando-o de revolução, além de instaurar uma comissão que teve como principal atribuição, perseguir servidores que não compactuassem com a ditadura. Travestido de legalidade, quando o referido ato fala que é responsável por proceder às investigações de quem atente contra a segurança do país, o regime democrático e a probidade na administração, a real instigação da comissão é dizimar a participação partidária dos contrários (SCOCUGLIA, 2013).

A Resolução Nº 18 excluía do ano letivo, alunos que participaram da ocupação da faculdade de direito, 1964, em uma manifestação de oposição a vinda do governador da Guanabara Carlos Lacerda (ferrenho defensor da ditadura). Um dos líderes mais exaltados, o então deputado e professor da cátedra, Joacil Ferreira, deixa claro as suas intenções, já que em seu depoimento afirma que fora convocado para o confronto contra os manifestantes, achava um dever o embate contra os comunistas que se infiltravam na universidade (Processo Nº 001158, 1964). Com os testemunhos de Joacil, e outros documentos sobre a ocorrência de ocupação da faculdade de direito e a baderna instaurada, o reitor Guilardo não teve dúvida: assinou a resolução nº 18 que eliminava do ano letivo, os alunos participantes da ocupação, para averiguação. Os envolvidos na baderna que eram simpatizantes da ditadura, e que

queriam adentrar o prédio da faculdade a força, para retirar os alunos manifestantes nada sofreram. O conselho universitário aprovou por unanimidade a decisão do reitor. Houve aqui violações significativas em relação ao direito de julgamento, ampla defesa e contraditório, direito à reunião e, principalmente, ao princípio da isonomia, característico do artigo primeiro da DUDH, onde diz que todas as pessoas são iguais em direitos e obrigações.

Outro acontecimento marcante relacionado a graves violações de direitos humanos, também cometidas por Guilardo Martins, dizem respeito a exclusão de professores do quadro, após serem perseguidos por serem comunistas ou adotarem ideias simpáticas ao socialismo marxista ou a manifestações esquerdistas. A Comissão de Investigação instaurada cumpriu, enfim, com seus deveres, interferindo no direito ao trabalho, a livre manifestação do pensamento e a liberdade de locomoção e expressão, infligindo dura reprimenda a docentes, apenas por questões políticas, já que nunca foram provadas manifestações de improbidade administrativa, violadoras da segurança institucionais ou atentatórias ao regime democrático. Uma democracia, pelo contrário, é um modelo político onde as liberdades das pessoas devem ser preservadas e não cerceadas (Miguel, 2014). Mais uma vez, houve aprovação máxima pelo Colegiado da UFPB à referida contenda, corroborando com a tese de que houve vários simpatizantes internos à ditadura, que apoiaram perseguições e doutrinações ideológicas impostas pela ditadura (SCOCUGLIA, 2014).

Posteriormente, o Ofício N° 03/881/69 foi encaminhado para o então Comandante da Guarnição Federal, Vinicitius Notare, com as seguintes deliberações: exoneração de professores, não renovação de contratos, suspensão do pagamento de vários docentes para fins de esclarecimento, dissolução do Diretório Central dos Estudantes e Diretórios acadêmicos de cursos como Medicina e Ciência Econômicas, nomeando interventores para os mesmos.

Os Processos instaurados e ratificados por Guilardo e o Colegiado do CONSUNI faziam parte de uma recomendação imposta pelo Decreto 477, de 26 de fevereiro de 1969, da lavra do presidente general Costa e Silva, que reprimiu o direito a reivindicações de movimentos estudantis, atividades partidárias e de cunho grevista, tendo como base de sustentação ideológica, o controle exercido pelo bloco imperialista estadunidense sobre a política interna dos países sob sua zona de influência (GASPARI, 2002). Seguindo toda uma escala de motivações dos perpetradores de violações aos direitos humanos, esta encontra-se, sem dúvidas, no topo da cadeia hierárquica. Os interesses escusos dos setores civis privilegiados, bem como dos setores militares, relatados nos tópicos anteriores deste artigo foram fundamentos básicos para a deflagração das violações sofridas na Universidade Federal

da Paraíba. É de destacar que o Decreto ora apresentado, foi assinado anos após a Resolução nº18/1964 assinada por Guilardo Martins, excluindo alunos do ano letivo, o que deixa claro o papel do reitor da ditadura como perpetrador de violação de direitos humanos, no âmbito da UFPB.

5 CONSIDERAÇÕES SEMIFINAIS E PROVOCAÇÕES

O presente artigo trouxe uma perspectiva nova quanto aos desdobramentos provocados pela ditadura militar. Um singelo artigo acadêmico não esgota as possibilidades de debruçamentos sobre o tema, já que ainda existem bastante dados, informações e conhecimentos a serem explorados. É uma discussão corajosa, dados os rumos que a sociedade mundial e brasileira tomaram com a instauração de verdadeiras autocracias de extrema-direita, que têm como base de sustentação o nacionalismo e o esmagamento da oposição. É necessário um enfoque prático e cuidadoso sobre o tema, de modo a alertar para a população em geral, o perigo que um regime autocrático pode levar ao ambiente político-social de uma nação.

Percebe-se também, que outros cenários podem ser visitados, na busca por uma explicação plena para a violação de direitos humanos, já que este não se esgotam em apenas uma dimensão. Os direitos podem ser relativizados, mas a supremacia de certas liberdades, igualdades ou fraternidades não podem ser subjugados. Entendendo isso, haverá uma maior harmonia entre os povos para o progresso da humanidade, conforme preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O não retorno as práticas da ditadura militar devem ser sistematicamente mostrados a partir da memória dos acontecimentos. Infelizmente a sociedade brasileira trabalha com o esquecimento e o comodismo, fazendo com que ano após àquela época sombria da nossa história, ainda existam milhões de pessoas que compactuam de alguma forma com a doutrinação a base da força. É necessário sempre mostrar para estas pessoas que um período tão macabro não deve ser repetido.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI J. **A pesquisa histórica: teoria e método.** Bauru (SP): EDUSC, 2006

ALVES, Maria Helena Moreira. Estado e Oposição no Brasil (1964-1984). Petrópolis: Vozes, 1984.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade (CNV). 2014. In: **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Brasília, Disponível em: http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 6683, de 1979. **Lei da Anistia**. BRASÍLIA, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6683.htm>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Nova edição, Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Ed. Elsevier, 2004. Disponível em: BOBBIO <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bobbio.htm>>. Acesso em 15 mar. 2019

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia (uma defesa das regras do jogo)**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. 171 p.

CITTADINO, Monique. **A UFPB e o golpe de 64**. Cadernos da ADUFPB-JP, no 10, 1993.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

DUTRA, Delamar V. **Decriptando memórias de perpetradores das violações dos direitos humanos no regime ilitar do Brasil**. Florianópolis, 2018.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 5ª ed., São Paulo: Saraiva, 2002.

GASPARI, Elio. **A ditadura acabada**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

GOMES, Wilson. **O bolsonarismo borbulhante**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/o-bolsonarismo-borbulhante/>>. Acesso em: 15 mar. 2019

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

MONROE, Marcel Reis. **Atos atentatórios à dignidade da Justiça e fraudes à execução**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/59308/atos-atentatorios-a-dignidade-da-justica-e-fraudes-a-execuca>>. Acesso em: 17 mar 2019.

MORAES, Alexandre de. **Direitos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência**. 1ª ed., São Paulo, 1998 – (Coleção temas jurídicos: 3)

MOTTA, Rodrigo P.S. **As universidades e o regime militar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MUNTEAL, Oswaldo. **As reformas de base na era Jango**. Tese (Pós-Doutorado em Administração Pública) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

PARAÍBA. Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da PARAÍBA. In: Relatório final/Paraíba. **Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba**; Paulo Giovani Antonino Nunes, [et al.] – João Pessoa: A União, 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 1ª ed., São Paulo: Max Limonad, 1998.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984**. Londrina: Eduel, 2013.

SANTOS, Bárbara Ferreira. **Um a cada três brasileiros apoia intervenção militar no país**. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/um-a-cada-tres-brasileiros-apoia-intervencao-militar-no-pais/>>. Acesso em: 02 out. 2017.

SCOCUGLIA, A. C. **As provas da Ditadura na Política e na Educação: o Inquérito Policial Militar (IPM) da Paraíba (1964-1969)**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SCOCUGLIA, A. C. **Ditadura Militar no Brasil: a vez e a voz dos perseguidos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

TREVIZAN, Karina. **Brasil enfrenta pior crise já registrada poucos anos após um boom econômico**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/brasil-enfrenta-pior-crise-ja-registrada-poucos-anos-apos-um-boom-economico.ghtml>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

UFPB. **O CONSUNI**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/contents/menu/institucional/consuni/o-consuni>>. Acesso em: 01 maio 2016.



A DESCONTINUIDADE DO ENSINO DA FILOSOFIA NA HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.

Silva, Roberto Ribeiro da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGed
perobertoribeiro@hotmail.com

Orientador: MENEZES, Dr. Antonio Basílio Novaes Thomaz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGed

RESUMO

O presente trabalho é resultado das nossas pesquisas durante o mestrado em educação realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGed. Busca através de uma cuidadosa análise histórica das legislações que influenciaram a presença ou ausência da disciplina de Filosofia no Ensino Médio no Brasil, investigar os motivos determinantes que implicaram num regime de descontinuidade imposto aos conteúdos filosóficos e seu ensino dentro dos currículos nas reformas educacionais na história da educação e fornecer bases explicativas frente ao momento controverso para a Filosofia no Ensino Médio brasileiro. Após uma legislação educacional, que fez vigorar um destaque à Filosofia na educação básica, ratificada pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases e PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, não apenas em nível médio, mas também no ensino fundamental, mesmo que não tenha obtido êxito efetivo nos currículos, a Filosofia foi vista nos últimos anos como componente importante no processo educativo em vista da formação do cidadão. Nos tempos atuais, com a reforma do Ensino Médio, a Filosofia, como disciplina sofre um “golpe” com a perda da obrigatoriedade como disciplina, no currículo do Ensino Médio. A história do ensino da Filosofia no Brasil nos relata uma intermitência incontestável, uma subordinação aos princípios ordenadores de cada tempo e cuidadosa seleção ao público a que se destinava. Para maior clareza, analisaremos a história desta disciplina e suas legislações, para exata consciência das oscilações e truncamentos políticos que foi submetida, de acordo com os cenários e interesses políticos a cada tempo.

Palavras-chave: Ensino da Filosofia. Ensino Médio. Reforma educacional. Legislações educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, nunca se experimentou uma continuidade nos currículos do Ensino Médio relacionados à Filosofia e a seus conteúdos no Brasil. A criação de áreas transversais ao seu conhecimento abandonou nomenclaturas como disciplina, mais que isso, demonstrou uma desregulação do ensino secundário, fruto de uma agenda impositiva marcadamente política, enquadrando a escola como vetor ideológico do Estado. É sempre salutar recordar que, desde a Grécia Antiga, o que caracterizou a primeira sistematização do pensamento filosófico foi o surgimento das escolas; nelas, seus expoentes transmitiram sua teoria do conhecimento pelo ensino, com métodos próprios, onde seu ethos primordial era alcançar a liberdade para contemplar a felicidade – eudaimonía. Nessa perspectiva Gonçalves, entende que a Filosofia no currículo, dada sua importância, configura-se obrigatoriamente uma exigência,

[...] A filosofia não pode disfarçar, na sua produção disponível até o momento, indeléveis traços escolares. O seu desenvolvimento, a par de muita esterilidade, tem-se efetuado dentro da instituição escolar, embora em formas e graus que não têm sido nem uniformes nem regulares. [...] Independentemente do esclarecimento sobre a natureza dessa articulação, tem de reconhecer-se, que a escola trouxe indiscutíveis vantagens ao estudo da filosofia. (GONÇALVES, 1990, p.93).

A Filosofia sempre gerou uma profícua relação entre escola e ensino; nesse raciocínio, o papel da disciplina no Ensino Médio é conferir aos educandos a capacidade investigativa do querer-saber, na formação da consciência crítica do para-quê-saber e na construção do agir ético do porquê-saber, fornecendo condições para que os educandos contemplem, pelo conhecimento, a liberdade, e exerçam plenamente a cidadania.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar a intermitência do ensino da Filosofia no Ensino Médio Brasileiro

1.1.2 Objetivos específicos

- Investigar as legislações educacionais sobre o Ensino da Filosofia no Brasil;

- Compreender os determinantes que implicaram a ausência da Filosofia no Ensino Médio.

2 METODOLOGIA

Nesse artigo utilizaremos o levantamento bibliográfico proposto por LUNA (2002), perseguindo o objetivo de alcançar uma análise mais abrangente no intento de recapitular a concepção de educação e outros conceitos de diversos pensadores do campo educacional, como: GONÇALVES (1990); KOHAN (2009); HORN (2013) e MENEZES (2013). Buscando analisar em que medida a não obrigatoriedade da disciplina de Filosofia como componente curricular, poderá representar a negação de conteúdos de profunda relevância a formação da cidadania e conseqüentemente emancipação de jovens e crianças escolarizados, estabelecendo assim uma intercomunicação com os conceitos contidos no pensamento destes autores para alcançar uma compreensão analítica sempre maior do que nos propomos investigar.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O vácuo deixado pela LDB nº 9.394/96, principalmente no que se refere a necessidade de novas regulamentações para definitiva inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, deixou o ambiente escolar bastante confuso. Fatores como esses originaram o Projeto de Lei – PL 3.178/97. As alterações propostas por esse projeto à LDB se destinava à inclusão da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina no Ensino Médio brasileiro, seu autor o Deputado Padre Roque Zimmermann apoiava-se em vários pilares argumentativos e concepções a respeito do ensino da Filosofia, que se revelavam contraditórios dentro da Lei nº 9.394/96. Além de defender a consolidação de uma base humanista aos educandos, aponta a necessária implementação da formação plena dos profissionais a desempenharem tal função nas escolas, assim argumentando,

[...] A inclusão da sociologia e da filosofia no currículo do ensino médio representa uma medida necessária para a consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelo educando. Dificilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos (Sociologia e Filosofia) pelas outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. Daí ser insatisfatório o texto da atual LDB. (BRASIL, 1997, p. 02)

O projeto conseguiu aprovação na Câmara dos Deputados e seguiu para tramitação no Senado Federal sob o nº 09/00, sendo aprovado em 18 de setembro de 2001. O então presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, vetou definitivamente o PL 3.178/97, justificando tal conduta pela utilização da própria base argumentativa do Deputado Padre Roque a respeito da “formação plena e adequada” dos profissionais docentes a este fim,

como acima descrito, contra argumentando que, devido a ausência de profissionais na área e o ônus crescente, com a criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas ficaria inviável para sustentar sua execução nos estados. A ação unilateral do presidente da república e a não aceitação dela gerou grande repulsa por parte da comunidade acadêmica no Brasil, sendo, nos anos seguintes, o combustível de uma ânsia comum dos que levantaram vozes pela volta da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, seguido pelo surgimento de comissões no congresso nacional e grupos de trabalho em associações por todo país.

O fato de sua aprovação ter acontecido de maneira exitosa, ou mesmo o veto do Presidente da República, representou grande contrassenso, pois enquanto o PL 3.178/97 tramitou, alguns fatores, nesse período como a diluição dos conteúdos filosóficos no currículo do Ensino Médio posto em caráter interdisciplinar, foram proporcionando articulação nas bases dos que não aceitavam a política educacional e passaram apoiar o PL por apresentar uma proposta contrária, gerando a identificação com os ideários comuns frente às legislações que concomitantemente eram editadas, até esbarrar no veto presidencial.

Um *antecedente* disso foi a manobra que gerou a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 15, em 01 de junho de 1998, de autoria da conselheira Guiomar Namó de Mello, indicada direta do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Esse Parecer serviu de fundamentação à publicação da Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Essa publicação repercutiu contrariamente ao desejo dos que pensavam nas bases a educação filosófica para as escolas brasileiras. A interposição política no campo educacional continuou preservando a indefinição da LDB quanto ao papel interdisciplinar da Filosofia e seus conteúdos,

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber: [...]

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:[...]

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998)

A Filosofia no Ensino Médio, mesmo após a publicação das DCNEM não recebeu mudança de concepção daquela que já se observava até então; presenciou-se na verdade, uma continuidade do impasse a respeito da sua presença no currículo, como acima descritos, na LDB. O caráter ambíguo com o qual a Filosofia foi tratada nas bases legais exigiu resolução, visto que não forneceu linearidade compreensiva, que foi se desdobrando, por causa dessa incerteza, num contrassenso, pois as argumentações ao seu respeito oscilaram quanto ao espaço que a Filosofia ocuparia nos currículos, como interdisciplinar e em caráter transversal.

Outro *antecedente* se deu quando o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, edita, nesse espaço de tempo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999)⁴⁶. Já no primeiro volume, na primeira parte do documento, ao descrever a sustentação que servirá de base argumentativa para o ensino dos conteúdos filosóficos, dentro das “ciências humanas e suas tecnologias”, assim se fundamenta,

Nesta área, que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular. A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área. (BRASIL, 1999, p.21).

A mudança do entendimento a respeito do ensino da Filosofia nas escolas, e não só a exigência de conhecimentos filosóficos, começa a figurar no contexto legal. A quarta parte, que trata das Ciências Humanas e suas Tecnologias, quando se refere a “nova legislação

⁴⁶Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) são publicados em quatro volumes: I Parte – aborda as bases legais, seguido pelos outros três volumes: II Parte – linguagens, códigos e suas tecnologias; III Parte – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; IV Parte – ciências humanas e suas tecnologias (onde especificamente trata da Filosofia no Ensino Médio).

educacional” e o lugar dos conhecimentos de Filosofia, demonstra guardar suas reservas ideológicas. E numa tentativa de explicar a importância da Filosofia sem assumir sua obrigatoriedade ou sem se comprometer com a necessidade disciplinar que a caracteriza, os PCNEM ponderaram,

A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena. Em que pese essa competência, entretanto, cumpre destacar que, embora imprescindíveis, os conhecimentos filosóficos não são suficientes para o alcance dessa finalidade. Aliás, constitui-se quase num truísmo pedagógico o afirmar que todos os conhecimentos, disciplinas e componentes curriculares da Educação Básica são necessários e importantes na formação de cidadania do educando. (BRASIL, 1999, p.45).

Com igual cuidado, os PCN+EM (2002) concebem à Filosofia um caráter globalizante, interdisciplinar, transdisciplinar ou mesmo metadisciplinar, responsável em demandar conceitos consoantes a outras disciplinas, sem objeto, resta-lhe conferir “fundamentos e pressupostos”, como podemos observar:

[...] embora os artigos da LDB citados inicialmente neste documento (com exceção do artigo 36, que trata explicitamente da Filosofia e da Sociologia) façam referência a todas as disciplinas do currículo, a Filosofia, por suas características, tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã. Ou seja, enquanto os temas de ética e cidadania bordejam as demais disciplinas como reflexão transversal, no ensino da Filosofia esses temas podem constituir os eixos principais do conteúdo programático. Não se pense que, com essa afirmação, estejamos conferindo algum tipo de superioridade a ela [...]. (BRASIL, 2002, p.44).

Desde a edição dos PCNEM (1999) e os PCN+EM (2002), foram inaugurados variados debates e fortes embates a respeito da importância da Filosofia no Ensino Médio brasileiro, e contra o dualismo que se instalou na indefinição compreensiva entre os termos: “competências e habilidades”, a serem desenvolvidos pelos educandos no encontro com os conteúdos filosóficos ao longo do processo formativo escolar. No primeiro momento, o debate buscou esclarecer sobre o papel e a concepção da Filosofia fornecida aos jovens escolarizados do Ensino Médio brasileiro. No segundo momento, defendê-la como instrumental emancipatório para o exercício da cidadania, o que gerou um problema filosófico, pois a concepção legal dos termos “competências e habilidades”, que sucessivamente vão reaparecendo em todos os documentos referentes ao ensino de Filosofia,

até serem transmutados em eixos temáticos nos PCN+EM (2002, p.46), sendo oferecidos “[...] para que o professor elabore posteriormente sua própria organização programática, tendo em vista o perfil de seus alunos e o tempo de que dispõe para as aulas de Filosofia”.

A necessidade de superação dos impasses gerados pelas legislações ou obtusa compreensão a respeito da importância da Filosofia e de suas “competências e habilidades” para a formação dos jovens no Ensino Médio brasileiro geraram diálogos com as várias equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública, e representantes da comunidade acadêmica, em busca de consensos. Foram recorrentes os debates sobre a necessidade de uma alteração da legislação para tornar obrigatória a disciplina de Filosofia. Desses diálogos, com o objetivo de contribuir com a prática docente, foram elaboradas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNs (2006). Já em sua introdução sobre os conhecimentos de Filosofia, percebemos uma interpretação nova, diferente daquela contida nos PCNEM,

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, mesmo sem o status de obrigatoriedade, a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor. [...] O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos. (BRASIL, 1999, p.15 -16).

Mesmo podendo afirmar que tais documentos tenham concebido a Filosofia em sua natureza dentro de uma plataforma aceitável, ou em conceitos que se comunicam entre si, entretanto, devemos ponderar que estes mesmos documentos consideram os conhecimentos filosóficos como meios metódicos ao alcance de saberes a eles vinculados. Os conteúdos filosóficos são compreendidos como auxiliares e não como finalidade. Para que compreendamos melhor o reflexo dessa concepção redundante à Filosofia, Horn apresenta quatro argumentos que são fundamentais a esse entendimento,

[...] Primeiro porque a leitura, a interpretação, a escrita e articulação entre os conhecimentos têm a ver com os objetivos didático-pedagógicos do processo de escolarização dos sujeitos e a função da escola como um todo não podendo ficar sob a responsabilidade de uma disciplina especificamente.

Segundo, esse entendimento, levado às últimas consequências, pode facilmente recair na prática da exegese textual, estruturalismo textual tipicamente acadêmico, como finalidade última do ensino de Filosofia, [...] Um terceiro lugar, não nos parece que, no caso da Filosofia, se consiga efetivar a intenção que subjaz à indicação presente, tanto nos Parâmetros Curriculares (1999 e 2002) como nas Orientações Curriculares (2006), de trabalhar como horizonte das competências e habilidades, que é justamente a ideia de “mobilizar a cognição” diante de problemas e dificuldades que o sujeito da aprendizagem enfrenta na produção de sua existência na sociedade na qual se encontra inserido. [...] um quarto aspecto a ser considerado, refere-se ao fato de que as referidas competências e habilidades, ao contrário do que os documentos afirmam, não apontam para o que seria específico da Filosofia e nem estabelece uma diferenciação em relação as outras disciplinas. O tratamento dado à Filosofia por meio das competências e habilidades ainda preserva, em boa medida, o mito de que a Filosofia não precisa definir o seu “lugar”, é um saber transversal que perpassa todos os demais saberes e, por essa razão, prescinde de um “código disciplinar”. (HORN, 2013, p.26-28).

Desde a LDB, as legislações que se seguiram fomentaram paulatinamente o entendimento da urgência da Filosofia sem que houvesse delimitado seu “lugar”, até as OCNs em 2006 reconhecerem abertamente sua obrigatoriedade disciplinar dentro do currículo para o Ensino Médio no Brasil. Evidentemente esse reconhecimento de que a Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, não foi originado intencionalmente dentro do aspecto legal, mas como repercussão ao descompasso de entendimento reclamado sobre a finalidade da Filosofia. Surgiram questionamentos a respeito dos meios legais para que os conteúdos filosóficos garantissem sua eficácia, e não apenas fossem usados como recurso pedagógico a garantir a transversalidade entre disciplinas, mas preservando seu estatuto próprio.

Nesse período, é retomada e ganha força a decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tratou da aprovação do Parecer CNE/CEB nº 38, no dia 7 de julho de 2006, versando sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia (e Sociologia) no currículo do Ensino Médio brasileiro. Seus relatores Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer, debruçaram-se sobre a questão: como garantir a eficácia dessa diretriz, se não forem efetivados processos pertinentes de ensino e aprendizagem que propiciem esses conhecimentos? e aprovaram por unanimidade o referido parecer, assim se expressando na análise do mérito,

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Essa relevância é reconhecida não só pela

argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos. [...] observando a coerência exigida pela base legal e normativa vigente, os conhecimentos relativos à Filosofia e à Sociologia, da mesma forma que os componentes Arte e Educação Física, devem estar presentes nos currículos do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas específicas, sempre e quando a escola, valendo-se daquilo que a Lei lhe faculta, adotar no todo ou em parte, a organização curricular por disciplinas. Para garantia do cumprimento da diretriz da LDB, referente à Filosofia e à Sociologia, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas. (BRASIL, 2006, p.1).

Esse Parecer fundamentou a Resolução CNE/CEB nº 4/06, alterando a Resolução CNE/CEB nº 3/98 em seu Art. 1º § 2º, e do Art. 10º § 3º, passando à seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. [...]

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º [...]

§ 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia. (BRASIL, 2006, p.1).

Até então, a legislação instituíra a Filosofia em caráter transversal, interdisciplinar e contextualizado, quando na verdade entendemos que esta deveria ser regra a todos os componentes de ensino nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em tramitação desde agosto de 2003, finalmente o Congresso aprova o Projeto de Lei do Deputado Ribamar Alves - PL nº. 1.641/03-B, sendo sancionado como a Lei nº. 11.684/2008 de 2 de junho de 2008, pelo Presidente da República em exercício José de Alencar, alterando a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, incluindo, a partir de sua edição, com clareza, no artigo 36, a disciplina de Filosofia de forma obrigatória nos currículos escolares das três séries do Ensino Médio no Brasil.

O fato importante que recai sobre a Lei nº. 11.684/08 é que ela, além de institucionalizar a disciplina de Filosofia, conservou-a ao mesmo tempo em seu papel relevante no contexto que a LDB lhe conferiu, como formadora do cidadão para o futuro da sociedade, associando-a ainda a aspectos como “criticidade”, “conscientização” e “pensamento rigoroso”. Ou mesmo, como posteriormente observados em outras legislações,

ao se referir à Filosofia, como no Parecer CNE/CEB nº 38/06, que destacou o papel da presença da Filosofia “na educação média dos jovens cidadãos” como “formação crítica” com “compromisso humanista”.

No Parecer CNE/CEB nº 22/08, aprovado em 8 de outubro de 2008, já consta sobre a regulamentação da disciplina de Filosofia na base curricular do Ensino Médio, a consulta feita pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica sobre a implementação das disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio. Em resposta ao interessado, o relator Cesar Callegari (2008, p.02) em seu voto, estabelece prazo inicial em 2009, para a inclusão obrigatória da disciplina “[...] ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio de 3 anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 anos”. Concluindo, o relator recorda que “[...] os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento”.

Sob mesma inspiração, os que pensavam o ensino de Filosofia no Brasil, diante de tais conquistas, centraram suas discursões em novas metas, com foco principalmente na formação dos professores e da materialização dos conteúdos a serem transmitidos nas escolas brasileiras.

Nesse tempo se experimentou um momento bastante eufórico, pelo que representou no campo educacional brasileiro essa conquista frente às lutas que se arrastavam na história da disciplina. Kohan, ao se referir a esse momento, exprime-se com relativo entusiasmo,

[...] A história recente da volta da obrigatoriedade da Filosofia aos currículos do Ensino Médio no Brasil é um exemplo. A legislação o diz claramente: é necessário que os alunos adquiram os conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania. O texto legal supõe, então, que a formação filosófica se justifica em função de sua contribuição para a cidadania. Uma instância exterior, a formação para a cidadania, outorgaria sentido ao ensino da Filosofia. Trata-se de um discurso instalado já na própria comunidade filosófica, em muitos professores que assim defendem a obrigatoriedade da disciplina. (KOHAN, 2013, p. 190).

Antes de continuar a presente análise sobre a história da Filosofia como disciplina no Ensino Médio Brasileiro, podemos estabelecer nexos do período atual, em relação às semelhanças semânticas e aos objetivos tecnicistas que justificaram a exclusão da Filosofia dos currículos escolares no Regime Civil-Militar materializada na vigente Reforma do Ensino Médio Brasileiro. Essa Reforma, proposta pelo Governo Michel Temer (2016) e transformada na Lei 13. 415/17, em seus objetivos obscurantistas, marca a retomada do enfoque tecnicista

que privilegia o empresariado pela formação de mão-de-obra barata, a partir do baseamento em políticas educacionais internacionais com padrões capitalistas.

O que voltamos a experimentar atualmente, semelhante ao tempo da ditadura Civil-Militar, a respeito da perda da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, em muito tem relação com o relaxamento generalizado e a acomodação instalada após o entusiasmo sentido por ocasião da aprovação e efetivação em caráter disciplinar obrigatório em 2008.

Nesse aspecto, concordamos com Menezes que já advertia,

[...] A discussão do modelo acadêmico-tecnicista da formação e o desafio da desconstrução do paradoxo ideológico se impõem frente à experiência histórica do passado como objeto recente de um experimento do pensamento no contexto da atualidade. Ele procura mostrar que uma mudança no regime de ensino não depende só da evolução pedagógica, mas ainda daquilo que lhe possibilita pensar. (MENEZES, 2013, p.183).

Seguindo essa teorização, entendemos que o afastamento do exercício do pensar e involução pedagógica no período anterior ao Regime Militar no Brasil, trouxeram consequência danosa em relação à presença da Filosofia na escola, por ocasião do Golpe Militar, e o desdobramento final foi sua total exclusão do currículo em 1971.

Da mesma forma, o afrouxamento dos que pensam a educação mediante à eufórica aprovação da Lei nº. 11.684/08, como acima destacamos ao citar Kohan (2013), revelando a acomodação diante de uma aparente segurança legal que a Lei trouxe naquele momento, ao invés da vigilância sobre as conquistas, passou-se a ser observada a disputa pelos espaços para a proposição de métodos pedagógicos, em certa medida, até tidos como absolutos ou como pressupostos a um verdadeiro currículo filosófico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É inegável, para aqueles que pensam a educação com profundidade, não admitir que se elenque a Filosofia no Ensino Médio meramente como instrumental contributivo na formação analítica dos fenômenos sociais, e reflexiva sobre os elementos que constituem os questionamentos a respeito do sentido da existência, e ainda, com ênfase nos recursos conceituais específicos ligados ao âmbito da ética, refletindo sobre a situação da própria realidade do educando e colaborando largamente na formulação efetiva da garantia de sua cidadania.

O saber filosófico no Ensino Médio, com a inclusão disciplinar em caráter obrigatório,

ganha em seu conteúdo curricular uma nova oportunidade formativa aos jovens, na construção da autonomia, com desdobramentos éticos e desembocando naturalmente numa corresponsabilidade sociológica, necessários à cidadania. A consequência disso é o reposicionamento curricular da Filosofia, mais uma vez, na história do Ensino Médio brasileiro. A Filosofia é agora subjugada e camuflada intencionalmente, passando a figurar como disciplina optativa, relegada mais uma vez a um quadro de esquecimento dentro do currículo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desdobramento reeditado mais uma vez é que a Filosofia foi golpeada dentro do currículo secundário, repetindo a saga imposta ao seu ensino no Brasil. Atitudes como estas enfraqueceram o debate sobre a concepção e finalidade da Filosofia, o que pode ter permitido uma antipatia ao seu lugar no currículo e negação da sua importância e contributo como disciplina no Ensino Médio brasileiro.

Como teoriza Almeida, que vê na educação o elo que liga as gerações,

A tarefa da educação, portanto, é introduzir as crianças num mundo que lhes antecede e que continuará depois delas. A existência dos seres humanos se estende entre nascimento e morte. Nesse lapso de tempo se desenrola a história de cada um, que, comparada à natureza, é curta e fugaz. Ela, porém, se insere numa história mais abrangente, na qual as muitas histórias singulares se entrelaçam, em razão do aparecimento constante de novos atores, num tecido em contínua transformação. A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele. (ALMEIDA, 2011, p. 21).

Negativamente, tendo como resultado referente à disciplina de Filosofia sua desarticulação e seu desdobramento o retrocesso nas últimas legislações, originada pela Medida Provisória nº 746 e transformada na Lei nº. 13.415/17. Seguida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu unilateralmente a Base Comum Curricular – BNCC, comprometendo a formação dos jovens escolarizados no ensino médio brasileiro e o pleno desenvolvimento cidadão às gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.html>> Acesso em 02 jun. 2018.

_____. **Lei nº 11.684/08**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm>> Acesso em 06 de jun. 2018.

_____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I – Bases Legais**. Brasília, DF, 1999a.

_____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I V – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF, 1999b.

_____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia (PCM+EM)**. Brasília, DF: MEC/SEB. 2002.

_____. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio – OCN**. Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006.

_____. MEC/CNE. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Etapa Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>> Acesso em 16 de jun. 2018.

GONÇALVES, S. G. **Revedo o Ensino de 2.º Grau** – propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar**; [tradução Ingrid Müller Xavier]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Ensino de Filosofia).

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Ed. Educ, 2002.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. Notas sobre a formação do filósofo educador. In: **Filosofia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas**/ Lucrécio Araújo de Sá Júnior, Jaime Biella (Org.). Natal, RN: EDUFRN, 2013. 241 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GT3. Multiculturalidade, Identidade e Interdisciplinaridade



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM EXPERIMENTO INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO COMPLEXO DE TIMOR LESTE.

Autor: MALAQUIAS JUNIOR, José Roberto

Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra - UNICAMP
jrmalaquiasjr@gmail.com

Coautora: SOUZA, Lucimar França dos Santos

Mestra em Estudos Linguísticos - UFG
lfantossouza@gmail.com

Coautora: BRITO, Rosane Lorena de

Mestranda em Interdisciplinaridade: Política, Educação e Linguagem - UNILAB
rosaldb2002@yahoo.com.br

E2 GT3

RESUMO

Neste artigo, pretende-se discutir a experiência docente compartilhada entre um brasileiro e uma brasileira, em 2013, com as disciplinas Educação Ambiental, doravante EA, e Língua Portuguesa, doravante LP, respectivamente, em uma universidade privada de Timor-Leste, na Ásia. Na perspectiva da interdisciplinaridade, observou-se questões significativas nas aulas expositivas e trabalhos de grupo, com discentes de ensino superior e profissionais de instituições governamentais, com vistas à formação acadêmico-profissional e melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade timorense. Introduziu-se, por meio da LP e do *Tetun*⁴⁷, línguas oficiais de Timor-Leste, conceitos de meio ambiente, saneamento básico, gestão de resíduos, contextualizados de modo crítico, conforme a realidade dos participantes. Assim, evidenciou-se uma (re)construção de saberes, sobre saneamento básico, oportunizando conscientização acerca do enfrentamento de novos desafios, considerando o novo tempo sociopolítico do país. No “ir e vir” de saberes (SANTOS e COMPIANI, 2009), optou-se por novas estratégias didáticas, em um processo simultâneo de ensinar e aprender. Partiu-se do pressuposto que a experiência/vivência docente não é algo acabado, definido, no qual, o meio tem influência direta nessa dinâmica, como o caso da realidade plurilíngue de Timor-Leste. A experiência demonstrou que o ensino transcende a explanação e discussão dos conteúdos, haja vista o processo de ação-reflexão-ação (MORIN, 2003). O corpus do estudo são as observações feitas durante as palestras, as atividades de grupo e a socialização do conhecimento. Os resultados indicam que, àquela altura, Saneamento Básico (WORLD

⁴⁷ A palavra *Tetun* tem acento paroxítono. Essa é a grafia utilizada pelo Instituto Nacional de Línguística (INL) de Timor-Leste (*Fonte: autores do artigo*).

HEALTH ORGANIZATIONS, 2019) e Política Linguística (CALVET, 2007) ainda não detinham políticas e planejamento adequados adequadas ante o processo de desenvolvimento, após a restauração da independência em 2002. Na ótica da interdisciplinaridade, a experiência agregou saberes aos docentes e, aos participantes, propiciou um olhar crítico para problemas socioambientais e situação sociolinguística do país. Teoricamente, este artigo tem como base: (i) estudos interdisciplinares, (MORIN, 2005), JAPIASSU, 2008) e (ii) teorias da linguagem, em uma perspectiva pragmático-discursiva (FANON, 2008).

Palavras-chave: Timor-Leste. Educação Ambiental. Línguas Oficiais. Interdisciplinaridade

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte significativo da experiência docente de brasileiros, participantes do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, no ano de 2013. Trata-se de um programa de ensino e formação continuada por meio da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), uma das agências que, à época, representavam um acordo⁴⁸ de cooperação de educação entre o Brasil e o Timor-Leste, tendo como objetivo a execução do ensino da Língua Portuguesa e outras atividades relacionadas à formação de docentes de diversos níveis das instituições de ensino timorenses. Essa parceria com o Brasil, que se desdobrou em várias áreas sociais de atuação, foi firmada após a restauração da independência do Timor, em 20 de maio de 2002, e um dos objetivos dessa iniciativa foi reduzir o trauma pós-guerra, referente ao período de mais de duas décadas de opressão indonésia.

Timor-Leste foi colonizado por Portugal por volta do ano de 1513 e esteve incorporado às colônias portuguesas até 1975. O país está situado no sudeste Asiático e ao

¹O acordo de cooperação estabelecido entre os governos do Brasil e de Timor-Leste por meio do decreto nº 5.346, de 19 de janeiro de 2005, tem como foco a área da educação, priorizando, dessa forma, uma cultura de integração de modo a tornar cada vez mais firmes os laços que unem o Timor-Leste e o Brasil e a promoção de políticas de formação de recursos humanos, visando à melhoria da qualidade da educação em Timor-Leste. O texto do referido acordo destaca “a formação e o aperfeiçoamento de docentes, pesquisadores, administradores educacionais, técnicos e outros especialistas em todos os níveis e modalidades de ensino”. O acordo propõe, dentre outras ações, dar contribuição ao ensino da Língua Portuguesa, uma das línguas oficiais de Timor conforme o Artigo 13 da Constituição Federal da RDTL-República Democrática de Timor-Leste.

⁴⁸O acordo de cooperação estabelecido entre os governos do Brasil e de Timor-Leste por meio do decreto nº 5.346, de 19 de janeiro de 2005, tem como foco a área da educação, priorizando, dessa forma, uma cultura de integração de modo a tornar cada vez mais firmes os laços que unem o Timor-Leste e o Brasil e a promoção de políticas de formação de recursos humanos, visando à melhoria da qualidade da educação em Timor-Leste. O texto do referido acordo destaca “a formação e o aperfeiçoamento de docentes, pesquisadores, administradores educacionais, técnicos e outros especialistas em todos os níveis e modalidades de ensino”. O acordo propõe, dentre outras ações, dar contribuição ao ensino da Língua Portuguesa, uma das línguas oficiais de Timor conforme o Artigo 13 da Constituição Federal da RDTL-República Democrática de Timor-Leste.

noroeste da Austrália, cuja superfície é de aproximadamente 15 km². Em Timor-Leste tem 16 línguas maternas⁴⁹ que fazem parte de sua dinâmica e de seu cotidiano.

Em 1974, a Revolução dos Cravos, em Portugal, levou os timorenses a criarem seus primeiros partidos políticos e, com isso, um movimento pró libertação. E, na tentativa de organizar um novo Estado, proclamaram a independência, em novembro de 1975. Contudo, dias depois, a Indonésia enviou suas tropas ao país, a fim de anexar o território timorense ao Indonésio, no que teve apoio da Austrália e dos Estados Unidos da América (EUA). A opressão indonésia motivou a organização da resistência timorense, desencadeando um conflito armado que durou quase 24 anos. A consequência disso foi, aproximadamente, a redução de um terço da população, cerca de 250 mil mortos. Durante a ocupação, mais de 370 mil timorenses foram assentados em “campos de reagrupamento”, estratégia semelhante à utilizada no conflito entre EUA e Vietnã do Norte. Durand (2002) destaca que essa condição submeteu o povo timorense a uma grande fome no período de 1978 a 1987.

Entre as sanções impostas ao povo timorense, naquele período, destaca-se a proibição da LP. Com isso, as línguas de instrução eram o *Tetune* o indonésio⁵⁰, língua do opressor. No meado de 1990, o conflito vivido em Timor-Leste já havia sido apresentado à comunidade internacional, de modo que, conforme Durand (2002), Timor Leste foi colocado sobre a tutela da ONU (1999 a 2002), quando aconteceu a restauração de sua independência.

Em 2006, um plebiscito definiu as línguas oficiais do país, tornando o *Tetun*, língua franca, nacional, como a primeira língua oficial do país. Entretanto, houve a necessidade de outra língua para se comunicar com o mundo, associado ao fato de que como ex-colônia portuguesa, Timor-Leste tem comunidade linguística de LP (LABOV, 1972). Além disso,

⁴⁹ Em termos territoriais, as línguas de Timor-Leste são bem demarcadas na ilha. Em Oecusse a principal forma de comunicação é o *baiqueno*. Ainda assim, o *tetun* já é falado por uma porcentagem significativa da população. No sul, em Cova Lima, predomina o *tetun*, e no interior, em Bobonaro, o *quémaquee* o *búnaquese* misturam. Em Liquiçá toda a população fala *tocodedee* em Díli a língua franca(*tetun*) é o meio de comunicação. Nas montanhas é o *mambaique* se afirma como língua principal, estendendo-se até à costa sul do território, entrando pelos municípios de Ainaro e Manufahi. O *mambaié* a língua materna mais falada em todo o território, representando grupos étnicos variados. No município de Manatuto são quatro os idiomas falados, com áreas de difusão claramente demarcadas: no norte fala-se o *galóli*, no centro o *haboe* no sul o *tetun*. Ainda que, percentualmente, o *galólinão* seja uma das línguas mais faladas no país, ele detém muita importância em Timor-Leste, visto que foi adotado pela Igreja desse município. Nos municípios de Baucau e Viqueque predomina o *macassaico* como forma de expressão, ainda que não corresponda a um grupo étnico único. A parte leste é globalmente dominada pelo *fataluco*, ainda que na sua costa sul e na fronteira com Viqueque, se encontrem outras línguas com menor expressão.

Fonte:

⁵⁰ Indonésio refere-se à língua *Melayo* da Indonésia. O indonésio também é chamado de *Bahasa* Indonésio. *Bahasa* é tradução da palavra língua.

Portugal foi o primeiro país a reconhecer a independência de Timor-Leste, colocando-o no cenário internacional e junto a ONU⁵¹. Esses são, portanto, fatores que favoreceram a escolha da LP como a segunda língua oficial. Para Hooks (1994), a LP foi necessária para poder resistir, mesmo diante da relação de sua relação com colonizador. Com isso, percebe-se que a resistência timorense e o alcance do reconhecimento da soberania são fatos que perpassam por várias questões.

Em Timor-Leste, ouve-se, comumente, que a LP foi o código da resistência timorense durante a ocupação indonésia. A resistência timorense tinha na igreja um dos mais importantes aliados no território ocupado pelos indonésios. A LP era permitida somente no âmbito da Igreja Católica, que por sua vez apoiou às células da resistência se comunicando em LP, uma língua que o inimigo não tinha domínio. Outro fator importante no fortalecimento dos laços entre igreja e população foi o sincretismo das crenças religiosas locais com o catolicismo, o que fortaleceu a identificação da população de forma marcante e presente. Nesse período, já existia uma parte da população de origem Muçulmana, entretanto, o Catolicismo predomina até os dias atuais.

O desafio se constituiu, portanto, em trabalhar duas disciplinas, a EA e a LP, conjuntamente e de forma complementar, sendo que, apesar de distintas quanto à abordagem dos conteúdos, quando se trabalhava a EA o fazia em LP escrita e falada, que, por sua vez, abria precedentes para a abordagem da LP quanto aos significados das palavras e até mesmo quanto às normas gramaticais, um claro exemplo foi na utilização da palavra reciclagem, que muitos dos presentes desconheciam.

Durante a ocupação indonésia, a proibição da LP negou às gerações desse período, o contato com essa língua. Isso resultou em um dos maiores desafios da educação em Timor-Leste: a reintrodução da LP em um espaço plurilíngue, onde coexistem o *Tetun* e outras 15 línguas maternas; o inglês, trazido pela presença estrangeira; o indonésio, do período da opressão indonésia e das relações comerciais que permanecem entre os dois países, além de outras línguas. Nas instituições de ensino, *Tetun* é a língua mais usada. Na formação básica, o livro didático⁵², embora em LP, não é utilizado em todas as habilidades comunicativas⁵³.

⁵¹ Em 1998, a Organização das Nações Unidas (ONU) organizou um referendo em Timor-Leste, a fim de que a população escolhesse se queria continuar indexada ao governo indonésio ou independente de modo soberano. O resultado da consulta popular levou ao reconhecimento da independência do país, em 2002. Isso motivou a chegada de muitas organizações não governamentais (ONGs) dispostas a colaborar com o processo de reconstrução da nação timorense. O inglês era a língua de trabalho da maior parte dessas instituições.

⁵² Em Timor-Leste, livro didático é sinônimo de manual do aluno.

⁵³ Considera-se habilidades comunicativas como: compreensão auditiva, oral, leitora e escrita.

Dessa forma, os professores fazem registros em LP, na lousa, e explicam em *Tetun*. No ensino superior, os docentes, locais ou estrangeiros, usam a língua de seu próprio domínio, ou seja, pode ser *Tetun*, LP, indonésio, inglês, entre outras. Vê-se, portanto, que a (re)implementação da LP em Timor-Leste ainda apresenta muitas dificuldades que perpassam por todos os níveis de ensino, nas instituições públicas e privadas e na dinâmica do cotidiano da população.

Esse cenário da situação linguística, sobretudo o desafio da aprendizagem de LP às gerações mais recentes, motivou o planejamento das palestras, com base em uma proposta didática interdisciplinar, na qual EA e LP, a fim de proporcionar melhor compreensão do tema e conteúdos junto aos discentes e profissionais. Quanto ao tema Saneamento Básico, o foco foi a contextualização de um importante problema socioambiental observado na capital do país.

Vale destacar que um problema contextual traz à luz a questão das disciplinas quando ensinadas de forma fragmentada, pois ao se pensar a LP como parte que domina ou ignora o todo, a palavra *reciclagem* seria trabalhada conforme as regras gramaticais, por exemplo. Contudo, essa palavra e seu sentido/significado passam a ter outra relevância quando trazida para a ótica da EA, proporcionando na sua compreensão, a denotação de como as pessoas se relacionam frente ao consumo dos produtos industrializados e geração de lixo, por exemplo, e o que pode ser feito com as embalagens descartadas. Assim, a interdisciplinaridade permitiu que o significado de *reciclagem* fosse apreendido, também, quanto à estrutura e formação da palavra, destacando prefixo, sufixo e radical. Similarmente, o mesmo foi feito com a EA, ao serem destacados padrão de consumo e resíduos gerados, chegando a um ponto comum conforme o contexto linguístico e comportamental que envolve a palavra, permitindo a constituição de novos objetos do conhecimento (POMBO, 2008).

Esses conhecimentos levam os sujeitos a pensarem sobre o próprio espaço urbano e as necessidades inerentes à manutenção da boa qualidade de vida, como acesso à água potável, à geração de esgotos, resultando em problemas à saúde que também foram abordados. Os tópicos trabalhados abordaram várias questões que perpassam pela cultura local e a forma como as coisas são vistas, o modelo econômico e os processos industriais, padrões de consumo que permeiam o cultural e o econômico, oferecendo uma visão global. Um detalhe importante percebido foi a ausência de um modelo, um parâmetro, para comparar a situação do saneamento básico na capital com o ideal, pois, para parte dos participantes, o esgoto sendo canalizado em valas a céu aberto era visto como algo positivo, sem se dar conta da

necessidade/importância de canalizar esse esgoto e conduzi-lo até uma estação de tratamento adequada.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Experimentar, de forma interdisciplinar, conteúdos pertinentes à realidade vivida pelos alunos por meio da Educação, problematizando e provocando o despertar do senso crítico com a Língua Portuguesa como precursor desse processo.

1.1.2 Objetivos específicos

- Explorar a interdisciplinaridade entre a Educação Ambiental e Língua Portuguesa.
- Despertar o senso crítico através do diálogo contextualizado com o local.
- Desenvolver e implementar novas práticas pedagógicas.
- Promover a percepção dos alunos para as questões socioambientais de Dili.

METODOLOGIA

O percurso metodológico do trabalho se insere no campo da Sociolinguística. Para (CALVET, 2007), o foco das línguas é o social. Para o autor, considerando a relação língua e sociedade, as necessidades fundamentais dos sujeitos são realizadas e satisfeitas em sua(s) língua(s) e, isso pode ser demonstrado pelo encontro de LP, *Tetun* e EA nas palestras realizadas.

Como resultado, a aula expositiva dialogada foi o método utilizado, visto que a dialogicidade faz parte da contestação à educação baseada na formalidade da transmissão do conhecimento, sendo esse diálogo educativo pensado na realidade e repertório dos sujeitos. O uso da lousa foi significativo para que os participantes tivessem contato com vocabulário da EA em LP.

Assim, foram abordados diversos tópicos como coleta de resíduos sólidos domiciliares, disposição adequada em aterros sanitários, concepção de aterro sanitário, coleta de gases e de chorume, bem como o devido tratamento. Outro ponto abordado foi o

abastecimento de água potável, uma vez que algumas residências utilizam poços freáticos rasos. Com isso, a aula expositiva foi, sem dúvida, uma excelente estratégia didática, que pode ser exemplificada pela atenção dos participantes ao risco do consumo de água contaminada por diferentes determinados agentes. Infere-se que essa atenção tenha relação com o fato de que, em Timor-Leste, algumas casas, à época, utilizavam fossas sépticas, o que permite que a contaminação da água, nesse caso, seja ser direta.

Em seguida, percebeu-se que havia dificuldade de compreensão da LP, e, a forma de intervenção da professora de LP foi transcrever palavras projetadas por meio de *slides (data show)* para a lousa, de modo a apresentá-las em LP e explicar o sentido e significado. Também optou-se por métodos participativos do tipo trabalhos de grupo com uso de oralidade e escrita e conclusão com apresentação oral e uso de cartazes. Também foram usadas tarjetas nas quais os participantes escreviam palavras-chaves e, em seguida, interagiam com frases elaboradas na lousa. Sempre com temas focados na questão de saúde e meio ambiente, caracterizando um trabalho socioambiental multifacetado, pois, além das disciplinas trabalhadas em diferentes práticas pedagógicas foi trabalhado a LP falada e essa interação com os demais colegas da sala, colegas se ajudando na pronuncia, p. ex., proporcionou um clima de construção coletiva de aprendizado para os exercícios, em ambas disciplinas trabalhadas.

A explanação permitiu um diálogo entre as línguas de uso dos estudantes e a LP. Todos os conteúdos apresentados pelo professor foram revisitados com foco no estudo de vocabulário, explicação de conceitos e compreensão de leitura verbal, não-verbal e transverbal.

Para as ações com a Língua Portuguesa, nas cinco intervenções, os professores envolvidos adotaram estratégias inéditas, ou seja, com abordagens diferentes e inéditas para cada turma. Vale destacar algumas dessas intervenções, por exemplo: o conceito de saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS) foi novamente abordado e dentro dessa proposta, realizou-se uma dinâmica com a palavra homem no centro do quadro branco, os alunos formaram grupos e foram distribuídas tarjetas (recortes de cartolina) com situações/frases positivas e negativas em relação a saúde física, mental, e social. Os alunos discutem as frases e, à medida que as compreendia, a frase era fixada no quadro para juntar-se a palavra homem. Observou-se que algumas frases foram aplicadas erroneamente, fato atribuído à dificuldade de compreensão em Língua Portuguesa.

Para uma nova turma trabalhou-se em grupos onde desenvolveram a construção de conceitos, através de uma dinâmica esses conceitos foram valorados estabelecendo uma relação com o conceito sobre saúde da OMS. Observou-se que os alunos tinham certa dificuldade em se organizar em grupos para desenvolver os trabalhos talvez pela incompreensão das orientações em LP.

Em alguns momentos, ainda dentro da questão saúde, eram abordados temas mais simples como práticas de higiene na cozinha, essa abordagem simplificada favoreceu o diálogo entre professor e aluno dando abertura para um aprofundamento, pois, os alunos sentiram-se mais à vontade.

Para a leitura não-verbal utilizou-se uma foto de uma situação real de falta de saneamento em que a professora fez a seguinte provocação: “diante do que fora abordado, qual seria a situação ideal para aquela foto?”

Houve socialização dos conhecimentos entre os grupos com apresentação oral através de um representante de cada grupo. Durante a participação dos alunos no processo de aprendizado da escrita, observou-se primeiramente que o aluno ouve em LP e algumas palavras em *Tetun*, e entre os colegas o aluno refletia e conversava com os colegas em *Tetun* mas a participação oral era sempre cobrada em LP.

Na abordagem dos conteúdos em sala de aula, a compreensão dos alunos tanto para LP, como para conceitos técnicos estava abaixo das expectativas por parte dos professores e, por isso, optou-se por simplificar a abordagem. Um exemplo claro dessa situação ocorreu durante a apresentação da palestra sobre Saneamento Básico, quando os alunos tiveram dificuldade para compreender a palavra desinfecção e foi usada a palavra esterilização, embora ambas referem-se ao processo que envolve a eliminação de agentes patógenos, nesse caso específico tratava-se da desinfecção das verduras através da adição de cloro na água.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de construir um referencial teórico capaz de dar suporte ao trabalho, optou-se por uma fundamentação que perpassa por políticas públicas linguísticas e de meio ambiente. Corroborando Calvet (2002), políticas linguísticas e planejamentos adequados à realidade formam um binômio, no qual a primeira expressão determina as grandes decisões referentes à relação língua e sociedade, e a segunda corresponde à implementação prática dessas decisões.

Antes de se estabelecer as relações ambientais entre o local e o global, buscou-se dar ênfase para o local, pois trazer as questões locais à luz do conhecimento proporcionou a contextualização dos temas abordados. Ao discutir os problemas ambientais do local no desenvolvimento das ações, provocou-se um movimento integrado em que os professores se revezavam, ou seja, na explanação dos temas ligados a EA, em alguns momentos, era complementado pela LP e vice-versa, deixando evidente que todo e parte, dialeticamente, são um movimento dinâmico, e nesse caso complementares, mutuamente constituídos (LOUREIRO, 2004).

Dessa forma, apesar da atividade interdisciplinar ter sido conduzida ao encontro desse movimento, há que se atenha ao fato de que a interdisciplinaridade abordada de forma simplista pode significar apenas diferentes disciplinas em volta de uma mesa. Por outro lado, pode significar também a troca e cooperação, propiciando assim que venha a ser algo orgânico (MORIN, 2003), para isso precisa-se de uma abordagem científica que dê prioridade a um entendimento global do objeto, descartando procedimentos analíticos que tratam o objeto de forma isolada, pois a interdisciplinaridade, pelo seu lado, já exigiria uma convergência de pontos de vista (POMBO, 2008).

Nesse sentido, a proposta contemplou, inicialmente, o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento por entender que seria de fundamental importância nas áreas de estudo, pois a proposta une especialidades na construção de saberes comuns à LP e à EA. A experiência foi vivenciada como um mecanismo de articulação e ligação entre as disciplinas em um trabalho desenvolvido com estudantes e professores da formação básica e funcionários da administração pública timorense. Optou-se por essa estratégia como um facilitador no ensino multifacetado e complexo, considerando as dificuldades inerentes a cada uma das disciplinas apresentadas pelos públicos trabalhados. Trata-se de uma proposta que remete ao pensamento complexo, essencial para quebra de paradigmas e mudanças de comportamento.

Dentro dessa perspectiva, observou-se que, na medida em que se traz, à luz do entendimento, questões locais antes tidas como "normais", citando o exemplo observado em Díli: que canalizar o esgoto em valas a céu aberto não é saudável e que, para tanto, se faz necessária a canalização e o posterior tratamento desses esgotos antes de serem devolvidos/lançados de volta aos rios ou oceanos, promoveu-se, em certa medida, uma reforma do pensamento, conforme cita Morin (2005), e uma mudança de cultura. Segundo Campos (2002):

Quando se fala de cultura e saúde, fala-se de atributo das pessoas; a cultura produz pessoas, do jeito que nós somos, a forma que nós atuamos. Por outro lado, nós também somos produtores de cultura. [...] tanto a cultura quanto a saúde, elas determinam a nossa existência, a forma que somos, o jeito de ser; só que a cultura é produzida às vezes com muita dificuldade, mas é sempre um produto humano, é coisa de gente, é coisa das pessoas, é coisa nossa. (CAMPOS, 2002)

Durante o desenvolvimento das ações novas perspectivas surgiram para o ensino no contexto timorense, considerando os diferentes contextos apresentados pelo público trabalhado, constituído por estudantes do ensino superior e por funcionários de órgãos públicos, porém, o ponto em comum observado foram os valores e costumes, bem como em suas crenças e descobertas diante do binômio limitações-fortalezas. Em destaque a realidade linguística, uma vez que a língua constitui um aspecto fundamental, por ser base para a aquisição, transmissão e construção de conhecimento.

Por meio de uma prática interdisciplinar, promoveu-se a proximidade e convergência, contato e interação entre as Ciências Socioambientais e a Língua Portuguesa.:

“[...] a interdisciplinaridade é um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir o concurso de múltiplas e diferentes perspectivas.” (POMBO, 2002)

A educação ambiental crítica, diante do que foi exposto em termos de método e de marco para o campo, se coaduna com a dialética marxista, pois entende-se que todo e parte, dialeticamente, são um movimento dinâmico, contraditório e complementar, mutuamente constituídos (LOUREIRO, 2004). Nessa ótica, seria inevitável não recorrer a duas contribuições relevantes, embebidas da dialética marxista, relativas à problemática social e epistemológica em linguagens e concepções aproximadas na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1993) e na *Filosofia da libertação* de Enrique Dussel (1986). As atividades realizadas foram planejadas de forma a facilitar as intervenções na LP. Nessesentido o tema focou especificamente no Saneamento Básico.

As estratégias bem como as situações didáticas experimentadas nas ações tiveram a intenção de atrair os alunos para uma questão pertinente, contextualizando-a com a realidade local e alguns aspectos que impactam negativamente a saúde humana, bem como as tecnologias e medidas disponíveis para tratar o grande problema. Díli, a capital de Timor-Leste, não dispõe de serviços adequados de saneamento básico; todo esgoto doméstico gerado

na capital corre *a céu aberto* em valas; o lixo é coletado de forma precária e disposto em um depósito de lixo onde parte desses resíduos ficam queimando dioturnamente. Além disso, os serviços de abastecimento de água não chegam a todos os moradores e a drenagem de águas pluviais é precária ou inexistente. Assim, essas águas são conduzidas nas mesmas valas por onde passam o esgoto. “O pensamento trabalha em um espaço cognitivo que é multidimensional e conhecemos quando há coincidência entre diferentes dimensões. São as vivências que dão sentido ao conhecimento” (IZQUIERDO, 2005)

Ao se trabalhar os conhecimentos de forma interdisciplinar, é importante modelá-los pensando nas capacidades dos alunos e não só nas disciplinas, nessa estruturação dos conhecimentos deve-se conjugar a dimensão afetiva, a motivação, temas da atualidade, ideias científicas populares e o raciocínio científico, os alunos devem ser estimulados a argumentar cientificamente. (IZQUIERDO, 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fatores físicos como instalações estruturais, salas aclimatizadas, iluminadas, são notadamente as primeiras sensações que se percebem. Algumas salas não ofereciam esses recursos e tal aspecto influenciou no desenvolvimento das ações, principalmente em um país de clima equatorial, fator que influenciou, notadamente quando a temperatura da sala estava elevada o aproveitamento e a participação dos alunos eram menores.

O uso do *Tetun* possibilitou ao aluno contextualizar e compreender os conteúdos trabalhados, facilitando a percepção no entendimento dos temas e na compreensão/aprendizado da LP, em uma ação devidamente orientada, porém é relevante frisar que o uso da língua local não pode ser visto como uma espécie de “muleta” para o ensino, e que não há esforço em aprender a LP. No caso dessa experiência o *Tetun* foi a “chave que abre a porta” no desenvolvimento de uma tema para trabalhar os conteúdos em LP. Isso denota que o professor que domina um mínimo de *Tetun* tem mais compreensibilidade em desenvolver o seu trabalho contribuindo para alcançar bons resultados.

O *Tetun* emprestou a LP para se constituir como uma língua escrita e falada, na experiência em sala de aula a LP utilizou se de palavras-chaves em *Tetun* para trazer os alunos ao contexto das atividades pensadas inicialmente. Especula-se que nessa prática promoveu-se a horizontalidade também entre as línguas no que tange as suas respectivas importâncias.

Um fator importante foi observado na concepção dos alunos para o saneamento básico foi de que o esgoto conduzido em valas a céu aberto, chamadas de valetas, é adequado, assim como seu lançamento *in natura* no mar. Considerando que o país está em reconstrução e não dispõe de um modelo de saneamento básico aplicado que possa servir de exemplo, poderia até ser compreensível, contudo é na verdade preocupante, pois, a partir dessa concepção, se persistir, não haverá cobranças por parte da população junto aos poderes públicos para que realizem melhorias nos serviços prestados de saneamento básico, essenciais para a manutenção da boa qualidade de vida.

Condições “auto-impostas” aos professores por meio da percepção *in situ*, dadas as circunstâncias apresentadas, principalmente na compreensão da LP, pré-requisito para o entendimento e aprendizado de qualquer outra disciplina, promoveu desdobramentos no sentido de aprimorar e inovar práticas pedagógicas que fossem ao encontro dos públicos trabalhados para o alcance de resultados satisfatórios.

A motivação é um fator importante, em alguns momentos, os alunos se esforçavam para manifestar a sua opinião sobre determinado assunto, mas faltavam-lhes palavras e isso provocava risos dos colegas, nesse caso, os docentes intervinham; chamavam a atenção da turma para valorar o esforço do aluno e incentivando-o a concluir a sua fala, complementando e devolvendo para a turma a fala do colega.

Percebeu-se, ao longo das ações em sala, que eles sentiam-se mais confiantes para falar em LP, dando a nítida impressão de que estavam compreendendo os conteúdos trabalhados.

A contribuição que a experiência trouxe aos docentes para a construção e elaboração da fala foi marcante, como no caso da apresentação sobre saneamento em que foram abordados os vetores de doenças como os ratos; nesse caso a percepção da fonética foi essencial devido à língua *Tetun* que tem o som do “R” diferenciado do som do “H” quando se escreve e fala em *Tetun*, p. ex., a palavra Hato-Builico, que é o nome de uma aldeia, lê-se Rato-Builico, nesse caso o som do “R” para compreensão dos alunos, a palavra rato precisou ser pronunciada como se estivesse sendo pronunciada a palavra *barato* sem a sílaba *ba* para que os alunos conseguissem entender a palavra.

O inesperado durante as ações trouxe uma das experiências mais marcantes para os docentes, o planejamento não pôde ser seguido conforme previamente pensado, pois houve a necessidade de readaptação em diversos momentos, sendo que essa necessidade de limitar o

trabalho pensado inicialmente, foi um fator positivo pois, os alunos tiveram um melhor aproveitamento/aprendizado dos conteúdos que foram abordados, e os professores se viram desafiados a expandir e agregar práticas pedagógicas adequadas para realidade local.

Ainda aprendendo com o inesperado acima citado. Ele trouxe consigo uma percepção gratificante: trabalhando interdisciplinarmente, nesse caso específico, buscou-se uma ação o mais horizontal possível, ou seja, para que todos estabelecessem relações de comunicação construtivas, foi importante que existisse equidade na abertura para as falas e provocações para reflexões, professores se posicionando na condição de aluno, proporcionando um clima agradável de convívio. A intenção de deixar os alunos a vontade foi vista como um facilitador, principalmente quando se tratava do aprendizado de uma língua que exige desinibição para falar. Lembrando que apesar de ser a segunda língua oficial do país, para a grande maioria dos participantes era tido como aprender uma língua estrangeira. Por ser uma proposta inovadora e experimental, tornando especulativa a previsão de resultados, para a equipe docente após vivida as experiências trouxeram novas percepções, expondo limitações e provocando superações.

A escolha do tema pensado para se trabalhar a EA se mostrou assertiva, pois, contextualizou a realidade local e estabeleceu relações e correlações, desde questões pessoais como uma vida saudável, higiene pessoal e até à questões mais amplas, envolvendo o coletivo, questões socioambientais como, p. ex., a gestão do lixo doméstico gerado. Na época, o país sofria de grande incidência de doenças como malária e dengue, e o esgoto conduzido a céu aberto em um ambiente urbano acarretava graves consequências à população, em especial a infantil, como diarreia e infecções por vermes que enfraqueciam as crianças e as tornavam mais suscetíveis à desnutrição e infecções oportunistas, como pneumonia, sarampo e malária (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019). Uma constatação dessa assertiva foram os diversos pedidos feitos pelos participantes para que a equipe retornasse e aprofundasse nos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No país do sol nascente, Timor Lorosa'e⁵⁴, de significativa diversidade linguística, há

⁵⁴ A palavra *lorosa'e* (do Tetun) equivale à expressão "Sol Nascente" em português. A denominação Timor-Leste é o nome dado para designar a República Democrática de Timor-Leste. No contexto local, a população refere-se ao seu país como Timor Lorosa'e. No tempo da colonização portuguesa chamava-se Colônia Timor

que se ater ao fato de que a tradução pode ser, às vezes, traição, pois o mesmo objeto ou ação pode ter sentidos e ou significados distintos que, por sua vez, podem ser distorcidos ao serem traduzidos em LP. Esse aspecto tem relação com o trabalho realizado, considerando estudantes e profissionais procedentes dos treze municípios⁵⁵ do país, cada um com seu conjunto de valores culturais e usos linguísticos diferentes.

Posto isso, o *Tetun* foi a língua aglutinadora dos saberes trabalhados com sujeitos em processo de formação e profissionais em exercício, em instituições públicas. Desse modo, ao compartilhar experiências, torna-se evidente a característica plural de todos os envolvidos no processo, permitindo que limitações sejam afloradas, contudo, vistas não como barreiras, e, sim, caminhos necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Essas especificidades se conectam, por vezes, com métodos diferentes e, ao mesmo tempo, congruentes, haja vista o trabalho com uma tema de interesse comum a todos os participantes.

Nesse sentido, considera-se que todos carregam consigo saberes comuns e distintos, o que foi proporcionado pela interdisciplinaridade centrada no esforço de trabalhar LP e *Tetun*, sem uma língua sobrepusesse a outra, e, sim, promovendo, por meio das palestras, a horizontalidade das línguas, na qual uma não é mais importante que a outra, proporcionando um ambiente confortável, no qual os participantes sentiram-se à vontade para usar a língua como meio de interação, sem que tivesse de ser a LP ou *Tetun*, apenas.

Assim sendo, entende-se que em uma proposta interdisciplinar, o inesperado é uma consequência que, percebida e conduzida de forma participativa, dialógica, proporciona a construção de caminhos alternativos. Na experiência relatada, tais caminhos foram mesclados por métodos tanto elaborados, previamente, quanto espontâneos envolvendo sinergia docente-discente e despertando o senso crítico para questões fundamentais da contemporaneidade, como o são o problema sociambiental e a situação linguística em Timor-Leste. Nessa proposta interdisciplinar, o “eu ensino” foi substituído por “nós aprendemos”.

REFERÊNCIAS

CALVET, J. L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

Portugal e no período da invasão indonésia denominava-se Província Timor-Timur (*Timur*, palavra da língua indonésia=ilha).

⁵⁵ Timor-Leste tem treze municípios. Antes usava-se a palavra Distrito.

_____. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPOS, G. W. de S. **Sete considerações sobre saúde e cultura**. Apresentado na Mesa Redonda: Saúde, Cultura e Democracia. VII Congresso Paulista de Saúde Pública, 2001

DURAND, F. **Timor-Leste país no cruzamento da Ásia e do Pacífico. Um atlas histórico-geográfico**. LIDEL, 2011

DUSSEL, E., D. **Filosofia da libertação: na América Latina**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1986.

FANON, F. **Pele Negra Máscaras Brancas**. EDUFBA. Salvador, 2008.

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.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 17ª edição, Rio de Janeiro 1993. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf

HOOKS, B. **Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens**. New York: Routledge, 1994.
IZQUIERDO, A.M. **Hacia una teoría de los contenidos escolares**. Enseñanza de las ciencias - Investigación Didáctica. Barcelona, 23 (1), p. 111-122, 2005.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro. Editora Imago, 1976.
LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [*Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos**. Gestão em Ação, Salvador, v. 7, n. 1, p. 37-50, jan./abr. 2004.

_____. **Educação ambiental transformadora**. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso em: 12/05/2019

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa 5ª .Edição Editora Meridional/Sulina, Porto Alegre 2005. Disponível em:
<https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/313.pdf>

SANTOS, V. M. N. dos; COMPIANI, M. **Formação de professores para o estudo do ambiente: projetos escolares e a realidade socioambiental local**. *Terrae Didatica*, 2009. 5(1):72-86 Disponível em: www.ige.unicamp.br/terraedidatica/. Acesso 10.07.2019.

STAKE, R. E. **A arte da Investigação com Estudo de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

TIMOR-LESTE. **Constituição da República Democrática de Timor-Leste**, 2002. Disponível em: http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf

Sites pesquisados:

Organização das Nações Unidas: <https://www.un.org/en/>

Organização Mundial da Saúde: WORLD HEALTH ORGANIZATIONS:
<https://www.who.int/>



A BNCC NO ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Autor: Aparecida Barbosa da Silva

Mestra em História - Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Coautor: Aline Praxedes de Araújo

Doutoranda em Educação – Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Resumo:

Este artigo tem por objetivo apresentar uma leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental – anos finais, com a pretensão de construir diálogos capazes de subsidiar a prática docente comprometida com o respeito à diversidade e à promoção de uma educação na qual os seus estudantes se distanciem de preconceitos e racismos. Competências e habilidades são apontadas como necessárias para a promoção de uma educação antirracista. Propomos, então, analisar as indicações para as aulas de História no que se refere ao foco Educação para as Relações Étnico-Raciais, a partir da Competência Específica 4 (Competência Específica de História para o Ensino Fundamental), responsável por propor o desenvolvimento de visões de diferentes sujeitos, culturas e povos em um mesmo contexto histórico, para o surgimento de princípios éticos, democráticos e inclusivos. Tal recorte integra o contexto de uma política nacional que busca promover a construção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino. A Educação para as Relações Étnico-Raciais começou a ganhar formas concretas no ano de 2003, quando foi promulgada a Lei 10.639, responsável por instituir a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. No ano de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em consonância com a Lei 10.639/03 responsável por alterar a Lei 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir dos apontamentos contidos nos dispositivos legais que presam pela construção de uma educação antirracista, discutiremos sobre como tais abordagens podem contribuir para promover o incentivo à tolerância, o respeito às diferenças e à construção de identidades positivas para os educandos afrodescendentes. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica de autores que contemplam a temática. Teóricos como Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Tomáz Tadeu da Silva e Regiane Augusto de Mattos viabilizaram a revisão crítica na qual está pautada a metodologia adotada. Em consonância com as questões expostas, consideramos tais reflexões significativas para o desenvolvimento de práticas comprometidas com o fortalecimento do respeito à diversidade étnica, a multiplicidade cultural de diversos sujeitos de um mesmo contexto histórico e a necessidade de construção

de práticas que objetivem combater a todas as formas de discriminação.

Palavras-Chave: BNCC, Ensino de História, Prática docente e Educação antirracista.

Introdução

No presente artigo teceremos considerações acerca dos apontamentos contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História no Ensino Fundamental – anos finais, no que se refere ao desenvolvimento de uma Educação antirracista. Buscaremos, então, uma reflexão sobre como o documento interpela o ensino de História, Componente Curricular integrante da área de Ciências Humanas, no que se refere à promoção de uma educação para as Relações Étnico-Raciais. Nossa reflexão propõe apresentar uma leitura teórica capaz de subsidiar a prática docente comprometida com a promoção de uma Educação capaz de formar sujeitos responsáveis por promover o respeito às diferenças e à construção de identidades positivas para os educandos afrodescendentes.

A BNCC é um documento de caráter normativo e definidor das aprendizagens essenciais aos alunos em todas as etapas e modalidades da educação básica, assegurando a aprendizagem e o desenvolvimento em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, determina os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, com a pretensão de superar a fragmentação disciplinar. A necessidade de equilíbrio e de estabelecimento de um patamar comum de aprendizagem permeia toda a Base, tarefa para qual será tão importante (BNCC, 2018). Ao buscar promover a garantia de um patamar comum de aprendizagem, define a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de subsidiar as demandas da vida cotidiana.

O documento também deverá contribuir para promover medidas no âmbito federal, estadual e municipal, no que se refere às providências necessárias à construção de currículos e ao desenvolvimento da educação (BNCC, 2018). Também visa o alinhamento de políticas e ações necessárias à formação de professores, à avaliação, aos conteúdos e demais critérios relacionados à qualidade. Nesse processo, é da alçada dos sistemas e redes de ensino a abordagem de temáticas como a Educação para as Relações Étnico-Raciais e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008). Em consonância com as agendas nacionais, a política de promoção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais será discutida no presente artigo.

Objetivos

Nosso enfoque contemplará os norteamentos definidos para as aulas de História dos anos finais do Ensino Fundamental, etapa integrante da Educação Básica. Propomos, então, discutir a BNCC com suas indicações de conhecimentos e habilidades necessárias à aprendizagem escolar, com a intenção de elaborar compreensões no que se refere ao desenvolvimento da política de Educação para as Relações Étnico-Raciais nas aulas de História no Ensino Fundamental, enfatizando aspectos capazes de promover reflexões e contribuir para o trato pedagógico da diversidade étnica.

Para alcançar os objetivos traçados, analisamos as propostas contidas no documento e abordamos aspectos que, em nossa compreensão, podem instigar a prática dos profissionais que atuam na Educação Básica. Logo, realizaremos como propõe Nilma Lino Gomes (2001), reflexões para que os educadores não deixem de considerar o quanto se faz necessária à construção de uma escola democrática, edificada a partir do repensar das práticas dos educadores, do entendimento de que o processo educativo ultrapassa os espaços escolares e não pode desvincular-se da heterogeneidade da sociedade.

Metodologia

Essa leitura tornou-se possível a partir do seguinte traçado metodológico: realizamos uma abordagem acerca da produção bibliográfica sobre a temática, realizando diálogos com autores responsáveis por contemplar a pertinência das discussões Étnico-Raciais. Nesse percurso, embasamos nossa escrita em dispositivos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2009. Esse arsenal teórico possibilitou estruturamos o nosso texto, onde tratamos de elementos que podem provocar inquietações no sentido de promoção de uma educação antirracista em consonância com a Competência Específica 4, responsável por propor o desenvolvimento de visões de diferentes sujeitos, culturas e povos em um mesmo contexto histórico, para o surgimento de princípios éticos, democráticos e inclusivos.

Fundamentação teórica

A Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor, como propõe Cavalleiro (2001), deverá partir do reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira. Partimos, então, considerando as características de uma educação antirracista proposta pela autora citada, tornando possível perceber os elementos essenciais para a conquista da cidadania plena, quando diz:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p.158).

O processo de conhecimento se torna imprescindível para a desconstrução de olhares que carregam uma carga preconceituosa, construída historicamente na sociedade brasileira. Os preconceitos precisam ser discutidos, problematizados, conhecidos pelos educandos e trabalhados de maneira contextualizada nas escolas. Pensar práticas e desenvolvê-las na atuação docente é, sem dúvida, uma aventura apaixonante e cheia de desafios. Nos dias atuais, no imaginário coletivo, em contextos sociais nos quais o homem negro ainda é associado à criminalidade, e a mulher ainda é vista por muitos como fora da estética eurocêntrica, deve interessar à escola tomar como objeto essas representações ainda vigentes na sociedade brasileira e refletidas no cotidiano escolar.

Deve interessar aos educadores a edificação de um protagonismo capaz de construir enfrentamentos com a finalidade de contribuir para a formação de cidadãos conhecedores das diversas matrizes étnicas que compõem a sociedade brasileira. A educação deve interessar discutir a diversidade racial e promover a afirmação dos grupos discriminados, aspectos imprescindíveis para o respeito às diferenças, a diminuição das desigualdades e a construção de uma sociedade igualitária.

A construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas, tanto por parte dos nossos governantes quanto da sociedade civil. Um fator decisivo para romper com o quadro de exclusão no sistema educacional – e assim diminuir o débito para com a população negra – é a elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas de alunos/as negros/as, a saber: a) reconhecimento da problemática racial na sociedade; b) desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre grupos raciais e, paralelamente, a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos; c) provimento de alternativas para a construção de autoconceito positivo e auto-estima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando-os a construir projetos de vida. A educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. É condição para a realização de uma educação anti-racista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores (CAVALLEIRO, 2001, p.149).

Torna-se necessária a edificação de uma educação antirracista. A escola, sem dúvida, desempenha um papel imprescindível na construção de conhecimentos e na desconstrução de estereótipos. As tessituras que compõem esta escrita foram formuladas diariamente, ao lidarmos com sujeitos diversos, portadores de identidades múltiplas — discentes que, em suas práticas ordinárias, constroem-se enquanto sujeitos. Nos dias atuais, muitos, devido às suas pertencas étnicas são menosprezados no contexto escolar. Em conformidade com a questão, a escola e os docentes precisam atuar de modo a contribuir para a construção de identidades positivas, combatendo a todas as formas de discriminação.

Em consonância com o exposto, diversos espaços educacionais do Brasil foram chamados a contemplar a Cultura Afro-Brasileira e Africana. A convocação se deu por meio da já referida lei que alterou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96). A inserção dessa lei instalou a obrigatoriedade, na rede de ensino pública e privada, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente, foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP n.1 de 17 de junho de 2004). Contudo, a implantação efetiva da lei nos sistemas de ensino ainda é uma realidade distante.

Assim, torna-se cada vez mais elucidativo considerar o contexto social e a realidade escolar de cada espaço formal de educação para combater racismos e exclusões. Trabalhar as diferenças para garantir a igualdade de percepções é, sem dúvida, um passo muito

significativo na trajetória docente. Então, os educadores não podemos deixar de refletir sobre o papel que a prática desempenha na vida de cada um dos educandos. O desafio de implantar práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais “[...] é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as e formuladores/as de políticas educacionais” (GOMES, 2001, p.84).

Discussões e debates sobre preconceitos, discriminações e violências oriundas da falta de políticas efetivas de enfrentamentos, nos últimos anos, ganharam respaldo, visibilidade em função, sobretudo, das pressões da sociedade em geral e de movimentos como o Movimento Negro. As políticas educacionais para a redução das desigualdades tornaram-se necessárias em um país com uma diversidade cultural e racial tão significativa. Segundo GOMES (2001, p.85), “não podemos, portanto, desconsiderar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro”.

A obrigatoriedade do reconhecimento e da inclusão da matriz africana no currículo escolar deve resultar na realização de práticas docentes que assegurem a criação de mecanismos capazes de promover o respeito à diversidade cultural e étnica dos indivíduos (GOMES, 2001). A “defesa da cultura negra”, disseminada no Brasil e responsável pela constituição da multiplicidade cultural contemplada nas práticas docentes pode ser responsável por promover o incentivo à tolerância, à convivência, ao respeito às diferenças e à construção de identidades positivas para os educandos afrodescendentes.

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e idéias preconcebidas, estejam onde estiveram (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (CAVALLEIRO, 2001, p.150).

Nos espaços de educação formal, sujeitos com vivências múltiplas convivem nesse contexto propício ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal. A Educação para as Relações Étnico-Raciais consiste em um conjunto de práticas a serem desenvolvidas nas instituições públicas e privadas nos níveis da educação básica e da educação superior com a finalidade de promover uma convivência respeitosa. A Lei Federal 10.639 de 2003, pela primeira vez, estabelece como conteúdo a Educação para as Relações Étnico-Raciais, representando um avanço significativo na contemplação da temática, discriminando conceitualmente os conteúdos e objetivos a serem alcançados. Os povos indígenas e afrodescendentes,

historicamente deixados à margem, precisam de práticas pedagógicas inclusivas.

Recentemente, a Lei nº 13.415/2017 altera a LBD e elucida a necessidade de existência de uma Base Nacional Comum definidora de direitos e objetivos de aprendizagem e competências e habilidades, ou seja, define a aprendizagem a ser desenvolvida ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Assim, a existência de uma base nacional comum e de uma parte diversificada é uma discussão realizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) que estabelece que o currículo de cada estabelecimento de ensino deverá ser composto por uma parte comum e outra diversificada. Nesse nível de educação, propostas pedagógicas que evidenciam a historicidade e valorizam as diferenças étnicas podem contribuir para a construção de uma escola e de uma sociedade mais inclusiva.

Todos nós sabemos que a Educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as e formuladores de políticas educacionais (GOMES, 2001, p.84).

Faz-se interessante, então, tomar como discussão inicial a forma como os alunos e alunas entendem o racismo e o apresentam, ao serem questionados no contexto escolar. Dialogando, apresentamos à escola a História Afro-Brasileira. Esse processo somado ao compromisso por parte dos educadores desempenha um papel imprescindível na construção de conhecimentos e na desconstrução de estereótipos. No trabalho com a temática História Afro-Brasileira e Africana, devem ser consideradas as vivências dos sujeitos que compõem os espaços educativos. Todos esses aspectos culminam na necessidade da elaboração de formas de trabalho, conforme determina a Lei 10.639/03, a partir da realidade dos alunos e do contexto social em que eles vivem. Acreditamos que, ao acionarmos as suas vivências, promovemos oportunidades de construções de aprendizagens e de redefinição de identidades (HALL, 2000).

Resultados e discussão

A construção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais pode contribuir para a transformação social de um país. Nesse sentido, alicerces precisam ser construídos a partir de dispositivos legais cuja formulação não se configura como novidade. O Artigo 210 da

Constituição Federal já apontava a necessidade de uma formação básica comum para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1988). A LDB menciona o estabelecimento de competências e diretrizes para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Infantil (LDB, 1996). O conceito de contextualização foi organizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). No ano 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), responsável por destacar a importância da Base como elemento capaz de assegurar a qualidade da educação a partir do foco na aprendizagem.

Educação para as Relações Étnico-Raciais: descortinando a BNCC

A BNCC estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas nas etapas da Educação Básica. No que se refere ao Ensino Fundamental, verificamos algumas ocorrências no que diz respeito ao desenvolvimento de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais enfatizada nos conteúdos de Língua Portuguesa, Artes e História. Tal enfoque também aparece nos conteúdos de Geografia e Ciências. No entanto, a área de História congrega a maior parte das indicações para a promoção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A Competência Específica 4 (Competência Específica de História para o Ensino Fundamental) é elucidativa para esse estudo por permitir algumas reflexões. Vejamos: 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BNCC, 2018, p.404). Observamos, então, que diferentes sujeitos, culturas e povos ganham maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em um mesmo contexto histórico, assim como a criticidade e os princípios inclusivos são valorizados. Os diferentes sujeitos em espaços, tempos e culturas variadas ganham maior visibilidade.

Na área de História no Ensino Fundamental – anos finais, o processo de ensino e aprendizagem está pautado por três procedimentos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um

mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BNCC, 2018, p. 416).

Interessa-nos o primeiro procedimento que implica na valorização da África e das culturas Afro-brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008) por se considerar as contribuições dessas populações para o Brasil ao longo dos séculos XIX e XX. Torna-se pertinente, então, atribuir visibilidade à contribuição histórica dos africanos escravizados e de seus descendentes. A diversidade cultural brasileira deve ganhar visibilidade e ser analisada em sua pluriculturalidade, de forma a amenizar as desigualdades e as hierarquias raciais. Assim, os alunos seguirão para o Ensino Médio munidos dos elementos necessários para aprofundarem os conhecimentos que permitem a problematização de preconceitos, discriminações e racismos. Nesse sentido, as temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, são, resumidamente, as seguintes:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África.

No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII.

No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas.

No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente (BNCC, 2018, p. 417)

A BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental preserva a valorização da Cultura

Afro-brasileira e Indígena reafirmando as leis 10.639/03 e 11.645/08. No entanto, para entender as discussões étnico-raciais a história do Brasil e sua relação com esse processo ganha pouca visibilidade. As narrativas sobre os africanos enquanto grupos historicamente excluídos parecem não figurar tanto, pois “há um silêncio” em relação aos antes escravizados na sociedade brasileira e seus descendentes, conteúdos a serem discutidos no último ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Em consonância com tais questões, algumas habilidades estão de acordo com os objetivos supracitados ao longo desse trabalho. Vejamos:

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas (BNCC, 2018, p.425).

Nesse percurso, percebemos que competências e habilidades são apontadas pela BNCC como necessárias para a promoção de uma educação para as Relações Étnico-Raciais para que os alunos construam suas interpretações para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias dos povos africanos, destacando a sua contribuição para a formação da sociedade brasileira, bem como suas articulações com outros povos e sociedades no sentido de fazer com que a História possibilite a construção de meios necessários à promoção de uma sociedade mais inclusiva, evitando o reforço do racismo e das exclusões nos espaços educativos.

Conclusão

A BNCC não se configura como único dispositivo passível de ser lido e discutido no que refere à promoção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Outros instrumentos regulatórios já existentes continuam em vigor com os seus objetivos e metas. O enfrentamento e as discussões referentes às questões étnico-raciais precisam permear a prática docente de maneira cotidiana nos diversos espaços educativos, onde muitos atos discriminatórios e racistas ainda precisam ser suprimidos. E, para isso, faz-se necessário

refletir constantemente acerca do nosso fazer profissional, reafirmando a nossa responsabilidade enquanto educadores.

A construção de uma educação pautada no pensamento crítico desempenha um papel relevante para a transformação da sociedade brasileira e para o desenvolvimento da cidadania (CAVALLEIRO, 2001). Torna-se necessário pensar de forma crítica a atuação profissional de toda a equipe escolar, dialogando com o contexto social onde as escolas estão situadas. A escola atua como um espaço significativo para a formação cidadã. Acreditamos, por fim, que, de alguma forma, a prática docente vem contribuindo para isso, ao propor reflexões e ao incentivar os educandos a respeitarem as diferenças.

No espaço escolar os aspectos cotidianos escapam à visão de muitos. Sejam professores ou não, os lugares já consolidados merecem uma leitura crítica por entendermos que releituras podem ser realizadas no sentido de promover agenciamentos que problematizem as ideias racistas e as práticas discriminatórias. “A ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação” (Cavalleiro, 2001, p. 153). Nesse sentido, os docentes precisam atravessar essas fronteiras, enfrentar os desafios, fazer a diferença, agir diante da diversidade que compõe os espaços.

Para construir uma convivência positiva entre todos, já que a escola interfere na nossa vida e na vida de outros por ser um espaço de promoção da cidadania, problematizações devem surgir para que os educandos percebam a diversidade que compõe as escolas e a sociedade brasileira, em uma tentativa de eliminação de preconceitos e correção das desigualdades. Eleger tais questões para serem trabalhadas e desenvolvidas nas práticas do professorado pode ser os primeiros passos de uma caminhada em que muitos desafios ainda precisaram ser problematizados e encarados. Portanto, esperamos que o presente texto seja elucidativo no sentido de promover inquietações, despertar o desejo de construção de outras práticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.9394 de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 02. Ago. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista**: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALHEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141- 160.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALHEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Curricular Comum**: versão final. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 02. Ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

ARAÚJO, Aline Praxedes de
Universidade Federal da Paraíba (PPGE)
alinepraxedes3@outlook.com.br

SILVA, Aparecida Barbosa
Universidade Federal de Campina Grande
aparecidabarbosa20@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva dialogar a prática pedagógica para uma educação antirracista com a Educação Popular enquanto meio para formar sujeitos históricos, portanto, atores políticos e sociais, que priorizem a justiça social e sejam contra quaisquer formas de violência e preconceitos que, infelizmente, ainda assolam nossa sociedade. Propomos uma leitura sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Nosso escopo busca uma reflexão sobre a Competência Específica 5, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que propõe identificar e combater todas as formas de violência, injustiças e preconceitos. A Educação Popular é resultado da teoria pedagógica de Paulo Freire que almeja o desenvolvimento da consciência crítica através da autonomia dos sujeitos, onde um dos percursos a serem seguidos é o autoconhecimento, assim como a assunção de que todas as pessoas são seres inacabados, portanto, aptos a aprender. A partir da linguagem proposta pela Educação Popular desenvolveremos uma reflexão de uma prática pedagógica que priorize o debate sobre identidades e diversidades dentro do ambiente escolar, partindo do princípio que a leitura de mundo dos educandos é o mote para trabalhar o desenvolvimento da problematização educacional, assim como a perspectiva social e suas desigualdades. A metodologia será uma revisão crítica acerca da produção bibliográfica sobre a temática, em que nosso repertório teórico partirá do diálogo com autores como: Paulo Freire, Maria da Glória Gohn, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Jeruse Romão, Regiane Augusto de Mattos, Boaventura de Sousa Santos, entre outros, que irão auxiliar nosso desenvolvimento textual, onde traçaremos a possibilidade de uma abordagem pedagógica que parte do princípio da educação antirracista aplicada através da Educação Popular como uma alternativa para atender a Competência Específica supracitada da BNCC. Nossa reflexão tem como princípio apresentar uma leitura da teoria pedagógica que auxilie o professorado a pensar práticas que elejam a compreensão de mundo do alunado a partir da sua realidade para trabalhar sobre a diversidade étnica, a histórica marginalização de grupos sociais, além da legítima luta pela erradicação dos preconceitos e injustiças sociais.

Palavras-chave: BNCC, Paulo Freire, Educação Popular, Educação Antirracista.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão acerca da Educação Popular enquanto uma prática pedagógica que priorize a promoção da emancipação dos sujeitos históricos em seu meio social, onde o zelo pela justiça social seja divergente de práticas preconceituosas e/ou racistas. A Educação Popular é protagonista de distintas concepções epistemológicas ao longo da produção historiográfica na América Latina a partir da segunda metade do século XX. João Colares de Mota Neto (2016) apresenta a seus leitores uma obra de relevante contribuição acadêmica, nela observam-se reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. No primeiro momento o autor retrata as diversas abordagens que abrangem o conceito de Educação Popular, no entanto assim como o autor, nosso foco corresponde a perspectiva da Educação Popular Libertadora, ou seja, a prática pedagógica de base freireana que tem como princípio a valorização da cultura popular e a promoção da autonomia do sujeito via a relação entre educação formal e não-formal.

Segundo o princípio pedagógico de Freire que originou a Educação Popular, a cultura popular deve ser prioritária na formação do sujeito. Portanto, a Educação Popular é uma prática pedagógica voltada para as classes populares, ao seguir uma perspectiva divergente da educação normativa que pode negligenciar os saberes populares e a cultura local, elemento que chega a excluir o sujeito oriundo das comunidades mais desfavorecidas economicamente. O mesmo sujeito que é excluído da escola. Partimos em defesa do pressuposto de Freire em sua obra *Educação na cidade*, na qual o autor defende a compreensão que os alunos não evadem da escola, nem que a abandonam, mas sim, que eles são expulsos pelo fato que a escola não permitiu mudanças suficientes para que continuassem no espaço escolar. Seja pelo fato de não acompanhar o mesmo ritmo da maioria, ou mesmo por questões singulares ao sujeito que dificulta sua permanência na escola. Todavia, a escola por não conseguir atender a todas as especificidades do corpo discente através de uma ampla rede de ações, faz com que o dado aluno seja expulso da escola e não consiga seguir o caminho da formação educacional. A ratificação da assertiva pode ser observada nos dados do senso escolar, os lugares de maior índice de “evasão” escolar são em escolas públicas, geralmente concentradas em bairros de comunidades das classes populares.

A Educação Popular (EP) não é estática. Ela é um movimento que possibilita mudanças tanto no sujeito como para o meio em que está vinculado, isto pelo fato de suas raízes estarem nos movimentos sociais populares com lutas por políticas públicas afirmativas, assim como a vigilância para manutenção e aplicabilidade delas quando conquistadas. Entretanto, não

podemos esquecer-nos dos diversos debates que se encontram na EP, olhares específicos que envolvem comunidades e os sujeitos nelas em busca da afirmação de suas identidades, da sua terra ou do gênero (MOTA NETO, 2016).

A Educação Popular é uma prática pedagógica que está diretamente atrelada a um projeto político que tem por objetivo uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna. A EP parte da proposta educacional de Paulo Freire, seu método não é fechado, mas direciona quem está à frente para organizar projetos que busquem atender as necessidades emergenciais da comunidade em que se está atuando para que os sujeitos continuem a desenvolver até atingir a consciência crítica. Para compreendermos melhor o processo inicial de articulação de Freire, faz-se necessário apresentarmos algumas pontuações de sua ação em diálogo com o contexto histórico do período.

Paulo Freire compôs uma equipe, na década de 1960, que fundou e organizou o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), que trabalhava com educação e valorização da cultura popular. A ideia para estruturar o Movimento ocorreu em 1958, quando foi realizado o II Congresso de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em seu relatório final⁵⁶ é possível acompanhar os altos índices de analfabetismo no Estado de Pernambuco, principalmente nas áreas rurais e localidades de baixa distribuição de renda.

O documento traz um novo olhar para a condição do analfabeto. Todavia, o então contexto histórico no Brasil, em 1950, era de ampla oferta industrial nos grandes centros urbanos, lembramos que durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) houve favorecimento do capital externo no país, criação das Leis Trabalhistas, Ministério de Trabalho e Sistema Previdenciário, eixos que sustentaram a composição da imagem do trabalhador urbano assalariado e, geralmente, analfabeto funcional, ou seja, aquele que consegue decodificar símbolos gráficos da escrita e assinar o próprio nome, mas não consegue compreender as informações. E no contexto histórico citado, o índice era muito alto, principalmente para os moradores do campo e a população do Nordeste brasileiro.

O primeiro ponto a ser trabalhado é a própria configuração social do analfabeto, quando começa a ser pensado enquanto produtor de cultura, não estamos falando da cultura erudita que compunha a elite letrada, mas sim da cultura popular que preenche o cotidiano e história dos brasileiros, portanto não menos importante que a primeira.

Enquanto solução para o problema, uma nova abordagem sobre a questão educacional

⁵⁶Disponível em: http://forumeja.org.br/files/relato_segund_congr_educ_adultos.pdf Acessado em: 08 de Jan. 2019.

é realizada, em especial, o rompimento com a *educação bancária* que Paulo Freire tanto criticou, devido sua impossibilidade de permitir o aguçamento da curiosidade e participação dos discentes, assim também como desestimulava os sujeitos, não os abraçando em suas dificuldades de acompanhar o sistema educacional, da mesma maneira que não estabelecia condições de acessibilidade em prédios escolares ou qualquer acompanhamento especializado. Sobremaneira o método de ensino “pronto” de aprendizado se limitava em “transferir” o conteúdo do professor para o aluno, como podemos acompanhar na citação abaixo:

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancaísmo”. (FREIRE, 2018 [1996], p. 27)

De acordo com Freire (2018) [1996] observamos que seu método pretende atender aos sujeitos marginalizados pelo *ensino bancário*, mas que não exclui os que conseguiram passar por ele, pois todos estão em constante formação por serem “seres inacabados” (FREIRE, 2018) [1996], portanto propensos a mudar/transformar conforme expostos a novas possibilidades e métodos pedagógicos.

A experiência de Paulo Freire na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1962, foi voltada para a alfabetização de adultos, seu método consistia em três passos: primeiro a identificação das *palavras geradoras*, que foram selecionadas conforme ilustrassem a visão de mundo na percepção dos educandos, através delas seria trabalhada a alfabetização silábica; o segundo são os *temas geradores*, após o trabalho silábico, são montadas pequenas frases para ampliar o repertório silábico e desenvolver a leitura; por fim, o terceiro consistia na *problematização*, onde os sujeitos iriam expressar sua visão de mundo por meio da escrita e da leitura; todo o método de alfabetização era realizado num prazo de três meses, o diálogo era o fio condutor que sustentava todo o processo, em conjunto com a valorização dos sujeitos enquanto produtores de cultura. Um dos princípios de Freire foi propor uma *educação para a liberdade*, em que os sujeitos pudessem reconhecer-se, perceber seu lugar social e as possibilidades que a educação oferece para melhorar a vida em sociedade, aumentar a autoestima e aprimorar sua visão crítica da conjuntura sócio-política em que está inserido.

Essa experiência de alfabetização, a partir dos princípios da educação para a liberdade, procurava superar a educação domesticadora, ou Educação bancária como assim denominou. Para Freire, a Educação popular seria um espaço em que o homem ultrapassaria sua situação de homem-objeto a homem sujeito-histórico transformador. O que se pretendia era a construção de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, assim, reformular a forma de organização da sociedade. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 77) (Grifo dos autores)

A EP é a vivência proposta por Paulo Freire, o rompimento do paradigma educacional que limitava e enfraquecia dos sujeitos de expandir e atuarem como agentes transformadores no meio social. Destinada para as classes populares, a EP não se restringiu à alfabetização, mas ganhou protagonismo em várias áreas do conhecimento, níveis e modalidades educacionais⁵⁷.

O trabalho protagonizado por Paulo Freire e seus seguidores foi interrompido durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), exatamente um método que trabalhava para valorizar as classes populares. Freire foi exilado, porém sua teoria pedagógica continuou a ser aperfeiçoada e ganhou novos lugares de atuação e passou a ser uma alternativa para a questão educacional na América Latina. Com o fim da Ditadura, ele retorna ao Brasil e retoma seu trabalho para assistir as classes populares quando assume a Secretaria de Municipal de Educação de São Paulo, em 1989, durante a gestão de Luiza Erundina (1989-1993).

O trabalho teorizado e exercido por Paulo Freire ao longo de sua vida nos deixa uma

⁵⁷A EP é uma pedagogia que pretende promover a liberdade do sujeito ao atingir a consciência crítica, portanto muitos acadêmicos na última década têm desenvolvido pesquisas de cunho teórico e participativo acerca da aplicabilidade da EP em distintas áreas do conhecimento e modalidades de ensino. A título de citação, salientamos o texto de Eymard Mourão Vasconcelos, que faz um diálogo entre a EP e saúde, e compõe o texto final do Caderno de Educação Popular e Saúde, publicado pelo Ministério da Saúde, em 2014, sua abordagem salienta a importância do conhecimento medicinal da população, tantas receitas que historicamente integram a sabedoria popular e hoje já possuem comprovação científica de sua eficácia mediante testes laboratoriais. Sobre as modalidades de ensino que adotam a EP podemos citar a Educação de Jovens e Adultos que recebe os sujeitos que não conseguiram concluir os estudos na faixa etária regular. No primeiro segmento, a EJA recebe o jovem a partir de quinze anos, onde desenvolvem as habilidades e competências equivalentes ao Ensino Fundamental; no segundo segmento, recebe o jovem a partir de dezoito anos de idade para desenvolver as habilidades e competências equivalentes ao Ensino Médio. Destacamos que o currículo da EJA não é “fechado”, como dito anteriormente, são designadas habilidades e competências que devem ser alcançadas para cada ciclo, mas não há uma grade de conteúdos a ser trabalhada, fica a critério de cada docente desenvolver uma abordagem através de projetos que são planejados após a observação da realidade de cada turma, para que as necessidades emergenciais sejam supridas, todavia, os discentes se sintam acolhidos no ambiente escolar para que consigam aprimorar suas conquistas elevando sua autoestima e a identidade enquanto sujeito histórico transformador. Infelizmente, alguns empecilhos assolam a EJA, como: a evasão, a falta de acesso a material didático, preparação do corpo docente, investimento governamental e, principalmente, a permanência das salas de aulas de EJA, pois muitas estão sendo fechadas a cada ano.

proposta pedagógica contra-hegemônica que prioriza a valorização do sujeito em sua realidade social. Proporciona caminhos para a transformação por meio do autoconhecimento; tal princípio rompe a alienação dos sujeitos e permite a elaboração de um projeto social que busca construir uma ideologia em que a igualdade é priorizada.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo Geral

- Dialogar a prática pedagógica da Educação Popular para uma educação antirracista.

1.1.2. Objetivos Específicos

- Analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio a partir da Competência Específica 5, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que propõe identificar e combater todas as formas de violência, injustiças e preconceitos,
- Refletir sobre uma prática pedagógica que auxilie o professorado a pensar práticas que elejam a compreensão de mundo do alunado a partir da sua realidade para trabalhar sobre a diversidade étnica, a histórica marginalização de grupos sociais, além da legítima luta pela erradicação dos preconceitos e injustiças sociais.

2 METODOLOGIA

Nosso artigo traz como metodologia a revisão da literatura sobre o tema abordado. Organizamos nossa pesquisa a partir de dois momentos cruciais. Primeiro, fizemos um levantamento prévio da fortuna crítica sobre Educação Popular, Educação Antirracista e Ensino de História da África e Afro-brasileira, salientamos que já trabalhamos com os temas há um tempo, elemento determinante para auxiliar nosso desenvolvimento reflexivo a partir da uma seleção de autores, haja vista que para a presente produção, devido à limitação do espaço, faz-se necessário que o texto seja objetivo, portanto a impossibilidade de ampliar mais a apresentação e debate com maior número de autores. O segundo momento da pesquisa, corresponde às leituras para a construção reflexiva do argumento.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como apresentado ao longo da Introdução, compreendemos que a Educação Popular pode ser uma prática pedagógica adotada em várias instâncias educacionais, partindo do princípio

que a busca por justiça social e igualdade seja seu maior objetivo. Um caminho que propõe ser trilhado através da busca do autoconhecimento do sujeito e seu aprimoramento crítico acerca de seu lugar social, assim como da conjuntura política e econômica.

Segundo Boaventura de Souza Santos (2002) o modelo de pensamento racional hegemônico proposto pela globalização neoliberal é chamado de *razão indolente*, onde há a compressão do presente e ausência de perspectiva do futuro, gerando um sentimento de descrença, falta de esperança e fatalismo. De acordo com o autor a consolidação da globalização ratifica a segregação entre as classes, por meio de suas estruturas, o capital dificulta acesso às benesses pelas classes populares, porém instaura o pensamento de que o rumo da sua vida segue e é determinada por sua responsabilidade. Tais circunstâncias geram a estagnação dos sujeitos e ausência de associação entre a sua vida, suas carências e dificuldades de crescimento econômico que garantam acesso digno à moradia, saúde, educação e segurança aos poderes governamentais. Tal conjuntura compõe a globalização hegemônica.

Apoiado ao pensamento marxista, Santos (2002), reflete acerca da ruptura da opressão da globalização hegemônica sobre os grupos marginalizados, para tanto é necessária plena e constante reflexão a respeito das desiguais trocas e desequilíbrio da distribuição de poder para que a *transição* para uma nova ordem mundial aconteça pela ação da globalização contra-hegemônica. Sua representação é encontrada nos movimentos sociais, ONG's progressistas e Fóruns Sociais Mundiais.

Compreendemos que as representações sociais que lutam constantemente por garantir os direitos das classes populares para que lhes sejam assegurados à própria condição de humanidade, são espaços que se fortalecem através da militância, para que seja possível a participação é necessária à construção de uma identidade coletiva, em que os sujeitos históricos são levados a refletir intensamente as desigualdades sociais e o desequilíbrio na distribuição de poderes nos espaços políticos, econômicos e sociais levando a constatar que muitos grupos sociais são historicamente negligenciados, marginalizados e perseguidos resultando num alto índice de precarização em diversos fatores sociais, condições que ratificam a emergente luta por uma globalização contra-hegemônica.

A EP está presente nos espaços de resistência contra a consolidação hegemônica. Sua luta contra as desigualdades sociais é reforçada com a insistência da valorização dos saberes populares, conhecimento que vem do campo, a sobrevivência que vem das classes populares; espaços que são obstinados a resistir e a enaltecer suas experiências para que os sujeitos nela

inseridos possam reconhecer e assumir sua identidade. Segundo Maria da Glória Gohn (2015), a formação dos sujeitos é um processo singular que permite um diagnóstico social, onde os problemas são evidenciados. Compreendemos que os sujeitos são agentes históricos capazes de promover a transformação social. Conforme a autora,

A categoria sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transformam-nos de atores sociais, políticos e culturais em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político, social. O sujeito é reconhecido – objetivamente, e se reconhece – subjetivamente, como membro de uma classe, de uma etnia, parte de um gênero, uma nacionalidade e, muitas vezes, de uma religião, culto ou crença. Os sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições, privadas e públicas, estatais ou não. (GOHN, 2015, p. 37705)

Os sujeitos são os responsáveis pelas mudanças sociais, lembramos que sua identidade nunca está concluída, por ser plena e mutável. Mediante as interações sociais estamos expostos a várias ideias, posicionamentos e ideologias, onde nos reformamos constantemente, em pleno aprendizado e transformação por meio da comunicação entre os sujeitos seja falada, escrita, por sinais, por imagens, enfim, não importa o meio, apenas o resultado do processo. Salientamos que assim também é feita a educação, pois está presente em todos os momentos e lugares da vida dos sujeitos, como na escola, em casa, em espaços de sociabilidade, entre outros. Portanto, quando a organização escolar é pensada a partir de uma ação direcionada por meio das vivências dos educandos é possível que a transformação social aconteça.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferentes” (CAVALLEIRO, 2001, p. 150). Justamente por lutar pelo reconhecimento de si, da sua comunidade e dos outros que a prática pedagógica da Educação Popular e a Educação antirracista podem e devem dialogar. Trabalhar com as duas perspectivas em conjunto será benéfico para todos os sujeitos envolvidos, sejam professores(as) ou os(as) discentes; como também não podemos esquecer da própria comunidade envolvida e do espaço familiar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio a partir da Competência Específica 5, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que propõe identificar e combater todas as formas de violência, injustiças e preconceitos. Concordamos e reconhecemos a importância de zelar por um trabalho efetivo no campo escolar que considere

as diferenças, não de maneira preconceituosa ou excludente, mas sim no aspecto promissor para que as práticas cotidianas sejam observadas e analisadas por todos(as). A prioridade deve ser a promoção da criticidade, o combate a todos os tipos de violência e preconceitos.

Jeruse Romão (2001) apresenta um ensaio acerca de reflexões sobre o papel da educação em relação à autoestima da criança negra. A autora pondera como o espaço escolar pode ser um lugar de replicações de preconceitos sociais que ainda fazem parte da sociedade, infelizmente. Acrescentamos que as práticas de *bullying* podem atingir negativamente a criança e o bem-estar do grupo, portanto a necessidade dos docentes estarem sempre atentos e saberem trabalhar em conjunto contra essas práticas, mas de uma maneira que consigam contornar a situação para conscientizar os educandos que tais práticas também são uma forma de violência. As desigualdades existentes no nosso país foram historicamente construídas. Reminiscências coloniais e a ausência de muitas décadas sem políticas públicas afirmativas que abraçassem os grupos sociais marginalização, sua maioria composta por pessoas negras, resultou numa sociedade que alimentou por muito tempo um forte preconceito velado.

Não podemos deixar de mencionar a importância da atuação do Movimento Negro no Brasil, especialmente após de 1980, quando ganha visibilidade nacional e passa a protagonizar inúmeras lutas em prol de políticas públicas afirmativas em distintas áreas da sociedade. Não negar o passado de sofrimentos, de mortes e perseguições contra o povo negro na formação nacional é gritar sobre por seus direitos e lutar por sua inserção no ensino superior para o exercício de trabalhos com alto prestígio social. Não negamos que muitas conquistas foram atingidas, todavia a luta continua e faz-se necessário que comece desde o âmbito escolar e a revisão de seu currículo e suas práticas. Como vemos na citação de Nilma Lino Gomes,

A revisão dos currículos, a construção de uma relação ética e respeitosa entre professores/as e alunos/as, o entendimento do/a aluno/a como sujeito sociocultural e não somente como sujeito cognitivo, a compreensão de que os sujeitos presentes na escola vêm de diferentes contextos socioculturais e possuem distintas visões de mundo são os princípios de uma educação cidadã. O reconhecimento de que esses cidadãos são homens e mulheres que pertencem a uma nação cuja composição é diversa e a consideração de que tal pertinência imprime marcas na construção da sua identidade racial são princípios de uma educação cidadã que considera a inclui a questão racial. (GOMES, 2001, p. 90)

A autora nos apresenta a reflexão da importância de perceber as diferenças e trabalha-las em virtude de uma educação cidadã, onde marcas podem ser deixadas na formação dos

sujeitos. A nosso ver, tais elementos podem ser dialogados também a partir da EP que prioriza o reconhecimento do sujeito e luta por justiça social através dos agentes transformadores, resultado de uma educação contra-hegemônica.

O estudo de nossa formação enquanto nação, a forte presença africana em nosso cotidiano por meio da culinária, música, palavras, religiosidade e relações familiares, de amizade e de compadrio, também são traços que não podemos deixar de mencionar. O respeito e reconhecimento deles deve fazer parte da educação antirracista (MATTOS, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que nosso trabalho buscou refletir sobre a possível relação entre a educação antirracista e a prática pedagógica da educação popular como uma estratégia que auxilie o professorado a pensar ações que elejam a compreensão de mundo do alunado a partir da sua realidade para trabalhar sobre a diversidade étnica, a histórica marginalização de grupos sociais, além da legítima luta pela erradicação dos preconceitos e injustiças sociais.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018, [1996].

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOHN, Maria da Glória. **A relação entre educação popular e os movimentos sociais na construção dos sujeitos coletivos**. IN: Anais. XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. IN: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, jul./dez. 2011, p. 326-344.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:**

reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. **Revisando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível.** IN: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, dez.2010, p. 72-89.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 161-178.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-104.



A ASCENSÃO SOCIAL DE MULHERES NEGRAS E PERIFÉRICAS: A COMPREENSÃO ATRAVÉS DA LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

BRITO, Rosane Lorena de
Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira (MIH)
E-mail: rosaldb2002@yahoo.com.br

SOUSA, Vitória Ramos de
Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira (MIH)
E-mail: vitoriaramos_tae@unilab.edu.br

BRITO, Mariza Angélica Paiva
Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira (MIH)
Pós-Doutora em Linguística de Texto (UFC)
Mestre e Doutora em Linguística (UFC)
E-mail:marizabrito02@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar a ascensão das mulheres oriundas de classes populares, como Conceição Evaristo, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro, e assim refletir sobre a emergência de uma abordagem moderna direcionada ao estudo desse grupo de profissionais negras que redefiniram uma história cultural desenhada através do processo de repetição de estereótipos que levaram a população negra a um efeito de desumanização promovido por imagens negativas. As referidas personagens fugiram de um processo hegemônico de exclusão histórico e construíram um discurso de empoderamento que merece ser problematizado e perpetuado para gerações futuras. Nesse contexto, a proposta do artigo visa analisar os trechos dos discursos das autoras - retirados de entrevistas audiovisuais, seus livros publicados, entrevistas em congressos e revistas eletrônicas -, através de conceitos como memória e rebeldia (Bosi, 2004), ambivalência (Bhabha, 1998), identidade na modernidade (Castells 2010; Hall, 2008), linguagem (Fanon, 2008) interdisciplinaridade (Japiassu, 1976; Fazenda, 2008) e perspectiva crítica às engrenagens do capital (Mészáros, 2008) dentre outras referências teóricas, promovendo uma reflexão dos processos pelos quais passaram e assim buscar uma hipótese sobre o que constituiu a quebra do processo hegemônico sobre elas.

Palavras-chave: identidade, estereótipo, cultura, ascensão.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, deparamo-nos com personalidades como Conceição Evaristo, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro, dentre tantos outros nomes de mulheres negras que

conquistaram espaços antes reservados a uma elite intelectual branca, por conseguinte, pretende-se refletir que tais mulheres, oriundas de classes populares, fugiram do que Patrícia Hill Collins definiu como "imagem de controle" (COLLINS, 2000), cujo processo social de exclusão é histórico e constituído pela linguagem, e partiram para a construção de um discurso de empoderamento que as tirou do anonimato e as impulsionou a um patamar inimaginável para seus ancestrais.

Djamila Taís Ribeiro dos Santos é uma filósofa, acadêmica brasileira, pesquisadora e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo. "Militante do feminismo negro, tornou-se a principal voz do movimento na televisão, nas universidades e, principalmente, nas redes sociais. Só no Facebook, são 108 mil seguidores. Em seu livro *Quem Tem Medo do Feminismo Negro* e em suas entrevistas, Djamila conta que o pai sempre tinha um discurso de empoderamento, valorizava seus cabelos crespos e repudiava a ideia de que a filha aceitasse empregos que não estivessem à altura de sua formação acadêmica e, por esses motivos, a Djamila nunca contou ao pai seu serviço de auxiliar de serviço gerais oferecido a ela por uma amiga da mãe e no qual, quando tentava uma nova oportunidade, pois tinha um currículo melhor do que as meninas do escritório, sempre ouvia que "O chefe gosta muito do seu café" ou "Em time que está ganhando não se mexe" da gerente que sempre lhe negava uma oportunidade. A mãe, ex doméstica e dona de casa, cuidou para que a filha quebrasse o processo hegemônico pela qual perpassavam as mulheres da família, sempre domésticas. Outra mulher de destaque na sociedade brasileira é Sueli Carneiro. Nascida na Lapa, região oeste de São Paulo, Sueli Carneiro é um dos principais expoentes da luta contra o racismo, em especial defendendo a bandeira do feminismo negro no Brasil. Sueli Carneiro é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e diretora do Geledés - Instituto da Mulher Negra. Desde o início dos anos de 1970 é engajada na militância, defendendo as causas diretamente ligadas às mulheres negras. Em entrevista concedida ao Centro Feminista de Estudos e Assessoria, a autora destaca a Conferência de Durban como marco importante e como uma conquista histórica para as mulheres negras no Brasil.

A outra grande referência no cenário nacional e internacional é a Maria da Conceição Evaristo de Brito que nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense.

Conceição, aos oito anos conseguiu o seu primeiro emprego doméstico , trocou horas de serviços domésticos na casa de professores por aulas particulares e livros didáticos para ela e para os irmãos.

A escritora conta que sua realidade foi beirada a miserabilidade, ela conseguia algum dinheiro com os restos dos ricos, lixos depositados nos latões sobre os muros ou calçadas e que quando leu o diário de Maria Carolina de Jesus, lançado em 58, sentiu-se como personagem dos relatos do livro, pois conhecia, como a Carolina, nas rua de Belo Horizonte, o cheiro e o sabor do lixo, o prazer do rendimento que as sobras dos ricos podiam ofertar, “Carentes de coisas básicas para o dia a dia, os excedentes de uns, quase sempre construídos sobre a miséria de outros, voltavam humilhanamente para nossas mãos. Restos.”⁵⁸

A mãe de Conceição Evaristo, muito preocupada com a educação dos filhos e desejava de que todos aprendessem a ler, matriculou-os em escolas que, apesar de públicas, atendiam a famílias abastadas da classe mineira, as escolas perto de seu bairro pobre tinham um ensino inferior, fato muito bem notado por sua mãe lavadeira, e estudar em escolas com pessoas abastadas mostrou para Conceição a sua condição de negra e pobre pois havia um *apartheid* velado.²

Um fato muito interessante na vida da Conceição, e que talvez faça um cruzamento com a vida da Djamila em relação ao seu pai Comunista, foi um tio materno - Osvaldo Catarino Evaristo - que morava num quartinho de sua casa e que tinha lutado na Segunda Guerra Mundial, na Itália, e, ao retornar ao Brasil, foi-lhe oferecido um cargo de servente na Secretaria de Educação. Este tio estudou muito, desenvolvendo seus dons de poeta, desenhista e artista plástico, sempre muito consciente e questionador da situação do negro brasileiro. Conceição agradece ao tio Osvaldo as suas primeiras lições de negritude.

Apesar de ter concluído o curso de magistério, a escritora não conseguiu um emprego em Belo Horizonte, por causa de uma política de desfavelização da cidade, sua família e vizinhos foram empurrado para a periferia, e para se conseguir um cargo de professora na época precisava de uma indicação, coisa impossível de se conseguir por causa da sua herança de subalternidade. Em contrapartida, Conceição dá ênfase ao fato de ter primas, mãe e tias que trabalharam em casas de grandes escritores e que, conseqüentemente, ajudaram-na em sua relação com a literatura, apesar disso, gosta de enfatizar que, embora não ter livros em casa,

¹Depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG

² Depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG.

sua infância e juventude foram “*rodeadas de palavras*”, ela aprendeu, desde a infância a “*colher palavras*”³.

Conforme pode-se perceber, em suas narrativas de vida, as protagonistas da pesquisa deslocaram-se de uma realidade cujo processo de exclusão é constituído por uma linguagem que, segundo Fanon (2008), tem uma extraordinária potência, desmantelando portanto uma lógica dominante, e, ao romperem com os ditames dessa lógica, conquistaram assim novos espaços.

Nesse sentido, percebe-se que as identidades estão sendo deslocadas, ou, como nos mostra Hall (2006), as velhas identidades estão em declínio, surgindo novas e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Estas mulheres negras, pobres e periféricas, porém de muita resistência, força e inteligência, construíram um processo dinâmico de escolhas, investimentos e subverteram a ordem imposta por um passado colonial que vinha de um contexto histórico de dominação masculina, branca e hétero.

A partir dessas questões, esta pesquisa propõe-se, através de um olhar semiótico, pragmático-discursivo e interdisciplinar, investigar a constituição prerrogativa da identidade feminina dessas mulheres, buscando através de seus históricos de vida, suas falas, ideias e insurgências abrir a discussão sobre quais processos influenciaram suas vidas.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir sobre a emergência de uma abordagem moderna direcionada ao estudo do grupo de mulheres negras;

1.1.2 Objetivos específicos

- * Problematizar a ascensão de três mulheres oriundas de classes populares a saber: Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro e Conceição Evaristo;
- * Compreender os processos que as levou a se tornarem grande referências intelectuais do século XXI;⁵⁹
- * Dialogar as trajetórias das supracitadas escritoras com a fala dos demais autores que discutem o feminismo negro.

2 METODOLOGIA

³Conversa com Bial

O aparato teórico-metodológico é constituído por: estudos da memória como forma rebeldia e inspiração (BOSI, 2004 2a ed.); teorias da linguagem, sob uma perspectiva pragmático-discursiva (FANON, 2008), pelo estudo sobre a identidade no mundo pós-moderno (CASTELLS, 1999; HALL 2006), bem como os estudos do estereótipo (BHABA,2010), estudos interdisciplinares (FAZENDA, 2008; JAPIASSU, 1976), e o papel da educação na mudança social bem como na manutenção da sociedade (Mészáros, 2008).

O *corpus* se constitui, num primeiro momento, de entrevistas colhidas na internet, leitura do livro *Quem tem Medo do Feminismo Negro* da Djamila, e a narrativa da Conceição Evaristo, no I Colóquio de Escritoras Mineira em que ela trata sobre sua infância, adolescência e juventude, e assim tentar encontrar evidências nos discursos produzidos pelas autoras e em seus históricos de vida com o intuito de lançar luz sobre algumas questões em torno da constituição da ruptura do processo hegemônico.

Para dar conta das questões levantadas, são analisadas as falas de Djamila Ribeiro em um programa da GNT denominado Saia Justa, em que ela trata de privilégios construídos à base de opressão, pessoas brancas e pessoas negras, racismo, machismo, políticas públicas, etc, um outro canal do youtube, em entrevista concedida pela Djamila à entrevistadora Lili Schearcz⁶⁰, Djamila Ribeiro começa narrando seu histórico familiar de uma mãe e uma avó domésticas e um pai sem instrução formal, porém extremamente culto e engajado, e sua ligação com a religião de matriz africana. São analisadas também alguns trechos de seu livro *Quem Tem Medo do Feminismo Negro* cuja introdução a autora narra sua infância, adolescência e fase adulta, por acreditar que um dos caminhos que a levou a ascensão foi a forma dialética nos espaços familiares.

Em relação à Conceição Evaristo, é analisada uma entrevista em que a autora/poetisa concebeu ao jornalista Pedro Bial em seu programa *Conversa com Bial*, no dia 11 de agosto de 2017, disponibilizado no site da Globo Play, em que ela conta sobre sua história de miserabilidade porém de muita cultura através da prática oral herdada de seus ancestrais africanos, portanto ela sempre foi “rodeada de palavras”, e a sua participação no I Colóquio de Escritoras Mineiras, que aconteceu em 2009 na Faculdade Federal de Minas Gerais, onde a autora nos brinda com relatos de sua infância até chegar a fase adulta, história esta transpassada por miséria, alegrias e tristezas porém de muita criatividade, narrativa e amor familiar que talvez possam ter contribuído para o rompimento de uma hegemonia tão enraivada na sociedade brasileira. Tudo isso vem ao encontro do que Mészáros (2008)

problematiza de que a educação vem acrescida com a possibilidade de mudança porém ela por si só não dará conta.

“[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças.” (MÉSZÁROS, 2008)

Em seguida, para problematizar como as questões de identidade, linguagem, memória, cultura e contemporaneidade influenciaram na identidade de Djamila e Conceição, procurou-se seguir um caminho cujas bases teóricas se contemplem de modo interdisciplinar por se entender que, conforme Japiassu (1976), uma análise fragmentada dos objetos prejudicaria o entendimento já que a colaboração entre as disciplinas traz um progresso mais completo:

...proporciona trocas generalizadas de informações e de críticas, contribuindo, dessa forma, para uma reorganização do meio científico e para fornecer toda espécie de transformação institucional a serviço da sociedade e do homem. (JAPIASSU, 1976, p. 33)

Longe de ser superficial, segundo Japiassu (1976), a metodologia interdisciplinar exige uma reflexão mais profunda e mais inovadora, portanto ela foi escolhida para contemplar essa pesquisa por que a construção do conhecimento se faz por um processo que diminui ou cruza as fronteiras entre as disciplinas, em virtude de ser impossível se falar em identidade, linguagem, memória e cultura sem perpassar por ciências sociais e educação, por exemplo, já que se cruzam com a realidade e valores da sociedade.

Foi dado ênfase, para construção da pesquisa, aos trechos em que as autoras fazem menção a um discurso de empoderamento de determinados familiares, a construção de memórias e ancestralidades, a valorização das culturas trazidas pelos antepassados africanos como a contação de histórias orais e a valorização da religião de matriz africana tão presentes e algumas narrativas. Percebe-se que esta relação social, que se desenvolveu dentro das rodas familiares e de amizade, e a construção da memória registrado nas lembranças foi relevante e, provavelmente, criou um campo de significados comuns que deve ser valorizado pois, como enfatiza Bosi (2004) “Do vínculo com o passado se extrai a força para a formação de identidade” (BOSI, 2004, P. 16), com efeito o falar, nitidamente presente no histórico de vida das autoras, pode ter sido uma das causas de transformação em suas vidas. Enfatiza-se aqui que o objetivo não é a valorização de uma ou outra religião ou cultura e sim analisar o quanto o conhecimento das histórias dos ancestrais podem ou não trabalhar o altruísmo e moldar personalidades.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao traduzir a memória para palavras, fato de grande interesse para a psicologia, como indica Bosi (2004), pois transmite uma experiência vivida, pode-se ter acesso a momentos do passado que inconscientemente permaneceram no presente, criando um entendimento para o momento presente, “Há, portanto uma memória coletiva produzida no interior de uma classe, mas com poder de difusão que se alimenta de imagens, sentimento, ideias e valores que dão identidade àquela classe.” (BOSI, 2004, P. 18)

Não se pode esquecer de como essas memórias foram construídas, através do silenciamento dos escravizados e seus descendentes, uma vez que falar é existir absolutamente para o outro (FANON, 2008), foi negada aos afrodescendentes o acesso a educação, foi apagada a sua cultura, foi demonizada sua religião.

Em contraste a essa inferiorização, ao expor para sua filha Djamila sobre luta, cultura e religião, e a necessidade de resistência através da intelectualidade, o pai da filósofa provavelmente iniciou nela o processo do que Fanon denomina como “desalienação do negro” que consiste numa repentina tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. (FANON, 2008). Igualmente o fenômeno ocorreu com a Conceição através de seu tio que, depois de voltar da Itália, onde participou da Segunda Guerra, tornou-se autodidata, desenvolvendo um enorme senso político, provavelmente passando para sua sobrinha juízos de valores antes desconhecido para uma menina de bairro extremamente pobre de Minas Gerais. Em suma, os dois homens presentes na vida dessas mulheres iniciaram um processo de resistência e luta por direitos e igualdade, pois as autoras vislumbraram o poder da fala:

Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização. (FANON, 2008: 33)

No entanto, percebe-se que essa identidade cultural foi adquirindo forças, não só pela linguagem, cultura, religião e família, mas também através do contato com outros atores sociais que também estavam buscando mudanças. As autoras começaram o processo de empoderamento com suas famílias, nitidamente através da oralidade, das rodas de conversas entre familiares, do contar de "causos" e partiram para o extra-familiar. Em suas entrevistas a Djamila narra suas experiências com a psicologia, organizações feministas negras, a casa de cultura Mulher Negra, em Santos, que é uma organização das feministas negras, a Biblioteca

Carolina Maria de Jesus cuja história e livros ela ainda não conhecia, as escritoras como Sueli Carneiro, Tony Morison, Jurema Werneck, assim, tudo o que ela aprendeu em casa, através das falas do pai, da mãe e da avó acabou a direcionando para o seu atual caminho, provavelmente foi o fio condutor para tudo o que Djamila realizou mais a frente.

No caso da Conceição Evaristo, a sua persistência em seguir estudando e o seu contato com diversos autores brasileiros, apesar de serem todos autores brancos, como a autora mesmo reforça, foram bastante importantes.

Dessa forma, através do presente discurso, é possível interpretar o processo de construção das identidades das autoras à luz do que Castells (1999) denomina como um processo de construção de significado para a identidade, o que consistiria numa identificação simbólica por parte de um ator social. "A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso." (CASTELLS, 1999, v. 2: 23).

O autor propõe três diferentes tipos de identidades:

- a) *identidade legitimadora*: aquela introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais, tema este que está no cerne da teoria da autoridade e dominação de Sennett, e se aplica a diversas teorias do nacionalismo;
- b) *identidade de resistência*: aquela criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes do que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos, conforme propõe Calhoun ao explicar o surgimento da política de identidade;
- c) *identidade de projeto*: aquela em que os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. (CASTELLS, 1999, V. 2 p. 24)

No caso dessa pesquisa, o que pode-se, num primeiro momento, levar em conta para o processo da Djamila e da Conceição, é a *identidade de projeto* que consiste em que os atores sociais, de posse de qualquer matéria-prima cultural ao seu alcance, construam uma nova identidade, que possa promover uma redefinição da sua posição na sociedade, e assim uma transformação de toda estrutura social. Em seus discursos, tantos em entrevistas quanto em suas obras literárias, elas nos mostram a construção intelectual e identitária através de toda

bagagem erguida desde de criança, até a fase adulta, através da família, seu pares sociais, livros e palavras.

Porém, não se pode descartar a *identidade de resistência*, pois todo processo de ruptura com a hegemonia vigente passa precipuamente pelo resistir. As mulheres pesquisadas aqui construíram trincheiras de resistência e sobrevivência (CASTELLS, 1999) num ambiente cujas condições tinham tudo para sua desvalorização e romperam com as bases de princípios alicerçantes cujos constructos foram determinados por certas instituições da sociedade que insistem em se perpetuar.

A saber, durante muitos anos, mulheres negras sofreram de estereótipo cuja significação foi bem sucedida por que, segundo Bhabha (2010), as repetições contínuas e repetitivas de crenças múltiplas é uma exigência para que sua significação seja bem sucedida, por conseguintes através de mecanismos que Bhabha denomina de “ato de estereotipar”, o colonialismo criou e deslegitimou certas identidades, no caso aqui pesquisado, as identidades femininas negras, portanto não existiu uma neutralidade epistemológica quando o assunto foi estereotipar, através de falsas imagens os corpos negros, houve sim um projeto com o propósito de supervalorizar um lado em detrimento do outro, construindo o que Santos denomina como Linha Abissal (SANTOS, 2010) em que os que estão de uma lado da linha, no caso uma elite que se julga superior, usam diferente formas de *apartheid* para invisibilizar o outro lado, no caso aqui aqueles que personificam a massa trabalhadora que não deve se rebelar. “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal.” (SANTOS, 2010: 39).

De certo que, ainda no século XXI, as práticas modernas ocidentais, assim como aconteceu no ciclo colonial, ainda perpetuem uma epistemologia que valorize eu/outro, senhor/escravo em que os sujeitos denominados o outro são sempre colocado de formas subalternizadas, isso é, do lado abissal, em contraste a esses fatos, quando nos deparamos com as histórias de vida dessas mulheres, notamos que através da linguagem houve uma ressignificação de suas imagens, já que

[...]a língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. [...] Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (HALL, 2006 p. 40)

A cadeia de significação estereotípica de uma articulação de crença múltipla, Bhabha (2010), foi quebrada através de práticas discursivas bem sucedidas contrárias a hegemonia vigente, surgindo, dessa forma novas identidades de sujeitos que se desvinculam do que era antes visto como "sujeito unificado", conceito discutido por Hall (2006) sobre as novas identidades que têm surgido. Nota-se que há um colapso - mesmo que pequeno, porém não pode ser desconsiderado - dos processos históricos que serviram de base para as identidades até agora fixadas, e essas mulheres negras e periféricas, tomando espaços onde poucas outras pensavam tomar, comprovam que novas identidades estão sendo constituídas através de um processo de luta e contestação política. Portanto, há um deslocamento de sujeito o qual Hall (2006) traz à luz com as concepções de três diferentes tipos, a saber: o sujeito do Iluminismo que seria o sujeito masculino, totalmente centrado, unificado, racional que ao nascer já traria um núcleo interior cuja consciência permaneceria a mesma ao longo de sua existência, nota-se, portanto, uma concepção muito individualista do sujeito e de sua identidade; o outro seria o sujeito sociológico, mais complexo dos três, que reflete o mundo moderno e a relação com o seu interior, não sendo autônomo nem auto-suficiente, mas formado na relação com outras pessoas importantes para ele. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’[...]” (HALL, 2006: 11). Por fim, o sujeito pós-moderno que veio através dos processos de mudanças estruturais e institucionais, que desconstruíram o sujeito unificado que passa a ser composto por uma variedade de identidades, que ora são contraditórias, ora não são resolvidas.

Em suma, podemos argumentar que as identidades das autoras aqui apresentadas não consiste de um essencialismo por meio da linguagem pois não ficaram estabilizadas num mundo no qual foi pensado para elas por um passado colonial, elas transgrediram e hoje, os espaços sociais que, no período colonial, só se entrava como subalterno, e eram demarcados desde o início da modernidade ocidental pelo que Santos (2010) denomina como *deste lado da linha*, foram deslocados de uma aparente estabilidade epistemológica tendo como consequência a edificação de novas identidades que foram construídas por um processo de reconstrução da própria história. Isso tudo faz com o que os sujeitos históricos passem por diversas transformações sociais, comprovando, portanto que não são rígidos, fixos, mas sim são constantemente ressignificados e renovados.

Entretanto, apesar do intenso movimento de afirmação das identidades dessas mulheres negras, que se pode comparar com o que escreve Boaventura Santos de que o colonial demonstra um nível de mobilidade imensamente superior à mobilidade dos escravos em fuga (SANTOS, 2006, p. 43), não se pode esquecer que haverá uma reação, já que por se acharem universais e insistirem em falar pelos que denominam *outros*, aqueles que têm um pensamento colonizador insistirão em deslegitimar a produção intelectual de mulheres negras.

Nestas circunstâncias, o abissal metropolitano vê-se confinado a um espaço cada vez mais limitado e reage remarcando a linha abissal. Na sua perspectiva, a nova intromissão do colonial tem de ser confrontada com a lógica ordenadora de apropriação/violência. Chegou ao fim o tempo de uma divisão clara entre velho e o Novo Mundo, entre o metropolitano e o colonial. A linha tem de ser desenhada a uma distância tão curta quanto o necessário para garantir a segurança. O que costumava pertencer inequivocamente a este lado da linha é agora um território confuso atravessado por uma linha abissal sinuosa. (SANTOS, 2006: 43)

Dessa forma, há a necessidade constante de vigilância haja vista que esses processos de desestabilização do outro é histórico, percebe-se demarcação da linha abissal na fala da Conceição Evaristo quando ela narra o processo de desfavelização em que sua família foi submetida, sendo empurrados para as periferias, ficando muito distantes da cidade, no entanto a mão de obra continuou a ser usada, tendo como consequência mais miserabilidade, que vemos até hoje, e mais mão de obra barata. Marx, no capítulo denominado Assim Chamada Acumulação Primitiva de seu livro O Capital, nos mostra que desde o século XIX, a usurpação de homens livres, vem acontecendo, e, mesmo com o fim do trabalho escravo, o capitalismo sempre consegue um modo de tornar escravos aqueles que não são detentores do capital:

No século XIX, perdeu-se naturalmente a lembrança da conexão que existia entre agricultura e terra comunal. Para não falar de tempos mais próximos, perguntaríamos que indenização recebeu a população dos campos quando entre 1810 e 1831, foi espoliada em 3.511.770 acres de terras comuns, com os quais, através do Parlamento, os landlords presentearam os landlords? O último grande processo de expropriação dos camponeses é finalmente a chamada limpeza das propriedades, a qual consiste em varrer destas os seres humanos. (Marx, 2013: 845)

Logo, a semelhança entre os séculos XIX, o século XX exemplificado aqui com o processo de desfavelização pelo qual passou a Conceição e provavelmente a família da

Djamila e o século XXI no qual vemos terras quilombolas e indígenas em iminente perigo de deslegitimação e favelas em constante processo de violência, pode-se concluir que é histórico o processo de roubar ao povo uma liberdade atrás da outra e a constante opressão, perpetuando-se até hoje.

Expulsar e dispersar gente é um princípio inabalável dos proprietários, que o consideram uma necessidade agrícola igual à de extirpar as árvores e os arbustos nas florestas virgens da América e da Austrália; e a operação segue sua marcha tranquila como se fosse um negócio regular. (MARX, 2013, p. 849)

Ao se estudar a história da humanidade, percebe-se que o ser humano conseguiu, através do trabalho, produzir e manter a existência humana e sua evolução social, no entanto produziu também grandes desigualdades entre os que tinham acesso e os que não tinham acesso a determinados meios de produção, iniciando-se, assim, as lutas de classes descritas e esmiuçadas no marxismo, por isso mesmo esse assunto seja uma das categorias centrais na literatura de Marx:

Mas eles mesmos [os homens] começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1969, p. 87).

Portanto, evidencia-se que, através do trabalho, houve grandes transformações na vida humana, trazendo grandes mudanças para a sociedade. Ao longo da história, ele nunca deixará de estar vinculado à educação, já que como exemplifica Ferreira *apud* Saviani, (2011): “*a educação praticamente coincide com as origens do próprio ser humano*”. Assim também a recusa do acesso de trabalho considerado “mais intelectualizado” à classe popular, evidenciado nas falas de Djamila - apesar de graduada e falar o inglês, deveria continuar a servir cafezinhos na empresa -, e da Conceição - apesar do diploma de professora, não conseguia emprego em sua cidade -, revela que trabalho e educação são processos contínuos de exclusão para aqueles que são pensados para o outro lado da linha abissal.

É conveniente pensar que articulação entre história, trabalho e educação é importante ser problematizada para que haja o entendimento, principalmente para a classe popular, de como os processos hegemônicos se articulam para perpetuar o poder nas mãos dos que detêm os processos produtivos que geram trabalho e, conseqüentemente, conduzem os processos socioeconômicos. Em suma, considerando que a classe operária, ao entender que a educação

foi pensada para que os componentes das classes proprietárias fossem formados para o intelectual, para terem a arte das palavras, da retórica e da persuasão, e a educação dos serviçais foi pensada somente para o processo produtivo, e por esse motivo para se manter o status dominante, a massa trabalhadora poderá se empoderar dos saberes até então elitizados, e assim passar a ter um novo posicionamento cujo proletariado se posicione e passe a fazer suas próprias escolhas quanto a educação que queiram ter já que é ela a grande responsável pelos privilégios da classe dominante.

Ferreira (2011), esclarece que as diversas relações entre educação e trabalho não aconteceram de uma hora para outra, mas sim através de movimentos que foram acontecendo gradativamente, começando da igreja até o que vemos hoje em dia com escolas públicas e privadas, porém há na atualidade um movimento também gradativo de uma volta ao passado, com poderes públicos querendo “seus meninos” sendo formados para o conserto de máquina de lavar, enquanto alardeiam que história, filosofia, sociologia, antropologia não deveriam ser ensinadas. Por conseguinte, percebe-se uma mudança cíclica: saiu-se gradativamente de uma formação tecnicista para uma educação pensante, e agora vem um poder "oculto" que quer retroceder a um passado antes da idade média, que tornou-se ultrapassado em países desenvolvidos socialmente.

Assim sendo, ao agregar-se história, educação e trabalho, poderá haver uma reflexão sobre o mundo e, ao mesmo tempo, a capacidade de fomentar a solidariedade, articular projetos coletivos, suscitar a generosidade e evidenciar para uma sociedade vitimada pela lógica capitalista e neoliberal que, parafraseando Marx, o mundo não pode ser transformado se não for entendido, e que a política convencional contemporânea conduz os jovens para a perpetuação do *status quo* em que os cidadãos são alijados dos processos de decisão, de um posicionamento crítico frente a sociedade contemporânea.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há algum tempo que se está sendo falado, estudado, debatido, porém nada se perde, só se ganha, retornando ao assunto no qual historicamente a população negra vem há séculos sofrendo um processo de impedimento de crescimento social através de um apagamento de sua cultura, sua história, sua religião.

É ensinado, ao longo da trajetória de vida nas escolas, academias e mídias, uma ilusão de que o corpo escravizado somente serviu como trabalhadores braçais, dignos de pena por causa do sofrimento, porém nunca se ouve falar de sua contribuição para o crescimento do

Brasil, em contraste, vem a luz do conhecimento que o Brasil é, em grande escala, consequência de conhecimento e da experiência histórica dos africanos trazidos à força como cativos (CUNHA, 2010: 1), e essa informação, completamente apagada da memória dos brasileiros, em nenhum momento aparece nos livros didáticos:

Os africanos vieram com conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e aos dos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas no país durante o período de Colônia e Império, o que tornou esta mão-de-obra africana responsável pelas atividades de trabalho desenvolvidas durante este período histórico. Em todos os campos, da agricultura à mineração, à manufatura, à pesca e ao comércio, o Brasil é em grande escala consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos[...]. (CUNHA, 2010: 1)

Esta prática de apagamento da contribuição africana e enaltecimento da contribuição europeia levou a construção de uma memória, na história do Brasil, que apagou o corpo negro porém a memória é fonte de conhecimento produzido, são práticas datadas e dimensionadas por relações de poder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dialogar as trajetórias das escritoras com a fala dos demais autores aqui referenciados, buscou-se compreender os processos de quebra de hegemonia com o qual essas mulheres se depararam. A construção de suas identidades passou por performances sociais que ocorreram através da linguagem, reencontro com suas culturas as quais tentaram apagar, discursos simbólicos de seus familiares, rompendo portanto com as estruturas ontológicas e construindo identidades agora formadas por elas, e não através de um processo de repetição que insistia em apagá-las.

Assim sendo, as escritoras conseguiram fugir do domínio promovido pelo capital que impede que os indivíduos adotem suas próprias metas de reprodução e usaram da educação, familiar, formal e informal para legitimar suas posições na sociedade quebrando a hegemonia, impondo seus próprios valores, rompendo, assim, com a lógica do capital na área educacional e substituindo as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificada por uma alternativa concreta e abrangente (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso colonial. In: _____ . **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Glaucia Renata Gonçalves. - 5a reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória - ensaios de psicologia social**. 2a edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

----. **Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de Gênero**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/> Acesso em: 12/04/2019.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. volume 2. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 1999.

Conversa com Bial. Disponível em: Globo Play em 11/08/2017.

CUNHA, Henrique Jr. **Nós, Afro-Descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira**.

FANON, Frantz. **Pela Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens**. New York: Routledge, 1994. Aceito para publicação pela Revista Estudos Feministas em 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro. Editora Imago, 1976.

Lili Entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uo7PTD76B6M&t=5s>. acessado em 19/03/2019.

LITERAFRO: o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acessado em 15/06/2019

MARX, Karl. **A chamada Acumulação Primitiva**. in: Marx, Karl. O Capital. vol. I 2a edição, São Paulo. Editora Nova Cultura, 1999 .

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Nova Edição, Ampliada. 2a edição, São Paulo. Boitempo Editorial, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. Índia: Cor-tez Editora, 2015.



HISTÓRIA ORAL: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS NA RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA HISTÓRICA

ARAÚJO, Francisco Evandro de.61

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB-CE Mestrando do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH (PROPPG)
E-mail autor 1: evandro32pt@gmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende abordar a História Oral como uma perspectiva teórico/metodológica/interdisciplinar de significativa importância para a reconstrução da memória histórica e do caráter identitário, principalmente dos grupos sociais aos quais a forma escrita da nossa língua foi negada das mais diversas maneiras. Fundamentados em Alessandro Portelli, Marieta de Moraes Ferreira entre outros, procuramos entender e demonstrar a relevância da História Oral como uma metodologia que envolve importantes procedimentos e atitudes do pesquisador, entre estes, a questão da ética. Entendemos que aqueles a quem ouvimos, os verdadeiros personagens das informações que buscamos e portadores de singularidades identitárias típicas, não podem ser tomados como meros objetos da pesquisa acadêmica, mas como coparticipantes desse processo de busca para reconstrução da história embasada na memória, seja social ou coletiva. Partimos da compreensão de que História Oral e Memória andam juntas. Entendemos, também, que, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, as memórias reconstruídas através da oralidade e, metodologicamente problematizadas, podem nos revelar aspectos das tradições e multiculturalidades próprias de grupos sociais específicos, contribuindo para o processo de educação e até para uma reeducação da sociedade de forma mais interdisciplinar como nos aconselham Georges Gusdorf, Ivaní Fazenda e outros, visto que a metodologia da História Oral é usada por várias ciências sociais e humanas.

Palavras-chave: História Oral, interdisciplinaridade, identidade, metodologia, ética, memórias.

⁶¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB – REDENÇÃO-CE – Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH. Especialista em *História: Perspectivas e abordagens* pela Universidade Estadual de Ceará – UECE – FECLESC – Quixadá; Graduado/Licenciatura Plena em *História* – Universidade Estadual de Ceará – UECE – FECLESC – Quixadá; E-mail: evandro32pt@gmail.com

A história faz-se sem dúvidas, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem [...] faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar seu mel, quando faltam as flores habituais: com palavras, sinais, paisagens e telhas (...) com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativa a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser.

Lucien Febvre

A produção historiográfica nos últimos anos tem se dedicado a estudar objetos até então vistos com desconfiança por muitos historiadores. Reconstruir histórias de bairros e cidades tomando por base a memória dos idosos; registrar a perspectiva de afro-brasileiros através de suas memórias identitárias; estudar o meio rural e a história dos trabalhadores rurais e suas práticas agrícolas de subsistência se apoiando, principalmente em testemunhos orais estão entre os muitos fenômenos tomados por objeto de investigação em pesquisas acadêmicas.

Muitos questionaram a veracidade histórica destas pesquisas, outros perceberam que a história não é feita apenas de grandes feitos de personalidades ilustres como prefeitos, coronéis fazendeiros e brancos, todos direta ou indiretamente, faziam parte de uma trama maior, de uma grande “colcha de retalhos” que podemos denominar de processo histórico onde estão presentes múltiplas personagens, em muitos casos, quase anônimas.

Esse anonimato foi se desfazendo na medida em que se adotou uma postura investigativa onde não só documentos escritos e oficiais eram usados, mas uma gama de outros registros foi sendo incorporado ao cabedal de fontes dos historiadores. Entre estas fontes, a memória se tornou um suporte/ferramenta primordial para se reconstruir um passado de forma menos injusta já que, “a maior potencialidade deste tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico”. (FREITAS, 2002, p. 50).

Tomando por base os depoimentos orais e, sustentado pelos métodos da História Oral, o historiador tinha em mãos a ferramenta que faltava para tirar do anonimato vários personagens e reconstruir uma história menos lacunar, menos elitista.

Porém, é pela oportunidade de recuperar testemunhos relegados pela História que o registro de reminiscências orais se destaca, pois permite a documentação de pontos de vista diferentes ou opostos sobre o mesmo fato, os quais, omitidos ou desprezados pelo discurso do poder, estariam condenados ao esquecimento. (FREITAS, 2002, p. 48).

Como podemos perceber a História Oral se tornou uma metodologia indispensável para o historiador dos “derrotados” possibilitando a este tornar conhecida a ação de muitos sujeitos que sempre foram ignorados pela história oficial. “Essa metodologia abre novas perspectivas

para o entendimento do passado recente, pois amplifica vozes que não se fariam ouvir”. (FREITAS, 2002, p. 50).

Assim como os modos de vida de afro-brasileiros e comunidades de negros no Brasil, os trabalhadores do campo, principalmente os produtores de subsistência, sempre foram relegados ao esquecimento como se não existissem e como se o seu valor histórico/analítico não fosse digno da nobreza de Clio. Sobre este esquecimento,

Poder-se-ia falar da produção de um certo silêncio que pode ser pensado como sintoma e resultado da profunda desqualificação que historicamente tem sofrido a atividade agrícola no contexto das experiências sociais no campo. Como atividade de pobres expropriados e submetidos a uma teia paternalista de dominação, o espaço social do sertão agrícola, na sua cotidianidade, não se adéqua a uma construção celebrativa da vida sertaneja. (BARBOSA, 2002, p. 120).

Como podemos observar a História Oral tem o papel político de tirar do anonimato estes que até então foram ignorados em sua dignidade histórica. Trazer à tona todo o valor daqueles que, em seu esforço cotidiano, deixaram suas marcas na terra onde trabalhavam e produziam, forjavam e eram forjados no espaço rural e urbano, é um dever não só do historiador, mas de todo cientista social comprometido com uma produção de conhecimentos onde se dá a oportunidade e o reconhecimento do direito à posteridade, direito à memória. Como nos diz Sonha Maria de Freitas, a metodologia da história oral nos aponta novas possibilidades para se compreender o passado já que é uma forma de tirar do silêncio vozes que de outra forma não poderiam ser ouvidas dando-lhes seu verdadeiro lugar no processo histórico.

E sobre essa relação entre História e Memória, (Freitas, 2002, p. 59) enfatiza: “História é sinônimo de memória, havendo uma relação de fusão. Elas não se distinguem. A história se apodera da memória coletiva e a transcreve em palavras. É nesse momento que a história dá voz ao ‘povo’ pela primeira vez”.

Neste sentido podemos afirmar que não haveria História Oral sem memória e a construção/reconstrução da memória não seria possível sem as técnicas da História Oral. E, em se tratando de classes menos privilegiadas, o suporte da oralidade se torna imprescindível na medida em que essas populações guardam apenas na memória suas práticas e experiências permeadas de significados que só dizem respeito àquele grupo social; são saberes e vivências que não podem ser ensinados, mas apreendidos pela prática cotidiana da observação.

A memória como fonte histórica

A memória enquanto pressuposto de reconstrução do passado traz toda uma carga de vivências empíricas que devem ser encaradas com seriedade e criticidade por parte dos historiadores, pois como nos diz (HOBSBAWM, 2004, p. 37) “Os historiadores são o banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado – todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje – constitui a história”.

Ainda sobre a memória (FERREIRA, 2002, pp. 314-332) evidencia que: “A memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente”.

Como esse banco de memória, o historiador deve também se importar com o tempo presente, afinal de contas, passado, presente e futuro são partes de um mesmo processo de construção do cotidiano amalgamado na vida das pessoas – agentes deste processo que se encontra em constante evolução.

O uso da memória como suporte histórico pressupõe o trabalho com uma técnica contemporânea de pesquisa, a história oral com a qual se é capaz de ouvir o oprimido, recuperar trajetórias de inúmeros grupos sociais dominados que, postos no esquecimento por uma historiografia elitista, nunca foram reconhecidos como personagens importantes do processo histórico, processo que vem se construindo não livre de embates intelectuais dentro da academia.

As lutas pelos direitos civis, travadas pelas minorias de negros, mulheres, imigrantes etc., seriam agora as principais responsáveis pela afirmação da história oral, que procurava dar voz aos excluídos, recuperar as trajetórias dos grupos dominados, tirar do esquecimento o que a história oficial sufocara durante tanto tempo. A história oral se afirmava, assim, como instrumento de construção de identidade de grupos e de transformação social — uma história oral militante. Essa proposta, entretanto, não teve boa acolhida entre a comunidade acadêmica, e menos ainda entre os historiadores. (FERREIRA, 2002, pp. 314-332).

Apesar de não ser bem acolhida pela comunidade acadêmica – no princípio – como bem afirma Ferreira, a história oral vem ganhando um espaço cada vez maior na produção científica, não só entre os historiadores, mas entre antropólogos, sociólogos e outras áreas das ciências sociais, destaca-se aí seu caráter interdisciplinar onde a oralidade se torna uma perspectiva essencial. Historiadores, antropólogos, sociólogos e filósofos capturam através da “arte da escuta” como afirma Portelli, 2016, aquilo que documento nenhum pode transmitir que é a essência do vivido, do sentido, do experienciado no cotidiano de comunidades e grupos sociais diversos.

A memória, porém, muitas vezes é usada para oprimir e dominar, para impor uma identidade de maneira coerciva de modo que se torna imprescindível o papel do historiador oral na reconstrução de identidades autônomas. Como nos diz (LE GOFF, 2003, p. 24) “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Não podemos esquecer que quando estamos fazendo/produzindo história oral estamos inseridos num processo que se dá de maneira dialógica onde sujeito (entrevistador) e objeto (entrevistado ou colaborador) é participante ativo da reconstrução da própria memória, ele, o colaborador, reelabora constantemente suas perspectivas e cabe ao entrevistador ficar atento a estas nuances nesta relação. Buscar perceber os silêncios, perceber nos gestos a subjetividade de suas palavras para fazer uma análise mais crítica das afirmações. Às vezes é mais importante entender os silêncios e omissões do que procurar uma suposta verdade, pois a memória é subjetiva por natureza.

Em História Oral o entrevistado é considerado, ele próprio, um agente histórico. Nesse sentido, é importante resgatar sua visão acerca de sua própria experiência e dos acontecimentos sociais dos quais participou. Por outro lado, a subjetividade está presente em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas ou visuais. O que interessa em História Oral é saber porque o entrevistado foi seletivo ou omissivo, pois esta seletividade tem o seu significado. (FREITAS, 2002, p. 69).

A prática da História Oral e a questão da ética

Entre as críticas que se faz à História Oral podemos citar a que diz respeito à entrevista, o ato de entrevistar tem suscitado muitos questionamentos quanto à forma como se deve proceder com quem Portelli chama de fonte, outros chamam de colaboradores. Fontes, ou colaboradores, não importa, o que se deve considerar na prática desta metodologia é que:

À semelhança de todos os pesquisadores, os historiadores orais têm a responsabilidade não só de obedecer a normas confiáveis, quando coligem informações, como também de respeitá-las, quando chegam a conclusões e fazem interpretações – correspondam ou não aos seus desejos e expectativas. Como somos agentes ativos da história e participantes do processo de fazê-la, cabe-nos, por outro lado, situar a ética profissional e técnica no contexto de responsabilidades mais amplas, tanto individuais e civis como políticas. (PORTELLI, 1997, p. 13).

Diante do que falou Portelli e considerando que toda fonte tem seus problemas de verdade podemos nos perguntar, até que ponto a fonte oral é confiável como produtora de

história tendo por base a memória das pessoas simples como os trabalhadores rurais? Haveria objetividade no que se produz com a História Oral?

Para além da objetividade o que devemos por em questão é que a produção intelectual baseada em oralidade, na entrevista, é marcada por uma relação de reciprocidade. Um novo relacionamento se impõe na produção do conhecimento, um relacionamento baseado na noção de igualdade e diferença.

Somente a igualdade faz a entrevista aceitável, mas somente a diferença faz a relevante. O campo de trabalho é significativo como o encontro de dois sujeitos que se reconhecem entre si como sujeitos, e conseqüentemente isolados, e tentam construir sua igualdade sobre suas diferenças de maneira a trabalharem juntos. [...] Por outro lado, quando o encontro tem lugar à luz da igualdade, não somente o observador mas também o ‘observado’ podem ser estimulados a pensarem diferentemente sobre si mesmos. Isto joga nova luz sobre velho problema: a interferência do observador na realidade observada” (PORTELLI, 1997, p. 23-24).

Quem está com a autoridade de afirmar o que quer que seja sobre a realidade? Antes de fazer qualquer afirmação baseada em interesses de quem quer que seja, é preciso ter em mente que na construção do conhecimento com base em procedimentos orais não podemos esquecer o “outro” que nos fala, suas perspectivas e sonhos, seus traumas, alegrias e sofrimentos. É nesta capacidade de se deixar observar à medida que observa que se queda a noção de igualdade na História Oral.

Não podemos deixar que o “eu” predomine nesta relação; que o respeito ao que eu observo se sobreponha ao que o “observado” percebe. Nisto se fundamenta a prática do “entrevistador bem-sucedido”.

Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. Quem não consegue parar de falar, nem resistir à tentação de discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias ideias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas. (THOMPSON, 1992, p. 254).

A busca irrefletida pela objetividade pode transformar o conhecimento limitado ao que o pesquisador, despreparado teoricamente, imagina ser a verdade positivista no sentido do conceito e ofuscando os reais significados do que foi relatado pelo colaborador em História Oral.

Em seu Manual de História Oral, Carlos Sebe afirma que “Ao se materializar em documento escrito, a história oral ganha a objetividade de qualquer outro documento grafado. A

dinâmica da palavra, porém, continua a existir, alheia ao conhecimento que o documento escrito possa vir a produzir. (BOM MEIHY, 2002, p. 26). A objetividade não estará no que foi dito ou não dito, mas na forma crítica como o cientista social vai proceder com sua análise, em outras palavras, já sabemos que a memória é uma construção e como tal sofre influências do meio social em que é construída.

A produção oral em sala e aula

Ciente da importância da oralidade na reconstrução do processo histórico seja em escala nacional, regional ou local é que temos utilizado os mais diversos meios para ouvir e tirar do anonimato vários tipos de informações que só os mais experientes podem nos transmitir. Ouvir sobre a origem de algumas práticas e costumes presentes em nosso dia a dia nos faz compreender como empobrecemos nossas aulas de história quando não nos valemos desta metodologia.

É através do ato de ouvir que temos tido a oportunidade de saber as histórias dos nomes das ruas, a origem de alguns monumentos como o Cruzeiro de São Francisco situado aqui na cidade de Itapiúna. Segundo Francisco Rufino⁶² este monumento foi construído para servir como ponto de apoio às peregrinações para Canindé feitas em diversas épocas do ano, mas intensificadas nas proximidades do mês de outubro, mês em que se comemora o dia deste ícone da fé sertaneja.

E de certa forma a escola se torna um espaço privilegiado para este tipo de investigação histórica, já que o ensino de história não pode se restringir ao passado presente nos livros didáticos de forma pouco crítica. É neste espaço que se prepara o estudante para a compreensão do verdadeiro sentido da história – reconstruir o passado com os olhos do presente, pois, parafraseando Marc Bloch, a história é filha de seu tempo e como tal deve ser reelaborada com a visão de quem está vivo, é claro que como historiadores, temos que ter cuidado com o anacronismo, mas esta é uma preocupação muito acadêmica. A história escolar deve se preocupar não em formar historiadores, mas cidadãos conscientes de sua historicidade e das tensões do processo que envolve o que se registra na história para a posteridade.

Em suma, a história escolar é muito mais e, ao mesmo tempo, muito menos que a história acadêmica. É mais porque inclui uma grande quantidade de valores e crenças que se misturam em uma trama de relatos históricos cuja finalidade prioritária é a formação, nos alunos, de uma imagem positiva [...] de sua nação. (CARRERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Orgs.). 2007, p. 18-19).

⁶² Entrevista com o Senhor Francisco Rufino de Barros concedida em 19/01/2015.

Além desta imagem positiva de nação, o aluno que é incentivado pelo professor a ouvir os mais velhos em atividades planejadas vai ter contato com as contradições dos testemunhos orais e ao mesmo tempo com as incongruências entre o que está oficialmente registrado e o que a oralidade revela contribuindo para que este estudante tenha uma visão mais crítica sobre o que ler e o que escuta.

A tradição viva e a oralidade

Assim como na África, aqui no Brasil há muitos aspectos da história que só são possíveis se registrar se nos valermos da oralidade. Comunidades rurais e práticas agrícolas de subsistência ficaram de fora da “grande” história econômica, principalmente no Nordeste onde o canavial era a produção mais importante e o resto não era digno de ser registrado, como já citei anteriormente, assim como as memórias das comunidades negras afro-brasileiras que, estigmatizadas pelas populações brancas, foram relegadas ao esquecimento nas mais diversas ciências humanas e sociais.

Se, enquanto na África não se pode fazer a história sem mergulhar na “herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos” (KI-ZERBO, 2011, p. 167), no Brasil também precisamos repensar criticamente nossa história que foi construída a partir de escritos oficiais onde na maioria das vezes se ignorou a importância das nações indígenas e negras na formação sociocultural do nosso povo, tornando nosso processo histórico, a meu ver, excludente.

Nesse sentido deveremos questionar, até que ponto podemos confiar no que foi dito pelos historiadores no Brasil até a década de 1930? Por que as nações indígena e negra não estão presentes em nossa história de forma digna?

Atualmente há um movimento na direção de revisão crítica do nosso passado, revisão esta que vem contribuindo para a produção de uma história mais inclusiva, que tem procurado dar o devido valor ao amalgama de tradições presentes em nossa cultura. A oralidade está tendo espaço como método de investigação para se repensar, de uma forma mais inclusiva, o nosso processo de formação histórico-cultural.

No livro *História Geral da África – v. 1*, podemos notar como a palavra é uma criação divina e que a fala é a força pela qual tudo pode acontecer, a guerra e a paz, a verdade e a mentira, a magia boa ou ruim dependendo da educação que tenha recebido do seu mestre de ofício. Entendemos porque, mesmo iletrados os historiadores ou guardiões de memória em várias nações africanas são autênticos no que transmitem às gerações mais novas seja através da

música ou da poesia. Que a formação de um “tradicionalista” se dá no decorrer de toda a sua vida tendo na experiência a fundação de suas práticas.

Apesar de tudo isso o colonizador tem, de forma cruel, reduzindo o valor destes costumes e tradições. Felizmente, mesmo de maneira lenta, tem surgido uma geração de jovens cientistas humanos que, através da catalogação de todos estes costumes, tem contribuído de forma eficiente para a reconstrução de uma história da África onde se possa dar o verdadeiro papel deste continente no mundo e, principalmente, no Brasil.

É claro que podemos confiar no que foi dito. A pergunta é o que não foi dito? E desta forma é preciso se valer das mais diversas fontes para se ter uma história mais justa com todos – se é que podemos falar em justiça na história.

As nações indígena e negra africana não foram dignamente postas em nossa história exatamente por sua exuberância e valor o que as transformava em um perigo para a relação de dominação/subordinação empreendida naquele momento histórico/social.

Memória constrói identidade que por sua vez contribui para se questionar a realidade e, o nosso colonizador assim com todos os outros em todos os tempos históricos, não podia correr o risco de, ao submeter um povo á dominação, fazê-lo com a manutenção das noções da historicidade da vida.

Como historiador podemos afirmar que a partir dos *Annales*⁶³ as perspectivas em relação ao passado mudaram bastante, uma nova noção de fonte foi construída e dotada como uma revolucionária metodologia que tirava do anonimato os despossuídos e “desprovidos” de história. Neste caminho vemos surgir no Brasil várias produções acadêmicas como a Revista Oralidades do Núcleo de Estudos em História Oral da USP – NEHO, a Associação Brasileira de História Oral criada em 1994.

Todo esse aparato institucional e metodológico tem contribuído para que a palavra tenha ganhado força aqui também no Brasil. E isso tem possibilitado a tomada de novos rumos por nossos pesquisadores, tornando nossa produção historiográfica, antropológica, sociológica e filosófica mais complexa na medida em que grandes debates são travados no meio acadêmico sobre o valor do testemunho oral.

Considerações finais

⁶³Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se a ir além da visão positivista da história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as "mentalidades". Neste sentido possibilitou, também o uso das fontes orais na reconstrução do processo histórico.

Nossa reflexão, apesar de não concluída, pôde deduzir que a História Oral tomada em uma perspectiva teórico/metodológica/interdisciplinar pode colaborar de maneira eficaz para a reconstrução da memória histórica, principalmente dos grupos sociais aos quais a forma escrita da nossa língua foi negada das mais diversas maneiras. Apesar disso, na história escolar, ainda engatinhamos com essa metodologia fazendo com que o papel ainda seja um suporte mais fiável na hora de se estudar o passado. Contudo, de forma animadora, podemos perceber um movimento que parte das universidades no sentido de darmos à tradição oral o seu devido lugar no banquete de Clio.

A reconstrução de identidades sociais neste processo recíproco de relações entre “observador” e “observado” transforma a História Oral num dos procedimentos mais adequado quando se fala em reconstrução de identidades negadas entre estas podemos citar de camponeses em geral e de afro-brasileiros em particular.

As memórias reconstruídas através da oralidade podem nos revelar aspectos das tradições de grupos sociais específicos, contribuindo para educação e até para uma reeducação da sociedade de forma mais interdisciplinar tendo em vista que tal metodologia é usada por várias ciências sociais e humanas.

Referências

BARBOSA, Ivone Cordeiro. **Sertão: um lugar incomum: o sertão do Ceará na literatura do século XIX.** – Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2002. – (Coleção Outros diálogos; 5).

BARROS, Francisco Rufino de. **Entrevista** concedida 19/01/2015.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral.** 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

CARRERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Orgs.); **Ensino da história e memória coletiva.** – Porto Alegre: - Artmed, 2007.

FERREIA, Marieta de Moraes. História, Tempo Presente e História Oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: Possibilidades e Procedimentos.** São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2002.

HOBSBAWM, Eric. O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? In: **Sobre história;** - São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

KI-ZERBO, Joseph. (editor) – **História Geral da África: metodologia e pré-história da África.**- Vol. I – [MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos]. – 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral; In. **Projeto História**, São Paulo, (15), Abril de 1997.

_____. Pesquisa e significado na História Oral: Um experimento em igualdade; In. **Projeto História**, São Paulo, (14), Fevereiro de 1997.

GT4. Formação docente e ensino



REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1 E 2 EM EDUCAÇÃO FÍSICA

SANTOS, Reginaldo de Lima

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
reguilima.2@gmail.com

SILVA, Wagner Alexandre Pereira

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
wagnerapsilva@gmail.com

LINS, Artur Felipe de Souza

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
arturfelipe013@gmail.com

CHALITA, Marco Antonio

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
chalita1101@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho pretende abordar um pouco dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas e práticas durante a graduação em Educação Física Licenciatura, curso ofertado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE). Esta pesquisa de cunho qualitativo tem como objetivo trazer reflexões e analisar as contribuições dos estágios supervisionado 1 e 2 na formação docente, pois como afirma a BNCC (2016, p. 211) “A Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, adolescentes, jovem e adulta na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural.” Vemos como a principal função do professor de educação física orientar, planejar e acompanhar a prática de atividades físicas desenvolvidas em nossas aulas prática/teórico a fim de desenvolvermos nossas ações. Ações é o que se refere aos modos de agir e pensar dos professores, “[...] seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo” (PIMENTA, 2005, p. 178). A troca de experiências tidas dentro do grupo ao longo dos estágios fez-nos elucidar a forma de como conduzir nossas aulas, aprendendo uns com os outros através dos métodos que funcionaram com os alunos, podendo também passar um pouco do que cada um trazia de bom consigo para as atividades.

Palavras-chave: Educação Física, Docente, Reflexões, Estágio Supervisionado.

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos nossa jornada acadêmica, muitas vezes nos perguntamos se realmente este é o caminho que queremos trilhar. Os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas, as reflexões acerca do que é o corpo, como funciona e como utilizá-lo de uma maneira benéfica nos trouxeram inúmeras possibilidades e pensamentos.

Conhecer os alunos de uma forma plural e multidimensional, reconhecer os fatores fisiológicos, sociológicos, cognitivos e afetivos de cada indivíduo bem como os fatores intrínsecos e extrínsecos a partir de cada representação corporal seja ela através de danças, lutas, esportes e brincadeiras nos deixou com um olhar mais crítico e analítico para com os nossos futuros alunos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as aulas de educação física nas primeiras fases do ensino:

[...] trata das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.

Durante as aulas tivemos a oportunidade de vivenciar e experimentar diferentes estímulos corporais, nos possibilitando aprender a ensinar com o que cada um dos alunos nos apresenta, como afirma a BNCC (2016, p. 211) “A Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, adolescentes, jovem e adulta na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural.”

Uma boa didática de ensino é importante para qualquer docente. Vemos como a principal função do professor de educação física orientar, planejar e acompanhar a prática de atividades físicas desenvolvidas em nossas aulas prática/teórico a fim de desenvolvermos nossas ações.

Ações é o que se refere aos modos de agir e pensar dos professores, “[...] seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo” (PIMENTA, 2005, p. 178). Tais características com relação a ação do professor é construída dentro do meio acadêmico, ou seja, o tempo em que nos mantemos na graduação dentro da universidade construímos os nossos conhecimentos, desenvolvemos nossos esquemas teóricos e firmamos os nossos valores.

Essa experiência no estágio supervisionado 1 e 2 nos mostrou que não é apenas a dedicação em dar aula, mas também de compartilhar e trocar experiências com os alunos, como também receber e aprender com os professores e com todos que fizeram parte desse momento rico para a nossa formação.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar as contribuições dos estágios supervisionado 1 e 2 em Educação Física ofertado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na formação docente.

1.1.2 Objetivos específicos

- Refletir acerca das experiências vivenciadas nas práticas dos estágios.
- Verificar os diferentes pontos de vistas dos alunos estagiários acerca da prática docente.

2METODOLOGIA

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem, sendo assim, esta pesquisa de cunho qualitativo tem como objetivo trazer reflexões dos estudantes estagiários acerca da prática docente dentro dos estágios supervisionados 1 e 2, de forma que cada um de nós discentes demos a nossa opinião e diferentes pontos de vista, onde cada aluno/estagiário teve a possibilidade de refletir sobre as aulas teóricas dentro da universidade e dos planejamentos de intervenções pedagógicas construídos para a prática docente dentro das instituições e das escolas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um grande desafio no qual o aluno de um curso de licenciatura tem de lidar é unir prática e teoria. No decorrer dos períodos tivemos a oportunidade de vivenciar e aprender diversos métodos práticos e teóricos, conhecimento dos documentos que regem a Educação Brasileira para que no ato de lecionar, pudéssemos ter o senso crítico de planejamento das atividades.

Tendo isso em mente buscamos autores que falassem um pouco acerca da prática docente voltada a Educação Física, sendo ela nossa futura área de atuação. Para o componente, a

Base Nacional Comum Curricular aprofunda a ideia de prática corporal para uma maneira de expressão dos alunos a qual define seis unidades temáticas para o ensino fundamental, sendo elas: brincadeiras e jogos (jogos eletrônicos), esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Trouxemos uma reflexão acerca do modo de pensar do professor (PIMENTA, 2005, p. 178), todo conhecimento adquirido e transferido de forma com que o aluno se torne um ser com senso crítico, analítico é benéfica para o desenvolvimento do indivíduo, podendo ser ele motor, cognitivo, social e afetivo, independente de qual seja o conteúdo abordado.

Durante os estágios pudemos observar as estruturas das Escolas Municipais e Estaduais, constatamos que os locais onde as aulas de Educação Física são desenvolvidas nem sempre têm necessário para o desenvolvimento das atividades, deixando em alguns momentos as aulas monótonas ou desmotivantes (BASTOS, 2013), isso fez com que pudéssemos pensar em outros métodos para que os alunos se sentissem motivados durante o período em que estivemos dentro das instituições.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro das experiências vivenciadas dentro das escolas a nós proporcionados pela graduação, pudemos perceber e entender a existência de outros fatores que ajudam ou atrapalham o desenvolver da aplicação das aulas, como a falta de espaço adequado para as atividades físicas, no que se refere às quadras, falta de instrumentos que muitas vezes são improvisados, questões exteriores (clima, eventos que estejam no calendário escolar e falta de energia). Com isso o desinteresse dos alunos em participarem efetivamente e ativamente das atividades práticas (aulas) diminuem, pois se não há um ambiente e materiais adequados às aulas não são atrativas o suficiente. Bastos (2013) esclarece que a falta de estrutura nas aulas de educação física é algo “desmotivante” para os alunos, pois sem as quadras para as práticas dos exercícios os alunos acabam tendo somente aulas teóricas, ou seja, dentro da sala de aula.

Aprendemos com algumas disciplinas que cada aluno traz consigo uma bagagem cultural, uma realidade diferente, pensamentos diferentes e formas de aprender diferentes, e que nós enquanto discentes do curso de educação física e futuros professores, temos que saber ser flexíveis e capazes de utilizar dessas diferenças, dessas bagagens e desses comportamentos que os alunos apresentam, para criar um ambiente de aprendizagem confortável e familiar, onde a aceitação se faça presente sem julgamento e preocupação de estar fazendo o que para os alunos

é natural, dessa forma, conseguindo com que eles expressem melhor e crie um vínculo com seus professores e colegas.

Desde o primeiro período nós discentes temos diversas disciplinas que trabalham de forma interdisciplinar, a grade curricular do curso por si só já demonstra quais tipos de atividades nos teremos durante os semestres no período de graduação, porém, cada professor dentro de sua disciplina tem por opção trabalhá-la de forma mais teórica e/ou prática, (até o 4º período nós tivemos mais parte teórica com enfoques na anatomia humana, cultura corporal, cinesiologia, crescimento e desenvolvimento humano, desenvolvimento e aprendizagem, etc.).

A partir do 5º período do curso observamos que houve um aumento das atividades das disciplinas práticas envolvendo dança, esportes, jogos, brincadeiras e lutas, nos possibilitando ter uma noção em aplicar sequências pedagógicas de forma didática e lúdica dentro das aulas dos estágios.

Em ambos os estágios, primeiramente fomos apresentados ao corpo gestor da escola que inclui: diretores, coordenadores, professores, e dentro das salas de aula os alunos foram bastante receptivos conosco, as professoras nos orientaram em relação às turmas e pudemos conhecer todos os espaços físicos que as instituições ofereciam, dentre eles: auditório, refeitório, sala de vídeo, quadra coberta, sala de judô, sala de dança, espaços externos (galpão, parquinho) e dois pavimentos com salas de aula.

A Escola Maria Carmelita Cardoso Gama (CAIC), localizada na cidade de Maceió, no endereço fixo no Campus A C Simões Br 104 Km, no bairro cidade universitária, obtendo um espaço físico amplo com 2 blocos de salas, divididos em educação infantil e fundamental 1, com um pátio que oferece um espaço onde parte dele é coberto e sua área externa ao ar livre (descoberto) que possibilita às crianças a ter o mínimo de lazer no intervalo e um ginásio que não oferece muita segurança nos fundos da escola, que mais é utilizado como depósito de bancas velhas e entre outros.No CAIC tínhamos um espaço grande, porém com inúmeras deficiências, faltavam materiais e quase sempre criávamos nosso próprio objeto de aula, o pátio externo era grande, mas com muito mato, árvores, areia com buracos e barrancos o que deixava o espaço com desníveis podendo causar acidentes, portanto para planejarmos as aulas tivemos que observar todo o contexto da escola, da sala de aula e alunos, para assim associar os fatores que estavam diretamente ligados aos interesses dos alunos e das capacidades a qual estávamos a trabalhar.

No Lar São Domingos que se localizado na avenida comendador Gustavo Paiva, 4291-Mangabeira, Maceió-AL, obtendo um grande espaço físico com ginásio poliesportivo, praça arborizada, recanto coberto, dois grandes prédios com diversas salas, cozinha, refeitório para os alunos e funcionários. Todo espaço do lar é murado, existem câmeras de segurança por todo local, portaria para controle de entrada e saída das pessoas, em relação a estrutura física temos bons espaços para as aulas de educação física, no geral apresentava uma melhor estrutura se comparado a escola onde tivemos nosso primeiro contato com o “ser professor”, além de termos de um espaço mais amplo para trabalhar nossas aulas práticas com os alunos a escola oferecia um leque grande de matérias para serem utilizados nas aulas de educação física.

Ao longo dos estágios supervisionados 1 e 2, o grupo que desde então sempre unido, buscou crescer juntos, aprender um com o outro e cada um trouxe consigo uma bagagem repleta de experiências e vivências em aulas ministradas antes e após o ingresso no curso de Educação Física, que por sua vez só acrescentou ao nosso conhecimento, nos aperfeiçoando cada vez mais com nossa didática, ou seja, a arte de transmitir conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que por meio das vivências e experiências obtidas durante os Estágios Supervisionados 1 e 2, pudemos aprimorar nossos conhecimentos e colocar em prática todo o aprendizado passado pelos professores em aulas (práticas, teóricas e teórico/práticas) que tivemos ao longo da graduação. A nossa criticidade se mostrou mais presente a ponto de fazer discutir acerca das aulas aplicadas assim também como nas aulas observadas, podendo então nos articularmos e aprender com os nossos erros e acertos, a fim de por meio deles melhorarmos enquanto futuros professores, na aplicação de nossas aulas propostos durante das atividades de estágio. A troca de experiências tidas dentro do grupo ao longo dos estágios fez-nos elucidar a forma de como conduzir nossas aulas, aprendendo uns com os outros através dos métodos que funcionaram com os alunos, podendo assim passar um pouco do que cada um trazia de bom consigo para as atividades.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Leandro Vera. **Os desafios da educação física escolar**. Disponível em: <http://www3.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/30168>. acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/educacao-fisica-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>> acesso em 23 de mar. 2019.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000129&pid=S0103-2003201300040000700005&lng=en> acesso em 11 de abr. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Leo Maria das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 178-179.

APÊNDICE



(foto arquivo pessoal do grupo/ monitora estágio 1)



(foto arquivo pessoal do grupo, culminância estagio supervisionado 1)



(foto arquivo pessoal do grupo, Lar São Domingos, estagio supervisionado 2)



(foto arquivo pessoal do grupo)



LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E PRÁTICA

LINS, Artur Felipe de Souza

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

arturfelipe013@gmail.com

SILVA, Wagner Alexandre Pereira

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

wagnerapsilva@gmail.com

SANTOS, Reginaldo de Lima

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

regiilima.2@gmail.com

CHALITA, Marco Antonio

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

chalita1101@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a importância do conteúdo lutas dentro do ambiente escolar. A prática da luta, em sua iniciação esportiva, apresenta valores que contribuem para o desenvolvimento pleno do cidadão. Enquanto futuros professores de educação física trabalharem diretamente com o corpo do indivíduo, seja ele criança, jovem ou adulto e as lutas é uma das formas com as quais trabalhamos mais diretamente com o corpo de nossos alunos, podendo ensiná-los a respeitar ao próximo. O decorrer das aulas pudemos perceber que o conteúdo lutas pode ser abordado de diversas formas nas aulas de Educação Física, através de brincadeiras, atividades lúdicas podemos intervir de forma com que nossos alunos possam adquirir não só a essência da arte marcial em si, mas todos os aspectos que estão ligados a ela, independente de região, espaço e tempo. Para a construção do presente trabalho fez-se necessário o relato de vivência de três estudantes do curso de Educação Física Licenciatura ofertado no Instituto de Educação Física e Esporte - IEFE da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Com isso os objetivos deste trabalho é analisar os aspectos relacionados à teoria e prática do conteúdo lutas nas aulas de educação física e identificar as possibilidades de intervenções através das artes marciais.

Palavras-chave: Lutas. Ensino. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física que queremos é a de qualidade e, como tal, a diversidade é um ponto fundamental para se conseguir esta finalidade (FERREIRA, 2006), precisamos nos abrir e permitir que as experiências dos alunos adentrem em nossas aulas a fim de que possam vir a acrescentar e a contribuir em nossas atividades dentro do ambiente escolar, fazendo que elas se tornem prazerosas, dinâmicas e construídas por todos. Enquanto futuros professores de Educação Física trabalharemos diretamente com o corpo do indivíduo, seja ele criança, jovem ou adulto. Com tamanhas responsabilidades utilizaremos dos esportes, da ginástica, das lutas, de jogos cooperativos e brincadeiras para iniciar uma melhor aproximação com o corpo dos nossos alunos, para assim fazer com que ele próprio enxergue seu corpo.

O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica (Daolio, 2004).

A origem das lutas e das artes marciais continua sendo uma incógnita assim com a história das formas de luta, de combate ou de arte marcial, é difícil de ser definida, pois poucos fatos são verdadeiramente conhecidos (FERREIRA, 2006). Os antigos mestres não repassavam seus conhecimentos facilmente e, além disso, não existem registros documentados, já que as tradições eram passadas de forma oral, de mestre para discípulo, tendo em vista que as lutas eram armas de guerra utilizadas para neutralizar os inimigos em situações de combate corpo a corpo.

O judô é uma luta de origem oriental que através do desporto conquistou seu apogeu, tanto em sua divulgação como na prática globalizada, sendo a primeira modalidade de luta oriental a tornar-se olímpica (DRIGO, 2009). A prática da luta, em sua iniciação esportiva, apresenta valores que contribuem para o desenvolvimento pleno do cidadão (CONFED, 2002), contribuições essas que podem auxiliar na disciplina de Educação Física e como uma forma diferente de passar conhecimentos para os alunos, trazendo por meio de um esporte que corriqueiramente é considerado violento, mas, que apresentado da forma correta ensina ao aluno disciplina, respeito ao seu próprio corpo e ao próximo, fazendo com que tenhamos a oportunidade de contribuir diretamente para a melhoria da sociedade.

Esta prática pode trazer inúmeros benefícios ao usuário, destacando-se o desenvolvimento motor, o cognitivo e o afetivo-social. No aspecto motor, observamos o desenvolvimento da lateralidade, o controle do tônus muscular, a melhora do equilíbrio e da coordenação global, o aprimoramento da ideia de tempo e espaço, bem como da noção de corpo. No aspecto cognitivo, as lutas favorecem a percepção, o raciocínio, a formulação de estratégias e a atenção.

No que se refere ao aspecto afetivo e social, pode-se observar em alunos alguns aspectos importantes, como a reação a determinadas atitudes, a postura social, a socialização, a perseverança, o respeito e a determinação (FERREIRA, 2006).

Lutas que focalizam as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário (BRASIL, 2016). Estando a lutas na BNCC como uma das unidades a serem trabalhadas pela disciplina de Educação Física vemos o tamanho da importância de se trabalhar lutas na escola e que apesar de ser pouco trabalhada dentro do ambiente escolar é notório o quanto seu ensino pode trazer reflexões acerca do corpo das crianças, jovens e adultos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar os aspectos relacionados à teoria e prática do conteúdo lutas nas aulas de educação física.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar as possibilidades de intervenções através das artes marciais.

2 METODOLOGIA

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem, sendo assim, esta pesquisa tem caráter qualitativo que se constitui como um relato de experiência. Para a construção do presente trabalho fez-se necessário o relato de vivência de três estudantes do curso de Educação Física Licenciatura ofertado no Instituto de Educação Física e Esporte - IEFEE da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. O aprendizado acerca das lutas e de quão benéfica e eficaz ela pode ser na aplicação de nossas aulas, as quais passamos conhecimento sobre o corpo e ensinamos a respeitar nossas limitações e a do outro nos mostrou que é possível ensinar e aprender por meio das lutas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O autor (FERREIRA, 2006) trouxe para este artigo uma corroboração na questão em que tanto queremos apresentar, sobre a qualidade e as diferentes maneiras de aplicar aulas de

Educação Física no que se refere a aplicação do conteúdo lutas e artes marciais, usando a vasta diversidade de conteúdo, mas da essência da disciplina que as lutas provocam, através do respeito às diferenças e trabalhar o corpo e a mente. Apesar de haver o mistério de como surgiu, quando e onde, a ideia passada desde os primeiros mestres e aprendizes são os mesmos que o de hoje em dia, mesmo que com algumas diferenças, a principal parte da mesma finalidade. Contemporaneamente serve como suporte a um grupo de estudantes e professores, pois a maioria de nós estudantes almejamos aplicar aulas que sejam proveitosas e que façam trabalhar não apenas o corpo, mas também a mente e a socialização dos nossos alunos, trazendo uma maior gama de oportunidade para a melhoria da autonomia dos mesmos.

(DAOLIO, 2004) Conseguiu transpor a ideia que o profissional de Educação Física faz em sua atuação, que ultrapassa a linha de raciocínio de não se limitar aos movimentos corporais, mas trabalha nas várias manifestações trazidas ao longo dos tempos por nós, sejam elas sociais, emocionais ou culturais, independente de qual seja o meio em que o aluno está inserido, através de atividades físicas podemos fazer com que nossos alunos se sintam motivados a praticá-la independente de cultura ou faixa etária.

Apesar das várias modalidades e tipos de artes marciais, fomos apresentados ao Judô, uma arte marcial japonesa que muitos alunos ainda não conheciam ou haviam praticado antes da formação acadêmica, alguns alunos ficaram receosos por pensar que poderiam se machucar ou algo do tipo, por ser um esporte de contato corpo a corpo de forma direta, porém percebemos através da primeira aula que tanto a história como a essência passada pelo judô, era bastante curiosa, por se tratar de uma outra cultura e povos diferentes, nos atraiu a conhecê-lo, fato este que ocorreu realmente nas aulas práticas, e a partir desse ponto pudemos perceber o motivo do judô ser tão popular mundialmente e trazendo (DRIGO, 2009) para nossas discussões pudemos perceber a relevância do judô dentro e fora do ambiente escolar.

As lutas têm por base a sua prática a exigência de vários aspectos físicos e motores, como também é trabalhado a formação de caráter pessoal, sendo atribuída essa contribuição (CONFED, 2002) por questões éticas que estão entrelaçadas com a forma de vida de ambos, professor e aluno.

Mesmo ainda sendo marginalizada por muitos, as lutas tem conquistado seu espaço dentro do contexto escolar, por causa da sua capacidade de promover ao aluno uma melhoria no que se diz a respeito e disciplina, capacidades físicas, concentração e emocional, não só apenas visando o foco nas disputas através das diversas técnicas apresentadas visando um melhor conhecimento corporal, mas que traga também para o aluno algum benefício cognitivo, onde

faça o aluno refletir sobre o que acontece ao seu redor e de como se posicionar sobre o mesmo (BRASIL, 2016).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer das aulas pudemos perceber que o conteúdo lutas pode ser abordado de diversas formas nas aulas de Educação Física, através de brincadeiras, atividades lúdicas podemos intervir de forma com que nossos alunos possam adquirir não só a essência da arte marcial em si, mas todos os aspectos que estão ligados a ela, independente de região, espaço e tempo.

A disciplina teórico/prática Metodologia o Ensino do Desporto Individual 2 abordou o conteúdo lutas e atletismo, nos auxiliando de forma positiva a entender que todos nós podemos ministrar aulas de ambos os conteúdos, com embasamento teórico e de forma que todos os alunos possam participar ativamente de cada parte da aula, tendo conhecimento, técnico, tático e principalmente prático. As aulas obtidas durante a graduação em Educação Física puderam agregar positivamente para nós enquanto futuros professores da área e o conhecimento das lutas como ferramenta para as aulas de Educação Física nos trouxe uma maior gama de intervenções práticas e teóricas para as nossas aulas.

A apresentação dos jogos de lutas durante a disciplina nos deu a possibilidade de vivenciar e aprender a levar o conteúdo lutas para as nossas aulas de uma forma mais dinâmica, deixando de lado o caráter técnico que o esporte aparenta ter e isso foi de grande importância para os discentes pois deu um norte para aplicação das atividades posteriormente. A relação entre teoria e prática das artes marciais foi passada através de livros, artigos e estudos relacionados. A diferença entre luta e arte marcial também foi um dos quesitos que foi bastante produtivo pois pôde quebrar o estigma da luta e violência na escola.

O conteúdo lutas hoje pode ser apresentado em qualquer lugar, quebrando dimensões e paradigmas abordando diversos aspectos para que os alunos possam ter um melhor desempenho social adquirindo respeito à diversidade e respeito ao próximo, as experiências práticas das atividades puderam nos dar confiança para ministrar nossas aulas de lutas nos estágios supervisionados 1, 2 e 3 saindo do tradicional e levando conteúdos distintos para os alunos.

O judô hoje é mais uma ferramenta didática com progressões pedagógicas que podemos utilizar nas nossas aulas, de sua filosofia oriental que traz consigo a essência dos samurais ao lúdico que faz com que o aluno desenvolva inúmeras capacidades sem ao menos perceber, através do Judô nossos alunos poderão experienciar possibilidades de movimentos corporais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando toda essa experiência a que fomos direcionados, trazendo essa grande bagagem milenar que as lutas e artes marciais trazem consigo, foi de imenso acréscimo para nossa criticidade em relação às diferenças que cada indivíduo têm, de forma a mostrar que podemos melhorar ou aperfeiçoar de acordo com o treinamento e os conhecimentos filosóficos da arte, arte essa que vem a séculos trazendo benefícios para seus praticantes e hoje dentro da Educação Física tem possibilidade de promover o bem estar físico e social dos nossos futuros alunos. Com isso podemos concluir que é totalmente possível levar o conteúdo de lutas para escola de forma leve, descontraída e sem o clima pesado de violência pois com tal conteúdo podemos mostrar a nossos alunos e trabalhar com eles como viver em sociedade, como respeitar o próximo e aprender que há certo limites que não podemos ultrapassar seja ele físico, ou social.

REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional.** Resolução nº 046, de 18 de fevereiro de 2002, Rio de Janeiro.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura: polêmicas do nosso tempo.** Autores associados, 2018. Disponível em: < https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+e+o+conceito+de+cultura.&btnG=> Acesso em 23 de abril de 2019.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000129&pid=S0103-2003201300040000700005&lng=en> acesso em 11 de abr. 2019.

FERREIRA, Heraldo Simões. As lutas na educação física escolar. **REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA/JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION**, v. 75, n. 135, 2006. Disponível em: <<http://blog.educacaoadventista.org.br/shimeni/arquivos/aslutas.pdf>> Acesso em 20 de abril de 2019.

DRIGO, Alexandre Janotta. Lutas e escolas de ofício: analisando o judô brasileiro. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 396-406, 2009. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/40624/WOS000270450900021.pdf?sequence=3>> Acesso em 22 de abril de 2019.

ANEXOS



(arquivo pessoal da turma 2015.2)



(arquivo pessoal da turma 2015.2)



(arquivo pessoal da turma 2015.2)



(arquivo pessoal da turma 2015.2)



ENTRE O SABER E O FAZER: PRÁTICAS FORMATIVAS DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MUNICÍPIO DE ASSU/RN

ALBANO, Verônica Dantas de Araújo

Escola Municipal Professora Maria Neuda Bezerra

veronik_uern@hotmail.com

LIMA, Erivaneide dos Santos

Escola Municipal Deputado Edgard Borges Montenegro

ney_de_santos@hotmail.com

OLIVEIRA, Regis Flávio Varela de

Faculdade Maciço do Baturité

regisflaviovareladeoliveira@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar por meio da investigação autobiográfica os elementos significativos que orientam e estruturam as práticas pedagógicas dos engenheiros civis que atuam como docentes, de forma que a análise nos aponte respostas para a indagação de como se consolidam tais práticas, haja vista que estas não possuem um embasamento teórico, igualmente como ocorre nas licenciaturas, pelo fato dos profissionais serem bacharéis. Para isso, realizamos leituras de diversos materiais, tais como livros, artigos e revistas, como também fizemos uma pesquisa de campo pautada nas narrativas autobiográficas dos professores, à fim de estabelecer discussões acerca dos saberes pedagógicos identificados pelos mesmos, segundo as suas percepções e as suas concepções apresentadas acerca do ensino. Nesse sentido, compreendemos que o docente bacharel que atua na Educação Profissional, aprende a ensinar a partir da sua própria ação, uma vez que ainda não há escola de formação inicial no país para estes profissionais. Embasados também nas próprias experiências enquanto pertencentes às classes trabalhadoras, acreditamos que estes sejam subsídios para fundamentar as suas práticas de ensino, as quais vale salientar que estas provocam fortes influências diante do educando, podendo mediar as informações necessárias à sua formação profissional. Nesse aspecto, o manuseio com o objeto de estudo nos auxiliou a compreender melhor as práticas de ensino pelo viés das percepções dos docentes, permitindo diálogos formadores que possibilitaram o confronto com os saberes na ação de ensinar, respondendo assim, as questões que nos inquietavam. Concluímos que, mesmo não dispor de uma formação adequada com a docência, os bacharéis relacionam o saber fazer atrelando os saberes técnicos, os saberes didáticos e os saberes próprios ao professor para redimensionar a sua prática pedagógica. Desta forma, é notório que aprendemos e ensinamos à medida que nos relacionamos uns com os outros. A esse respeito, Freire (1996) explicita que, o professor quando ensina, aprende ao ensinar, devido não existir ensino sem aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas de ensino. Saberes docentes. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

No ambiente da educação para o trabalho, como Soares (2013) define, ensinar a trabalhar se considera muito mais que ensinar a fazer. Tal ensino requer planejamento, conhecimento teórico e prático da disciplina a ser lecionada e estratégias sólidas para fundamentar a dinâmica das práticas de ensino. Nessa perspectiva, não há escola de formação inicial e continuada para o instrutor bacharel. Deste modo, o papel formativo que o saber fazer estabelece, tem o poder de relacionar os saberes técnicos específicos, os saberes didáticos e os saberes inerentes ao professor.

Conforme Burnier e Cruz (2007), o sujeito se constitui enquanto professor da educação profissional através do diálogo com as suas experiências de mundo. Os saberes do mundo do trabalho são fundamentais para a constituição deste sujeito, logo que as experiências acumuladas desde a formação técnica perpassando pelas experiências adquiridas com o exercício profissional, se constituem como alicerce das práticas pedagógicas destes profissionais.

A partir destas concepções, compreendemos que o docente bacharel que atua na Educação Profissional, aprende a ensinar a partir da sua própria ação, uma vez que ainda não há escola de formação inicial no país para estes profissionais. Embasados também nas próprias experiências enquanto pertencentes às classes trabalhadoras, acreditamos que estes sejam subsídios para fundamentar as suas práticas de ensino, as quais vale salientar que estas provocam fortes influências diante do educando, podendo mediar as informações necessárias à sua formação profissional.

Para tanto, o que nos conduziu a investigação de tal problemática, foi a experiência advinda da Educação Profissional enquanto pedagoga do ITEC-Instituto Técnico do Brasil em Assu/RN, tendo em vista que começamos a problematizar certos questionamentos acerca dos saberes próprios dos profissionais bacharéis que atuam como professores, na finalidade de compreendermos quais são as bases que sustentam as suas práticas de ensino, uma vez que estes não possuem uma formação condizente com a área da docência para subsidiá-los.

Sendo assim, nosso objetivo neste artigo, é analisar por meio da investigação autobiográfica os elementos significativos que orientam e estruturam as práticas pedagógicas dos engenheiros civis que atuam como docentes, de forma que a análise nos aponte respostas

para a indagação de como se consolidam tais práticas, haja vista que estas não possuem um embasamento teórico, igualmente como ocorre nas licenciaturas, pelo fato dos profissionais serem bacharéis.

Para alcançar este objetivo, nos valem de realizar leituras de diversos materiais, tais como livros, artigos e revistas que estabelecessem um diálogo com a temática abordada. Em seguida, promovemos 03 (três) círculos reflexivos com 04 (quatro) professores do curso técnico subsequente em Edificações do ITEC, na finalidade de estabelecer discussões acerca dos saberes pedagógicos identificados pelos mesmos, de modo que se evidencie como estes saberes são produzidos, ressignificados, validados e aplicados. A partir de então, organizamos o material obtido à fim de fazer a coleta dos dados.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar os elementos significativos que orientam e estruturam as práticas pedagógicas dos engenheiros civis que atuam como docentes.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar os saberes docentes;
- Realizar leituras de diversos materiais, que estabeleçam um diálogo com a temática abordada;
- Promover 03 (três) círculos reflexivos com 04 (quatro) professores do curso técnico subsequente em Edificações do ITEC, na finalidade de estabelecer discussões acerca dos saberes pedagógicos identificados pelos mesmos, de modo que se evidencie como estes saberes são produzidos, ressignificados, validados e aplicados;
- Organizar o material obtido, à fim de fazer a coleta dos dados.

2 METODOLOGIA

Para realizarmos a pesquisa, nos fundamentamos teoricamente em livros, artigos, e revistas que resgatassem elementos essenciais para a compreensão das práticas de ensino que são norteadas pelos saberes docentes. Consideramos nossa pesquisa de natureza qualitativa, a qual enfatiza a interpretação indutiva como característica predominante, apesar de existir outras estratégias de investigação.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e

conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16).

Neste estudo, optamos para o uso do recurso da narrativa autobiográfica, estando baseada nos estudos de Souza (2004), Cunha (1997), Alves (1998), Nóvoa (2007) e Passeggi (2003), pois a utilização das abordagens biográficas revela um sentido de transformação, fortalecendo as identidades profissionais, propondo a responsabilidade com o seu desenvolvimento profissional, e, portanto, dando voz aos professores.

Segundo Passeggi (2003), este tipo de pesquisa tem como embasamento a concepção de que é por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo. Deste modo, o sujeito vai recriando seu próprio perfil, por meio das reflexões acerca das suas representações anteriores.

Para o pesquisador, exige-se um olhar que o possibilite enxergar além das aparências e das formas mais visíveis, palpáveis e quantificáveis. É preciso trabalhar com a subjetividade, a sutileza, a singularidade, a perspectiva do sujeito, os modos particulares com que cada indivíduo se posiciona mediante o seu processo de formação pessoal e profissional.

Os sujeitos da nossa pesquisa foram 04 (quatro) professores do curso técnico subsequente em Edificações do ITEC, os quais possuem formação profissional em engenharia civil. Realizamos uma pesquisa de campo pautada nas narrativas autobiográficas dos mesmos, buscando uma reflexão existencial acerca das trajetórias percorridas pelos professores, pois entendemos ao perceber a singularidade das narrativas históricas, que podemos compreender a complexidade das histórias de vida, e isto só poderá ser feito “dando voz ao professor” (SOUZA, 2004, p. 21) com base na memória, nas suas representações, na sua história, nas narrativas e na sua voz.

Com estes, foram realizados 03 (três) círculos reflexivos, na finalidade de estabelecer discussões acerca dos saberes pedagógicos identificados pelos mesmos, segundo as suas percepções e as suas concepções apresentadas sobre os conhecimentos necessários ao ensino, de modo que se evidencie como estes saberes são produzidos, ressignificados, validados e aplicados. Os círculos reflexivos partiram de três questões abertas, a saber, “por que você

escolheu ser engenheiro civil?”, “como você se tornou professor?” e “como foi o início da sua carreira como professor?”. Cada questionamento foi feito em um círculo reflexivo, contabilizando assim, o total dos círculos reflexivos.

A partir de então, organizamos o material obtido nos círculos reflexivos à fim de fazer a coleta dos dados, a fim de fomentarmos discussões acerca da proposta apresentada pela pesquisa, e de debatermos sobre as representações do fazer pedagógico que estes possuem para assim detectarmos como eles percebem o assunto. Com a permissão dos professores, os registros dos encontros se deram pelas gravações de áudio dos posicionamentos e relatos apresentados pelos docentes com base na leitura realizada previamente por estes das três questões abertas, e da escrita das anotações pertinentes a cada círculo reflexivo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Reflexões sobre os saberes da experiência: tecendo diálogos com os fazeres pedagógicos

A busca pela compreensão do estudo do saber-fazer docente, perpassa por caminhos investigativos, os quais possibilitam o conhecimento da realidade, centrando-se em uma análise construída em meio às situações do dia a dia, por entre fragmentos das vidas vividas, segundo Ferrazo (2007). Assim, a pesquisa ocorre em meio ao que está sendo feito, realizado e vivido, traduzindo uma realidade composta por sujeitos agentes de ações potencializadoras de novas tessituras, tecidas pelos próprios sujeitos, que, de acordo com Tardif (2000), tem como resultado a manifestação de saberes e fazeres.

Esse resgate das práticas traduzidas com base na experiência, se dá por intermédio do que Certeau (1994) sinaliza como artes do fazer, que estabelece uma retomada do ambiente, buscando no interior do contexto, uma possível interpretação do espaço e de todos os sujeitos que o compõe, além de mensurar representações que configuram as artes de fazer na atuação docente, de forma que se permita a discussão dos múltiplos aspectos associados ao exercício profissional, os quais dialogam com o fazer docente.

Deste modo, considerar as práticas pedagógicas enquanto elementos potencializadores de saberes docentes, requer a necessidade de uma análise que reconheça as experiências produzidas, privilegiando os saberes geradores de fazeres, tendo em vista que “os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados, construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino” (TARDIF, 2000, p.12), atribuindo a singularidade e

a particularidade do ato de fazer, à medida que também se constrói pontes, possibilitando a compreensão da dimensão da prática.

Em função do exposto, cabe afirmar que o ambiente pedagógico da educação para o trabalho, é um lugar de ressignificação de saberes e fazeres, os quais se configuram como experiências pedagógicas formadoras de novos conhecimentos profissionais, uma vez que, a condição de professor, proporcionou aos engenheiros a aproximação com os saberes advindos do exercício da docência, atuando como pano de fundo para um diálogo com as suas próprias ações, em um processo de autoformação. Sendo assim, Pimenta (1998, p. 173) salienta que:

Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas, que o professor vai constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Nesse sentido, o mergulho no cotidiano é propício para a compreensão acerca da constituição da prática pedagógica. Mediante o fato de que, o ato pedagógico é inerente a reflexão e a ação (Freire, 1996), o docente vale-se do seu poder de problematização, para se auto questionar de forma crítica, num processo contínuo e formativo, por meio da relação entre as suas vivências docentes e o ambiente profissional, uma vez que os professores também pertencem ao contexto do mundo do trabalho. Estando imersos em um processo que se constitui como um campo de formação, este atua no intuito de suprir a ausência de uma formação inicial e continuada para o instrutor bacharel, proporcionando conexões entre os saberes técnicos e didáticos.

A esse respeito, para Nóvoa (2009), o momento crucial na formação docente, são os primeiros anos do exercício. Dessa maneira, é fundamental que o novo professor disponha de uma formação alicerçada em uma base sólida, tendo como referência a análise prévia da prática de outros professores, e uma integração como um todo na vida profissional docente, na finalidade de se construir um elo entre os conhecimentos produzidos no contexto da Educação Profissional e os saberes fazeres das práticas pedagógicas, levando em consideração as experiências pedagógicas produzidas inicialmente.

Portanto, olhar o docente pelo prisma dos saberes-fazeres, requer percebê-lo a partir dos conteúdos da sua experiência, fundamentando-se no princípio de que “a prática é um processo de aprendizagem na qual os professores reaproveitam essas experiências, eliminando o que lhe é

inútil e reaproveitando o que lhe serve de alguma forma” (TARDIF, 2002, p. 53). Nessa visão, é evidente as contribuições que as experiências anteriores propiciam ao docente, tornando a prática cotidiana um espaço de formação dentro da profissão, e mediando novas descobertas a reflexões por meio das vivências.

Logo, a dinâmica da complexidade (Morin, 1990) das situações de autoformação baseadas em experiências pedagógicas ressignificadas, pode ocorrer devido “o ser humano, nos contextos em que se inserem, estão, a todo tempo, definindo-se e definindo seus saberes/fazeres, tecendo suas experiências de vida” (SILVA; MENDES, 2016, p. 09). A partir da própria autonomia e do pensamento reflexivo, é possível que o sujeito revisite as suas experiências e resgate aspectos que potencializem formas de reinventar-se, e ao se reinventarem, reinventam a sua prática, criando novas possibilidades de pensar, fazer e ser.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho, utilizamos as narrativas autobiográficas no intuito de realizar círculos reflexivos com 04 (quatro) professores do curso técnico subsequente em Edificações do ITEC- Instituto Técnico do Brasil, ocorrendo no período de duas semanas no mês de junho de 2017, respondendo assim a algumas inquietações que obtivemos durante o exercício de pedagoga na educação profissional acerca dos saberes próprios dos profissionais que atuam como professores, uma vez que estes não dispõem de uma formação inicial compatível com a docência.

Consideramos como ponto crucial as próprias percepções dos docentes, partindo da concepção de Souza (2004) de que é a voz do professor que norteará o processo da compreensão do desenvolvimento do seu exercício docente, trazendo elementos significativos no que se refere à análise dos caminhos que o constituiu enquanto professor, uma vez que:

É inegável a função formativa do ato de narrar ou escrever a sua própria história de leitura. A força da palavra rememorada, o dar-se conta de seus diferentes percursos – entre perdas e ganhos – até alcançar o entendimento de cada passo dessa caminhada de mão e contramão, configura-se como uma possibilidade metodológica extremamente produtiva para a formação e autoformação pessoal e profissional do docente (ALVES, 1998, p. 18).

Dessa forma, a palavra dita rememora uma marca que ficou. Só pode ser rememorado o que foi significativo, pelo fato de guardarmos na caixa da memória apenas os elementos que atuaram enquanto formativos, no caso dos círculos reflexivos realizados com os professores. Por

meio da pesquisa, observamos que o exercício da prática docente em si conduz o profissional bacharel para a apropriação das habilidades inerentes à docência no âmbito do exercício da sua docência, estando fundamentados nas relações sociais, nos saberes do mundo do trabalho, e enfatizando as experiências acadêmicas, apesar da graduação não dispor de nenhum componente curricular voltado para a área do ensino.

De acordo com Cunha (1997), a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e os outros. Partindo do distanciamento da sua produção, é possível ouvir a si mesmo ao ler seu escrito, sendo capaz de interiorizar a sua experiência, consolidando-se em um processo de formação e de autoformação.

Nesta perspectiva, “a produção das pesquisas que viabilizem a escuta da voz dos professores auxilia a compreendê-los além de profissionais, mas como pessoas, pois é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2007, p. 17). Tais pesquisas, reconhecem a valorização da subjetividade docente compreendendo-a em toda a sua totalidade e peculiaridade, dando o direito dos docentes de falarem por si mesmos.

Assim sendo, dialogamos com os sujeitos colaboradores da pesquisa, abordando os seus relatos voltados para a escolha da profissão, da docência em si e do seu início, utilizando nomes fictícios para atribuir aos mesmos. Verificamos que no tocante à escolha pela graduação em engenharia civil, os professores argumentaram das seguintes maneiras:

Sara:

Basicamente porque era uma profissão que eu admirava, e tive também a oportunidade de cursar com a expansão da UFERSA pelos campi no interior do Estado, já que na época eu não poderia me deslocar até a capital para cursar uma graduação. Então, digamos, que uniu o útil ao agradável. Era um curso que eu admirava e tive a oportunidade de fazer com a expansão da UFERSA, e então cursei a graduação e assim me tornei engenheira (Sara, engenheira civil).

Samuel:

Eu escolhi ser engenheiro desde a minha infância. Na verdade eu me sinto uma pessoa realizada, pois desde criança tive esse desejo, mas acho que ficou por conta dessa enorme onda que existiu na nossa economia, com esse enorme crescimento da construção civil e muitos pegaram esse embalo. Eu não, desde criança que eu sempre tive dentro de mim esse desejo (Samuel, engenheiro civil).

Heitor:

Alguns fatores influenciaram a minha escolha pra ser engenheiro: primeiro, foi conhecer as disciplinas do curso de engenharia, fazer um estudo rápido de toda a grade curricular do curso, que é seguida pelo curso de engenharia, pra saber se eu me enquadrava no perfil de engenheiro, se era realmente isso que eu queria, se as disciplinas são favoráveis à minha facilidade de conhecimento, o outro fator que eu considero importantíssimo foi uma conversa prévia que eu

tive com alguns profissionais da área da engenharia, ou seja, eu antes de escolher o curso eu busquei o conhecimento de alguns profissionais da engenharia civil e verifiquei a disponibilidade deles com relação a tempo, a dinheiro, as dificuldades, então foi um fator extremamente importante, por que eu conheci a realidade desses engenheiros, fiz algumas visitas em campo, vi o perfil da construção civil da nossa região, então comecei a gostar desses estudos e vi que realmente eu me enquadrava nessa profissão de ser engenheiro civil. (Heitor, engenheiro civil).

Pedro:

Eu nunca tive um sonho em ser um determinado profissional. Mas, eu fiz o ensino médio integrado com o técnico, eu fiz edificações. E foi no curso de Edificações lá no IFRN que eu comecei a achar interessante as disciplinas da área de construção civil e foi me interessando pela área, na verdade antes de entrar no curso eu já achava interessante a área da construção civil. Quando o meu pai começou a construir a casa da gente eu achava bem interessante. E aí quando eu entrei no curso realmente foi um dos principais motivos do meu interesse pela área da engenharia civil. Na verdade, eu passei a gostar muito mais das disciplinas de construção civil do que das disciplinas do ensino médio (Pedro, engenheiro civil).

Em todas as reflexões, a escolha pelo curso de Engenharia Civil é feita, antes de tudo, pelo fato da admiração à profissão, como também em alguns casos, o contato indireto com esta e a observação do cotidiano da profissão e do profissional já graduado e em exercício, embasou a opção pela graduação. Nesse sentido, Fernandes (2004) destaca que a escolha profissional não é uma decisão exclusivamente individual, mas vinculada a diversos fatores.

Percebemos nos professores a admiração e zelo pela escolha realizada. Enquanto engenheiros civis, os mesmos sempre se reportam como tal, sabendo dissociar o “eu” engenheiro do “eu” professor, embora cada “eu” possua a sua identidade. Logo, Nóvoa (2007) define que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Ao serem questionados com relação a como se tornaram professores, os engenheiros apresentaram as narrativas que evidenciam a complexidade e ao mesmo tempo a singularidade das suas escolhas, estado pautadas nos mais diversos fatores. A professora Sara relata:

E como eu me tornei professora.... Desde a época, aliás, até mesmo antes da graduação, eu já me via como professora. Eu sempre gostei de lhe dar com o público, senti uma certa facilidade em me expressar, passar determinadas ideias para outras pessoas, e durante o decorrer da graduação isso foi sendo ainda mais exercitado em mim. À medida que eu precisava apresentar trabalhos em público, seminários mesmo na própria sala de aula, eu recebia incentivo dos meus professores e até de outros colegas do curso porque achavam que eu tinha uma determinada aptidão em passar o meu conhecimento para outras pessoas e fazê-las compreender, possibilitando a compreensão delas, e então aquilo foi me chamando a atenção, até que surgiu a oportunidade de lecionar a primeira

disciplina no curso de edificações no ITEC, e aí quando eu comecei a aceitar esse desafio, a partir de então eu criei ainda mais gosto por aquilo, porque eu tinha um retorno muito bom da maioria dos meus alunos, eles afirmavam que aprendiam comigo, que gostavam das minhas aulas. (Sara, engenheira civil).

Evidencia-se que a dimensão acadêmica está situada juntamente com outras dimensões que a constituiu professora, visto que é impossível dissociar a trajetória da construção enquanto docente da trajetória pessoal. A facilidade em lidar com as pessoas em público, de expor e o grau de compreensão das demais pessoas que a ouviam incidiu forte influência na opção pela docência, além dos incentivos dos professores da graduação em engenharia civil e colegas de sala. Consideramos a contribuição destes últimos, um dos fatores mais relevantes para a professora desenvolver o projeto de seguir a profissão docente, uma vez que os professores, motivados com a profissão, transmitiram o incentivo necessário para a engenheira exercer a docência de forma empenhada e com entusiasmo.

Todavia, Gonçalves (2000) explica que esta questão se deve uma certa tradição sociocultural e a um senso comum que se traduzem na expressão popular do “ter nascido para”, a que se junta, no caso da profissão docente, a ideia de prestação de um serviço pessoal e humanitário, que pressupõe entrega e sacrifício, haja vista que a engenheira se posiciona dizendo que “até mesmo antes da graduação, eu já me via como professora”. Mediante isto, a aceitação por parte dos alunos após iniciar como professora, a fez acreditar que seria possível a docência, servindo também como estímulo para a engenheira prosseguir com este pensamento.

Ainda sobre esse questionamento, Samuel relembra:

Me tornei professor com 20 anos ainda na faculdade, foi uma oportunidade que encontrei, estava necessitando de dinheiro, e fui lecionar na rede pública e privada (Samuel, engenheiro civil).

A motivação para a escolha da docência associada com questões de empregabilidade, rentabilidade, necessidade de emprego e falta de oportunidades, faz com que o profissional no final da sua graduação encontre no magistério neste momento a facilidade de inserção profissional no mundo do trabalho, devido a falta de opção para um estudante com graduação ainda inconclusa, podendo ainda conciliar a profissão docente com outras atividades.

Com relação a esta discussão, Heitor relata que:

A universidade ela é dividida em ensino, pesquisa e extensão, então, eu tive a oportunidade durante a minha graduação de poder participar dessas linhas. Eu fui bolsista de iniciação científica a qual eu fui bolsista e isso contribuiu significativamente para a escolha de ser professor, por que o desenvolvimento das minhas pesquisas eu precisava apresentar em congressos, e assim, além de

contribuir para a minha escolha de ser engenheiro, contribuiu para a minha escolha de ser professor o desenvolvimento dessa área acadêmica, pois eu desenvolvia as pesquisas, e depois eu tinha que apresentar essas pesquisas. E as pessoas que assistiam essas apresentações elas tinham indagações, então eu precisava estudar, me preparar para defender e explicar. Isso começou a me despertar para a área do ensino que eu tenho esse perfil. Eu sou feliz como engenheiro, mas eu também sou muito feliz como professor. Hoje eu exerço a função também como professor a nível técnico a nível profissionalizante em uma instituição privada. Há uma dificuldade muito grande com relação aos bacharéis, pois nós não temos essa parte de lecionar, nós não vimos isso na universidade, a nossa preparação para uma formação não é focada nisso, ela é focada para os engenheiros cair em campo, então o que contribuiu significativamente foi a pesquisa e extensão, eu desenvolvia a pesquisa e tinha que apresentar e precisava estar preparado para as dúvidas que as pessoas tinham nesse momento (Heitor, engenheiro civil).

O professor atribui à iniciação científica na universidade a obtenção das bases necessárias para edificar a sua docência, se caracterizando em vivências que trouxeram os elementos essenciais que garantiram a postura, a segurança e o domínio da pesquisa que foram fundamentais para a sua prática docente. Heitor além de demonstrar interesse pela profissão de engenheiro, tem interesse em prosseguir no ensino, na pesquisa e na extensão por também gostar de exercer seu papel enquanto professor, mencionando ainda o projeto de lecionar no Ensino Superior, mas sem deixar a profissão de engenheiro civil.

Nesta perspectiva, Pedro também se refere à como ele se tornou professor:

Eu tinha professores muito bons no IFRN. Eu não imaginava que um engenheiro poderia também trabalhar na área do ensino e eu achava muito legal isso. E eu já pensava na possibilidade de um dia ser engenheiro e ser professor. Até que um dia eu me formei, e surgiu a oportunidade de eu fazer o concurso para professor substituto na UFERSA, e eu fiz, passei, e comecei a ensinar no curso de Engenharia Civil da instituição (Pedro, engenheiro civil).

Nesse caso, o professor por opção escolheu a profissão docente ao término da sua graduação, bem como fora por intermédio da docência, que o mesmo conseguiu a inserção no mundo do trabalho. No entanto, Pedro deixa transparecer nas entrelinhas que a questão dos seus professores serem “muito bons”, explícita em sua fala, evidencia que a escolha docente é marcada também pelas representações típicas do grupo o qual este esteve inserido, representações estas observadas nos professores do seu ensino médio concomitante em Edificações, que deixaram marcas no engenheiro, atuando fortemente na decisão pela docência.

Para ampliar as discussões, na finalidade de contemplarmos os objetivos deste trabalho, finalizamos os círculos reflexivos com os professores por meio das narrativas que nos proporcionaram o conhecimento de como se deu o início da carreira como professores.

A despeito disso, os engenheiros dialogaram acerca de questões que em alguns pontos se encontram, trazendo à tona o desafio do contato inicial com a profissão, com a turma de alunos, e principalmente, com a não existência da profissionalização voltada para a preparação dos bacharéis, reconhecendo que a graduação destes não contempla quando a questão é preparar para a docência, fazendo com que estes busquem múltiplas formas de redimensionar as suas práticas pedagógicas no cotidiano das suas aulas. Segundo a visão dos engenheiros, este processo se consolida das seguintes maneiras:

Sara:

O início da minha carreira como professora foi um desafio, afinal de contas você está ali diante de uma turma de alunos, e você precisa estar de fato preparada para assumir aquela responsabilidade para tirar dúvidas, para buscar o conhecimento. E então é desafiador e principalmente quando a sua formação não é uma licenciatura. Como engenheira e professora eu posso dizer que nós não temos na nossa graduação quaisquer disciplinas que tratem de práticas pedagógicas, de metodologias de ensino. Então, a gente precisa correr atrás mesmo de desenvolver essas habilidades, para então poder transmitir aquilo para os seus alunos em sala de aula. (Sara, engenheira civil).

Samuel:

Foi complicado o início, e ainda é complicado. Não tenho conhecimento teórico, não fiz licenciatura, então tem que se virar. Eu realmente... a gente que não tem esse conhecimento a mais, tem que buscar algo inovador para os alunos no dia a dia das aulas (Samuel, engenheiro civil).

Heitor:

Após o término da faculdade de engenharia civil, eu já trabalhava como engenheiro e eu recebi uma proposta de uma coordenadora de cursos de uma instituição privada de ensino técnico para lecionar algumas disciplinas nos cursos técnico em edificações e de segurança do trabalho. Eu aceitei a proposta, e a princípio eu não senti dificuldades, pois eu já era acostumado a apresentar em congressos, apesar de na universidade não sermos preparados para a área da docência, contribuindo para a minha facilidade de me expressar na sala de aula, e até hoje estou como professor de nível técnico. (Heitor, engenheiro civil).

Pedro:

O início sempre é complicado, pois qualquer profissão que você nunca atuou, você sempre sente dificuldades no início, pois muitas coisas a gente aprende na prática, eu não me considerava uma pessoa muito boa na oratória, mas o que me deixou mais seguro no início foi a questão de eu me esforçar pra saber o que eu ia falar, embora não tivesse tanto tempo para me preparar e por ser uma novidade, também entrava a questão do nervosismo (Pedro, engenheiro civil).

Em suma, o fato de que existe intrinsecamente relacionada ao ato pedagógico uma “reflexão na ação” (FREIRE, 1996, p. 15) manifesta no “saber fazer” (TARDIF, 2000, p. 09), considera e reconhece o professor como um profissional reflexivo pela natureza dialética da sua

ação, o qual é capaz de produzir inúmeras estratégias que configuram o seu fazer pedagógico na busca de responder as necessidades decorrentes das situações de ensino.

A ação do docente de reinventar a sua prática educativa se faz presente quando os professores afirmam que a graduação não forneceu mecanismos que de fato os preparassem para serem professores, haja vista que os professores graduados em engenharia, tem a opção de retornar à universidade enquanto docentes, ou aos cursos técnicos, como é o caso do espaço lócus da investigação ora realizada. É na sua própria prática educativa que a necessidade da busca em planejar as aulas de acordo com o que se pretende ensinar e o que se pretende que os alunos aprendam vai tomando forma e sendo correspondida, estando associada com além do conhecimento teórico, o conhecimento prático.

Logo, o saber fazer tem o papel formativo de relacionar os saberes técnicos, os saberes didáticos e os saberes próprios ao professor, que “envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois é pensando na prática que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 17), suprimindo assim as lacunas deixadas pela ausência de políticas que assegurem uma formação inicial e continuada para os bacharéis docentes da Educação Profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado neste trabalho fomentou algumas discussões acerca do exercício docente pelo profissional bacharel, perpassando pela análise do ato educativo e do saber fazer, pretendendo a busca de elementos significativos que subsidiem tais práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino.

No âmbito da formação de professores para a educação profissional, compreendemos que é válida a pesquisa realizada, devido à singularidade da mesma e todas as suas implicações e percepções dos modos de como se concebe as práticas de ensino dos engenheiros civis a partir das narrativas autobiográficas. Nesse sentido, Josso (2002) afirma que a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida, caracterizam-se como um processo de formação e de conhecimento. Assim, ao narrar-se, além de estar fornecendo dados para a construção deste trabalho, o ato se caracterizou também como um processo formativo, à medida que os docentes relatavam as reflexões acerca das experiências na docência.

Nesse aspecto, o manuseio com o objeto de estudo nos auxiliou a compreender melhor as práticas de ensino pelo viés das percepções dos docentes, permitindo diálogos formadores

que possibilitaram o confronto com os saberes na ação de ensinar, respondendo assim, as questões que nos inquietavam.

Portanto, mesmo não dispondo de uma formação adequada com a docência, foi possível observar que os bacharéis relacionam o saber fazer atrelando com os saberes técnicos, os saberes didáticos e os saberes próprios ao professor para redimensionar a sua prática pedagógica. Desta forma, é notório que aprendemos e ensinamos à medida que nos relacionamos uns com os outros. A esse respeito, Freire (1996) explicita que, o professor quando ensina, aprende ao ensinar, devido não existir ensino sem aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**: O espaço escolar como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: D. P. & A, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BURNIER, Suzana; CRUZ, Muller Rodolfo. História de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 35. p. 12-26, mai/ago. 2007.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1**: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Maria Isabel. Conte-me agora! As narrativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 08. p. 10-23, jan./jun. 1997.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado. Trabalho publicado nos anais da REUNIÃO ANUAL DA ANPED-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-abr/2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Campinas, v. 28, n. 98. p. 73-95, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, José Alberto. Ser professor: uma carreira em análise. 2000. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Narrativa Autobiográfica: Uma prática reflexiva na formação docente*. Trabalho publicado nos anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE-UNB-set/2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Campinas: Papirus, 1998.

SILVA, Francisco Canindé da; MENDES, Wellington Vieira. **Experiências pedagógicas docentes nos cotidianos escolares: práticas emancipatórias**. *Revista Tem@*, v. 17, n. 26/27. p. 03-17, jan./dez. 2016.

SOARES, Ademilson de Sousa. **A educação profissional e o professor: fazeres e saberes necessários**. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Artigo8.pdf. Acesso em: 24 de junho de 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. São Paulo: Terra, 2004.

TARDIF, Maurice. **As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOS GRADUADOS EM PEDAGOGIA DA UERN, CAMPUS DE ASSÚ/RN

LIMA, Erivaneide dos Santos
Escola Municipal Deputado Edgard Borges Montenegro
erivaneide242@gmail.com

ALBANO, Verônica Dantas de Araújo
Escola Municipal Professora Maria Neuda Bezerra
Veronik_uern@hotmail.com

OLIVEIRA, Régis Flávio Varela de
Faculdade Maciço de Baturité (FMB)
regis_varela@ig.com.br

RESUMO

A formação docente está em constante discussão nos dias atuais; isso decorre, pelas mudanças observadas nos últimos anos no âmbito do saber-fazer docente. Com o propósito de conhecer aspectos relacionados a essa discussão, este trabalho tem como objetivo compreender acerca do interesse dos graduandos em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus de Assú/RN em participarem do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além de conhecer acerca das contribuições do programa para a formação desses graduandos, possibilitando assim, em refletir sobre a importância desse programa na formação inicial dos mesmos. Para tanto, foi desenvolvida a pesquisa quali-quantitativa que favorece a interpretação e registro de dados mediante observação e interpretação do sujeito. Para sua fundamentação, podem-se observar teóricos como Tardif (2010), Nóvoa (1999) e Freire (2003), favorecendo na compreensão dos resultados obtidos. Com essa pesquisa, pode-se observar o grau de satisfação do grupo pesquisado de graduandos bolsistas do PIBID, do campus supracitado, em ter participado do programa, essa participação tornou possível em conhecer saberes necessários para a prática docente, contribuindo de forma positiva na sua formação, permitindo que os mesmos conheçam as situações reais encontradas em sala de aula, além de proporcionar uma visão do que é ser docente a partir de ações desenvolvidas e observadas nas salas de aulas.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Importância. Formação Docente. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a formação docente tem sido prioridade não apenas das universidades, mas também, do governo federal, através do Ministério da Educação (MEC) por meio de programas, dentre eles o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) criado em 2007, pelo MEC e realizado pela CAPES/FNDE⁶⁴, tendo o proposta de apoiar os estudantes de licenciatura plena, valorização do magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas, além de superar os problemas de ensino-aprendizagem em muitas das escolas públicas.

O referido programa surgiu para atender a área da Física, Química, Biologia e Matemática em decorrência da carência docente para lecionarem no Ensino Médio. Com os resultados positivos apresentados, em 2009 foi expandido para toda a Educação Básica. Dentre as instituições habilitadas para o início de projetos do Pibid se tem a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), nessa instituição o PIBID chegou em 2009, onde os subprojetos aprovados atenderam a 06 cursos para 03 campi, de Mossoró, Pau dos Ferros e Caicó (UERN, 2014).

No ano de 2018, foram habilitadas em todo o país 285 instituições para o início de projetos, dentre elas encontra-se a UERN que participaram 16 cursos em 31 subprojetos, com 668 graduandos, 132 Professores supervisores do Ensino Básico, 35 Coordenadores de área, 04 Coordenadores de gestão pedagógica e 01 Coordenador institucional. Observando o número de cursos aprovados em 2009 em relação ao número habilitado em 2018, houve um aumento de 10 cursos em 9 anos na UERN. Dentre os campi dessa Universidade, tem-se o do município do Assú/RN, ofertando entre os seus cursos o de Pedagogia com grupo de graduandos participantes do PIBID.

Este trabalho surgiu a partir da indagação acerca da importância dos graduando em Pedagogia participarem do Programa, onde possibilitar conhecer essa importância envolvendo os professores/supervisores, Coordenador do Pibid do Campus pesquisado e os bolsistas do programa.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender acerca do interesse dos graduandos em Pedagogia participarem do PIBID.

1.1.2 Objetivos Específicos

⁶⁴Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Fundo de Desenvolvimento Nacional de Educação

Conhecer as contribuições do PIBID para a formação dos graduandos em Pedagogia do Campus de Assú.

Refletir acerca da importância do PIBID na formação inicial dos bolsistas graduandos no curso de Pedagogia da UERN, Campus de Assú/RN.

2 METODOLOGIA

A metodologia empregada na pesquisa é a Quali-quantitativa, onde de acordo com Bryman (2004), a pesquisa qualitativa e quantitativa se combinam para fornecer uma visão mais ampla do fenômeno em estudo. Foram aplicados questionários para o Coordenador do Pibid da UERN, campus de Assú/RN; aos professores/supervisores que acompanham as atividades dos bolsistas em sala de aula e aos Pibidianos.

Para conhecer os resultados foram montados gráficos para a representação das respostas observadas nas perguntas fechada, subsequente os dados foram analisados tendo a corroboração da fundamentação de teóricos. Também, tem-se nos resultados perguntas semiabertas e outras abertas sendo suas respostas algumas das respostas registradas tendo como critério a maior quantidade com respostas semelhantes na sua análise. Essas respostas por escritas são fundamentadas por teóricos que corroboram com a ideia apresentada.

No contexto deste artigo aborda sobre um relato do Pibid no campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão no município do Assú/RN, a relação da Universidade com a instituição escolar; o Pibid no curso de Pedagogia: relevante contribuição, por fim os resultados e discussões envolvendo as repostas dos participantes da pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No campus da UERN no município do Assú/RN o Pibid iniciou em 2013, até o momento 3 escolas da rede pública já foram parceiras do programa, onde a atual é a Escola Municipal Janduis localizada na zona urbana. Na edição atual fazem parte do programa 24 bolsistas, há também 6 voluntários, contudo a pesquisa direcionou-se aos bolsistas Pibidianos, os mesmos fazem parte do programa desde agosto de 2018.

Todos os projetos desenvolvidos do Pibid segundo o Coordenador do programa (2019) relacionam-se ao Letramento e Numeramento. A Edição atual tem como título: Alfabetização, Letramento, Numeramento e Práticas inclusivas nos cotidianos escolares: lócus de formação

inicial e continuada de professores e licenciandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os subprojetos são trabalhados através de encontros de estudo e formação com professores e pibidianos, envolvendo práticas de iniciação a docência na escola dos anos iniciais, com encontros quinzenais. É possível constatar que os subprojetos relacionam-se às práticas cotidianas desenvolvidos durante os encontros periódicos dos professores e pibidianos.

A RELAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Muito se observa a distância entre a universidade e o lócus de trabalho dos docentes, que é a instituição escolar. Gerando assim, discursões diversas ao longo dos anos, sendo percebido a diferenciação entre a teoria e a prática.

Essa observação não apenas é feita pelos pesquisadores, mas também, pelos alunos, muitos deles encontram-se em sala de aula durante o Estágio Supervisionado sem compreender muitas das situações vividas que requerem atitudes imediatas e pertinentes que contribuam de forma positiva com o saber-fazer educacional.

Alguns estudos realizados apontam para a necessidade que o Estágio Supervisionado extrapole o limite do empírico, das atividades isoladas, que objetivam, apenas, o cumprimento da carga horária. “O Estágio Supervisionado passa a ter função fundamental que não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, reelaborá-los, pensando a realidade vivida pelo futuro professor.” “O Estágio Supervisionado é considerado muitas vezes como pólo prático dos cursos de formação de professores. Ao longo da história da formação de professores no Brasil, o termo Prática de Ensino foi largamente utilizado para denominar os exercícios práticos de ensino desde o início da Escola Normal. Existe assim a tradição de denominar “prática” a atividade, ação prática realizada pelos alunos.” (GUEDES, 2009 apud LEITE; NETO, 2019, p. 127)

Percebe-se assim, que a priori a prática pedagógica era relacionada a ação desenvolvida pelos alunos de forma isolada com o objetivo de cumprir a carga horária já estabelecida, sendo essa tradição existente desde o surgimento das primeiras escolas de formação docentes no Brasil, onde as Escolas Normais requeriam dos estudantes o exercício prático de ensino. Daí, ao longo do tempo ocorreram mudanças significativas nos cursos de formação docente, dentre essas mudanças foi a criação do Pibid, o mesmo é um programa que não apenas contribui com a formação dos graduandos, mas também aproxima a universidades das instituições escolares, sendo essas o lócus de formação dos docentes. Pois de acordo com Sacristán (1999, p. 66) “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação [sic] entre professores e alunos, mas também porque estes actores [sic] refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem.”

Assim, essa relação com os alunos favorecem o desenvolvimento da ação docente centrada na realidade apresentada no contexto social, pois sabe-se que as práticas docentes estão sujeitas a ser reelaborada, pois de acordo com Schwab (1983) o conhecimento pedagógico possui um carácter eclético [sic] no desenvolvimento de sua prática. Essa ação docente por meio de uma diversidade de funções envolvendo entre as mesmas a ação de ensinar, orientar e saber avaliar.

O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA: RELEVANTE CONTRIBUIÇÃO

De acordo com estudos uma das maiores importâncias do PIBID relaciona-se ao aproximar os graduandos ao contexto das instituições escolares desde o início de sua formação.

Sabe-se que os dados mostram a relevante contribuição do Pibid para a formação dos docentes, essa contribuição foi enfatizada no O Fórum Nacional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Forpibid) sendo coletada 70 mil assinaturas para a manutenção desse programa por ter sido anunciado pelo CAPES, no final de 2015, a redução do número de bolsas e a revisão do programa.

4 RESULTADOS E DISCURSÃO

PARTICIPANTES DA PESQUISA

No campus de Assú/RN participam da pesquisa 01 (um) coordenador do programa; dos 03 (três) professores/supervisores participaram 02 (dois); e, dos 24 (vinte e quatro) bolsistas, 19 (dezenove) pibidianos contribuíram respondendo as questões propostas.

INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Pretendendo coletar dados para a pesquisa foi usado questionário, com o formato de formulário, aja vista, a facilidade de adquirir as informações importantes e necessárias para o desenvolvimento do artigo.

Aplicou-se 3 (três) modalidades: O questionário 01 (um) direcionado ao coordenador do Pibid (11 questões- todas as questões abertas) com o intuito de fundamentar a pesquisa relacionada as contribuições do programa para a formação dos graduandos em Pedagogia; O questionário 02 (dois) foi aplicado às professoras/supervisoras (6 questões - 2 questões abertas e 4 fechadas), onde poderá conhecer, dentre outros aspectos, a importância dos graduandos em Pedagogia participarem do programa supracitado; por fim o questionário 03(três) direcionado

aos pibidianos (9 questões - 06 questões abertas, 02 semiabertas e 1 fechada), tendo entre seus objetivos o de analisar a importância do Pibid na formação inicial dos graduados em pedagogia da UERN, campus de Assú/RN. Com os questionários preenchidos, suas respostas, advindas das perguntas fechadas, foram armazenadas, registradas em gráficos e analisadas; subsequente, as questões abertas foram comentadas.

O questionário 01 (um) foi aplicado com o objetivo de conhecer a opinião dos Pibidianos acerca da importância em participar do programa. As questões referem-se, dentre outros aspectos, o objetivo de participar do Pibid, grau de interesse em continuar na docência e se há relação da teoria trabalhada na Universidade e a prática desenvolvida pelo Pibid.

Inclui-se, um levantamento de dados acerca da participação no programa se reforça o desejo de continuar no curso, a contribuição das atividades do Pibid para os pibidianos pesquisados e a importância de um graduando em Pedagogia participar desse programa.

Os respectivos dados são analisados de forma qualitativa e quantitativa. Onde a abordagem qualitativa foi desenvolvida com o objetivo de quantificar estatisticamente os resultados adquiridos, para em seguida, interpretá-los e analisá-los de forma qualitativa podendo explorar as informações obtidas. As informações serão representadas por meio de gráficos e tabelas com as perguntas e as respostas dos questionários. Com o objetivo de compreender melhor, faz-se necessário a análise do contexto apresentado a seguir:

VISÃO DO COORDENADOR ACERCA DO PIBID – UERN – ASSÚ/RN

Diante de vários estudos percebe-se que o Pibid contribui de forma positiva para os graduandos que fazem parte do mesmo. A partir do mesmo esses graduando tem a possibilidade de praticar no campo próprio de atuação a teoria estudada na instituição superior, além de conhecer as realidades apresentadas nas escolas. Essa visão não difere do coordenador do programa do Campus de Assú, onde ele avalia que:

O Pibid possibilita aos discentes uma nova articulação com o cotidiano da escola e da sala de aula, ao mesmo tempo contribui no processo de formação teórico e prático dos estudantes em formação, para uma maior vivência com a prática docente. (COORDENADOR, 2019)

Percebe-se que o Coordenador (2009) aborda que o programa possibilita aos discentes terem uma nova articulação escolar, além de contribuir no seu processo de formação tanto teórico como prático, com isso favorecerá uma vivência com a ação docente.

Cavaco (1999, p. 162) corrobora com essa afirmação, onde segundo a autora: “aprende-

se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo [sic] as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder.” Mesmo com avaliações positivas, de acordo com o Coordenador (2019) encontram-se limite e dificuldades para o desenvolvimento do programa, onde “as maiores dificuldades, atualmente, são os recursos financeiros, aos quais não disponibilizamos para que todas as ações planejadas possam ser executadas.” Assim, observa-se o entrave encontrado centra-se nos recursos financeiros necessários para o desenvolvimento das ações planejadas.

A falta desses recursos pode contribuir com a possibilidade do programa não atingir os objetivos onde poderá com isso, os futuros universitários não terem a possibilidade de participar de um programa que apresenta fatores positivos para a formação dos graduandos em Pedagogia do Campus de Assú/RN. Pois, sabe-se que esses fatores positivos são perceptivos nas ações do programa, onde de acordo com o Coordenador (2019) “percebe-se, claramente, que os estudantes Pibidianos apresentam uma melhor relação teoria e prática, além de apresentar melhor nível de discurso teórico, responsabilidade para a produção acadêmica e outros.”

Assim, percebe-se que o programa não apenas favorece o desenvolvimento do graduando em Pedagogia para o seu saber-fazer em sala de aula, mas também para a sua atuação acadêmica.

O QUE PENSA AS PROFESSORAS/SUPERVISORAS DO PIBID SOBRE O PROGRAMA

Para o desenvolvimento do programa tem-se além do coordenador as professoras/supervisoras que lecionam na Escola Municipal Janduis, instituição parceira do programa, por serem os professoras de carreira que supervisionam as ações dos Pibidianos em sala de aula. As mesmas serão identificadas como Professora/supervisora 1 e Professora/supervisora 2.

A Professora/supervisora 1 tem acima de 11 anos de magistério, participando menos de 2 anos do programa; e a Professora/supervisora 2 tem acima de 26 anos de magistério e menos de 1 ano participa do programa. Na realização da supervisão dos Pibidianos a Professora/supervisora 1 (2019) informou que realiza “continuamente, auxiliando nas atividades que levam para aplicar e interagindo.” E a Professora/supervisora 2 (2019) afirmou que observa a acolhida dos alunos e apoia nas atividades.

Sabendo-se dos desenvolvimentos das atividades escolares por parte dos alunos/bolsistas, segundo Professora/supervisora 1 (2019) essas atividades são desenvolvidas

“semanalmente, levam para a escola atividades relacionadas ao conteúdo ministrado, interagindo.” De acordo com a Professora/supervisora 2 (2019) “Eles tem meu planejamento a partir dele os pibidianos realizam as atividades. A partir desse planejamento de acordo com a Professora/supervisora 1 (2019) os Pibidianos “contribuem positivamente trazendo atividades inovadoras, com eles aprendo também.” E segundo a Professora/supervisora 2 (2019) eles “trazem atividades diferenciadas, aulas lúdicas.”

Com essas ações desenvolvidas no âmbito de sala de aula as professoras/supervisoras observam que o programa é importante para os graduando, onde de acordo com a Professora/supervisora 1 (2019) o Pibidiano “adquiri uma experiência a mais para o exercício docente”. E a Professora/supervisora 2 (2019) corrobora abordando que “é muito importante, pois não terão muita dificuldade quando forem para sala de aula, a prática é diferente da teoria.”

Sendo assim, observa-se que as opiniões das professoras/supervisoras não diferem uma da outra. Ambas consideram a participação do graduando em Pedagogia do Campus de Assú importante para o seu desenvolvimento acadêmico, onde poderá fazer a relação da teoria estudada na instituição superior com a prática de sala de aula; além de poderem ter menos dificuldades quando iniciarem sua carreira docente.

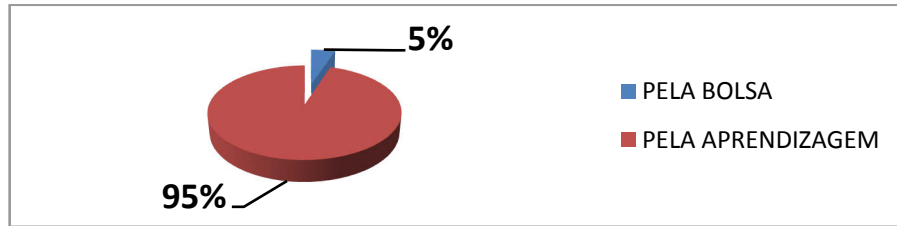
Pois, sabe-se da importância que ocorram as trocas de saberes entre a instituição universitária e a escola, possibilitando a avaliação da prática docente sendo possível uma melhor qualidade na formação do professor, e segundo Silva (2011) evidenciando portanto, a existência de dois espaços de formação que se complementam.

RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PIBIDIANOS

Este questionário tem propósito de investigar, o objetivo dos graduandos em Pedagogia de participarem do Pibid, grau de interesse em continuar na docência a partir de sua participação nesse programa, a relação da teoria com a prática, inclui-se a relação dos professores de carreira com os bolsistas, a contribuição e importância do programa para os mesmos.

Assim, dentre os 24 bolsistas, atualmente, do curso de Pedagogia participaram da pesquisa 19 Pibidianos, deixando de participar 5 bolsistas por não está presente no momento da aplicação do questionário. Para a identificação dos Pibidianos pesquisados serão nomeados de P1 até P19, se necessário, com o objetivo de não expor os nomes dos mesmo.

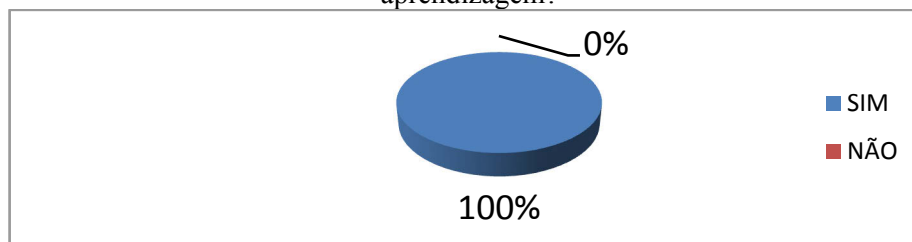
Gráfico 1: Objetivo de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência(PIBID)



Fonte: Autoria própria, 2019.

Analisando o gráfico 1, percebe-se que 95% dos bolsistas entrevistados participam do programa pela aprendizagem desenvolvida durante a sua participação, enquanto 5% participa pelo valor da bolsa. Assim, é possível perceber que o maior número dos entrevistados faz parte do programa com o intuito de adquirir novas aprendizagens e que de acordo com Garcia (1999), são adquiridas em contato com as escolas e os alunos.

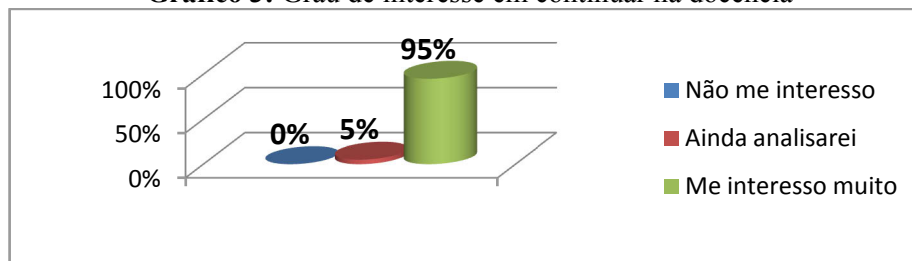
Gráfico 2: Participando do PIBID, você melhorou o entendimento acerca do processo de ensino e aprendizagem?



Fonte: Autoria própria, 2019.

De acordo com o gráfico 2, é possível compreender que todos os Pibidianos pesquisados melhoraram o entendimento acerca do processo de ensino aprendizagem, por ser possível observar e refletir “sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica”. (CAPES, 2008, p. 2)

Gráfico 3: Grau de interesse em continuar na docência

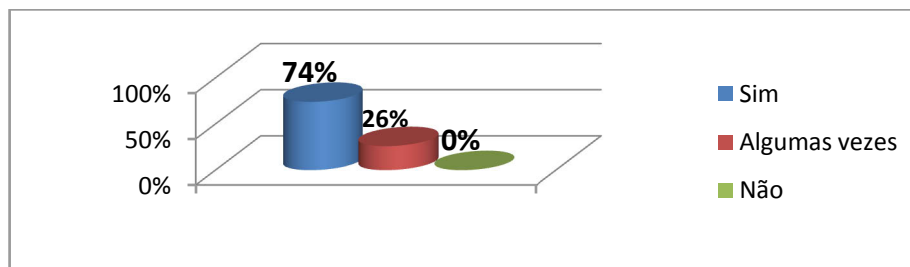


Fonte: Autoria própria, 2019.

Ao ser observado o gráfico 3, é possível conhecer o grau de interesse dos investigados em participarem do programa em continuar na docência; onde nenhum apresentou desinteresse; 5% ainda analisará e 95% se interessa muito em seguir a carreira da docência atingindo assim um dos objetivos do programa (Ibid) que é o de “incentivar a formação de docentes em nível

superior para a Educação Básica”. Assim, favorece o desenvolvimento da formação inicial dos graduandos com análises e reflexões a partir da sua vivência em sala de aula.

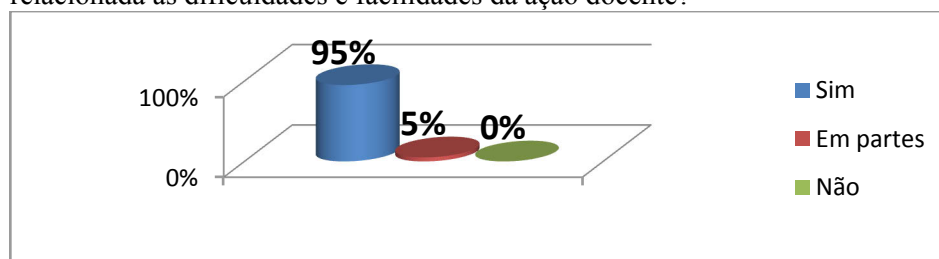
Gráfico 4: Há relação entre o conhecimento teórico trabalhado na Universidade e a prática desenvolvida pelo PIBID?



Fonte: Autoria própria, 2019.

Analisando o gráfico 4, observa-se que 74% afirma que o conhecimento teórico trabalhado na Universidade há relação com a prática desenvolvida pelo Pibid, 26% informa que essa relação ocorre às vezes, enquanto nenhum dos entrevistados consideram essa relação inexistente. Desse modo, um dos objetivos o programa de “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes (Ibid) está sendo desenvolvido, além de Freire (2011) abordar que havendo a articulação entre a teoria e a prática, reflexão e intervenção, possibilitará um saber construído, partindo do cotidiano vivenciado. Assim, essa relação ocorrendo durante a práxis, o saber docente se constrói partindo das vivências in loco.

Gráfico 5: Com a participação no PIBID, você tem uma nova visão acerca da realidade escolar relacionada às dificuldades e facilidades da ação docente?



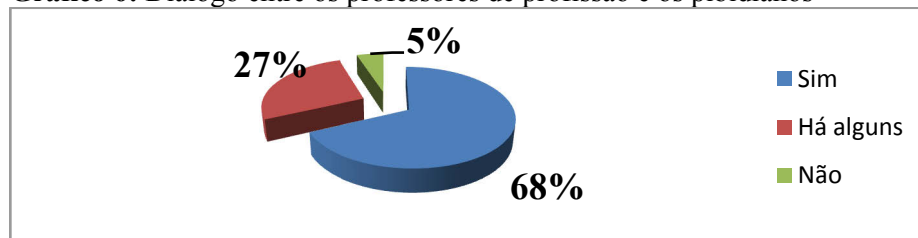
Fonte: Autoria própria, 2019.

O gráfico 5 revela que, nenhum dos entrevistados indicaram terem a mesma visão acerca da realidade escolar relacionada às dificuldades e facilidades da ação docente; enquanto 5% indicam que apenas parte da visão foi modificada e 95% mostram que uma nova concepção sobre a ação docente tanto nas suas dificuldades como nas suas facilidades.

De acordo com Tardif (2010, p. 237) o trabalho cotidiano do professor “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.” Assim, a participação no

programa contribui com essas mudanças de opiniões na maioria dos bolsistas pelo cotidiano do professor ser um lugar de produção e de transformação.

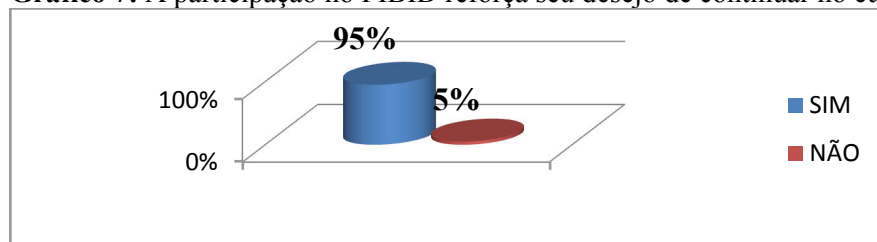
Gráfico 6: Diálogo entre os professores de profissão e os pibidianos



Fonte: Autoria própria, 2019.

Analisando o gráfico 6, entre os bolsistas que participaram da pesquisa 5% abordam que não há diálogo com professores de profissão, 27% indicam que há alguns sem diálogo com os mesmos e 68% afirmam que esse diálogo. Percebe-se que ainda encontram-se docentes que lecionam durante anos não relacionam-se de forma necessárias que possa contribuir na formação dos futuros professores, pois de acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 110)a “escola é lugar de compartilhar conhecimento.”

Gráfico 7: A participação no PIBID reforça seu desejo de continuar no curso?



Fonte: Autoria própria, 2019.

Percebe-se no gráfico 7 que dos bolsistas pesquisados 5% o Pibid não reforça o desejo de continuar no curso de Pedagogia, de acordo com um desse pibidianos decorre por não se identificar com Ao Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sim com os Anos Finais.

Enquanto que 95% reforça esse desejo, entre as falas dos entrevistados a vivência e a prática que o programa possibilita está implícita em muitas das respostas. Para a transcrição das falas tem-se P1 até P11, relacionando-se aos Pibidianos que serão transcritas suas falas:

P1: “Participar do PIBID me faz experienciar nas minhas práticas cotidianas o que vejo na Universidade a cada dia vivenciar mais experiências no contexto escolar. Tudo isso me faz querer prosseguir.”

P2: “Porque o programa serviu de experiência em todos os contextos para ver a vivência dentro da sala de aula.”

P3: “Porque temos a oportunidade de vivenciar, de fato, os desafios da escola.”

P4: “Porque me incentiva com a prática a analisar teoria e prática vivenciada nas experiências.”

P5: “Porque através da experiência com o PIBID tive a certeza que estou no

curso certo.”

P6: “Porque no PIBID temos a oportunidade de vivenciar as experiências no ambiente escolar.”

P7: “Pude ver na prática como é a vivência de sala de aula.”

P8: “Os desafios vivenciados me deixam com mais vontade de continuar conhecendo a profissão.”

P9: Porque pude ver como são as coisas na prática, relacionar com a teoria estimulando meu interesse.

P10: É uma experiência incrível, pois você entende de como acontece o processo de ensino e aprendizagem.

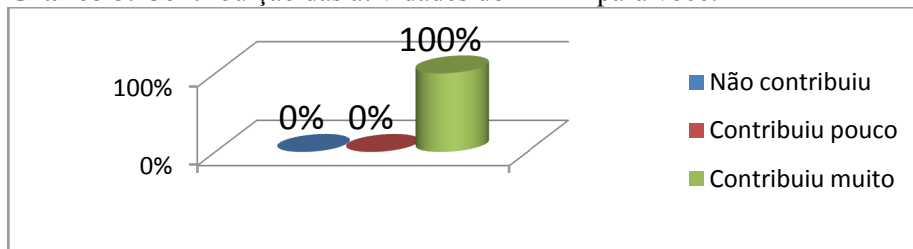
P11: Porque sinto que estou aprendendo mais com a prática.

Ao serem analisadas as respostas dos Pibidianos compreende-se que a participação no programa favorece o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos a partindo da vivência, onde:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (CAPES, 2008, p. 2)

Assim, ao serem inseridos no cotidiano escolar os Pibidianos passam a vivenciar e a praticar ações pedagógicas pertinentes e muitos se identificam com o curso a partir dessa vivência.

Gráfico 8: Contribuição das atividades do PIBID para você:



Fonte: Autoria própria, 2019.

O gráfico 8 mostra que para todos os bolsistas pesquisados, as atividades realizadas no Pibid contribuem muito para os mesmos. Dentre essas contribuições a relação teoria e prática estão presentes em muitas das falas; como apresentam, também apresentam, apenas a teoria ou a prática como é perceptível nos Pibidianos que fizeram parte da pesquisa:

P5: Contribui para o meu aprendizado enquanto estudante do curso de Pedagogia e para relacionar as teorias com a prática

P8: Entender como realmente as coisas acontecem na prática da sala de aula, e que, nem sempre o que planejamos dá certo.

P9: Com as experiências, a interação com as crianças e as professoras e ver a prática docente em sala de aula.

P10: Podemos relacionar as nossas teorias que estudamos na prática.

P12: Para ressignificar minha teoria aprendida nos bancos da faculdade.

P13: Contribui para relação entre prática e teoria entender as várias coisas que

estão inseridas na realidade.

P14: Contribui para que possa ter uma noção da teoria com a prática. E ajuda com recursos financeiros.

Analisando as respostas relacionadas ao gráfico 8, a teoria e a prática aparecem nas respostas de outros Pibidianos no gráfico 7. Assim compreende-se que essa relação está imbuída de forma positiva durante a participação dos graduando em Pedagogia nesse programa, pois:

Teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para outra, há dinamicidade. (SOUZA, 2001, p. 7)

Dessa forma, havendo uma reação entre a teoria e a prática possibilita aos graduandos em Pedagogia que fazem parte do Pibid compreendem que uma não prevalece a outra, que ambas fazem parte de um todo como é supracitado por Souza (2001), além da sua reciprocidade e dinamicidade. Essa percepção apenas é possível quando se é trabalhada a teoria concomitante à prática, ação essa possível no Pibid.

IMPORTÂNCIA DE UM GRADUANDO EM PEDAGOGIA PARTICIPAR DO PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação Docente do Ministério de Educação (MEC), onde graduandos em licenciatura participam a partir de chamadas públicas. Esse programa apresenta considerável importância de acordo com os Pibidianos pesquisados do curso de Pedagogia no Campus de Assú/RN, como pode ser percebido nas falas dos bolsistas registradas no quadro abaixo:

Quadro 1: Respostas dos Pibidianos – a importância de um graduando em Pedagogia participar do Pibid

PIBIDINOS	RESPOSTAS
P1	Está no Pibid enquanto ainda estamos no curso, nos permite ter apoio dos professores, também temos a oportunidade de iniciar na pesquisa em educação.
P2	Para ter a certeza da realidade da educação em nosso país.
P3	Extrema importância para nosso processo de formação enquanto discentes.
P4	Porque incentiva à docência, mostrando-nos as realidades antes da prática em si.
P5	É de grande importância, pois o contato com a prática da sala de aula faz com que a gente aprende bastante sobre a rotina das aulas e dinâmicas.
P6	Acredito que através do Pibid podemos desenvolver uma boa docência.
P7	De suma importância, pois aprendemos na prática a teoria.
P8	Conhecer com “antecedência” prática e saber se é isto mesmo que o aluno deseja com profissão.
P9	O Pibid oportuniza nosso contato com a realidade escolar no início do curso, o que nos ajuda no nosso desenvolvimento durante o curso.
P10	É importante porque teremos experiência de ser professor e aluno, isso ajuda o nosso processo de formação.
P11	O Pibid é importante, pois propicia desde o início do curso o convívio com a comunidade escolar, ainda mais para aqueles que nunca estiveram em sala de aula.

P12	Acho de suma importância, nos ajuda e nos prepara para uma formação mais sólida.
P13	O graduando passa a ver a prática simultaneamente a teoria o que já facilita as associações dessa relação indissociável.
P14	Nos possibilita conhecer melhor a profissão docente e nos prepara para essa profissão.
P15	É de grande importância tanto para a aprendizagem como com a experiência.
P16	É uma excelente contribuição para os processos formativos que temos que passar ao decorrer do curso.
P17	É um diferencial a mais na formação de quem participa do Pibid
P18	Tem muita importância, pois ajuda o graduando na sua formação, porque o ajuda a conhecer a dinâmica da sala de aula.
P19	Aproximação da realidade com a prática articulando com a teoria vista em sala.

Fonte: Autoria própria, 2019.

Analisando o quadro, constatou-se que existe diversas importâncias, de acordo com os pesquisados, em os licenciandos em Pedagogia participarem do Pibid. Mesmo com essa diversidade a teoria, a prática e a vivência apresentam em consideráveis números de respostas como observa-se no quadro 1. De acordo com Rays (1996, p. 37) “é a atividade teórico – prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. [...]”

Portanto, ao participarem do programa, os Pibidianos possibilitaram a interação com os alunos a partir da vivência com os mesmos, onde conheceram o contexto ao qual esses atores sociais estão inseridos. Podendo assim, desenvolver a sua prática embasada pelas teorias estudadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das abordagens realizadas, conclui-se que os graduandos do curso de Pedagogia do campus de Assú/RN participam do Pibid por favorecer o desenvolvimento do seu conhecimento acerca do saber-fazer docente partindo da sua vivência em sala de aula.

Essa vivência possibilita a interação com os alunos e professores de carreira que juntos dão aportes aos licenciandos possibilitando que os mesmos possam conhecer as situações vivenciadas no ambiente escolar, sendo essa importância enfatizada não apenas pelos Pibidianos, mas também pelo coordenador do programa e as professoras/supervisoras.

Por fim, essa pesquisa foi relevante, por ser possível constatar que a importância dos licenciandos centra-se mais na relação da teoria com a prática onde podem fazer essa relação, o qual os estudos realizados na instituição universitária são praticados nas salas de aula; inclui-se, também, a importância da vivência in lócus possibilitando conhecer a realidade nas instituições escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRYMAN, A. **Quantity and quality in social research**. New York: Taylor & Francis elibrary, 2004.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*, 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 155-191.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, 2008, Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FONTANA, Roseli A. C.; CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**, São Paulo : Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

LEITE, Maria Adjunto. **A relação entre teoria e prática no campo da formação docente**. In: NETA, Josefa Gomes (org.) 1. ed. João Pessoa: Libellus, 2019. P. 123-136.

RAYS, O. A. **A relação teoria – prática na didática escolar crítica**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996. p. 33-52

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professore**. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*, 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SILVA, Cláudia Alves. **O Pibid e a formação docente: um estudo sobre as nuances dessa relação**, 2013. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_356_93f1c27edd8c6f105d4a1ca84e823a20.pdf>. Acesso em 29 dez 2018.

SILVA, Marilda da. **Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 27, n.03, p.335-360, dez. 2011.

SOUZA, N. A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: *Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes: Saberes profissionais*, 11. ed. Petrópolis, 2010.

UNIVESIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, **PIBID da UERN é o maior do Rio Grande do Norte**, 2014. Disponível em: <<http://portal.uern.br/blog/pibid-da-uern-e-o-maior-do-rio-grande-do-norte/>>. Acesso em 16 abr. 2019.



CONTRIBUIÇÕES DA FRANÇA PARA A FORMAÇÃO MILITAR BRASILEIRA

Janiara de Lima Medeiros
Universidade Federal Fluminense, UFF
Niterói, RJ

Fabio da Silva Pereira
Universo
Niterói, RJ

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar as peculiaridades do ensino do idioma francês e suas repercussões político-militares. A educação militar brasileira, desde a era colonial, recebeu considerável influência da França nos aspectos culturais e técnicos, integrando os livros e manuais da grade curricular. A metodologia selecionada é a pesquisa exploratória, através da qual serão observados e analisados a influência da educação militar na formação da elite castrense, tendo como eixo transdisciplinar o uso do idioma francês. Para isso, faremos uma revisão histórico-educacional, onde os principais personagens e as instituições necessitam dos conhecimentos obtidos do ensino acadêmico-enciclopédico. Em consequência, seus resultados remontam um forte movimento progressista que abalará própria estrutura imperial brasileira.

Palavras-chave: Educação Militar. Idioma francês. Influência histórico-cultural.

ABSTRACT

This paper aims to present the peculiarities of French language teaching and its political-military repercussions. Since the colonial era, Brazilian military education has received considerable influence from France on cultural and technical aspects, integrating the books and manuals of the curriculum. The selected methodology is exploratory research, which will observe and analyze the influence of military education on the formation of the Castro elite, having as its transdisciplinary axis the use of the French language. For this, we will make a historical-educational review, where the main characters and institutions need the knowledge obtained from academic-encyclopedic teaching. As a result, its results trace back to a strong progressive movement that will shake Brazil's own imperial structure.

Keywords: Military Education French Language. Historical and cultural influence.

Introdução

Para que francês!

A sobrinha dizia-lhe que era indispensável para conversar, para ir às lojas, para ler um romance... — Sempre fui feliz sem francês, respondia a velha [...]. — Nem por isso lhe hão de faltar noivos. [...] Que francês? Que piano? Bradou que não, ou então que deixasse de ser sua filha; podia ficar, tocar, cantar, falar cabinda ou a língua do diabo que os levasse a todos. Palha é que a persuadiu finalmente; disse-lhe que, por mais supérfluas que lhe parecessem aquelas prendas, eram o mínimo dos adornos de uma educação de sala. [...] Em certas ruas Maria Benedita não perdia tempo: lia as tabuletas francesas, e perguntava pelos substantivos novos que a prima, algumas vezes, não sabia dizer o que eram, tão estritamente adequado era o seu vocabulário às coisas do vestido, da sala e do galanteio.

(Quincas Borba, 1994)

Como a expressão de um período histórico, Machado de Assis, através do romance, narra a história do personagem Quincas Borba desde a sua queda (como homem abastardo) a mendigo. Ao receber uma boa herança, o personagem enriquece-se e cria a filosofia humanista cuja abordagem se dá semelhantemente à teoria de Charles Darwin (1842 – 1844) sobre seleção natural.

O interessante é que nesta obra machadiana, através da paródia, as mudanças ocorridas no século XIX são contadas. Logo, com o humanismo positivista ocorre a afirmação do ser humano negando a teologia, antes reconhecida como objeto central da humanidade.

Por meio do movimento filosófico e artístico, o Humanismo repousa em torno dos valores morais, religiosos e científicos e, em paralelo ao Iluminismo, estes movimentos partem da Europa dos séculos XIV e XVIII numa visão racional das coisas na qual os intelectuais estabeleciam ideais à ordenação do projeto de sociedade que se despertava.

Toda esta influência histórica e cultural, que incluiu da linguagem e os idiomas, atravessa o oceano atlântico e chega em terras brasileiras.

O “século das luzes” e a sua influência no Brasil

O idioma francês apresentou as suas contribuições no mundo e no Brasil por diversos meios na nossa história: por meio das interações entre os corsários (os destaques de cunho histórico são a fundação da Colônia França Antártica no Rio de Janeiro (século XVI); A invasão do Maranhão e a fundação da França Equinocial (séculos XVI e XVII); e as invasões de 1710 e

1711 no Rio de Janeiro) e os indígenas; através da comercialização e pelas tentativas de formar uma sede colonial ao sul da linha do Equador; como também por meio da influência cultural desempenhada pelos pensadores iluministas, cujo papel serviu de inspiração para as ideias ilustradas dos letrados formados em Coimbra.

Apostando no avanço do espírito humano e do conhecimento, no progresso dos povos e na caminhada do gênero humano rumo a um indefectível percurso de aprimoramento – a que chamava perfectibilidade –, o Iluminismo foi também um movimento de fé: fé na razão, no futuro, na flecha de um tempo, no comércio entre os homens e, finalmente, fé na educação (BOTO, 2011, p. 110).

Como, por exemplo, destacam-se o Marquês de Pombal (Sebastião José Carvalho e Melo. 1699 – 1782) foi o responsável por introduzir medidas do Reformismo Ilustrado (uma espécie de despotismo esclarecido inspirado nos ideais iluministas) na Colônia.

Imagem 1: Marquês de Pombal



Fonte: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/marques-de-pombal-o-impiedoso.phtml>, Acesso: julho de 2019.

As medidas do Reformismo introduzidas por Marquês de Pombal tiveram como consequências a derrocada parcial do Padroado Régio e a centralização administrativa por meio de representantes diretos do rei (sem o intermédio da Igreja Católica) e Gomes Freire de Andrada (o Conde de Bobadela: Gomes Freire (1685 – 1763) foi um dos responsáveis por transferir a capital da Colônia de Salvador para o Rio de Janeiro em 1763 – ano de sua morte. Um dos motivos para a transferência foi a proximidade com a rota do ouro e dos diamantes das Minas Gerais e pela segurança daqueles portos. Na sua exposição de motivos, o destaque caiu na invasão francesa de 1711, onde um corsário francês, aproveitando o nevoeiro característico da entrada da Baía de Guanabara, aportou sem ser incomodado e saqueou o Rio de Janeiro durante semanas, apoderando-se de todo o ouro reunido naquela cidade). De acordo com SEREZA, H. C e MONTELEONE, J (2017), na matéria Marquês de Pombal: o impiedoso.

Portugal e Brasil nunca mais foram os mesmos depois do governo do marquês (entre 1750 e 1777), disponível na revista eletrônica Uol *Aventuras na História*:

A figura do marquês entrou de modo ambíguo nos livros de história. Ora retratado como déspota esclarecido, ora como ditador sanguinário, muitos foram os adjetivos usados para descrever o poderoso ministro, que comandou Portugal durante o reinado de José I. Ninguém questiona, entretanto, o fato de que Pombal tornou-se um marco na história do império português – que, na época, incluía o Brasil. Nascido em 1699, Carvalho e Melo não deu mostras na juventude de que seria um grande líder. Por influência de seu tio Paulo de Carvalho, que dava aula na Universidade de Coimbra, ele conseguiu se matricular naquela instituição. Mas logo abandonou os estudos para entrar no exército, onde não conseguiu passar do posto de cabo. Desiludido, decidiu estudar Direito e História – o que lhe rendeu, aos 34 anos, um posto na *Academia Real da História*.

Evidenciou-se neste período pombalino a tentativa de compilar os principais saberes por Diderot e D'Alembert serviu de inspiração para a consulta dos saberes científico-filosóficos através da Enciclopédia. Esse modelo de compartilhamento de informações foi o norte de educadores para os séculos seguintes. Dessa maneira, historicamente identifica-se que institucionalização do idioma francês desde o final do século XVIII e ao longo do século XIX, a partir da chegada da família real ao Brasil, germinou conhecimentos preliminares da língua românica que contribuíram para comunicação nas quatro habilidades linguísticas – a expressão oral, a capacidade leitora, a expressão escrita e a compreensão auditiva.

A origem e o desenvolvimento histórico da educação pública no Brasil são estritamente ligados às ações reformistas empreendidas pelo Marquês de Pombal.

Sob a influência do “Século das luzes” é notável a articulação curricular sob a inspiração do Humanismo, em que o científico e tecnológico fundamentavam historicamente o papel da França na divulgação e no desenvolvimento dos ideais de modernidade proclamados pelo Iluminismo. Este fenômeno cultural influenciou significativamente a vida política e a vida intelectual dos países ocidentais.

[...] uma preferência por modelos franceses em todas as esferas da vida brasileira vinha crescendo constantemente desde fins do século XVIII. A teoria e a prática políticas eram dominadas por influências francesas: a arte estava sendo confiada deliberadamente a professores franceses (especialmente aqueles ligados à missão artística de 1816); a literatura brasileira era quase inteiramente inspirada na francesa; mesmo os costumes sociais extremamente conservadores do país estavam sendo lentamente transformados pela admissão generalizada de que a França era a única nação civilizada no mundo ocidental (HALLEWELL, 2005, p. 146).

O uso da língua francesa tornou-se regra nas cortes europeias que se identificavam ao desejo da aristocracia intelectual: “[...] delicadeza, a cortesia, a cultura, a alegria de viver”,

como representação dos anseios de progresso (HAZARD, 1971, p. 53). Desta forma, para que se tivesse acesso aos códigos de do progresso, da civilidade, a língua francesa, segundo Hazard (1971), assumia o status de língua universal.

A institucionalização do idioma francês no na educação brasileira.

A institucionalização da língua francesa como matéria de ensino tem as suas origens com a vinda da família real, em 1808, desde a criação da escola de Medicina de Salvador (um dos primeiros atos administrativos do Príncipe Regente em solo brasileiro) até a fundação do Colégio de Pedro II, a primeira instituição de instrução secundária do país, em 1837. Diante do fato, comporta, cronologicamente, o governo joanino e do seu filho e sucessor, D. Pedro I, bem como o período regencial, estendendo-se até o ano em que foi criado o Colégio de Pedro II e instituída a Instrução Secundária no país.

Tendo como projeto educacional do século XIX, os portugueses estabeleceram uma metodologia instrucional que tinha como base a finalidade dos servos para servirem aos objetivos do soberano. Essa proposta ecoou no Brasil quando da chegada do príncipe regente, futuro rei D. João VI, e de sua corte para a cidade do Rio de Janeiro.

Imagem 2: Vinda do idioma Francês para o Brasil



Fonte: <https://sites.google.com/site/webquestfamiarealportuguesa/tarefa>, acesso em 02 de agosto de 2019

A língua francesa, no século XIX, tem uma finalidade eminentemente instrumental, uma vez que seu estudo se justifica como instrumento de acesso a um conhecimento observado então como “*científico*”, e que era professado, às vezes por Lentes (professores reconhecidos por seu notório saber) estrangeiras e quase sempre por Compêndios enciclopédicos escritos em língua

francesa, nas escolas militares, nos cursos médico-cirúrgicos, desde as aulas de comércio e agricultura até depois nos cursos na área jurídica, centros formadores da sociedade civil, sendo um relativo indicador de exclusão das elites acadêmicas e sociais para quem não era adepto do idioma que significava um indicador de civilização à época.

Favorecida por seu status de língua universal, adquirido pela legitimidade europeia quanto ao progresso e a civilidade, a língua francesa, cruza o Atlântico. Ao transcorrer este caminho marítimo, traz com a corte portuguesa, seus valores culturais franceses e passam a fazer parte também da vida brasileira.

A influência destes códigos linguísticos que representavam tamanho valor e soberania ainda encontra-se presente na vida moderna no que refere-se a manutenção de determinados direitos civis e políticos, a igualdade diante da lei, a liberdade de expressão e do pensamento.

Assim, em 1810, no Brasil, quando foi criada pela Carta de Lei de 04 de dezembro a Academia Militar do Rio de Janeiro, os estatutos previam a nomeação de professores de línguas vivas, os quais deveriam dominar, ou pelo menos saber ensinar, no mínimo, três línguas – francês, inglês e alemão.

História do ensino de idiomas francês no Brasil

A história do ensino das línguas estrangeiras (LE) no nosso país mostra que houve muitos outros documentos que trouxeram mudanças à estruturação do ensino de línguas. No sítio eletrônico da Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil - há uma linha do tempo, onde verificamos que o início oficial do ensino de línguas estrangeiras no Brasil ocorreu em 1855, conforme apresentado na imagem a seguir:

Imagem 3: linha do tempo do ensino de idiomas no Brasil.

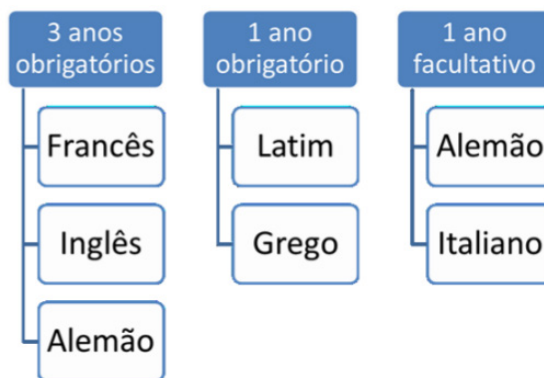
Anos	Reformas	Por anos de estudo							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1855	Couto Ferraz	7	3	10	3	3	3	1F	9+1F
1857	Marquês de Olinda	7	2	9	3	4	2	1F	9+1F
1862	Sousa Ramos	7	2	9	3	4	2	2F	9+2F
1870	Paulino de Sousa	6	2	8	4	4	-	-	8
1876	Cunha Figueiredo	3	2	5	2	1	2F	-	3+2F
1878	Leôncio de Carvalho	3	2	5	2	2	2	-	6
1881	Homem de Melo	4	2	6	2	2	2	1F	6+1F
1890	Benjamin Constant	3	2	5	3	3Op	-	-	6
1892	Fernando Lobo	3	3	6	3	3	3	-	9
1900	Epitácio Pessoa	3	3	6	3	3	3	-	9
1911	Rivadavia Correa	2	1	3	3	3Op	-	-	6
1915	C. Maximiliano	3	-	3	3	3Op	-	-	6
1925	J.L. Alves-Rocha Vaz	4	-	4	3	3Op	-	1F	6+1F
1929	Alteração desta	4	-	4	3	3Op	-	1F	6+1F

(F = Facultativo; Op = Opção)

Fonte: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>, acesso em agosto de 2019.

Observa-se que ao longo da história da educação brasileira, o ensino de Língua Estrangeira também complementa a necessidade de formação da juventude conforme o planejamento de nação preestabelecido. Portanto, em meados do século XIX o ensino de idiomas organizou-se conforme segue na ilustração:

Imagem 4: história do ensino de línguas no Brasil.



Fonte: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>, acesso em junho de 2018.

Vários debates político-pedagógicos marcam a configuração do currículo da educação escolar ocidental. Estas discussões que marcam o século XIX abordavam a valorização da cultura literária em superação à científica. O que, a partir do século XX reforça a difusão de conhecimentos que abrangessem a utilidade à vida em sociedade, incluindo educação moral e cívica, a partir da educação infantil.

O uso do francês nas escolas militares brasileiras.

Alguns anos antes da proposta da Aula de Fortificações no Brasil (1699, mas que em 1710 ainda não havia sido iniciada), dois professores haviam pedido Licença para a abertura de Aulas Públicas de Língua Francesa, tendo seus requerimentos aprovados com base em Provisões válidas pelo período de um ano. A primeira delas foi concedida “em utilidade do bem público” a Francisco José Luz, em 23 de julho de 1788. Já a segunda Provisão, concedida nos mesmos termos da primeira, foi passada a João José Tascio um ano depois, em 18 de março de 1789 (OLIVEIRA, 2006)

A partir da chegada da Família Real ao Brasil até a fundação do Colégio de Pedro II, a primeira instituição de instrução secundária do país, em 1837, foi germinada dos conhecimentos preliminares da língua românica que contribuíram para comunicação nas quatro habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita).

A primeira escola militar terrestre do país foi a “Casa do Trem” em 1811 (FARIA, 2015, p. 320). O local, onde atualmente é a sede do museu Histórico Nacional, foi provisório até a mudança para a Academia Militar, localizado no Largo de São Francisco (MOTTA, 1998, p. 21). Em paralelo ao seu currículo de até sete anos (MOTTA, 1998, p. 22-23) os livros e manuais eram, na sua maioria, escritos em idioma francês. Dessa forma:

As referências bibliográficas mais modernas estavam escritas em língua francesa, pois a França e os seus *philosophes* assumiram para a historiografia o papel de carro-chefe na divulgação e desenvolvimento dos ideais proclamados pelo Iluminismo. A aristocracia intelectual ocidentalizada desejava desta forma a “delicadeza, a cortesia, a cultura, a alegria de viver” francesas (HAZARD, 1971, p. 53).

Nesse período, foram promulgadas cartas de nomeação dos professores das Línguas Francesa e Inglesa. Com o salário de quatrocentos mil réis por ano, assim dispunha a Carta de nomeação do professor de Língua Francesa: “a língua francesa sendo a mais difundida e, por assim dizer, universal, a criação de uma cadeira dessa língua é muito necessária para o desenvolvimento e prosperidade da instrução pública” (ALMEIDA, 2000, p. 42).

Em paralelo, a Escola Militar de Aplicação, localizada na Praia Vermelha foi criada em 1855, com a finalidade de iniciar a formação dos oficiais, transferindo o ensino técnico militar (os cursos de engenharia e de artilharia) para a escola do Largo do São Francisco. A oportunidade das duas "escolas" combaterem ombro a ombro e pôr à prova a sua eficiência logo surgiu, pois a década de 1850 iniciou com um conflito de grandes proporções na região platina.

Os alunos da Escola Militar de Aplicação eram matriculados no Largo de São Francisco e após seguiam para a Praia Vermelha. Os destinados para a infantaria e cavalaria frequentariam

o 1º ano da Escola Militar e o 1º ano da Escola de Aplicações, já os de artilharia e engenharia cursavam ambas as escolas, durante os anos que eram previstos para sua formação, em uma, assimilando os conhecimentos teóricos e em outra, aplicando-os nos exercícios práticos.

Tropas brasileiras, sob o comando de Caxias, combateram na Banda Oriental (Uruguai) e nas Províncias Unidas do Rio da Prata (Argentina), foi a guerra contra Manuel Oribe e Juan Manuel de Rosas (1851-1852). Das experiências colhidas nos campos de batalha, dois testemunhos refletem a complexidade do ensino militar. Um militar alemão, que participava da guerra contra as províncias Unidas do Prata, relatou que " no Exército Brasileiro imperavam o despreparo técnico e a ausência de conhecimentos profissionais, com exceção do pequeno grupo de oficiais formados na Academia". (MOTTA, 1998, 101). Como resultado, o Ministério da Guerra verificou a necessidade de mudanças:

O Ministro da Guerra, em sua fala, demonstrou preocupação com o currículo da Escola Militar que não oferecia condições ideais para a formação do profissional das armas. No entanto, por meio do olhar apurado de um europeu, acostumado a conflitos de grande envergadura, foi possível perceber que os oficiais "acadêmicos" possuíam características necessárias para o comando da guerra moderna, pois a batalha é apenas o final de toda organização que começa com a mobilização, deslocamento e concentração das tropas, que envolve problemas de planejamento, administração e logística, em que só a coragem não é suficiente (FARIA, 2015, p. 331).

Com a criação da Escola Politécnica em 1874, o ramo militar encerra as suas atividades no Largo do São Francisco, sendo transferido os cursos de artilharia e de engenharia para a Escola Militar. Apesar das mudanças, os livros e conteúdos didáticos continuaram sendo predominantemente de origem francesa.

A influência dos movimentos nacionalistas na França também encontra ecos dentro da instituição castrense. Na Escola Militar com sede na Praia Vermelha, o período entre os anos de 1874 e 1889, destacou-se nesse aspecto em relação às décadas anteriores. A escola, seus professores e seus alunos foram grandemente influenciados por movimentos sociais, políticos e culturais que agitaram o país e o mundo, respectivamente. O ambiente de grande efervescência, sobretudo político, marcou o cenário brasileiro daqueles anos. Diferentemente das gerações anteriores ao conflito contra o Paraguai (1865-1870), docentes e discentes envolveram-se ativamente em importantes movimentos que contestaram a ordem social e política do império. Como desfecho satisfatório desses movimentos, a mentalidade política (protetora e salvacionista) permaneceu no ideário, principalmente dos alunos, com claro prejuízo para a formação militar.

Considerações finais

Inúmeros debates político-pedagógicos marcam a configuração do currículo da educação escolar ocidental. Estas discussões que marcam o século XIX abordavam a valorização da cultura literária em superação à científica. O que, a partir do século XX reforça a difusão de conhecimentos que abrangessem a utilidade à vida em sociedade, incluindo educação moral e cívica, a partir da educação infantil.

A institucionalização da língua francesa como matéria de ensino tem as suas origens com a vinda da família real, em 1808, desde a criação da escola de Medicina de Salvador (um dos primeiros atos administrativos do Príncipe Regente em solo brasileiro) até a fundação do Colégio de Pedro II, a primeira instituição de instrução secundária do país, em 1837.

As contribuições do idioma francês para a educação militar remontam da era colonial, com influências iluministas e seu pensamento voltado para as liberdades dentro de uma estrutura estatal mais autônoma em relação à Igreja. Como fundamentos, o ensino enciclopédico forneceu as bases para os pensadores de Coimbra fundamentar as bases brasileiras desde antes da vinda da Família Real.

A contratação de professores do idioma francês nas principais escolas no Brasil à época contribuiu para a visão de que os conhecimentos difundidos e compartilhados pela elite militar necessitavam de uma interlocução além da língua portuguesa. Falar, ler e escrever francês era também um instrumento de status e de poder, visto que os livros enciclopédicos e manuais técnicos possuíam longos trechos nesse idioma e, quem não dominava o francês não galgaria os postos ao longo da carreira, principalmente após a década de 1850.

Junto ao idioma francês, as influências histórico-culturais perpassaram os muros das escolas militares, influenciando campanhas e um envolvimento maior dos militares na política. Fato este que contribuirá para a queda da monarquia nove anos depois do período contemplado por artigo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Historia da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução: Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC/INEP /Comped, 2000

ASSIS, Machado de. Quincas Borba. **Obra Completa**. vol. I, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Academia Militar das Agulhas Negras. **Currículo Escolar 2016**. Resende: AMAN, 2016.

BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e Escola de Estado na História da Educação Brasileira. In: SAVIANI, Dermeval. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011

CASTRO, C. O espírito militar. um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras. **Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.**

FARIA, D. P. **Introdução à história militar brasileira/ - Resende:** Academia Militar das Agulhas Negras, 2015, 392 p.

HAZARD, Paul. **Crise da consciência europeia**. Tradução: Oscar de Freitas Lopes. Lisboa: Cosmos, 1971

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MOTTA, J. **Formação do Oficial do Exército: currículos e regimes na Academia Militar, 1810-1944**. Rio de Janeiro: BIBLIEx, 1998.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC SP, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255. Acesso em 3 Out. 2018.



EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

MEDEIROS, Janiara de Lima.
UFF
jani.medeiros.educacao@gmail.com

PASSOS, Ohana Gabi Marçal dos.
UFRJ
fraupassos@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar brevemente o processo de formação do homem na Grécia Antiga, tomando como base os estudos de Werner Jaeger sobre a Paideia grega. A partir disso, faremos um cotejamento entre a visão clássica grega de Educação e o pensamento Gramsciano, no que tange às suas contribuições para a mesma temática através da interdisciplinaridade necessária à completa formação humana. A metodologia da educação escolar, baseada na interdisciplinaridade, é objeto de discussão entre diversos educadores da atualidade e, principalmente, por se tratar de um assunto contemplado à proposta da nova Base Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio no Brasil, por meio da Lei nº 13.415 de 2017. Não entraremos no mérito da discussão acerca da presença da interdisciplinaridade na nova BNCC, bem como suas perspectivas. A pesquisa aqui promovida surgiu de uma inquietação filosófica, que se materializou com a proposta entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em que este apresenta a organização da nova BNCC, distribuída por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Este trabalho tem, portanto, como objetivo principal dialogar com as duas linhas de pensamento sobre a concepção de educação interdisciplinar e o conceito de libertação através da práxis político pedagógica. A relevância desse trabalho se dá na oportunidade de identificar, a partir de ambas as linhas de pensamento apresentadas, uma reflexão sobre a real finalidade da educação. Portanto, este estudo foi feito por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, a fim de verificar se a interdisciplinaridade, como norteadora da BNCC, é de fato imprescindível à formação humana integral para a liberdade e consciência crítica.

Palavras-chave: Formação humana. Paideia. Interdisciplinaridade. BNCC

Educação interdisciplinar:

A partir da Declaração dos Direitos do Homem (1948), inúmeros instrumentos jurídicos internacionais apresentaram o comprometimento da comunidade internacional adotados em 2015, a fim de assegurar a ampliação e a renovação da educação como direito humano fundamental pela Agenda 2030. A Agenda 2030 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) também é objetivo central na missão da UNESCO, na qual foram acordados direitos educacionais na visão interdisciplinar. Para tanto, a compreensão do direito educacional na perspectiva do sistema jurídico brasileiro é uma ferramenta de compreensão para a construção da interdisciplinaridade.

Neste sentido, profissionais de Educação com experiência em diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, História, Economia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Relações Internacionais, interagem a fim de buscar uma constante revisão das políticas públicas na pauta da educação no Brasil, principalmente no que diz respeito à fase crucial do jovem brasileiro, que é a de opção e formação para o trabalho.

Inúmeras inquietações epistêmicas e reflexões à ontologia crítica do homem suscitam nos educadores contemporâneos indagações sobre a sociedade atual e suas conexões ao objetivo fundamental da educação escolar e da formação do ser humano. Questionamentos oriundos de diversas áreas de atuação humana nos remetem a possíveis relações de ação e consequências, cujas tendências nos direcionam a considerar a necessidade de uma educação, não institucionalizada, objetivando um desenvolvimento social.

O ser humano está constantemente aprendendo e ampliando seus conhecimentos através do trabalho realizado. De acordo com Marx, “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (1983, p. 149). Ou seja, na relação com a natureza e com os demais homens, mediada pelo trabalho, que o ser humano constrói sociedades, reconfigura a história e, simultaneamente, molda a sua essência. O homem faz parte da essência da natureza e, como tal, é um ser natural.

Desta forma, uma vez que o homem aprende com a prática do trabalho realizado, há no trabalho categoria um princípio educativo. Neste sentido a educação assume um sentido essencial de formação humana, pois transcende aos limites da educação escolar. Trata-se de uma educação para a vida do homem enquanto ser natural e social no qual a interdisciplinaridade é ativada.

Torna-se relevante compreender o significado e o sentido da palavra interdisciplinaridade

em que está sendo aplicada no contexto deste trabalho. A palavra é derivada de disciplina, composta pelo prefixo *-inter* e pelo sufixo *-dade*. Os três componentes têm origem do Latim e significam, respectivamente: ramo do conhecimento; estar entre as partes e; a expressão do estado de determinada situação. Assim, interdisciplinaridade significa a relação recíproca entre as áreas de conhecimento.

Reflexões sobre o trabalho como princípio educativo:

Uma vez compreendido que: visto que: 1) o ser humano faz parte da natureza e por esta razão é um ser natural; 2) o homem modifica a natureza, através do trabalho, a fim de melhorar os meios e métodos para sua sobrevivência; 3) através destas modificações em busca de melhoria de vida, o homem também modifica as relações sociais; 4) essas relações sociais têm a dimensão do relacionamento entre os indivíduos; 5) o homem, como ser social, ao desenvolver novos vínculos (inclusive hierárquicos), desenvolve a sociedade onde está inserido; 6) o conhecimento adquirido pelo trabalho e retornado à sociedade abrange áreas distintas do conhecimento (ciências exatas, humanas e biológicas) que interagem entre si e contribuem para seu autodesenvolvimento.

Por exemplo: ao identificar pelo o sistema econômico que rege a sociedade local atual (conhecimento da área de exatas), os homens identificam sua extensão ao campo político (conhecimento da área de humanas) e a adequação das atividades laborais que podem influenciar nas adaptações físicas ou psíquicas do homem ou em questões ecológicas (conhecimento da área biológica).

A proposta da educação interdisciplinar tem como base uma educação que integra todas as áreas do conhecimento a fim de formar um homem consciente dos diversos fatos sociais, um ser humano conhecedor das causas e consequências da realidade social e formá-lo à liberdade para decidir como ele deve agir em sociedade a fim de melhorá-la (seguindo as regras preestabelecidas para aquela comunidade ou sugerindo modifica-las conforme a necessidade do seu tempo).

Esta premissa de que uma vez consciente, o homem torna-se liberto ao ser conhecedor da verdade está bem nítida na Bíblia Cristã, livro adotado pelo cristianismo em que reúne as Sagradas Escrituras: “E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará.” (Livro de João, capítulo 8, versículo 32).

No livro há também muitas referências ao trabalho como algo positivo e inerente ao ser humano, bem como o aprendizado por meio do trabalho e sua relação do homem com a

natureza, a construção de comunidades e o desenvolvimento de sociedades. Neste livro que, conforme a tradição aceita por muitos cristãos entre outros de diversas religiões, os escritos reunidos foram produzidos por quarenta autores que viveram entre os anos 1.500 antes de Cristo e 90 depois de Cristo, percebe-se que num período de aproximadamente 1.600 anos já havia orientação à aprendizagem através do trabalho identificado na natureza. Também há na Bíblia mensagens de incentivo ao trabalho moderado, condenando então a preguiça (o que na evolução das sociedades é transformada em expertise para se dar bem através do maior ganho pelo menor esforço). Dado ao seu caráter hermenêutico, a relevância ao citar algumas referências é a de registrar o que é encontrado no senso comum, por meio dos quais muitos religiosos legitimaram os textos às suas vidas.

Num dos seus livros, em Provérbios, no capítulo 13, versículo 4 há o reconhecimento do trabalhador feliz: “O preguiçoso muito deseja e nada tem, mas o diligente será plenamente satisfeito.” O então rei de Israel, Salomão, no livro de Eclesiastes, capítulo 2, versículo 24, disse: “Portanto cheguei à conclusão que não havia nada melhor para o ser humano do que comer, beber e beneficiar do resultado do seu esforço, do seu trabalho.” E acrescenta no capítulo 3, versículo 16: “em segundo lugar, que deve comer, beber e desfrutar do fruto do seu trabalho, pois estas coisas são um dom de Deus.” Considerado como o rei mais sábio da história Cristã registrada nas Sagradas Escrituras, Salomão escreveu além do livro de Provérbio, o livro de Eclesiastes. No capítulo 3, versículo 22 deste, o rei afirma “Eu constatei que não há nada melhor para o homem do que ser feliz no seu trabalho; é esse o seu quinhão na terra; ninguém o fará voltar à vida para ver o que acontecerá depois dele; por isso, que disfrute do presente!”.

Ao fazer menção ao texto religioso que compõe o livro sagrado do Cristianismo, a intenção é exemplificar que, inclusive nas narrativas interpretadas pelos religiosos do seu tempo, além de um documento doutrinário, há na Bíblia uma reflexão sobre a razão da existência do ser humano na qual o trabalho é uma categoria importante e contextualmente analisada.

Neste sentido, observa-se que há na Bíblia Cristã duas questões importantes: além do reconhecimento do trabalho como algo que deve ser prazeroso, o descanso é necessário para o reabastecimento da energia natural: “melhor é um punhado de descanso do que dois punhados de trabalho árduo e correr atrás do vento” (Eclesiastes capítulo 4, versículo 6). Também é ilustrada a importância do trabalho, seu princípio educativo bem como o valor do tempo de descanso, a fim de não negligenciar as outras áreas da vida, nas quais se encontram a família, os amigos, os relacionamentos sociais, dentre outras. A positividade do trabalho realizador

apresentada em Salmos, especificamente no capítulo 128, versículo 2, diz que “você comerá do fruto do seu trabalho e será feliz e próspero” inspira-nos à satisfação no trabalho agregador de conhecimento através da formação humana e o desenvolvimento em sociedade.

“Faça o que gosta e não terá que trabalhar”, já dizia Confúcio⁶⁵ com a intenção de incentivar o trabalho prazeroso, admitindo a interpretação do trabalho como emprego, mas que pode ser feliz. Da mesma forma que é célebre este pensamento de Confúcio, o filósofo também deixou o ensinamento milenar com o seguinte conselho: “Dê um peixe para um homem e ele comerá um dia. Ensine-o a pescar e ele comerá por toda vida”; caracterizando o seu valor ao ensino e à educação enquanto formação para a vida em sociedade.

Segundo Max, o trabalho é um processo histórico de transformação em que o homem age na natureza e ela reflete suas mudanças no homem. Logo, o trabalho:

É atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p.153).

Nessa visão dialética é que acontece o diálogo entre Marx e Gramsci no qual o trabalho é o centro do processo educativo. A contribuição de Marx para a educação tinha como premissa que o ensino não deveria apresentar diferenças entre as classes e a educação tecnológica (antes denominada como técnica e industrial), mas sim que deveria ser completa e acessível a todos.

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos das indústrias. A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação trabalho produtivo pago com educação intelectual, os exercícios corporais e formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática (MARX, 1983, p. 60).

O filósofo húngaro György Lukács é reconhecido como o maior clássico do pensamento humanista do século XX. Lukács retoma a categoria trabalho na construção da compreensão do ser social em que considera três momentos significantes: o trabalho explica o

⁶⁵Confúcio (27 de agosto de 551 a.C. até o ano 479 a.C. - 72 anos) foi um filósofo chinês cujos pensamentos são reconhecidos até os dias de hoje como sábios e mantêm os princípios das tradições chinesas. Fundador do Confucionismo (sistema filosófico chinês), seus ensinamentos podem ser encontrados na obra *Analectos* (ou Diálogos) de Confúcio.

ser humano em sua complexidade, apresentando seu caráter fundante e de ação permanente no ser social que é imanente ao homem e dinamiza a vida em sociedade. Lukács ressalta um aspecto importante do trabalho ao fazer a relação entre teleologia e causalidade, direcionando à processualidade social, o que leva o homem as suas mais especificamente ramificadas e socializadas ações. A terceira questão relevante é quanto à formação da consciência nascida do processo do trabalho que é o resultado da práxis social.

O filósofo marxista Antonio Gramsci, em seu caderno 12 (2001), apresenta a categoria trabalho retomando o princípio da escola humanista em que cada indivíduo seria capaz de desenvolver sua capacidade de elaborar o pensamento e emancipar-se de forma a se autodirigir na sociedade.

Os princípios bíblicos encontram-se da mesma forma, porém descritos de maneiras diferentes, no pensamento de diversos intelectuais e filósofos que, independente de sua crença na existência de Deus como criador do universo, acreditam nas categorias fundantes do ser humano, como o homem sendo parte da natureza. Ao interagir, por necessidade de sobrevivência (comer, beber, procriar, viver), ele atua natureza, modificando-a e, ao modificá-la, este, como ser natural, modifica também as suas relações sociais. Conseqüentemente, suscita-se o desenvolvimento das sociedades através das diferentes culturas em todos os seus aspectos. Essas modificações interferem nas formas de produção de trabalho, de consumo e nas motivações do homem como ser social.

Diálogo entre a educação interdisciplinar da Grécia Antiga com o pensamento Gramsciano:

As motivações humanas são despertadas através da busca pela realização das suas necessidades básicas que podem ser de ordem financeira, emocional ou orgânica. Desta forma, integram-se necessidades individuais no tripé das áreas do conhecimento de exatas, humanas e biológicas.

Em Gramsci (2000) vemos a educação em seu caráter formador intelectual, em que a educação e a cultura devem ser igualmente oferecidas a todos os indivíduos da mesma sociedade, igualmente.

A socialização, isto é, a humanização é direcionada pelo processo do trabalho que, apresenta em seu princípio educativo a interação humana com a natureza (ciência), com a cultura (sociedade) e com o próprio trabalho. Ao se deparar com limitadores que impedem à emancipação humana, é preciso despertar a consciência desta condição a fim de que os homens

sejam agentes de transformação e não alienação social. Portanto, é necessário que seja recuperado, através da educação escolar, além da formação para o mundo do trabalho, o diálogo entre conhecimento, pensamento e prática.

No ensino há a base do princípio educativo do trabalho e a educação institucionalizada na escola faz referência ao modelo social que se objetiva atingir, ou seja, na educação escolar é possível reestabelecer a relação entre a prática do trabalho ao conhecimento técnico. Desta forma, tem-se no trabalho o princípio educativo apontado no mundo do capital como também na escola.

Quanto ao processo de formação humana, Gramsci deixa-nos entendê-lo como processo integrador aos modos produtivos, ou seja, a educação enquanto formação é também uma forma de trabalho: “Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, como um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso [...]” (GRAMSCI, 2004, p.51).

Segundo Gramsci, o trabalho como princípio educativo ao desenvolver seus apontamentos sobre a história dos intelectuais afirma que: “Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]” (GRAMSCI, 2001a, p. 18).

As relações sociais resultantes da dinâmica do trabalho envolvem todos os setores da sociedade, como o Estado, o Mercado e a Sociedade Civil. Desta forma é possível apresentar uma provocação quanto à perspectiva da educação no Brasil com a manutenção da pedagogia liberal tecnicista, necessária à formação do homem trabalhador, e incluir a proposta pedagógica de Gramsci por uma formação integral por meio da educação integral, emancipadora.

O materialismo histórico dialético⁶⁶ é uma concepção marxista que considera que é na produção da vida material em que as relações sociais são estabelecidas e propõe uma análise e crítica à realidade social vigente. Os homens inseridos nessa sociedade que lutam pela transformação do país desenvolvem reflexões e contribuições à proposta de sociedade democrática e igualitária. É intelectualizando-se que o homem, formado através do trabalho e aplicando no trabalho seu conhecimento adquirido, pode identificar os mecanismos e a constituição da ideologia dominante a fim de combatê-la na luta contra hegemônica em um processo de construção social.

66 Nota da autora: O materialismo histórico dialético foi um pensamento desenvolvido por Marx e Engels através do qual é feita a análise das mudanças sociais. É materialismo porque gira em torno das condições materiais de vida, conforme determinado modo de produção. É histórico porque é contínuo e relaciona causas e consequências das relações entre os meios de produção e as forças produtivas. É dialético porque os analisa sob a perspectiva de mudanças por meio da produção de ideias ou ideologia dominante, justificada socialmente pela hegemonia.

O pensamento Gramsciano dá continuidade à abordagem marxista aprofundando-se em estudos sobre política, hegemonia, cultura, intelectuais, educação, entre outros. Para Gramsci é necessário o embasamento teórico para a formação humana crítica e emancipatória. Em Gramsci (1991), encontra-se a possibilidade de pensar a escola para além do propósito que o imediatismo capitalista exige. Ou seja, além da formação para atender as demandas necessárias do capital, também é preciso pensar a educação escolar como agente propiciador do pensamento para uma educação emancipatória.

O tecnicismo educacional, comum entre as décadas de 1950 e 1970 no Brasil, respondeu às impositivas demandas do consumo, de igual modo, restringiu a possibilidade de um Ensino Médio técnico-profissionalizante pensado numa perspectiva Gramsciana de politecnia. Este modelo pedagógico, inspirado nas teorias behavioristas, é importado dos Estados Unidos, mantendo seu compromisso com a formação dos indivíduos competentes para atender às demandas do mundo do capital.

De acordo com Saviani (2007, p. 381), ao trazer à educação escolar a lógica da pedagogia tecnicista, “a forma de funcionamento do sistema fabril perdeu a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”.

O foco das habilidades e das competências, reforçadas nas políticas públicas educacionais atuais, clarifica também nos educadores e nos alunos a necessidade do atingimento de resultados preestabelecidos, bem como metas mensuráveis a fim de se avaliar a qualidade da educação. É fundamental compreender as expectativas e a perspectiva da educação escolar brasileira, mantendo-nos conscientes da necessidade do trabalho e do capital, porém libertos da alienação provocada pela exploração do homem por outro homem, sendo ambos alienados.

Gramsci não traz em sua filosofia ⁶⁷sobre a proposta educacional e modelo de escola uma ideia subjetiva, mas a concretiza, descrevendo claramente como a escola unitária, comum a todos, deve ser e atendê-la:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa.

⁶⁷A esse assunto Gramsci no Caderno 11 afirma que “Todo homem é filósofo”.

A proposta educacional precisa ter objetivos direcionados ao desenvolvimento emancipatório do ser humano, ser capaz de agir em prol de transformações sociais, a fim de servir ao trabalhador sem negar a existência e necessidade do capital, mas consciente de suas intenções e perspectivas. Nesta perspectiva é que a educação, conforme o pensamento Gramsciano, integra a interdisciplinaridade necessária à formação humana integral para a liberdade e consciência crítica.

Segundo Dom Lourenço de Almeida Prado (1991), no cerne do processo educativo encontra-se a verdade. Por ser essencialmente curioso, o ser humano tem sede de saber e realiza-se ao descobrir a verdade. A partir dessa ânsia intrínseca, o indivíduo, iluminado pela verdade, vai desenvolvendo “a faculdade de discernir, avaliar e escolher, de ponderar e decidir. Por esse caminho, a educação tem por fim a conquista da liberdade interior”.⁶⁸ A mesma, segundo ele, tem seu ponto de partida na inteligência e no efeito clarificador da verdade. No seu sentido etimológico, educação quer dizer tirar de dentro (*ex + ducere*). Portanto, o efeito contrário, de fora para dentro, como é o caso das primeiras regras de disciplina que um recruta recebe, ou quando são impostas às crianças certas normas de convivência, “não é, a rigor, educação, embora possa ser até recurso legítimo, como um encaminhamento pré-racional.”⁶⁹ O indivíduo deve aprender a pensar, e isso pode ser ensinado pelo mestre, o qual pode mostrar as possibilidades de questionamentos e pensamentos, o caminho para se obter determinadas respostas ou chegar à compreensão de algo.

Assim como Gramsci, Prado também faz uma crítica semelhante à formação profissionalizante. Ele também considera o trabalho como parte necessária da vida do homem, sendo essencial ser fundamentado numa formação ou habilitação escolar, para não se distanciar da humanização, tornando-o mais centrado na inteligência. Segundo ele, “uma preparação para o trabalho apoiada em conhecimentos doutrinários dá ao trabalhador a alegria de um trabalho mais seu, mais criativo”.⁷⁰

A formação profissionalizante, na qual o trabalhador não busca aprofundar seus conhecimentos e se distancia de qualquer tipo de valor acadêmico, torna-se, em sua concepção, automatizada e sofre uma grande limitação, a qual prejudica acompanhar a criação de novas técnicas e novos modelos que surgem com rapidez na nossa sociedade em constante

⁶⁸ PRADO, Dom Lourenço de Almeida. **Educação**. Ajudar a pensar, sim. Conscientizar, não. Rio de Janeiro: Agir, 1991, p. 27.

⁶⁹ Ibidem, p. 28.

⁷⁰ Ibidem, p. 31.

transformação.⁷¹

Já o homem enriquecido na sua habilitação para o trabalho possui uma maior versatilidade e capacidade de se adaptar às inovações que surgem, além de ter consciência sobre sua dignidade e participação pessoal na obra que está realizando. Outra vantagem é o fato de o trabalhador possuir opções mais amplas, podendo atuar em outras áreas, tendo a liberdade de escolher onde melhor se encaixa ou onde conseguirá aplicar melhor seu conhecimento. Prado chama esse fenômeno de “doença pragmatista ou utilitarista”, pois sua mira fundamental é o emprego, ficando o título acadêmico como um simples requisito para isso. Portanto, ele afirma que, nessa perspectiva, “a preparação para o trabalho consiste num adestramento, reduzindo o aprendizado à memorização de modelos a serem repetidos ou à aquisição de automatismos [...]”⁷².

Retomando a importância de se alcançar a verdade através da educação, o mundo antigo tem muito a nos ensinar, afinal a Grécia é berço da cultura ocidental. A *Paideia* (assim chamada pelos gregos para se referir à educação) é um tema antigo, porém de grande aplicabilidade na atualidade, principalmente no que diz respeito à importância de ser instruído, aos valores desenvolvidos pelo homem, ao conhecimento de si e à interdisciplinaridade que envolve inúmeros elementos, como a religião e as artes para formar um homem. Apropriar-nos-emos, portanto, de uma ínfima parte desse conhecimento para realizarmos um breve cotejamento com a educação moderna.

Para Henri-Irénée Marrou (1975), os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituíam uma teoria abstrata ou mesmo uma arte formal, como se não fizessem parte da estrutura histórica da vida espiritual de uma sociedade; compreendiam, ao contrário, como sendo a expressão real de toda cultura superior, tendo seus valores concretizados na Literatura.⁷³ Afinal, segundo Werner Jaeger (2013), para eles, todo povo, ao atingir certo grau de desenvolvimento, sente-se naturalmente inclinado à prática da educação, porque é ela o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua particularidade física e espiritual, sendo estes os dois elementos que constituem a natureza do homem.⁷⁴

Marrou afirma que a educação é um fenômeno secundário, subordinado à civilização.⁷⁵ É

⁷¹ Ibidem, p. 31.

⁷² Ibidem, p. 31.

⁷³ MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: E.P.U., 1975, p. XXI.

⁷⁴ JAEGER, Werner. *Paideia*, a formação do homem grego. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2013, p.1.

⁷⁵ Marrou não generaliza essa ideia, porque tem consciência da existência de sociedades, a seu ver, ilógicas, que impõem à juventude uma educação disassociada de aspectos da vida real: a iniciação na cultura real aí se faz, então, fora das instituições oficialmente educativas.

necessário que uma civilização atinja sua própria forma – o que Werner Jaeger (2013) chama de “certo grau de desenvolvimento”⁷⁶ - para poder gerar depois a educação que a refletirá. A civilização clássica precisou, portanto, esperar até a era helenística para, finalmente, atingir esse nível de maturação, o qual fez perdurar, sem grandes mudanças, durante longos séculos a mesma estrutura e a mesma prática.⁷⁷

Segundo Viktor D. Salis (2019), os gregos entendiam que educar era formar homens com excelência, valendo-se da verdade e da virtude. A verdade era um tema tão importante na Antiguidade que, nos ginásios gregos, os homens ficavam nus e aprendiam a importância de se manterem nus na vida. A aparência devia se tornar a essência, sem mentiras, somente a verdade. A arte de se desnudar é o ponto central da *Paideia*, pois é revelar a verdade e isso é uma virtude para os gregos.⁷⁸

Para o homem moderno, o zelo pela verdade foi se perdendo com o tempo, e a educação está atrelada hoje mais ao acúmulo de conhecimentos do que de valores. D. Salis menciona que, para Sócrates, o acúmulo de conhecimento não era importante para o homem arcaico, pois entendia que o mesmo vinha gradativamente com o tempo.⁷⁹

A virtude era para o homem grego, primeiramente, a capacidade de conhecer a si próprio. Posto isso, o segundo passo seria o conhecimento do outro, importante para a noção de diversidade, vencer o egoísmo e ir até o outro para dar algo de si. Em terceiro lugar, o grego reconhecia a importância da honra e da dignidade. A honra não estava ligada a preceitos morais, mas à arte de preservar a vida no seu desenrolar (nascimento, desenvolvimento e morte). Manter a honra exigia esforço e sacrifício, portanto, gerava sofrimento.⁸⁰

É com Homero que recebemos, portanto, o *start* da cultura ocidental e, por isso, aproprie-me da indagação e também da afirmação concisa de Marcel Detienne (2014): “por que a Grécia? Por que os gregos? Porque os gregos, antes de tudo, tiveram o gosto pelo universal, inventaram a liberdade, a filosofia, a democracia, estão na origem do próprio espírito de nossa civilização ocidental etc”.⁸¹

A Grécia, bem como explicita Jaeger, “representa um progresso fundamental, um novo estágio em tudo o que se refere à vida dos homens em comunidade”. Em sua perspectiva, “por

⁷⁶ JAEGER, Werner. **Paideia**, a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 1.

⁷⁷ MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: E.P. U, 1975, p. 6.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ SALIS, Viktor D. Curso sobre Paideia, parte I, disponível em <https://www.universidadefalada.com.br/catalogsearch/result/?q=Paideia>. Acesso em 14/04/19.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ DETIENNE, Marcel. **Os Gregos e Nós**. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 7.

mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos”. Isso não está atrelado apenas, segundo o autor, ao sentido temporal, mas também ao que tange à origem ou fonte espiritual.⁸²

A *Paideia*, portanto, envolvia muitos elementos distintos para a formação plena do homem grego, o qual aprendia a importância da verdade, do heroísmo – quando se conseguia controlar os próprios instintos e impulsos – o conhecimento de si e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Além disso, os gregos aprendiam a arte da retórica, falavam publicamente nas ágoras a respeito de política, dominando plenamente o assunto. Aprendiam a eternizar sua cultura e crenças através dos mitos e a valorizarem o próprio corpo. Essa interdisciplinaridade fez do homem grego um ser completo, racional, mítico, que explora tanto o corpo quanto o espírito.

Considerações finais – Educação para emancipação humana:

O princípio educativo do trabalho considera as relações do homem com a natureza que, por vários motivos, a fim de atender suas necessidades, cria a ciência e técnica agindo sobre a natureza ao deparar-se com novos conhecimentos. Estes conhecimentos adquiridos por experiência alteram as relações sociais de onde surgem diversos tipos de sociedades e suas respectivas culturas.

Diversos intelectuais e filósofos de distintos momentos históricos da humanidade, independentes de sua crença na existência de Deus como criador do universo, acreditam nas categorias fundantes do ser humano, como o homem sendo parte da natureza. Ao interagir, por necessidade de sobrevivência (comer, beber, procriar, viver), ele atua natureza, modificando-a e, ao modificá-la, este, como ser natural, modifica também as suas relações sociais. Consequentemente, suscita-se o desenvolvimento das sociedades através das diferentes culturas em todos os seus aspectos. Essas modificações interferem nas formas de produção de trabalho, de consumo e nas motivações do homem como ser social.

As motivações humanas são despertadas através da busca pela realização das suas necessidades básicas que podem ser de ordem financeira, emocional ou orgânica. Desta forma, integram-se necessidades individuais no tripé das áreas do conhecimento de exatas, humanas e biológicas.

⁸²JAEGER, Werner. **Paideia**, a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 3.

Em Gramsci (2001) encontra-se a proposta da formação integral, capaz de proporcionar ao indivíduo a capacidade de autonomia em sociedade. Entretanto, a formação esclarecedora se depara com muitos desafios sociais nascidos nas condições da cultura, predominantemente voltadas para o consumo.

Em Werner Jaeger (2013) a *Paideia* apresenta-se de grande aplicabilidade na atualidade, principalmente no que diz respeito à importância de ser instruído, aos valores desenvolvidos pelo homem, ao conhecimento de si e à interdisciplinaridade que envolve inúmeros elementos, como a religião e as artes para formar um homem.

A visão clássica grega de Educação e o pensamento Gramsciano dialogam ao retomarem a importância de se alcançar a verdade através da educação interdisciplinar necessária à completa formação humana. Este colóquio muito contribui à educação moderna, pois desperta na proposta da educação interdisciplinar a base para uma educação que integra todas as áreas do conhecimento a fim de formar um homem consciente dos diversos fatos sociais, um ser humano conhecedor das causas e consequências da realidade social e formá-lo à liberdade para decidir como ele deve agir em sociedade a fim de melhorá-la.

REFERÊNCIAS:

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Referência Thompson**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corr. Compilado e redigido por Frank Charles Thompson. São Paulo: Vida, 1992.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DETIENNE, Marcel. **Os Gregos e Nós**. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.).

Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v.2. **Os intelectuais: O princípio educativo: Jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 15-53.

JAEGER, Werner. **Paideia**, a formação do homem grego. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2013.

LUKÁCS, G. **Para Uma Ontologia do Ser Social**. Boitempo; Edição: 1ª, 2012

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: E.P.U, 1975.

MARX, Karl. **Capítulo IV inédito de O Capital, resultados do processo de produção imediata**. 2. Ed. São Paulo, 2004, pp. 87-120.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: ____ **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

PRADO, Dom Lourenço de Almeida. **Educação: ajudar a pensar sim, educar, não**. Rio de Janeiro: Agir, 1991, p. 28-33.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco Ranieri e ALVES, Angela Limongi Alvarenga. Orgs. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. 520 p.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

GT5-Metodologias Ativas, práticas pedagógicas e estratégias de ensino



AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CORREIA, Lindinalva de Alcântara

Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB
Secretaria de Educação e Cultura/SEDEC
lindinalvaalcantara@gmail.com

ALVES, Maria da Conceição Pereira Ferreira

Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB
Secretaria de Educação e Cultura/SEDEC
mcarmina@hotmail.com

SANTOS, Francineide Ribeiro Viana

Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB
Secretaria de Educação e Cultura/SEDEC
fneidersantos@hotmail.com

BARBOZA, Kaline Gonzaga

Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB
Secretaria de Educação e Cultura/SEDEC
Mestre em Educação/UFPB
kaline.gonzaga@hotmail.com
Orientadora

RESUMO

O presente trabalho trata de experiências vivenciadas nos Centros de Referências em Educação Infantil-CREIs, a partir de práticas pedagógicas, baseadas em interações e brincadeiras, na perspectiva do letramento, considerando as especificidades das crianças de 0 a 5 anos de idade e seu desenvolvimento pessoal e social, fundamentados em princípios éticos, estéticos e políticos. As interações e brincadeiras elencadas na Base Nacional Comum Curricular- BNCC são estratégias de ensino utilizadas na ação educativa dos educadores dos CREIs, como ferramentas pedagógicas para a aquisição de diversos saberes, com objetivo de proporcionar as crianças seu desenvolvimento integral com base nos direitos de aprendizagem descritos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os docentes buscam inserir a criança num ambiente letrado, desenvolvendo vivências prazerosas em que elas apresentam competências leitoras e escritoras, com vistas a compreender diferentes textos lidos por outros identificando personagens, enredo, tempos e espaços; reconhecer diferentes tipos de letras nos diversos portadores de textos. As interações e brincadeiras como meio para o desenvolvimento dos saberes na perspectiva do letramento tem contribuído positivamente para as práticas educativas dos professores, oferecendo-lhes subsídios necessários ao bom desempenho de suas ações cotidianas, promovendo o fortalecimento dos vínculos entre educador/educando, com vistas a reconhecer a criança

como ser único, capaz e em processo de desenvolvimento. Salientamos que esse trabalho ocorre nas unidades a partir do formato de formação continuada que os docentes recebem da Prefeitura Municipal de João Pessoa/Secretaria de Educação e Cultura-SEDEC por meio da Coordenação de Educação Infantil. Para embasar esse trabalho tivemos como referências os documentos oficiais da Educação Infantil que serviram de suporte para esse estudo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2009), Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017), Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018). As bases teóricas que fundamentaram o trabalho foram Faria (2012), Oliveira (2011), entre outros. Em relação ao aspecto metodológico, o trabalho teve como base os relatos de experiências dos educadores realizados nos CREIs, a partir de visitas de monitoramento, observações, registros, seguidas de orientações e processo de formação continuada. Vislumbramos, que ao longo dos anos tivemos resultado significativo no aprendizado das crianças, pois, através das interações e brincadeiras, as crianças apresentam autonomia, criatividade, curiosidade, imaginação, socialização, competência leitora e escritora em construção, pois chegam ao final da sua permanência nos CREIs com experiências significativas que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

A Coordenação de Educação Infantil do Município de João Pessoa, em seu Plano de Ação, organizou o trabalho pedagógico em quatro eixos temáticos bimestrais, que são vivenciados a partir de projetos construídos e desenvolvidos de forma interdisciplinar nos CREIs durante o ano letivo, conforme o Projeto Pedagógico - PP de cada unidade, sendo o 1º bimestre: Identidade e Autonomia, 2º bimestre: Meio Ambiente 3º bimestre: Arte, Cultura e Patrimônio Histórico Cultural, 4º bimestre: Ética, Cidadania e Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Diante dessa organização do trabalho pedagógico a Coordenação de Educação Infantil planeja e realiza formação continuada através de seminários, oficinas e o acompanhamento das ações dos profissionais que desenvolvem suas atividades na educação infantil.

Toda a ação pedagógica tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI, com alicerce na formação pessoal e social – refere-se às experiências que favorecem principalmente a preparação do sujeito, na construção da identidade e autonomia da criança e conhecimento de mundo – diz respeito à construção das diferentes linguagens e das relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, abordados a partir dos direitos de aprendizagem e campos de experiências propostos na BNCC. Entendemos a criança em seu desenvolvimento integral e buscamos políticas educacionais voltadas para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas cotidianas nas unidades de Educação Infantil.

O ponto de partida para concretizar o fazer pedagógico é a intensificação das discussões teórico-reflexivas do processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva de um trabalho significativo e sólido buscamos a partir das formações, acompanhar e monitorar as ações desenvolvidas nas unidades, com o objetivo de observarmos a relação entre teoria e prática e o rendimento satisfatório da criança.

A Formação dos educadores dos CREIs vem sendo desenvolvida numa perspectiva transformadora, com a organização do planejamento pedagógico respaldado na BNCC. Essa formação tem por objetivo refletir acerca das concepções e possibilidades de práticas pedagógicas com as múltiplas linguagens da infância, uma vez que é necessário perceber a criança enquanto ser único, ativo, curioso, sujeito de direitos, que deve ser respeitado em seu desenvolvimento integral.

Com base na observação de como se dava a prática pedagógica dos professores e suas inquietações, vivenciamos momentos onde discutimos o fazer pedagógico dos mesmos, considerando os diferentes públicos atendidos, refletimos sobre suas ações e juntos buscamos possibilidades de melhor desenvolver as práticas docentes. Compreendemos que professores qualificados e motivados desempenharão com êxito suas funções.

Consideramos que a formação continuada promovida pela SEDEC/Coordenação da Educação Infantil, baseada num currículo que contempla as interações e brincadeiras como meio para o desenvolvimento dos saberes na perspectiva do letramento tem contribuído positivamente para as práticas educativas dos professores, oferecendo-lhes subsídios necessários ao bom desempenho de suas ações cotidianas, promovendo o fortalecimento dos vínculos entre educador/educando, com vistas a reconhecer a criança como ser único, capaz e em processo de desenvolvimento.



Imagem 01 – Vivência com o alfabeto móvel

Assim, a convivência e à interação com outras crianças, onde elas são vistas como seres capazes de se tornarem protagonistas no projeto educacional, se afirma o compromisso com a oferta de um serviço que promova para todas as crianças a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, interação, brincadeira, imaginação e fantasia. Nesse espaço, elas aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura e a valorização das relações interpessoais, a convivência das crianças entre elas, mas também entre os adultos, pois são estas relações sociais que oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma.



Imagem 02 – Vivência - dramatização de história

Com base no exposto, defendemos a importância no cotidiano do CREI se privilegiar as experiências de aprendizagens dentro do contexto de vivências, a partir das interações e brincadeiras que promovam o desenvolvimento integral da criança, pois acreditamos que é preciso organização dos tempos e dos espaços, bem como acesso a materiais pedagógicos adequados a cada faixa etária, selecionados pelos professores, com vistas a exercer suas práticas educativas proporcionando uma educação transformadora.

As interações e brincadeiras postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e ratificados na Base Nacional Comum Curricular, são utilizados nas práticas pedagógicas dos educadores dos CREIs, na perspectiva do letramento com o objetivo de proporcionar as crianças seu desenvolvimento integral, pois em suas ações, os docentes buscam inserir a criança em espaços ricos que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades e de experiências diversas.

Dessa forma busca-se levar o professor a reflexão sobre conceitos importantes como: campos de experiências, direitos de aprendizagem, sujeitos de direitos, interações e brincadeiras, além do resgate do papel do professor nesses contextos desafiadores.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir acerca das interações e brincadeiras, enquanto eixos estruturantes da Educação Infantil, funcionando como ferramentas pedagógicas significativas para o desenvolvimento dos saberes na perspectiva do letramento.

1.1.2 Objetivos específicos

Compreender as interações e brincadeiras como ferramentas pedagógicas que contribuem para o processo de ensino - aprendizagem na perspectiva do letramento;

Promover o fortalecimento de vínculos entre educador/educando, com vistas a reconhecer a criança como ser único, capaz e em processo de desenvolvimento, que aprende através do lúdico;

Contribuir positivamente para as práticas pedagógicas dos professores, oferecendo-lhes subsídios necessários para o desempenho de suas ações cotidianas.

II METODOLOGIA

A metodologia tem como base reflexões, estudos e pesquisas relacionadas as interações e brincadeiras como ferramentas pedagógicas para o letramento na educação infantil. Nas formações bimestrais, os educadores passam por momentos de reflexão, discussão, a partir de oficinas, e seminários e encontros pedagógicos. Os momentos formativos ocorrem a cada bimestre com a participação de diferentes atores: professores universitários, professores e especialistas da rede municipal; professores das áreas específicas que atuam nos CREIs (Artes, Música e Educação Física), relatos de experiências de professores que atuam na rede municipal e a equipe da coordenação de educação infantil que realiza e coordena todo esse processo.

Compreendendo a pluralidade dos educadores que atuam nos CREIs, temos como principal ação intensificar as discussões sobre a prática-teórica reflexiva do processo de ensino-aprendizagem, com uma formação docente pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Proposta Curricular do Estado da Paraíba, Diretrizes Normativas da Rede municipal e demais documentos legais. Todo o trabalho vem tendo resultados significativos em função do compromisso adotado pela gestão pública nos últimos anos, oportunizando a equipe de coordenação a construir coletivamente o trabalho pedagógico.

III FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Infantil é oferecida nos Centros de Referências em Educação Infantil-CREIs e Escolas Municipais com Educação Infantil, constituindo-se como espaços institucionais

públicos que cuidam e educam crianças de 6 meses a 5 de idade em jornada integral, sem nenhuma distinção originária de etnia, sexo, nacionalidade, origem geográfica, deficiência física ou intelectual, nível socioeconômico ou classe social. Tem como base a criança, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, práticas cotidianas e vivências, 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. (DCNEI, 2010).

As experiências oportunizam às crianças na educação infantil, principalmente aquelas que possibilitam a apreciação e interação com a língua oral e escrita, podem ajudar a estimular às crianças a ampliarem a linguagem, mas também descobrirem o prazer pela leitura. Ao destacar as experiências de narrativas e o convívio com diversos suportes textuais no âmbito da brincadeira, percebemos a valorização da ludicidade junto as práticas de leitura [...]".(FARIA:2012, p.59).

Nesse sentido, o educador da educação infantil deve ter uma base teórica sólida para que capaz de fazer intervenções sempre que necessárias, de modo que contribua com o desenvolvimento da criança. No ambiente escolar, junto com as crianças deve compreender entre outros conceitos a concepção de criança, desenvolvimento infantil, aprendizagem, cuidar,educar, brincar. Então, ele deve atentar não somente para as questões no plano cognitivo, mas também para aquelas que envolvem o plano afetivo – sentimentos, emoções, paixões, valorizando o lúdico como base para práticas pedagógicas significativas

Os processos formativos , proporcionado aos professores e demais profissionais dos CREIs (gestoras, especialistas, monitoras e berçaristas), conhecimentos acerca das ações desenvolvidas nas unidades, fundamentais ao crescimento profissional. Podemos ratificar que após as formações, as professoras tiveram posturas diferenciadas, oportunizando as crianças um fazer educativo mais delineado, baseando-se em práticas educativas que valorizam a criança em processo de desenvolvimento. A formação para Educação Infantil é

[...] a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do/a professor/a. Esse processo deve estar vinculado à concepção e a análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontradas nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significado ao fazer educativo. (BARBOSA; AFONSO, 2011, p.34).

Nesse sentido a Secretaria de Educação e Cultura -SEDEC, compreende a Educação Infantil como o ponto de partida para a formação do cidadão, pois, na infância, as crianças já vivenciam situações de aprendizagens, através das relações que constroem com si e com os colegas e adultos, exploram os objetos dos ambientes em que vivem, participam de momentos

de leitura coletivas manipulando livro, construindo conhecimentos sobre o universo cultural e social. "A criança é um ser em desenvolvimento, que já possui muitos saberes, muito ativa e cheia de curiosidades sobre o mundo que a cerca.[...]. Temos de promover situações para que ela crie, interaja, escolha, mostre-se, perceba o outro, descubra, continue ativa, curiosa e disposta a saber cada vez mais".(FONSECA, 2013,p.41).

A educação de qualidade e em especial para educação infantil na rede municipal de João pessoa, deve-se ao empenho de um coletivo, do gestor público, Secretaria de Educação e Cultura, Coordenação de Educação Infantil, e equipe das unidades, que estão dispostos a inovar e fazer diferente com busca a formação integral da criança.



Imagem 03– Vivência na área externa do CREI

IV RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que a formação continuada tem contribuído positivamente para o desenvolvimento de práticas educativas exitosas nos CREIs, uma vez que os professores, enquanto facilitadores do processo de ensino- aprendizagem tem levado as experiências vivenciadas durante as formações e socializado no ambiente escolar com resultado

significativo no aprendizado das crianças, pois, através das interações e brincadeiras, as crianças desenvolvem a autonomia, criatividade, curiosidade, imaginação, socialização, competência leitora e escritora em construção, pois chegam ao final da sua permanência nos CREIs com experiências significativas que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

VCONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências tem demonstrado que os processos formativos, alinhados as visitas de monitoramento e as orientações aos professores tem sido bastante significativo, Percebemos que os professores tem aprimorado consideravelmente suas práticas pedagógicas nas unidades, proporcionando uma educação de qualidade. Vislumbramos ainda que as interações e brincadeiras, enquanto eixos estruturantes da educação infantil tem sido a base das práticas educativas dos professores e tem contribuído significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Com isso queremos reafirmar o nosso compromisso em continuar mantendo diálogo com os professores, ouvindo suas inquietações e buscando soluções, com vistas a mantermos o padrão de qualidade na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. C; AFONSO. Maria.A.V. **Educação infantil**: das práticas pedagógicas às políticas públicas. João Pessoa. Editora Universitária, 2011.

BRASIL.DCNEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE/CEB. Brasília, 2010.

BRASIL. LDB. Presidência da República. Casa Civil. Lei 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Diário oficial da união, 23 de dezembro de 1996.

FARIA, B.M.E de. (Org.). **Currículo e Educação infantil**. João Pessoa: ideia, 2012.

FONSECA, E. **Interações**: com olhos de ler. São Paulo: blucher, 2013. (Coleção Interações)

OLIVEIRA, Z.M. R de et al. **Educação infantil muitos olhares**, 3. ed, São Paulo: Cortez, v.3, p.19-101, 1996.



IDIOMA PORTUGUÊS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA SELEÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA E DA CULTURA PORTUGUESAS DO BRASIL.

MEDEIROS, Janiara de Lima

UFF

jani.medeiros.educacao@gmail.com

PEREIRA, Fabio da Silva

UNIVERSO

fabio.pereira.historia@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a metodologia do ensino do idioma português como segunda língua destacando o resultado com as aulas contextualizadas simulando situações reais do cotidiano. Nestas simulações é reforçada a proposta educacional de inserção na língua portuguesa e na cultura brasileira, a língua portuguesa é mediada de forma vivencial. Nesse sentido, as habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita) são praticadas em ambientes históricos e turísticos oportunizam a interdisciplinaridade que vão além das competências técnicas do ensino do idioma e da cultura. As ideias de Perrenoud (1999) são reforçadas na construção das competências através do confronto regular e intenso com situações complexas e reais que permitam mobilizar distintos recursos cognitivos. Este trabalho tem, portanto, como objetivo principal, discutir as competências desenvolvidas através das aulas fora do ambiente tradicional de ensino e justifica-se pela necessidade de inclusão dos estrangeiros à ambientação cultural, em todos os aspectos, ao universo brasileiro. A relevância desse trabalho se dá na oportunidade da sua aplicabilidade imediata nos espaços existentes em que a linguagem integra a comunicação através do novo idioma cuja cultura é indissociável ao universo prático e contextualizado.

Palavras-chave: Português para estrangeiros, Habilidades linguísticas, Linguagem e Cultura.

Introdução

O ensino de idiomas visa propiciar a associação de habilidades e competências linguísticas cujo foco é favorecer a aprendizagem continuada por meio da prática do conhecimento adquirido seja ele em ambientes formais ou informais de aprendizagem.

Sendo a Língua Portuguesa um idioma em expansão mundial principalmente após a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁸³, em 17 de Julho de 1996, a organização internacional formada por países lusófonos.

A língua portuguesa, também designada português, é uma língua românica flexiva ocidental originada no galego-português, língua românica falada no período da Idade Média nas regiões de Portugal e da Galiza. Em 1139, com a criação do Reino de Portugal e sua expansão, a língua portuguesa se difundiu pelas terras conquistadas. Mais tarde, entre 1415 e 1543, novas terras foram conquistadas, tais como o Brasil, África, entre outras.

Desta forma, fazem parte dos países lusófonos o conjunto compreendido por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Timor-Leste integrou-se em 2002, depois de reconhecida sua independência. Já a Guiné Equatorial só passou a integrar a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa em 2014, constituindo assim o atual conjunto de 9 (nove) países que constituem a comunidade de língua portuguesa.

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa tem como objetivo aprofundar as relações de amizade e, portanto, a cooperação entre os seus membros. Contudo, geopoliticamente observa-se que a CPLP apresenta apenas 2 (dois) países desenvolvidos humanamente. Este é além de uma crítica, um desafio e também uma oportunidade.

Esta breve introdução citando os países de língua portuguesa tem como objetivo elucidar o quão grande é o idioma e tão complexo inclusive entre os países membros da mesma comunidade linguística.

Considerando que o português tem sido idioma alvo de outras nações visto comprovado pelo interesse de países em programas de ensino da língua (como a Turquia, Namíbia, República Checa ou Noruega) este novo panorama traz desafios aos nativos do idioma e oportunidades aos docentes licenciados em língua portuguesa. De acordo com a diretora executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), “O português e o IILP estão

⁸³ Site oficial: <http://www.cplp.org/>

na moda e espero que seja uma moda muito longa”.⁸⁴

Os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa buscam novas oportunidades de negócios nas áreas como as de recursos naturais, na qual o petróleo e o carvão destaca o idioma como fundamental ao nível das relações petrolíferas.

Neste sentido, vê-se a gradual projeção internacional da Língua Portuguesa, o que desperta para planejamentos diversos em perspectivas de futuro.

Edleise Mendes, presidente da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) à época, em entrevista a Plataforma Macau – Semanário Luso-Chinês (2014), já afirmara que.

“a língua portuguesa está a gerar um interesse mundial sem precedentes e que tem sido liderado pela China. Esta situação defende a académica brasileira, está associada à afirmação dos países lusófonos no cenário económico internacional. O português, segundo a responsável, caminha para ser uma alternativa ao inglês, a par do espanhol.”

Partindo do princípio de que o idioma português enquanto língua estrangeira necessita desenvolver habilidades linguísticas (oral, escrita, leitora e fala), é fundamental enfatizar o contexto sociocultural neste processo de ensino-aprendizagem. Desta forma é que o conhecimento adquirido torna-se significativo e, ao se completar, na esfera linguístico-cultural o ensino torna-se mais efetivo.

No nosso contexto atual de globalizado, o aprendizado do idioma português atinge uma dimensão ainda mais significativa.

O multilinguismo inevitável com a redução geopolítica mundial requer não só a comunicação, mas também a compreensão de culturas diferentes.

Linguagem e Cultura como base para o ensino de idiomas

Segundo Saviani (1997, p.17),

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, **a humanidade que é produzida histórica** e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o **objeto da educação** diz respeito, de um lado, **à identificação dos elementos culturais** que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, **à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.** (*grifos da autora*)

⁸⁴ Entrevista disponibilizada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, disponível em <http://www.unilab.edu.br/noticias/2015/02/26/lingua-portuguesa-tem-atraido-o-interesse-de-varios-paises/> Acesso em maio de 2019.

O multilinguíssimo compreende o conhecimento linguístico e cultural fato comprovado porque as línguas são indissociáveis das suas respectivas culturas e, desta forma, representam um contexto integrado. Uma vez que falar várias línguas numa mesma região tem sido comum a fim de participar da vida social, profissional, empresarial e política, dá-se assim a necessidade do conhecimento cultural que, na verdade, é também uma consequência.

Outra percepção é que a língua é cultura. Além de ser o agente de comunicação e conexão nas relações sociais e, portanto, o indivíduo conhecedor da sua língua materna e outras como segunda, terceira, quarta línguas corresponde aos desafios da sociedade global atual.

Ao passo que o multilinguismo envolve língua e cultura como componentes indissociáveis, o processo de ensino-aprendizagem do idioma português como língua estrangeira deve compreender a integração historicamente contextualizada.

Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 131), “As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores”. Ou seja, esta é uma realidade identificada mundialmente pelos órgãos que norteiam a educação.

É o exemplo brasileiro que, com as reformas educacionais ocorridas durante o governo do então presidente da República, Michel Temer, foi sancionada a Medida Provisória nº748/2016 e, posteriormente foi aprovada a Lei 13.415/2017⁸⁵ a fim de regulamentar a Reforma do Ensino Médio, na qual torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Contudo, deixa em aberto a possibilidade de os sistemas de ensino ofertarem outras línguas estrangeiras, sendo o espanhol a preferência recomendada.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. [...] Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (PCN – LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 19).

Desta forma, para melhor visualização, observamos na tabela abaixo a divisão do sistema de educação brasileiro e a melhor identificação do período em que os alunos brasileiros estudam o idioma estrangeiro como obrigatório e, portanto, o segundo idioma consta no currículo escolar. Assim, em torno de 8 (oito) ou 9 (nove) anos de idade até os 17 (dezesete) anos, aproximadamente, os alunos têm aulas de inglês ou espanhol durante a educação básica.

⁸⁵ A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 alterou as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil.

Tabela 1: Divisão do sistema de educação brasileiro

EDUCAÇÃO BÁSICA			EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Educação Infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Graduação	Pós-graduação
3 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	A partir de 18 anos	A partir de 18 anos
Creche	Alfabetização (1º ao 3º ano)		1º ao 3º ano	Bacharelado, Licenciatura e formação tecnológica
Pré-escola	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	1º ao 3º ano		
	Anos finais (6º ao 9º ano)			

Fonte: LDB – adaptação da autora

Observa-se assim que o ensino de língua estrangeira pretende cumprir um papel fundamental na construção da identidade do jovem brasileiro.

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua auto percepção como ser humano e cidadão. 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. (PCN – LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 19).

Não diferente é o caso dos estrangeiros que buscam no português como idioma, não somente a pluralidade linguística e cultural, como também, o preparo às oportunidades advindas de um futuro promissor.

É fundamental considerar que o indivíduo aprendente do português como língua, deverá ter acesso a uma nova realidade sociocultural. Esta nova realidade concretiza-se por normas, costumes e convenções que podem ser muito distintas das existentes no grupo social do seu idioma nativo.

Assim, é fato que a aquisição deste conjunto novo de habilidades linguísticas motiva o estrangeiro a uma nova percepção das subjetividades, das interculturais latentes nas diferenças, na compreensão da dimensão geo-linguístico-cultural e, conseqüentemente, amplia sua visão do funcionamento da linguagem, facilitando a sua compreensão.

Esse novo conjunto linguístico envolve as habilidades da compreensão auditiva, da expressão verbal, da compreensão leitora e da expressão escrita nos ambientes formais e informais. Ou seja, o estrangeiro deve inserir-se socialmente a cultura a fim de adequar-se linguisticamente aos padrões formais e de uso coloquial do idioma.

Neste sentido, é necessário que a metodologia, os recursos didáticos e os objetivos de cada unidade de ensino sejam em acordo ao objetivo macro deste processo de ensino-aprendizagem. Assim a relação entre teoria e prática dos conteúdos selecionados.

Desafios e oportunidades na seleção de recursos didáticos

Uma vez que a linguagem faz parte da cultura, parte-se do princípio que o desafio é de aquisição cultural no qual se inclui a linguagem e, desta forma, o estudo do idioma é uma consequência inevitável em razão dos indissociáveis (linguagem e cultura).

Partindo deste pensamento, para o docente do idioma português para estrangeiros “se requer uma capacitação adequada para que o professor não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser dominado pelo aluno” (SERRANI, 2005, p.17). Ou seja, o docente precisa compreender que se trata de um ensino linguístico para não nativos da sua língua materna.

Desta forma, o desafio linguístico é não somente do estrangeiro aprendente, como também do docente interculturalista⁸⁶. O docente atua diplomaticamente antecipando-se ao tratamento de possíveis conflitos identitários e de contradições sociais. Além disso, há conflitos de experiências de mundo reunidos na faixa etária da classe de alunos que podem refletir na ampliação ou não do léxico linguístico: “O perfil do interculturalista, sensível aos procedimentos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção - compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural” (SERRANI, 2005, p.18).

Segundo Marcuschi (2008, p. 240)

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. A língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa.

Identifica-se assim que o desafio está também na crença de que a aprendizagem de uma

⁸⁶Segundo Serrani (2005) o docente interculturalista é o profissional de educação formado no ensino de línguas e, desta forma, apto para realizar práticas de mediação sociocultural.

nova língua não deve se limitar exclusivamente ao ensino normativo da língua, bem como não deve restringir à sala de aula o imenso universo histórico-cultural, oportunizando aulas fora do ambiente tradicional de ensino e que proporcionem práticas contextualizando história, cultura e linguagem.

Segundo com Vygotsky (2009, p. 65),

o conhecimento linguístico, ainda que condição necessária, não é suficiente para chegar à compreensão, considerando que o leitor precisa executar um processo ativo de construção de sentidos e também relacionar a informação nova aos saberes já adquiridos.

Ferrarezi Junior (2008), vislumbrando um ensino de idioma mais sensível, do ponto de vista cultural, descreve como proposta didática a Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Esta denominação sintetiza a o ensino de idiomático sensível, pois visa desmistificar a ideia de que as palavras possuem um único código, próprio e imutável. Ou seja, o autor apresenta na proposta de Semântica de Contextos e Cenários (SCC) a desmitificação da homogeneidade linguística.

Esta percepção é fundamental principalmente porque, na prática do ensino, os estrangeiros naturalmente tentam associar seus idiomas nativos ou representativos ao idioma novo, em aprendizagem. Exemplo: um árabe saudita que possui uma cultura completamente diferente a da brasileira, por consequência possui códigos linguísticos, representações, fonética, alfabeto (etc.) distintos. Uma vez que este estrangeiro domina o idioma inglês como segunda língua e, portanto, conhece o alfabeto latino e parte da estrutural gramatical da língua inglesa ele tenta associar ao idioma português, como terceira língua. A vogal ‘a’ representa artigo indefinido em inglês (*a, an*) e possui uma regra gramatical específica para as flexões de número e de adjetivos em singular e plural. Já a mesma vogal ‘a’, no idioma português, representa artigo definido que determina o gênero feminino e o número singular.

Esta, entre outras experiências da autora, professora Janiara de Lima Medeiros, adquiridas no ensino do idioma português para estrangeiros aponta à fragilidade de percepções e a necessidade de clarificar ao estrangeiro que o seu conhecimento de uma segunda língua anterior ao idioma português deve superar a segurança de que são possíveis associações para comparação e segurança gramatical.

Esta sensibilidade também está presente na cultura dentro do contexto histórico, pois a representação de um vocabulário para um estrangeiro pode ser completamente outra para outro aprendente de outra nacionalidade. Um exemplo real deu-se em determinada aula em que um

dos alunos, após aula em feira livre, apresentou em sala de aula algumas palavras diferentes e questionou seus significados. Uma delas foi o vocábulo ‘alemão’ que, nos morros cariocas tem o sentido de inimigo. Esse sentido tem como origem a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) em que, através de uma força-tarefa a Marinha brasileira participante da Divisão Naval em Operações de Guerra (DNOG). Porém em 25 de agosto a divisão sofreu ataque por submarino alemão. Então daí a expressão passou a designar, no Brasil, como inimigo. Esta percepção é diferente para estrangeiros chineses que, no evento da Primeira Guerra eram aliados da Alemanha, logo não eram inimigos.

Um novo verbo foi trazido pelos alunos participantes da atividade que soou como curioso também à docente: vadiar. Conforme Cunha (1982) vadiar significa andar à toa, passear de um lado para outro; vaguear ou viver na ociosidade; não trabalhar. Neste sentido o verbo assume um caráter negativo. Contudo o contexto em que o aluno ouviu este verbo era em roda de capoeira na qual estavam jovens ‘vadiando’. Segundo os jovens, eles estariam no Leme, Rio de Janeiro, como turistas brasileiros a passeio. Os turistas brasileiros teriam viajado do Estado de Salvador (Bahia) para um encontro de capoeiristas no Rio de Janeiro. Logo, para os baianos e capoeiristas, vadiar significa jogar.

Vem desde o tempo da senzala (...)
E quanto mais forte o chicote estala
E o povo se encurrala (...)
Os cantos de guerra e os lamentos de dor
E pro povo não desesperar
Nós não deixaremos de cantar
Pois esse é o único alento do trabalhador.

Música: Brasil mestiço, santuário da fé.
Artista: Clara Nunes, 1980⁸⁷.

Se para os senhores de engenho havia uma relação de classe dominante em que se proibia quaisquer formas de distração ou diversão, para os africanos no Brasil estas proibições se convertiam em manifestações de desabafo, rebeldia ou de resistência.

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. A língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta

⁸⁷Brasil Mestiço, Santuário da Fé, de Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro no álbum Brasil Mestiço, de Clara Nunes, 1980.

nem plena autonomia significativa (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Neste exemplo a mediação do professor interculturalista direciona-se ao enfoque do regionalismo nacional e histórico-cultural ao apresentar a capoeira como expressão cultural popular que mistura arte, dança e esporte marcial. Além do contexto histórico fundamental abordado em sala de aula, é possível conectar a literatura nacional ao apresentar a origem deste verbo caracterizado por Clara Nunes, "desde o tempo da senzala" em que aos escravos só era permitido trabalho como razão de ser e motivo de viver. Os escravos vistos pelos senhores de engenho sem trabalhar eram chamados de vadios. Contudo, nestes momentos permissíveis do ócio eram usados como forma de resistência em que os negros reforçavam a cultura africana através dança e da música a fim de camuflar treinos de lutas.

Desta forma é que Ferrarezi Junior (2008, p.23) destaca na parte estrutural da língua a sua criação em função das necessidades representativas exigidas pela cultura. Desta forma, nenhuma palavra tem sentido próprio, como os exemplos anteriores da vogal ‘a’ e das palavras ‘alemão’ e ‘vadiar’ em seus contextos gramaticais, históricos, sociais e de variabilidade linguística nacional e internacional.

Os sentidos das palavras são construídos e percebidos no contexto ao qual está inserida. “Uma palavra só vai ter um sentido definido depois que for inserida em um contexto devidamente inserido em um ambiente de produção identificado pelos seus interlocutores, o cenário” (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p.27).

As aulas fora do ambiente tradicional de ensino favorecem outros conhecimentos inesperados. Estas atividades práticas, como “Hoje é Dia de Feira” proporciona **interação** com outros conhecimentos **disciplinares** e contribuem para a troca e aquisição de conhecimento cultural e linguístico.

Através dos **conhecimentos** já adquiridos, sejam eles quais forem, oportunizam-se atividades práticas em que os alunos desenvolvem, com **habilidade**, as atividades recomendadas (exemplo: pesquisa a pontos turísticos do Rio de Janeiro). Desta maneira os discentes **agem** com iniciativa para a coleta de informações e utilizaram mais adequadamente as habilidades linguísticas através das linguagens formal e de uso coloquial. Durante a execução das atividades podem contribuir mutuamente, exercitando **valores** como respeito às diferentes culturas e aos perfis individuais. Esta permissão possibilitou o surgimento de novas **experiências** particulares e o em desenvolvimento contínuo no processo ensino-aprendizagem ocorrido entre professores, instrutores e alunos.

Outro desafio se evidencia ao mapear o(s) perfil(s) do(s) aluno(s) estrangeiro(s) a fim selecionar recursos didáticos. Todas as informações são imprescindíveis para desenhar o perfil

demográfico, socioeconômico e comportamental. No ensino do português como língua estrangeira é necessário identificar idade, sexo, nacionalidade, conhecimento linguístico prévio (da língua nativa e do idioma português), cultura, religião, experiências de mundo e profissionais e, além disso, qual o objetivo do aprendizado.

Além da construção da metodologia que não tem receita determinada e deve ser revisada e aprimorada continuamente, os alunos estrangeiros enquanto portadores de necessidades diferentes também são indivíduos compostos por incentivos racionais e emocionais acumulados ao longo da vida. Os discentes possuem especificidades físicas, comportamentais, interesses, características e talentos únicos. É, portanto, desafiador ao professor a participação ativa neste processo de ensino-aprendizagem principalmente nos casos em que há estrangeiros já alfabetizados no seu idioma natal e, por esta razão, para o professor é como alfabetizar um indivíduo já alfabetizado. É despertar neste indivíduo não só a identificação com a linguagem verbal, não verbal ou mista, como também a preenche de sentido e significados.

Neste prisma surge como oportunidade o uso da sistemática do ensino por competências, através do qual os conhecimentos, as habilidades e as atitudes são unidas aos valores e as experiências dos estrangeiros dos distintos países.

Ensino por competências e a inclusão através da linguagem

Carbone (2005) afirma que a competência é expressa em função do desempenho da pessoa no trabalho. Este conceito é abrangente no tocante ao seu comportamento e às suas realizações. Ao apresentar os 10 (dez) elementos essenciais para uma formação profissional, Philippe Perrenoud (1999), destacam-se os enumerados a seguir:

1. Que esta se torne um instrumento de trabalho que suscite um constante debate sobre a sua área;
2. Que se pautem em competências, e compreenda os saberes profissionais como suporte para o seu desenvolvimento;
7. Que o desenvolvimento dessas competências não se restringem a formação inicial, e acompanham a carreira profissional, seja na prática ou na formação continuada;
- e 9. Que haja uma dimensão reflexiva na própria concepção das competências a serem desenvolvidas, e
10. Que haja uma constante participação crítica e interrogação ética sobre as práticas (PERRENOUD, 1999, p. 6-8).

Segundo o autor, o docente que trabalha dentro desta abordagem por competências, precisa ter um maior domínio técnico e prático não só do seu conteúdo, como também das disciplinas afins. O fato justifica-se, segundo o autor, que o docente deve preocupar-se com sua formação profissional associada às necessidades reais de aprendizagens. Além disso, é o docente

– enquanto mediador da aprendizagem – quem deve utilizar oportunidades para relacionar assuntos diversos entre as áreas do conhecimento, sem deixar que objetivo principal seja perdido.

Segundo Dutra (2004), as competências encontram na sua teoria duas grandes correntes, onde a primeira é liderada por pesquisadores dos Estados Unidos da América (EUA). Estes avaliam a competência como se fosse um estoque de qualificações (conhecimentos, habilidades e atitudes - CHA) que permite ao indivíduo exercer a sua atividade profissional. A segunda corrente, de origem francesa, é mais ligada às realizações profissionais auferidas pelo indivíduo de acordo com o contexto. Neste caso, a produção em si é o indicador profissional do sujeito ao invés dos fragmentos extraídos do CHA norte-americano.

Conforme Perrenoud (1999), “o docente colocar-se-á no lugar do aprendente, com o objetivo de prever os obstáculos presentes nas situações-problema, analisando constantemente as tarefas e os processos mentais dos educandos.”

O Ensino por competências enfatiza os métodos de resolução de problema (complexos, contextualizados na realidade social e profissional a que os militares em geral podem ser submetidos constantemente). De acordo com Perrenoud (1999, p. 30), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar uma série de situações.

A noção de competência está evidente pela ação eficiente realizada em uma família de situações que ocorre através da mobilização de um conjunto de recursos - cognitivos, afetivos, materiais. Nesse escopo, a nova sistemática contribui para que o professor atue de forma integrada com os planejamentos focados nos valores institucionais, visando agregar o valor intangível aos processos educacionais, voltado à educação ligada às práticas interdisciplinares.

No III Seminário de História realizado em 08 de junho de 2019 na Fundação Cecierj/consórcio Cederj – UniRio, Polo Resende (RJ), a docente interculturalista e autora deste artigo, Janiara de Lima Medeiros, proferiu a palestra “O papel da instituição escolar: diálogos entre a Pedagogia e a História”, na qual, entre outras experiências compartilhadas, pôde exemplificar a expectativa dos alunos do idioma português para estrangeiros. Os alunos preferem prática à teoria. É um dilema histórico e multicultural evidenciado nas diversas aulas ministradas desde março de 2015, para alunos estrangeiros dos países como África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Camarões, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Equador, EUA, França, Guatemala, Honduras, Maurítânia, México, Naníbia, Nicarágua, Paquistão, Peru, Rússia, Senegal, Suécia, Suriname, Venezuela e Vietnã.

Nesta experiência evidenciam-se também adequação dos recursos didáticos, relacionando-os com as mudanças históricas que embasam as práticas pedagógicas, ou seja, os desafios pedagógicos crescem concomitantemente ao desenvolvimento histórico tecnológico. Neste sentido, a terceira revolução industrial apresenta desafios da sociedade em rede através do desenvolvimento das tecnologias da informação (TIC) a certeza de que o avanço tecnológico é incombustível. Nesta perspectiva é que docentes veem-se uma nova dimensão pedagógica em que os nativos virtuais (os internautas) arriscam, enquanto alunos, suas habilidades interpessoais e sua formação completa, integral.

Aos docentes evidencia-se aí o desafio de prepararem-se também quanto imigrantes digitais, conhecedores da tecnologia em favor do processo ensino-aprendizado. Como oportunidades é possível usufruir das vantagens tecnológicas e atribuir aos alunos estrangeiros responsabilidades de pesquisa e construção de conhecimento de forma a ampliar sua autonomia na aprendizagem que lhe será útil não somente no aprendizado do idioma português como em outros aprendizados.

Os docentes atuam como mediadores das atividades atuam como incentivadores da autonomia, reflexão, proatividade e criatividade. A integração de conhecimentos possui alinhamento às ideias de Perrenoud (1999) ao apresentar-nos a construção das competências através do confronto regular e intenso com situações complexas e reais que permitam mobilizar distintos recursos cognitivos.

Considerações finais

A relevância desse trabalho se deu na oportunidade da sua aplicabilidade imediata nos espaços existentes em que a linguagem em movimento integra outras culturas, áreas de conhecimentos e subjetividades. Através da análise do trabalho desenvolvido ao longo de 2018 foram identificadas novas oportunidades da aplicabilidade linguística do novo idioma de forma imediata e comunicativa (sem exigência das regras gramaticais definidas pela norma culta) integrando outras culturas, áreas de conhecimentos e subjetividades.

Considerando que a identidade regional é manifestada através da sua cultura e esta, por sua vez, é transmitida através da linguagem local, a fluência comunicativa é essencial ao contato imediato entre os indivíduos. Através da cultura local, essa comunicação é expressa sendo facilitada quando ocorre a compreensão contextualizada do novo aprendizado. Assim, a história e a geografia cumprem o seu viés interdisciplinar, a fim de contribuir para facilitar o processo de internalização dos conhecimentos.

Com a proposta educacional de inserção na língua portuguesa e na cultura brasileira, a língua portuguesa é mediada de forma contextualizada.

Tendo como norteadores a metodologia da educação por competências no ensino do idioma português como segunda língua através de contextualizações em aula além da classe; e a prática das habilidades linguísticas pelos docentes em ambientes multiculturais e de forma interdisciplinar, docentes e instrutores engajam-se a fim de incentivarem o uso exclusivo do idioma português do Brasil.

Nesse sentido, as habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita) são praticadas em ambientes históricos e turísticos oportunizando a interdisciplinaridade que vão além das competências técnicas do ensino do idioma.

A pedagogia deve avançar com a história ao acompanhar o desenvolvimento tecnológico. O professor necessita ser um mediador do conhecimento (filtrar, analisar, recomendar, assessorar). O processo de ensino-aprendizagem precisa conectar informações significativas ao aluno.

Desta forma, o Português como língua estrangeira não se trata somente de um desafio linguístico, mas sim em como as questões que envolvem as relações sociais, os distintos padrões estéticos e a comunicação - como reflexo das diferentes culturas - contribuem para facilitar este processo de aquisição do português como segunda língua.

Referências:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf> Acesso em março de 2019

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei do Ensino Médio brasileiro. **Lei nº 13.415/2017**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em março de 2019

CARBONE, P. P. **Gestão por competência e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora

FGV, 2005.

CUNHA, A. G. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DURAN, D. **Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações** (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, 228 p.

DUTRA, J. S. **Competências, conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FERRAREZI Jr, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Contexto, 2008.

FERRETI, C. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo;

KUMARAVADIVELU, B. **TESOL methods: changing tracks, challenging trends**. TESOL QUARTERLY, Malden, v.40, n.1, p.59-81, Mar. 2006.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **A Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MEDEIROS, J. L. O ensino do idioma português para militares estrangeiros como segunda língua através de elementos linguísticos culturais. In: **Cultura, Cidadania e Políticas Públicas 3**. Organizador Álvaro Daniel Costa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 104 – 118.

MEDEIROS, J. L. O ensino do idioma português para militares estrangeiros. In: **Anais V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: saberes da didática e as vozes da escola**. V. 2. Campina Grande – PB: UFF, UERJ, UFRJ e UEPB, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php>. Acesso em 3 dez. 2018.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação nº 12**. Campinas: Set-Dez 1999, pp. 5-21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000115&pid=S0104-4060201100050001500021&lng=pt. Acesso em 2 dez. 2018.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SERRANI, Silvana M. A Formação do Professor e Currículo de Língua In: _____ **Discurso e Cultura na Aula de Língua**: Currículo, Leitura, Escrita. Campinas: Editora Pontes, 2005. Pp. 13- 58.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF, 2009.



ORIENTAÇÃO DE TCC A DISTÂNCIA: REPENSANDO PARADIGMAS E ESTABELECENDO PRÁTICAS

OLIVEIRA, Izabel Cristina Barbosa de

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

izabel_cbarbosa@hotmail.com

RESUMO

A mediação na educação a distância (EAD) pode ocorrer de várias maneiras: síncrona, assíncrona e/ou por meios tradicionais de aprendizagem (PEREIRA, PINHEIRO e ALMEIDA, 2012). Nesta modalidade, o processo de ensino aprendizagem é mediado tanto pelo professor, quanto pelos recursos tecnológicos envolvidos nesta atividade. Dentre os vários papéis desenvolvidos pelo professora da EAD, o de ser orientador também é uma experiência didática a ser exercida (BELLONI, 1999). Com o avanço tecnológico e a utilização cada vez maior das mídias e da internet, as possibilidades de se estabelecer uma mediação didático-pedagógica a distância entre professor e aluno ampliaram-se cada vez mais (LITTO e FORMIGA, 2009). Este trabalho é um relato de experiência sobre a orientação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Letras na modalidade a distância de uma instituição Federal de ensino na cidade de Recife, Pe. Neste módulo do curso não houve o apoio de um tutor, a orientação foi mediada diretamente entre professor orientador e aluno orientando. Foi desenvolvida pela coordenação geral, uma sala virtual para mediar este contato. Os orientadores foram escolhidos de acordo com suas produções acadêmicas e área de pesquisa e os temas dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes. Os objetivos deste trabalho foram: classificar quais os recursos tecnológicos são mais utilizados para a orientação do TCC; identificar quais são as maiores dificuldades e entraves no processo de orientação; e relatar como se desenvolveu a orientação na educação a distância. Como resultado, percebeu-se que além do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), professor e aluno utilizaram outros recursos no processo de orientação, como o e-mail e o *Whatsapp*; entre as 3 maiores dificuldades encontradas na orientação a distância, estão: as orientações assíncronas, a completa falta de conhecimentos do estudante sobre as normas da ABNT e a falta de conhecimento na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis. A orientação pode ser desenvolvida a partir de indicações de leituras, envio de slides, reescrituras, orientações verbais (a partir das redes sociais) e escritas pelo e-mail ou ambiente virtual e chamadas de vídeo pelo *Whatsapp*.

Palavras-chave: Orientação. TCC. Educação a distância. Recursos tecnológicos.

1 INTRODUÇÃO

Com os atuais recursos tecnológicos e digitais disponíveis ficou muito mais fácil o processo de orientação de trabalhos, além do método tradicional presencial utilizados há anos nas universidades.

Hoje, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) não só auxiliam na disposição e acesso aos conteúdos postados pelos professores quando se trabalha no ensino a distância (EAD), mas também possibilita uma outra forma de mediar as orientações no que se refere à trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado ou teses de doutorado, além de outras produções acadêmicas.

Este trabalho é um relato de experiência sobre a orientação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Letras na modalidade a distância de uma instituição Federal de ensino na cidade de Recife, Pe.

No módulo desta disciplina não houve o apoio de um tutor, a orientação foi mediada diretamente entre professor orientador e aluno orientando. Foi desenvolvida pela coordenação geral, uma sala virtual para mediar este contato. Os orientadores foram escolhidos de acordo com suas produções acadêmicas e área de pesquisa e os temas dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes.

Este trabalho teve por objetivos: classificar quais os recursos tecnológicos são mais utilizados para a orientação do TCC; identificar quais são as maiores dificuldades e entraves no processo de orientação; e relatar como se desenvolveu a orientação na educação a distância.

Observou-se que não só o AVA foi utilizado como recurso mediador na orientação, mas também o *email* e o *whatsapp*. Também foi possível perceber as possibilidades e as limitações desta modalidade de orientação decorrentes de vários fatores, como a limitação tanto do letramento acadêmico, quanto do digital por parte do estudante.

Com tantos recurso disponíveis atualmente, necessitamos repensar os novos papéis desenvolvidos tanto pelo professor quanto pelo aluno e suas respectivas mudanças de atuação. Cabe ao professor estimular e orientar o aprendiz para que este seja capaz de aprender continuamente. E o aprendiz deve criar sua autonomia a fim de buscar, selecionar e utilizar diversos materiais que estão à disposição, de maneira crítica e consciente.

As instituições de ensino superior não pode mais permitir que os autores envolvidos na educação sigam perpetuando modelos tradicionais de ensino nos quais os docentes depositam os conteúdos na cabeça dos estudantes, e estes atuem passivamente, sem se importarem com seu

papel no próprio processo de ensino-aprendizagem.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender como se desenvolve o processo de orientação de Trabalhos de Conclusão de Cursos em cursos de modalidade a distância.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Classificar quais os recursos tecnológicos são mais utilizados para a orientação do TCC;
2. Identificar quais são as maiores dificuldades e entraves no processo de orientação;
3. Relatar como se desenvolveu a orientação na educação a distância.

2 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado ao longo de um semestre na disciplina de orientação para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A aluna que foi acompanhada estava concluindo a licenciatura em Letras em uma instituição pública de ensino superior na modalidade a distância.

Neste módulo do curso não houve o apoio de um tutor, a orientação foi mediada diretamente entre professor orientador e aluno orientando. Foi desenvolvida pela coordenação geral, uma sala virtual para mediar este contato. Os orientadores foram escolhidos de acordo com suas produções acadêmicas e área de pesquisa e os temas dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes.

O curso de Letras desta instituição já possui mais de 8 anos de funcionamento e sempre se busca aprimorar o conhecimento dos professores envolvidos a partir de capacitações, como: eventos e cursos, sejam estes presenciais ou on-line.

A partir das mediações feitas pelo ambiente e por outros recursos tecnológicos digitais (e-mail e *whatsapp*) foi possível elencar as necessidades, os problemas e as limitações a fim de refletirmos sobre o processo de orientação de TCC a distância.

Cada professor tinha um espaço específico, na sala virtual, onde poderia enviar mensagens aos seus orientados de maneira individual. Também era possível enviar materiais e o trabalho escrito, desenvolvido pelo estudante.

O fórum também é muito utilizado para a troca de informações, orientações, recados e lembretes, tudo a fim de que o estudante possa aprimorar seu trabalho e fique atento a prazos para a entrega das atividades.

Porém, apesar de haver um ambiente próprio para esta orientação, foi necessário ampliar as possibilidades de interação entre professo-aluno a fim de minimizar as dúvidas e enviar materiais com o tamanho maior do que o ambiente permitia postar.

Basicamente, os materiais maiores, como dissertações e teses foram enviados por e-mail e as orientações diárias, para correções de aspectos gramaticais ou referentes às normas da ABNT, foram feitos pelo *whatsapp*, pois estabelece uma comunicação mais rápida entre as pessoas envolvidas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir do momento em que adicionamos alguns recursos tecnológicos digitais no processo de ensino-aprendizagem foi também necessário rever antigos paradigmas que envolvem o processo de orientação, principalmente na modalidade da educação a distância.

De acordo com Pereira, Pinheiro e Almeida (2012, p.2) “a mediação pedagógica na EaD, se dar por meio de ferramentas síncronas e assíncronas no meio digital, conjugada com os meios tradicionais de aprendizagem”.

Este novo tipo de mediação, utilizando vários recursos, pode auxiliar ainda mais no processo de orientação dos estudantes que estão envolvidos em projeto de pesquisa e/ou desenvolvendo seus trabalhos acadêmicos escritos. Este último foi o que motivou a discorrer sobre este relato de experiência.

Na visão de Souza et al (2008) na educação a distância há um redimensionamento do papel do professor, e o processo ensino-aprendizagem ocorre por duas mediações: a mediação humana e a mediação tecnológica.

A distância física entre a instituição de ensino, o professor e o estudante, nesta perspectiva de educação, não é mais um problema, uma vez que a partir de ambientes virtuais de aprendizagem, e-mails, mensagens por redes sociais dentre outros recursos, acabam por eliminar este possível entrave.

Porém, outros impasses são encontrados, uma vez que os recursos tecnológicos ainda são muito recentes para algumas pessoas. Isto significa a falta, tanto de conhecimento básico e/ou necessário para sua utilização adequada, quanto o manuseio apropriado para estabelecer o contato adequado entre os agentes envolvidos.

O *facebook*, o *messenger*, o *whatsapp*s ainda carregam um ar de diversão e não são relacionados a mecanismos que podem aprofundar ou auxiliar no processo de aprendizagem do indivíduo. Diferente da perspectiva do AVA e do e-mail que já se consolidaram como ferramentas adequadas para o estudo de quem escolhe um curso a distância.

Algumas plataformas já foram desenvolvidas com este intuito de ser educativa, fazer parte da mediação pedagógica, como podemos perceber na fala de Pinheiro, Pereira e Almeida (2012, p.4)

na EaD o principal espaço onde ocorre o processo ensino aprendizagem é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) lugar de interação dos atores envolvidos a partir de diversas ferramentas disponíveis no sistema. As principais ferramentas utilizadas no AVA podem ser divididas em síncrona, que permite uma comunicação simultânea entre os participantes, e assíncrona, a comunicação ocorre em tempo diferente.

O ambiente virtual foi desenvolvido com esta finalidade, a educacional, porém, os outros dispositivos criados antes, durante e depois dele acabaram por auxiliá-lo neste processo educativo. Agregando ainda mais novas formas de se estabelecer o contato entre os participantes, sejam eles professores, tutores e alunos.

Os recursos se tornam mais utilizados de acordo com o grau de familiaridade criados pelos os alunos. Pereira, Pinheiro e Almeida (2012, p.4) explicam que

com os avanços tecnológicos há uma variedade de elementos que estão a disposição da EaD, e nesse contexto o tutor tem um papel de selecionar as ferramentas mais adequadas para o alcance dos objetivos propostos. Para que este defina sua estratégia de ensino é necessário considerar o público, as condições de acesso aos meios tecnológicos e a disposição e empenho do aluno, o que irá potencializar o grau de aprendizagem. Isto é, não basta ter as ferramentas tecnológicas disponíveis é preciso que o tutor saiba a melhor forma de usá-las

A partir deste estabelecimento é possível criar uma interação maior entre os indivíduos, desenvolvendo uma mediação pedagógica ainda mais significativa, seja ela de maneira síncrona (no mesmo momento) ou assíncrona (em momentos distintos).

Apesar de o AVA ser o recurso mais apropriado dentre todos, principalmente por agregar vários conteúdos e ter muitas maneiras de estabelecer a comunicação das pessoas, aparentemente, ele é o recurso menos utilizados para tal finalidade, limitando-se apenas a uma plataforma de apoio para o envio dos materiais. Para se estabelecer a comunicação, de maneira geral, utiliza-se mais o e-mail e o *whatsapp*.

Por ser uma área ainda muito recente em nosso país, concordamos com Litto (2008) quando ele explica que há uma necessidade de que os profissionais de EAD, no Brasil,

desenvolvam estudos do impacto da aprendizagem dos estudantes em suas instituições como forma de aperfeiçoar seu trabalho e o da sua equipe numa perspectiva crítica buscando, assim, marcadores de qualidade que permitam identificar as causas que levam a resultados diferentes na aprendizagem.

Podemos entender esta ideia quando nos referimos à pesquisas sobre este processo de mediação pedagógica a partir do AVA e todos os outros recursos tecnológicos disponíveis à medida que eles acabam sendo inseridos neste contexto de educação a distância e, principalmente, influenciando e mudando suas funções originais, tornando-se parte do processo educativo da EAD.

Podemos perceber na fala de Silva, Sihler e Silva (2012, p.2) que

as tecnologias de informação e comunicação disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem têm possibilitado uma mudança de paradigma no processo de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso. Caracterizado comumente como um processo solitário de pesquisa e produção acadêmica, a elaboração de TCC a distância conquista uma nova dimensão, uma vez que as ferramentas de comunicação disponíveis nos ambientes virtuais possibilitam a interação constante com o professor-orientador, com os demais colegas orientandos, além de facilitar o registro do *feedback* e das orientações do professor-orientador, bem como de todo processo de construção do trabalho, por meio do histórico das diversas versões construídas e compartilhadas pelo ambiente virtual.

As mudanças podem ser lentas, porém acabam por permanecer em nosso contexto diário. O uso de ferramentas tecnológicas em nossa vidas acabam também se estendendo para o âmbito acadêmico. O processo de orientação que, antes limitava-se a encontros presenciais, hoje já está se tornando algo mais próximo e constante e com possibilidades de contato entre orientador e orientando de maneira mais natural, sem períodos de tempo muito longos e de maneira síncronas ou assíncronas.

Silva, Sihler e Silva (2012) explicam, justamente, esta mudança de paradigma referente às orientações de trabalhos a distância. De maneira diferente da orientação de TCC na modalidade presencial, caracterizada geralmente por encontros semanais de curta duração entre os atores envolvidos, a orientação de TCC por meio de AVA ganha uma nova dimensão de espaço e tempo. A flexibilidade proporcionada pela EAD amplia as possibilidades de interação entre orientadores e orientandos. Desta maneira, os encontros semanais passam a ser substituídos por uma conversação constante, que pode ser realizada de forma síncrona ou assíncrona, com a vantagem de ficar registrada no ambiente virtual de aprendizagem.

Este registro pode servir de apoio posteriormente, podendo ser consultados no momento

em que houver dúvidas, como os materiais disponíveis no ambiente virtual. Na conversa alguns detalhes podem se perder nas palavras, diante de tantas orientações, porém, quando se utilizam recursos como e-mails e conversas no *whatsapp*, podemos voltar e reler, acessar em qualquer lugar e rever o que foi pedido, o que já foi corrigido ou modificado, não deixando se perder a trajetória que deve ser seguida para a conclusão do trabalho.

Nesta nova conjuntura é normal que se reflita sobre a disponibilidade e a dedicação do docente, pois há uma mudança considerável em seu papel.

Certamente, a orientação de TCC nessa perspectiva exige uma dedicação maior do professor, um tempo maior para a organização e gestão dos espaços de interação do ambiente virtual de aprendizagem, além de uma atenção constante à trajetória percorrida por cada um dos seus orientandos. No entanto, as vantagens e benefícios que representa, tanto para professores quanto para estudantes, superam em muito as dificuldades e exigências de maior dedicação de tempo por parte do professor. O ambiente de aprendizagem presencial é um ambiente (SILVA, SIHLER e SILVA, 2012, p.5)

Compartilhamos com Severino (1991) a definição de que orientador é um educador, cuja experiência mais amadurecida interage com a experiência em construção do orientando. A relação entre eles deve ser dialógica, na qual o mais experiente proporciona toda a mediação, explicando, tirando dúvidas, questionando e não se resumindo a um ensinamento institucional. Lembrando-se de instigar a autonomia do aprendiz. Não podendo suas ideias nem o oprimindo.

O papel do orientador/ professor não é ensinar, porém auxiliar o estudante a aprender. Não podemos “transmitir” informações, mas criar situações que o estudante busque e adquira as informações necessárias ao seu conhecimento e progresso continuamente. O profissional neste papel atual não é o que sabe muito, mas aquele que está disposto a ensinar e também aprender (AZEVEDO, 2008).

O orientador também deve buscar motivar os estudantes, criando boas expectativas, trabalhando sua confiança, proporcionando processos de aprendizagem agradáveis, interessantes e facilitadoras. De acordo com Moran (2003) a motivação, apesar de intrínseca, pode ser estimulada a partir de discussões que tragam exemplos interessantes para o estudante, a partir de chats, fóruns e propostas de atividades no AVA.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebeu-se que além do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), professor e aluno utilizaram outros recursos no processo de orientação, como o e-mail e o *whatsapp*.

Entre as 3 maiores dificuldades encontradas na orientação a distância, estão: as

orientações assíncronas, a completa falta de conhecimentos do estudante sobre as normas da ABNT (letramento acadêmico) e a falta de conhecimento na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis (letramento digital).

Estas dificuldades de manipulação das tecnologias digitais podem ser decorrentes da falta de uso destes recursos com o objetivo pedagógico. Algo que deve ser trabalhado desde os primeiros anos dos cursos de graduação, uma vez que não se pode mais conceber a formação de educadores alheios à importância destes instrumentos no processo de ensino-aprendizagem. E principalmente, por estarem participando de um curso na modalidade a distância, o que acaba sendo uma completa incoerência.

O letramento acadêmico deveria ser uma consequência dos anos de desenvolvimento, produção e estudos nas instituições superiores de ensino. Porém, percebe-se que os estudantes que chegam ao último período não amadureceram regras básicas dos gêneros textuais que devem ser escritos, nem das normas acadêmicas que devem ser seguidas. O que chega a ser um grande problema, pois é necessário estudar as regras referentes à Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para poder se adequar aos padrões exigidos, principalmente quando se refere à produção de TCC e teses. Consumindo uma grande parte do tempo de produção.

Desta maneira, todas as vezes que a aluna tinha dúvida sobre alguma explicação anteriormente feita, era necessário retomar a conversa: ou por *prints* ou pelo recurso de reenviar as mensagens, a fim de lembrar o que fora combinado. O fato de as mensagens ficarem gravadas no *whatsapp* auxilia muito o processo de recapitulação de temas debatidos e esquecidos pelos participantes da conversa.

Estes registros também ficam gravados no ambiente virtual e, quando não excluídos, na caixa de e-mail. Todas estas formas de deixar a conversa gravada para consultas futuras ajudam no processo de escrita e reescrita do trabalho de conclusão de curso, uma vez que é uma atividade muito reflexiva e crítica.

Indubitavelmente, houve uma mudança significativa na forma de produzir e construir o conhecimento a partir da introdução das tecnologias na educação, especialmente na educação a distância. Podemos perceber isto na maneira de buscar informações, até de como nos comunicamos. Cabe ao professor situar o estudante neste novo contexto de aprendizagem contínua, tornando-se um gestor da aprendizagem e aos alunos cabe o papel da autogestão (AZEVEDO, 2008)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que estas reflexões acerca das mudanças paradigmáticas referentes às orientações de TCC venham a contribuir instigando mais trabalhos nesta área.

Percebemos que vários recursos podem ser utilizados, além do ambiente virtual de aprendizagem, para fazer toda a mediação pedagógica no processo de orientação, como e-mails e mensagens pelo *whatsapp*. Ampliando as possibilidades de contato entre o orientador e o orientando.

É necessário ainda se construir uma cultura na qual as pessoas possam utilizar os recursos tecnológicos digitais com viés pedagógico e instrumentos capazes de aprofundar seus conhecimentos, não apenas como objetos para sua própria diversão e comodidade.

A orientação a distância foi desenvolvida, basicamente, com a utilização do ambiente virtual, a troca de mensagens pelo *whatsapp* e chamadas de vídeos, além de troca de e-mails, tanto por parte do professor-orientador, quando pelo aluno-orientando.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. B. **Orientação acadêmica na educação a distância**. In.: SATHLER, L.; AZEVEDO, A. B. Orientação didático-pedagógica em cursos a distância. São Bernardo do Campo, SP. Umesp, 2008.
- BELLONI, Maria L.. **Educação a Distância**. Autores Associados, Campinas, SP, pp. 83, 1999.
- LITTO, F. **Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem**. 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2008.
- LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.
- MORAN, José Manuel. **Contribuições para uma pedagogia da educação *on line***. In: SILVA, Marco (Org.) Educação *on line*: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.
- PEREIRA, Maira R. O.; PINHEIRO, Ilma do S. S.; ALMEIDA, Zafira da S. de. **Mediação Pedagógica: entraves na orientação a distância de projetos em cursos de aperfeiçoamento na Universidade Estadual do Maranhão**. Encontro Internacional de Educação a Distância – SIED, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância – EnPED. UFSCAR, 2012.
- SILVA, Ana Paula C. e; SIHLER, Anelise P.; SILVA, Chris A. da. **Orientação de trabalho de conclusão de curso a distância: uma experiência de fundamentada na interação**. CINTED-UFRGS, Novas Tecnologias na Educação. V. 10, nº 1, julho, 2012.
- SEVERINO A. J.. **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez, São Paulo, SP, pp. 143-155, 23ª Ed, 1991.
- SOUZA, Alba R B.; SARTORIB, Ademilde S.; ROESLER, Jucimara. **Mediação pedagógica**

na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008.



GRAVIDEZ NÃO PLANEJADA E MÉTODOS CONTRACEPTIVOS

OLIVEIRA, Francisco de Assis José de

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão
(PPGB – PROFBIO)
assisbiologia@gmail.com

PORTELA, Roseane Phabricia Sampaio

Universidade de Pernambuco – UPE. Campus Mata Norte (PPGL – PROFLETRAS)
roseanephabricia@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A adolescência é uma fase marcada por profundas transformações físicas e psíquicas no corpo do adolescente. Período de transição em que não se pode definir como criança nem como adulto. Considerou-se para esse estudo o período de vida entre 10 e 19 anos, onde ocorrem mudanças na sexualidade Yazlle (2006).

Nesse contexto, a sexualidade é um importante aspecto a ser analisado na adolescência que de acordo com Patias et al. (2013) “A sexualidade é um fenômeno que recebe maior destaque durante esse período, em função das transformações corporais e sociais, que produzem um corpo mais sexualizado”. Com a idade fértil cada vez mais precoce as adolescentes têm o risco de uma gravidez não planejada, talvez devido ao desconhecimento das consequências e dos métodos contraceptivos, por parte dele e dela. Como afirma Cabral (2003) “A tendência de queda da idade média da menarca e da iniciação sexual também aparece associada à gravidez na adolescência, assim como a falta de informação sobre métodos contraceptivos e a dificuldade de acesso a estes”.

A gravidez na adolescência envolve fatores sociais característicos de sua faixa etária como confirma Rodrigues (2010) “...associadas com a maternidade na adolescência como o início precoce da atividade sexual, a baixa auto-estima, o abuso de álcool e drogas, a falta de conhecimento a respeito da sexualidade e o uso inadequado da contracepção”. Desse modo, este estudo visou realizar uma reflexão acerca dos fatores que conduzem a uma gravidez não planejada, por meio da aplicação de uma sequência didática interativa (SDI) Oliveira (2013).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir sobre os impactos que uma gravidez não planejada pode causar na vida do adolescente em idade escolar.

1.1.2 Objetivos específicos

Verificar o nível de conhecimento em relação aos métodos contraceptivos;

Esclarecer o uso adequado dos métodos contraceptivos;

Analisar as causas e consequências da gravidez não planejada.

2 METODOLOGIA

A estratégia didática utilizada no desenvolvimento do conteúdo tratou-se de uma sequência didática interativa que é uma ferramenta de suporte teórico-metodológico, que utiliza a técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético, para ser aplicada no contexto da sala de aula com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem Oliveira (2013).

A SDI foi aplicada na disciplina de Biologia para uma turma com 35 estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, com duração de seis horas aula.

Na primeira aula foi aplicado o questionário para levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes e apresentação verbal do tema. Os estudantes construíram os conceitos acerca do tema: quais são as causas e consequências da gravidez em idade escolar? individualmente e em grupo, por fim, um representante de cada grupo formou uma nova equipe para sintetizar esses conceitos. Dividiu-se em três grupos de trabalho (A, B e C). Cada grupo ficou responsável por realizar a seguinte pesquisa: **Grupo A** pesquisou sobre os métodos contraceptivos aplicando um questionário em todas as turmas da escola; **Grupo B** sobre quantos adolescentes que já são pais ou que estão esperando filhos; **Grupo C** fez o estudo na comunidade. Depois da definição dos grupos de trabalho foi solicitado aos estudantes que pesquisassem os métodos contraceptivos que desconhecem e postassem na *classroom* como é seu uso.

Na segunda aula elaborou-se questionários para coleta de dados pelos grupos com mediação do professor. Na *classroom* foram disponibilizados vídeos e atividades no fórum.

Na terceira aula houve discussão dos principais pontos abordados pelos estudantes no fórum da *classroom* com a mediação do professor em sala de aula. Orientação para os grupos de como proceder na aplicação dos questionários e no levantamento dos dados.

Na quarta aula foi realizada a tabulação dos dados levantados pelos grupos e construção dos gráficos pelos estudantes com mediação do professor.

Na quinta e na sexta aula ocorreu a avaliação através da apresentação dos gráficos com os dados obtidos e sobre a construção e reconstrução de conceitos em uma roda de discussão.

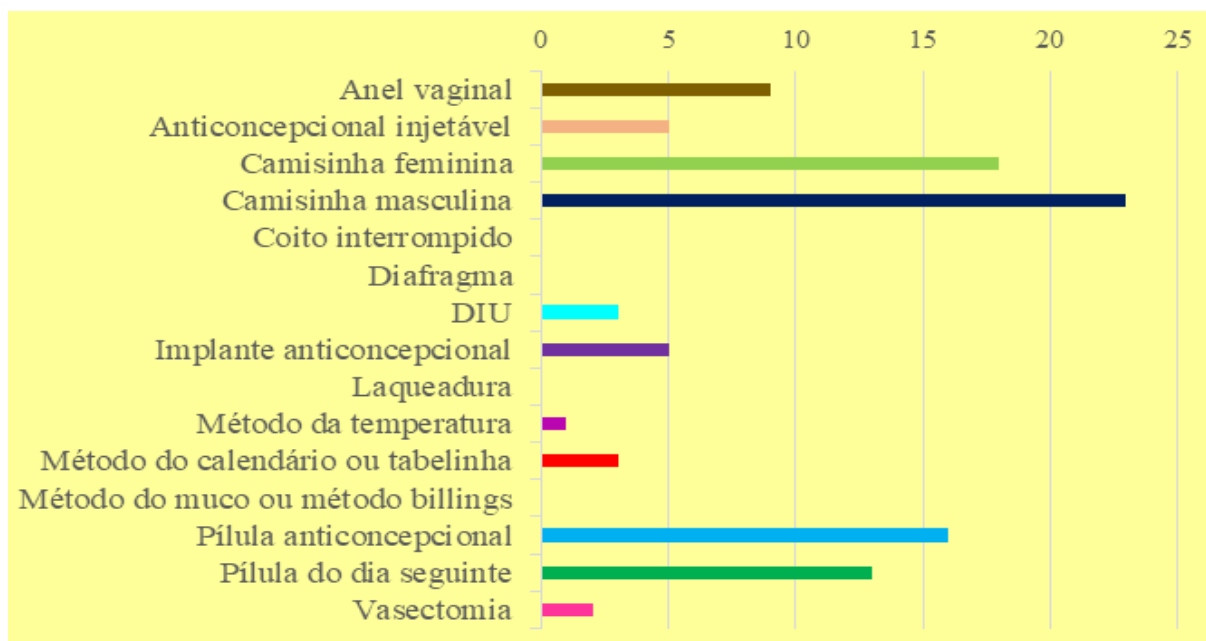
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gravidez não planejada em idade escolar envolve fatores sociais, psíquicos, econômicos e de saúde pública. O abandono escolar, o baixo nível de escolaridade dos pais adolescentes, a não aceitação do seu novo corpo, exclusão social, companheiro e família ausentes, falta de planejamentos futuros, dificuldade de ingresso no mercado de trabalho e a repetição de modelo familiar. Esses problemas são abordados em aspectos diferentes por alguns autores Cabral (2003); Yazlle (2006); Patias et al. (2013); Santos e Nogueira (2009); Rodrigues (2010); Fiedler, Araújo e Souza (2015); Schmitt, *et al* (2018); Lins, *et al* (2018).

Ao pensar em uma estratégia para trabalhar essa problemática em âmbito escolar de forma que envolvesse os estudantes como protagonistas das ações do processo ensino-aprendizagem. Considerou-se então, a sequência didática interativa como uma ferramenta pedagógica adequada para construção de conceitos e definições em diversas áreas do conhecimento, sendo adaptada conforme a realidade e objetivos propostos pelo professor. A sistematização dos saberes ocorre pela construção, desconstrução e reconstrução dos conceitos Oliveira (2012). Com base nesse referencial, a SDI adequa-se aos objetivos desse estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Figura 01 – Número de estudantes que responderam, um ou pelo menos um, que conheciam os métodos contraceptivos.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Responderam ao questionário 35 estudantes e verificou-se que alguns métodos como o coito interrompido, o diafragma, a laqueadura e o método do muco ou método *billings* eles desconheciam. Os dois métodos mais conhecidos são a camisinha masculina e camisinha feminina, respectivamente. (Fig. 1).

Os resultados foram percebidos no contexto da sala de aula através da estratégia didática SDI resultando na formação de novos conceitos. Essa constatação deu-se também pela comparação das respostas dos aprendizes aos questionários aplicados com a reflexão na roda de discussão ao término da sequência.

Observou-se durante a realização das atividades de pesquisa, discussões na *classroom*, coleta de dados e construção dos gráficos que os estudantes passaram a conhecer todos os métodos contraceptivos e puderam desconstruir e reconstruir seus conceitos acerca do tema. A roda de discussão foi de suma importância para se aproximar do contexto da realidade pesquisada e inferir sobre a aquisição desses novos conhecimentos, bem como da percepção dos estudantes das causas e consequências da gravidez não planejada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os dados obtidos, a aplicação da SDI mostrou-se uma estratégia pedagógica significativa no processo de ensino-aprendizagem por facilitar o envolvimento dos aprendizes tornando-os protagonistas na construção dos seus novos saberes.

REFERÊNCIAS

CABRAL, C. S. Contraceção e gravidez na adolescência na perspectiva de jovens pais de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro. **Cad Saúde Pública** 2003; 19 Suppl 2:S283-90.

FIEDLER, M. W.; ARAÚJO, A.; SOUZA, M. C. C. de. A prevenção da gravidez na adolescência na visão de adolescentes. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 24, n. 1, 2015.

LINS, N. A. de *et al.* Sexualidade e prevenção da gravidez na adolescência. **Anais do EVINCI-UniBrasil**, v. 3, n. 1, p. 297-297, 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Formação de Professores: estratégias inovadoras no ensino de Ciências e Matemática**. Recife: UFRPE, 2012.

PATIAS, N.; *et al.* Construção histórico-social da adolescência: Implicação na Percepção da Gravidez na Adolescência Como um Problema. **Revista Contexto & Saúde**, v. 11, n. 20, p. 205-214, 19 jun. 2013.

RODRIGUES, R. M. Gravidez na Adolescência. **Nascer e Crescer**, Porto , v. 19, n. 3, p. 201, set. 2010 . Disponível em:
<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542010000300021&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 nov. 2018.

SANTOS, C. A. C; NOGUEIRA, K. T. Gravidez na adolescência: falta de informação?. **Adolesc Saude**. 2009;6(1):48-56

SCHMITT, G. M. et al. Consequências da gravidez na adolescência: uma sociedade conservadora. **CIPEEX**, v. 2, p. 1099-1108, 2018.

YAZLLE, M. E. H. D. Gravidez na adolescência. **Rev. Bras. Ginecol. Obstet.** Rio de Janeiro, v. 28, n. 8, p. 443-445, agosto de 2006. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-72032006000800001&lng=en&nrm=iso>. acesso em 25 de novembro de 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-72032006000800001>.



NÃO QUERO MAIS TUDO SEMPRE IGUAL: UMA ADAPTAÇÃO AO CÍRCULO HERMENÊUTICO DIALÉTICO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA

PORTELA, Roseane Phabricia Sampaio

Universidade de Pernambuco – UPE. Campus Mata Norte (PPGL – PROFLETRAS)
roseanephabricia@hotmail.com

OLIVEIRA, Francisco de Assis José de

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão
(PPGB – PROFBIO)
assisbiologia@gmail.com

RESUMO

Ler, escrever e compreender textos são atividades inerentes ao ser humano que abrangem dimensões sociais, psicológicas e culturais e demandam o desenvolvimento de capacidades de linguagem variadas. O ensino de Língua Portuguesa, por sua vez, viabiliza essas dinâmicas por meio de estratégias de leitura e escrita diferenciadas e plurissignificativas. Nesse aspecto, a promoção de interfaces relacionadas à cultura digital integradas às metodologias ativas de ensino que insiram os estudantes com autonomia e protagonismo em suas aprendizagens devem incorporar o planejamento curricular. É perceptível a lacuna entre as estratégias docentes de ações que potencializem a leitura deleite e reforcem o propósito comunicativo e a circulação de gêneros produzidos pelos aprendizes, nessa ótica, esse estudo tem o objetivo de ressignificar o planejamento educacional com ações concretas pautadas em multiletramentos. Como proposta pedagógica apresenta-se uma sequência didática interativa (SDI) adaptada de Oliveira (2013), com o gênero textual crônica. Essa acomodação consiste em relacionar ao círculo hermenêutico dialético da SDI módulos da proposição educativa de Costa-Hübes (2008) e a sala de aula invertida. A pertinência do gênero comprova-se por suas peculiaridades tipológicas, aspectos de multimodalidades e por ter temas do cotidiano que favorecem a leitura deleite. A base do aporte teórico dialoga com estudos de Oliveira (2013), Costa-Hübes (2008), Koch (2010), Bakhtin (2010), Simon (2011), Antunes (2010), Marcuschi (2008), Brait (2006, 2012), BRASIL (2018), Maingueneau (2015), Fiorin (2015), Bezerra (2017). Acredita-se que esse estudo norteie a ação pedagógica do professor como estratégia para a inserção de metodologias ativas de ensino, de compreensão, de hábito e de autonomia leitora, como também na construção de novos letramentos e conceitos.

Palavras-chave: Sequência didática interativa, metodologia ativa, crônica.

1 INTRODUÇÃO

O ato da leitura e escrita, inteiramente humanístico, vem ganhando novas dimensões cada vez mais amplas e rápidas devido às mudanças contemporâneas nas tecnologias digitais. Essas inovações demandam práticas, gêneros e suportes de linguagem diferenciados e a escola precisa atualizar-se constantemente quanto a esse processo. Os estudantes precisam que o estudo da língua atenda a demanda social, mas que seja significativa para sua vida pessoal também.

É importante refletir sobre “há muitas maneiras de ler e escrever, não um único conjunto de práticas de letramento” (BARTON; LEE, 2015, p.25), urge a necessidade de conteúdos significativos para os discentes com suportes e linguagens atuais, condizentes ao ato comunicativo.

Sabe-se que a formação de leitores e escritores críticos, autônomos e principalmente que façam isso por prazer é um objetivo ainda muito almejado dentre os docentes de Língua Portuguesa, no entanto sabemos que existe uma lacuna nas práticas e planejamentos didáticos que acabam por afastar os estudantes da leitura deleite e da produção textual eficiente em detrimento a realização dos conteúdos. Como afirma, Kleiman (2016, p.23) “muitas práticas do professor nesse período após alfabetização sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno, que logo passa a ser mais um não leitor em formação.”

É fato que o professor ao fazer escolhas de estratégias que instiguem os estudantes a uma leitura despreziosa, por prazer, que transmita emoção, reflexão e criticidade também pode aproximá-los dos livros e das práticas de leitura e escrita. Portanto, o professor como afirma Antunes (2009, p. 202):

É o mediador, entre o aluno leitor e o autor do livro. Para que o ato do descobrimento pessoal aconteça... E para que nesta relação professor-aluno-autor, os atuais aprendizes possam também reconhecer-se como possíveis autores, de outras versões, de outros textos, agora e em outros tempos.

Várias vertentes são abertas ao trabalhar gêneros textuais em sala de aula, uma vez que o estudante constrói seu conhecimento através da percepção do texto, elementos discursivos e o contexto que o envolve. Segundo Bezerra (2005, p. 41),

o estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

No intuito ainda de sanar a defasagem de leitura e escrita a escolha do gênero textual não seria aleatório, teria que ser de construção simples e favorecesse fechar algumas arestas comuns às atividades textuais do dia-a-dia como o propósito comunicativo, a falta de hábito leitor, conteúdo comum a todos e que também fosse de fácil didatização, por isso a crônica encaixa-se perfeitamente.

Entende-se a crônica intrinsecamente relacionada a realidade, de conteúdo leve, informal e com essa perspectiva é oportuno a afirmação do autor Bazerman (2006, p.34)

uma vez que os alunos se sintam parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia sua atenção, o trabalho duro e detalhista de escrever se torna irresistivelmente real, pois o trabalho traz uma recompensa real quando engajado em atividades que os alunos consideram importantes.

Com o objetivo de formar leitores por prazer, de aproximar o texto e a produção textual dos estudantes, acredita-se que o uso de estratégias que viabilizem o protagonismo, interação, tecnologias digitais, liberdade para usar a criatividade e principalmente para um interlocutor real passa ter êxito nessa tarefa.

Dessa forma, pensou-se em construir uma proposta didática baseada em um processo educativo que aproximasse o estudante da cibercultura e através de metodologias ativas e interativas que possibilitasse total autonomia em sua aprendizagem e hábitos leitores. Para isso, será proposto uma sequência didática interativa de Oliveira (2013) acomodando módulos e concepções da sequência didática de Costa- Hübner (2008), como também metodologias ativas de Camargo e Daros (2018).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Ressignificar o planejamento educacional com ações concretas pautadas em multiletramentos para o desenvolvimento da capacidade leitora, crítica, autônoma e prazerosa do estudante.

1.1.2 Objetivos específicos

Desenvolver o gosto pela leitura;

Conhecer os elementos construtivos do gênero crônica;

Realizar a leitura de textos com o gênero crônica literária;

Produzir crônicas literárias.

2. METODOLOGIA

Propõe-se para atender aos objetivos desse estudo uma Sequência Didática Interativa (SDI) a ser desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Composta por seis módulos com 11 aulas de 50 minutos cada, o último módulo será para a circulação do gênero.

ETAPAS DA SDI.

Aulas 1 e 2 - Módulo 1: apresentação da situação; seleção de gênero (construção de conceitos).

Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto mediante aplicação de questionários. Em seguida, o professor fará a apresentação do tema por meio de exposição dialogada buscando motivá-los com a possibilidade de circulação de gênero produzido por eles (mural literário) e a utilização dessas produções nas provas bimestrais. Terminado esse momento, o professor entregará uma folha para que cada estudante elabore o conceito individualmente acerca do gênero crônica, ao concluir eles se organizarão em grupos para construir a síntese desse conceito. Ao final, cada representante do grupo, escolhido por eles, formarão um subgrupo para juntos realizarem uma nova síntese do conceito. Antes de encerrar a aula o professor solicitará que os grupos já formados realizem uma pesquisa com mesmo conceito construído e poste na *classroom*. Os estudantes poderão tomar como base 2 vídeos postados pelo professor na sala virtual acerca do gênero. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zCHr_tCTNFI&t=112s<https://www.youtube.com/watch?v=VxXobpHAR3Y>

Aulas 3, 4 e 5 - Módulo 2: reconhecimento do gênero selecionado e produção inicial (desconstrução de conceitos).

A aula iniciará com a apresentação das pesquisas realizadas pelas equipes. Ao final das apresentações o professor fará a explanação, complementação e os ajustes necessários quanto as características do gênero dando ênfase ao propósito comunicativo. Serão entregues crônicas sem título e apenas com o início das histórias para que eles terminem e criem títulos. Com os textos prontos, alguns estudantes farão a sua leitura. O professor lerá a crônica original relacionando as características do gênero, a importância e a relação que o título tem com a narrativa. Mostrará também as fotos do autor, contará a sua biografia com ênfase em sua vida pessoal e debaterão

sobre ambos os textos. Diante das considerações feitas será pedido que os aprendizes revisem suas produções e reescrevam seus textos. Em continuidade, os textos serão trocados entre os estudantes para correção individual, depois uma correção colaborativa orientada pelo professor. Por fim, o docente levará para sala uma “Caixa de Crônicas” contendo livros de crônicas de autores regionais e indicados pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa. Os aprendizes poderão levar para casa diariamente para leitura, os que quiserem poderão fazer a leitura deleite no encontro seguinte e registrarem seu nome e o nome da crônica em um cartaz feito pelo professor com o título “Melhores Crônicas...ou Não”.

Aulas 6 e 7 - Módulo 3: produção e reescrita de textos (desconstrução de conceitos)

O começo da aula será com a leitura deleite de crônicas escolhidas pelos estudantes e preenchimento do cartaz “Melhores Crônicas...ou Não”. O professor apresentará figuras com temas do cotidiano e textos formados com palavras sem conectivos como “Circuito fechado” de Ricardo Ramos para que em duplas sejam desafiados a construir textos com essa estrutura textual usando as figuras como tema. Para isso, será explicada a formação desse tipo de texto e feita uma produção coletiva de um exemplo no quadro mediado pelo professor. Depois da escrita, serão trocados os textos entre as duplas para verificar a coerência. Ao final da aula, será lançado o desafio para que os discentes escrevam esses textos com conectivos, formando narrativas coerentes e coesivas e postem na *classroom* para debate no fórum, conduzido pelo educador. Será pedido também que os estudantes tirem fotos de lugares, coisas, pessoas que fazem parte do seu cotidiano e postem na sala virtual.

Aulas 8 e 9 - Módulo 4: produção e reescrita de textos (reconstrução de conceitos)

Os estudantes realizarão a leitura deleite das crônicas que leram e registrarão no cartaz, receberão os textos da aula anterior corrigidos com ênfase nas características do gênero e o professor esclarecerá algumas dúvidas de forma explanativa e colaborativa. Nesse momento, será exposto um mural com as fotos do cotidiano que os estudantes postaram na *classroom* e farão uma roda de conversa para explicar os motivos de suas escolhas. O professor lançará o desafio com o tema “O lugar onde vivo” das Olimpíadas de Língua Portuguesa para produzirem uma crônica individualmente. Ao final, formarão duplas e trocarão seus textos e cada um fará as contribuições acerca da produção do outro que achar conveniente. Ao término dessa atividade, cada um pegará seu texto e fará a reescrita, se achar necessário, antes de entregar ao professor.

Aulas 10 e 11 - Módulo 5: produção final (reconstrução de conceitos).

Leitura deleite das crônicas e registro no cartaz. Em seguida, as crônicas corrigidas serão devolvidas aos discentes. Nesse momento, o professor explanará e refletirá com a turma sobre ajustes de forma colaborativa. A reescrita dos textos será possível, se acharem necessário, antes de entregar a versão final. Os três primeiros aprendizes que apresentaram os maiores números de registros de crônicas lidas no cartaz das “Melhores Crônicas...ou Não” receberão medalhas como premiação. Roda de conversa mediada pelo professor para percepção dos novos saberes dos estudantes, sobre o hábito, o gosto da leitura e sobre as atividades desenvolvidas. Reaplicação do questionário inicial.

Módulo 6 - Circulação do gênero:

As crônicas produzidas pelos estudantes serão expostas em um mural literário no dia da família na escola e algumas produções serão usadas nas provas bimestrais.

Recursos de Ensino:

Computador, projetor, quadro branco e pincel para quadro branco, papel, fotos impressas, papel madeira, canetas hidrográficas variadas, fita adesiva, medalha.

Avaliação:

O módulo 1 será avaliado com as apresentações e postagens na *classroom*. O módulo 2 será através da participação na correção colaborativa e o 3 e 4 pelas produções textuais.

A participação nas atividades em sala de aula e na *classroom* em geral;

Produção textual final.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, delineiam-se alguns pressupostos teóricos relevantes à proposta didática apresentada concernentes a leitura e produção textual, gênero crônica, metodologias ativas, sequência didática interativa Oliveira(2013), sequência didática Costa-Hübes (2008). Na era digital é inegável que a sociedade vem passando por transformações em todos os âmbitos. A linguagem ganha novos formatos, considerando para esse estudo a concepção de texto de forma abrangente “toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita” (BRONCKART, 1999, p.71), não deixando de lado as novas práticas de leitura e escrita como explicam Rojo e Barbosa (2015, p.25):

na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra “texto” se estendeu a esses enunciados híbridos de ‘novo’ tipo, de tal modo que falamos em ‘textos orais’ e ‘textos multimodais’, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no youtube .

Partindo do princípio da leitura e produção textual, por prazer, proficientes, significativas, autônomas no âmbito da cibercultura e dos multiletramentos esse estudo está pautado nas contribuições em diferentes aspectos pelos autores Solé (1998); Koch (2010); Barton e Lee (2015); Rojo e Barbosa (2015); Kleiman (2016); BRASIL (2017).

No ensino de Língua Portuguesa o texto é o principal objeto de estudo na quase totalidade das atividades didáticas seja para leitura, escrita ou gramática. Em princípio era visto dissociado dos eixos norteadores da língua, com a mudança de foco no ensino de língua de enunciado para enunciação, ou seja, as produções e leituras dos estudantes têm perspectivas significativas e o texto é visto como interação social.

Qualquer enunciação, mesmo que produzida na ausência de um destinatário ou na presença de um destinatário que parece passivo, se dá em uma interatividade constitutiva. Qualquer enunciação supõe a presença de outra instância de enunciação, em relação à qual se constrói seu próprio discurso.” (MAINGUENEAU, 2015, p. 26).

Ao refletir sobre esses conceitos, corroborando da ideia de Antunes (2010), nenhuma atividade humana é feita sem objetivo, para tanto o texto é construído no intuito de cumprir um determinado objetivo, com um propósito comunicativo. O trabalho com gêneros permite organizar essas relações linguístico-discursivas segundo Brait (2006, p. 14) dialogando com os estudos de Bakhtin “o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam”, encontram identidade em situação de interação. Ainda em consonância com esse pensamento, nominar gêneros “implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 168).

A proposta sugere o uso do gênero crônica como um elemento estratégico, ou seja, como um instrumento que viabiliza uma ação linguística sobre a realidade vivida pelos aprendizes em seu meio escolar e social. Ao falar sobre o gênero, Simon explana:

O trabalho com a crônica nos diversos níveis do ensino (fundamental, médio e superior) é algo que não deve ser descartado. O fato de ser a crônica um texto curto já constitui um triunfo para diversas situações pedagógicas em que o professor não dispõe de tempo para recorrer a textos mais longos. Além disso, não se trata meramente e apenas de um texto curto. Os assuntos abordados nas crônicas são muito variados: mulher, amor, cidade, infância, política são alguns dos temas usados e abusados pelos cronistas. (SIMON, 2011, p. 54).

Diante da abordagem exposta, tais temáticas serão trabalhadas na ótica dos estudos de Brait (2006, 2012); Marcuschi (2008); Antunes (2010); Bakhtin (2010); Simon (2011); Fiorin (2015); Maingueneau (2015); Bezerra (2017); BRASIL (2018).

As novas maneiras de ler, escrever, os novos gêneros e suportes, as novas concepções teóricas e estratégias metodológicas, os novos objetivos dos estudantes trouxeram para o ensino de língua portuguesa e para escola de forma geral a necessidade de adequação. Para suprir essas lacunas espera-se que uma aprendizagem híbrida e ativa possa adequar-se ao contexto.

As metodologias ativas 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: a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. (MORAN, 2018, p. 04).

A aprendizagem voltada para esses princípios é ativa, significativa e em espiral pois vão dos níveis mais simples até os mais complexos de conhecimentos permeando por todas as dimensões da vida do estudante, ainda sob a ótica de Moran. Sendo assim, os autores estudados para esse assunto foram: (CAMARGO e DAROS, 2018; BERGMANN, 2018; BACICH e MORAN, 2018).

Pensou-se então para essa proposta em ações didáticas que atendessem às demandas dos sujeitos da situação de comunicação. Opta-se por um conjunto atividades articuladas e capazes de possibilitar uma participação ativa, reflexiva, protagonista e integrada entre os estudantes. Corroborando com essa posição:

Além disso, por meio dessa ferramenta didática, é possível articular e desenvolver um trabalho priorizando aqueles gêneros que os alunos têm mais dificuldades para dominar ou aqueles que são pouco escolarizados, mas que são importantes para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. Com isso, os educandos poderão produzir textos orais ou escritos com mais propriedade e adequação em contextos variados de práticas de linguagem. (LIMA e SOUSA, 2016, p. 174)

Oliveira (2013) inovou trazendo para o contexto da sala de aula, uma nova ferramenta didática interativa que se fundamenta na construção, desconstrução e reconstrução de conceitos. A sequência didática interativa (SDI) é uma proposta didático-metodológica que desenvolve várias atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) para identificação de conceitos, que subsidiam os componentes curriculares, e que são associados de forma interativa com teorias da aprendizagem e propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes Oliveira (2013).

Para obter resultados positivos com os objetivos é pertinente adaptar a essa prática docente módulos que tornassem possíveis a inclusão de metodologias ativas, momentos de reescrita, produção colaborativa e ênfase no propósito comunicativo. Com isso, unimos a proposição comunicativa realizada por Costa-Hübes (2008), que em sua sequência didática antecipa o módulo de “reconhecimento de gêneros” e acrescenta ao final um módulo de “circulação de gêneros”.

4 RESULTADOS ESPERADOS

As situações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no tocante aos eixos de leitura e produção textual, apesar de serem objeto de pesquisa e análise ainda causam constante preocupação a fim de torná-los funcionais e atrativos para os aprendizes.

Ao refletir acerca desses temas, integrado ao ensino híbrido, a aprendizagem significativa e as novas perspectivas de ensino de línguas tomando por foco o desenvolvimento integral do estudante, apresentam-se sugestões para o alcance dos objetivos que sejam aplicáveis e adaptáveis a variadas realidades de sala de aula.

Acredita-se que esse estudo norteie a ação pedagógica do professor como uma estratégia para a inserção de metodologias ativas de ensino, de compreensão, de hábito e de autonomia leitora, como também na construção de novos letramentos e conceitos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. Parábola, 2009.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. Parábola, 2010.

BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAZERMAN, C; HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. **Gênero, agência e escrita**. Cortez, 2006.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A., MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**, 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BERGMANN, J. **Aprendizagem Invertida para resolver o Problema do Dever de Casa**.

Penso Editora, 2018.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, p. 61-78, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação, 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A Sala de Aula Inovadora-Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo**. Penso Editora, 2018.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. 2008**. 2008. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina (UEL).

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16ª. Campinas: pontes, 2016.

KOCH, I. V. ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. EditoraContexto, 2010

LIMA, P. da S.; SOUSA, I. Vale de. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. da S.; MOREIRA, T. M. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROJO, R. BARBOSA, J. P. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. Parábola Ed., 2012.

SIMON, L. C. **Duas ou três páginas despretensiosas: a crônica, Rubem Braga e outros cronistas**. 1. ed. Londrina: Eduel, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



A APRENDIZAGEM DOS PROVÉRBIOS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE POR MEIO DA LITERATURA DE CORDEL⁸⁸

SANTOS, Michele Serafim dos⁸⁹
Universidade Católica Dom Bosco
micheleserasantos@hotmail.com

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa exige práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita, sabe-se que, algumas vezes, os textos são utilizados como pretexto para o ensino de gramática, estudos de regras que desconsideram o sujeito leitor, transformando a aprendizagem em mera repetição de normas, que não fazem sentido para os estudantes em sua vida real, pois desprezam o contexto social destes. Portanto, a leitura se caracteriza, nesta proposta metodológica, como um processo discursivo em que considera o sujeito leitor como produtor de significados. “É o histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem, bem como as crenças e valores do sujeito leitor”. (CORACINI, 1995, p.15). Nessa perspectiva, realizamos uma proposta híbrida interdisciplinar em Língua Portuguesa, com componentes curriculares de Arte, Geografia e História, utilizando como recurso textos multimodais. Neste sentido, visando utilizar metodologias diversas, segundo Bacich & Moran (2018), que favoreçam a pesquisa em fraseologia na educação básica, oportunizaremos o estudo dos provérbios segundo Xatara & Succi (2008) e Santos (2013), por meio da Literatura de Cordel, de forma que possa ser utilizado com estudantes do Ensino Fundamental II, buscando desenvolver Habilidades e Competências de comunicação. Todavia, esperarmos por mudanças nas práticas em sala de aula no que se refere à aprendizagem da fraseologia em consonância com práticas que viabilizem o desenvolvimento das habilidades e competências conforme as exigências da BNCC.

Palavras-chave: Formação de Professores. Prática Interdisciplinar. Metodologias.

INTRODUÇÃO

Longe afirmar que a gramática não seja importante, mas as normas não devem ser o único aspecto a ser considerado no estudo de linguagens. Nesse sentido, a proposta deste

⁸⁸ Este artigo foi apresentado em evento do III CONEPI e revisado/reformulado para disseminar entre professores da SED/MS.

⁸⁹ Doutoranda em Educação na Universidade Católica Dom Bosco/linha de pesquisa: Formação de Professores. Mestrado em Letras/Ensino de linguagens/UEMS. Professora formadora da Coordenadoria de Formação Continuada da Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Graduada em Letras/UEMS (2002). A ideia inicial da produção ocorreu durante as aulas do doutorado em Letras na UFMS, no segundo semestre de 2018, como aluna especial na disciplina de Tópicos especiais em Fraseologia orientado pela professora Doutora Elizabete Aparecida Marques (UFMS).

trabalho é propor atividades diversificadas, enfatizando a leitura e produção de texto para a sala de aula, aliando a teoria e a prática de leitura, com possibilidades de diminuir a distância entre elas e de valorizar a oralidade, por meio da literatura de cordel.

Embora a proficiência e relevância da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, que apresentam algumas orientações sobre a prática de leitura e escrita, faz-se necessário diversidade de propostas metodológicas que orientem e promovam melhorias para o cotidiano das práticas pedagógicas e traga-nos resultados satisfatórios na aprendizagem dos estudantes, tornando-os proficientes, sujeitos leitores e não somente números e níveis ranqueados pelo Governo Federal. Para Santos (2013),

muitas mudanças devem ser implementadas para alcançarmos bons resultados no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa: e a maior delas deve acontecer na sala de aula, com práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento de habilidades que visem à competência discursiva dos alunos, tomando-se a concepção de língua como discurso. Tais habilidades, portanto, tornam-se necessárias para que os alunos sejam capazes de compreender e produzir textos, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita da língua (SANTOS/UFMG/2013).

Ainda para esta autora

Um aspecto essencial para que se alcance a competência discursiva é o desenvolvimento da competência lexical. É necessário que o léxico seja trabalhado, proporcionando aos alunos uma melhor compreensão do funcionamento das unidades lexicais e suas regras. Importante também que sejam trabalhadas as unidades simples e as complexas, que é o caso das combinações fixas, ou seja, os fraseologismos. A dificuldade em se conseguir alcançar esse ensino voltado para o léxico e para o desenvolvimento da competência lexical é marcada pelo fato de haver uma escassez de produção de trabalhos voltados para o ensino do léxico no Brasil (SANTOS/UFMG/2013).

No entanto, após duas décadas com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere à de Língua Portuguesa, ainda mantém muitos dos pressupostos já adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como por exemplo,

“a centralidade do texto para a definição de conteúdos, habilidades e objetivos, partindo do gênero discursivo a que ele pertence; a adoção de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, em que os textos aparecem sempre relacionados aos seus contextos de produção; o objetivo de desenvolver habilidades necessárias à participação em práticas de linguagem (escuta, fala, leitura e escrita) e a preferência pela metodologia de aprendizagem ditada pelo uso da linguagem, em que a reflexão se segue ao uso e serve para incrementá-lo”⁹⁰.

⁹⁰ Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ZYs554tephVajfHcDKRbgQAa2XUCmX8zUPugNfyfN3vpXRWtnmy5yxJyekq/guiabncc-ne-lingua-portuguesa-final-corrigido-1.pdf>

Ressalta-se que as novas exigências da BNCC reflete avanços manifestados, principalmente, em dois aspectos: a presença de textos multimodais⁹¹ – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões de multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade.

No que diz respeito ao ensino de léxico, destaca-se que a mudança na formação inicial de nossos professores também se faz necessária, pois o estudo aprofundado do léxico nem sempre é abordado na licenciatura de Letras, embora sabe-se da existência de pequenos grupos de pesquisa sobre o léxico no Brasil.

A falta de aprofundamento em muitas temáticas na formação inicial, só é percebida no momento em que os acadêmicos se tornam professores, pois sentem dificuldades em mediar o processo de aquisição de conhecimento, apenas transmitindo o conteúdo ou transmitindo de forma insatisfatória, de forma a não contemplar a aprendizagem dos estudantes, seja por deficiência em sua formação, insegurança, ausência de material de apoio, entre outros motivos que prejudicam a aprendizagem dos estudantes.

Percebe-se que o ensino de fraseologia nas escolas também não é valorizado, e há dificuldades de abordá-lo e contextualizá-lo. Nesse sentido, visando uma metodologia que favoreça o ensino da fraseologia na educação básica, oportuniza-se a leitura de provérbios e o reconhecimento de algumas características desse conteúdo de forma que possa ser utilizado nas atividades de língua portuguesa. Todavia, espera-se por grandes mudanças nas práticas pedagógicas no que se refere a aprendizagem dos léxicos, da fraseologia e, por consequência, dos provérbios, que é a temática em questão. Segundo SANTOS:

Para que as mudanças comecem a chegar às salas de aula, é necessária, primeiramente, uma reformulação na grade curricular dos cursos para formação de professores. A inclusão de disciplinas referentes ao léxico nas universidades brasileiras é fundamental para que se alcance, de forma adequada, o ensino do léxico e o desenvolvimento das competências lexicais, tão fundamentais para o bom desempenho dos alunos (SANTOS/UFMG/2013).

Com esta proposta de atividade de aprendizagem busca-se apresentar uma sugestão de trabalho com os provérbios na disciplina de língua portuguesa, utilizando como recurso a Literatura de Cordel, identificando características e sentidos dos provérbios segundo Xatara e Succi (2008), bem como apontar os principais aspectos e traços inerentes para a caracterização

⁹¹ A multimodalidade é uma característica da forma pela qual recebemos as mensagens (...) A multimodalidade dos conteúdos introduz, simultaneamente, mais riqueza informativa. (ILLERA, 2010, p.140)

dos provérbios, além de possibilitar uma atividade interdisciplinar, por meio da pesquisa do significado dos provérbios e do contexto histórico de sua criação e utilização.

Provérbio: uma importante expressão da literatura oral

Segundo o *Dicionário Brasileiro de Fraseologia* o provérbio é uma das mais importantes expressões da literatura oral de todos os tempos e de todas as civilizações. Nesse sentido, trata-se do provérbio como um elemento linguístico-literário que pode ser reconhecido por suas características formais e semânticas. Formalmente é um verso ou quase verso, apresentando muitas vezes rimas, assonâncias, metáforas, elipse etc. Do ponto de vista semântico deve encerrar uma mensagem aconselhadora, também sendo encontrados na moral do gênero fábulas.

Os provérbios fazem parte do nosso folclore, da nossa cultura, dos ditos populares, que são passados de geração para geração, ganham a simpatia do povo brasileiro e são consagrados por membros de comunidades linguísticas. São objetos de estudo da fraseologia e constituem unidades léxicas complexas, que fazem parte do léxico da língua, por não constituírem uma sequência livre de itens lexicais, mas sim combinações fixas. Para Xatara e Succi (2008):

Provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar. (XATARA & SUCCI, 2008, p.35)

É explícita a força dos provérbios não só no folclore, mas também em textos de diversos gêneros em circulação, forte expressão da atividade oral de um povo, por constituir uma rica ferramenta discursiva, o estudo dos provérbios deve se fazer presente em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa, explorando sua forma, suas características e as possíveis situações de uso, tanto nos discursos formais, quanto nos informais. Apesar da importância dessas unidades e da sua forte presença em textos de circulação, as práticas em sala de aula, em sua maioria, não contemplam o trabalho com provérbios e com os demais fraseologismos.

Literatura de Cordel, Rap e Repente: expressões da literatura oral e Patrimônio Cultural do Brasil

Para tanto, conceituamos neste texto a literatura de cordel como um gênero textual da cultura **popular** e oral, que pode ser impresso em folhetos, geralmente expostos para venda pendurados em cordas ou cordéis.

O painel histórico é fundamental para introduzir que o gênero literatura de cordel é originário de Portugal, iniciou-se com um romanceiro luso-holandês da Idade Contemporânea e na época do Renascimento. Foram os portugueses que introduziram o cordel no Brasil, e na segunda metade do século XIX os folhetos já possuíam características próprias brasileiras. Os temas incluíam fatos do cotidiano, episódios históricos, lendas, temas religiosos, e etc.

No Brasil, a literatura de cordel é produção típica do Nordeste, em especial nos estados de Pernambuco, da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará, mas hoje também está presente em outros Estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Ressaltamos que a Academia Brasileira de Literatura de Cordel foi fundada em Setembro de 1988 no Rio de Janeiro. No entanto, a literatura de Cordel adquiriu força no século XIX, sobretudo, entre 1930 e 1960 e muitos escritores foram influenciados por este estilo, dos quais se destacam: João Cabral de Melo Neto, Ariano Suassuna, Guimarães Rosa, dentre outros. Entre os cordelistas famosos no Brasil, destacamos Apolônio Alves dos Santos, Firmino Teixeira do Amaral, João Ferreira de Lima, João Martins de Athayde, Leandro Gomes de Barros e Manoel Monteiro.

O Cordel, assim como os provérbios, tem como características a **oralidade** e a presença de elementos da cultura brasileira, além da função social de informar, divertir os leitores, fortalecendo a tradição literária regional, com temas que incluem fatos do cotidiano, episódios históricos, lendas, temas religiosos, entre outros. A sua escrita conta com linguagem coloquial, uso de humor, ironia e sarcasmo, com a presença de rimas e métrica.

Importante despertar a curiosidades dos estudantes para as semelhanças do gênero cordel com o gênero Repente, pois este segundo é baseado na poesia falada e improvisada, acompanhado de instrumentos musicais. Já a literatura de cordel, possui traços de oralidade expressos em folhetos.

A diferença entre cordel e repente é que o cordel é a poesia popular que se caracterizou como tal pelo fato de ser publicada em folhetos, enquanto o repente é a poesia feita pelos cantadores, os quais geralmente recebem da plateia um tema, chamado MOTE, e o desenvolvem na hora. Também é muito comum os repentistas fazerem desafios, nos quais cada um exalta suas qualidades e depreciam o "adversário" (Wikipedia⁹²)

No passado, a literatura de cordel atingia somente as camadas mais desfavorecidas de leitura, uma vez que os folhetos eram lidos em lugares públicos e ajudavam na disseminação de hábitos de leitura e luta contra o analfabetismo, e ainda hoje possuem tom de crítica social, com

⁹² Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Repente>

textos que tratam sobre temas políticos folclore brasileiro, religiosos, profanos, episódios históricos, realidade social, e que trazem a opinião do autor. São consideradas obras didáticas e educativas, que podem ser adquiridas em feiras culturais, feiras de artesanato, casas de cultura, livrarias, nas apresentações dos cordelistas e na internet. Com o avanço da tecnologia, a literatura de cordel é escrita e divulgada pelos seus criadores na internet, em blogs, sites, nas redes sociais, etc.

O repente, por sua vez, sempre possuiu menor penetração nos ambientes escolares. Um dos motivos óbvios é seu caráter regional e efêmero – por ser típico da região do nordeste e construído por meio de cantares improvisados sobre temáticas definidas no momento da apresentação, por muito tempo foi de difícil acesso a quem não assistia ao vivo ou por rádio e TV os repentistas desafiando suas rimas. Por outro lado, como muitas vezes as temáticas abordadas refletem aspectos atuais dos costumes e da política, entre outros, os registros disponíveis tendiam a perder o sentido com o tempo. O que mudou isso foram fatores como o crescente acesso a dispositivos digitais de gravação e a existência de sites de hospedagem e compartilhamento desses conteúdos, como o Youtube.

O Rap, vem se firmando como a mais influente expressão artística global deste século. Surgido no Bronx, no início dos anos 1970, no seio da comunidade negra marginalizada de Nova Iorque, hoje ocupa espaços nobres em todas as mídias e em todos o mundo. Com raízes que remontam à tradição oral do canto falado dos trabalhadores e líderes religiosos e influenciado pela cedência do funk, o rap é uma das vertentes do movimento hip hop, que conjuga ainda o grafite e o break.

Importante notar a larga tradição das batalhas de rap, inclusive no Brasil, ocorridas geralmente em espaços públicos, que atraem dezenas, por vezes centenas de pessoas em volta, que de improviso, disputam para ver quem constrói as melhores rimas.

No caso da proposta aqui apresentada, a prática de improviso no rap é oportuna, uma vez que aproxima o rap do repente e do cordel, criando conexões que envolvem duas expressões orais cantadas populares, cujas diferenças mais evidentes se encontram nos traços regionais do repente ante a universalização do rap, o que não impedem que ocorram, vez por outra, intercruzamentos, como no caso do evento Rapente ou na lírica do rapper alagoano RAPadura, como será visto adiante

Para esta proposta de ensino, **em que será abordando temática dos gêneros descritos acima como recursos das atividades orais e escrita, utilizaremos um texto da literatura de cordel**, escrito por Ismael Gaião, que está disponível no site www.recantodasletras.com.br.

Exploraremos também o site www.iphan.gov.br, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em que buscaremos conhecer um pouco mais sobre a Literatura de Cordel, em concomitância com pesquisas realizadas em material diversificado.

Atividades de Aprendizagem

As atividades poderão ser desenvolvidas no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, considerando que perpassa pelo Campo Artístico-Literário e Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, como é apresentado na BNCC:

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BNCC, 2018, p.83)

A proposta de atividade contempla gêneros orais, como literatura de cordel, provérbios, música (rap) e repente. A escolha dos gêneros textuais para realizar a intertextualidade não foi aleatória, por se tratarem de gêneros que fazem parte do cotidiano dos estudantes (provérbios/rap), houve a possibilidade de pesquisar o tema utilizando o gênero cordel (um gênero dentro de outro - cordel construído com provérbios), pois neste sentido a BNCC nos informa que “Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros” (2018, p.83).

Acolhimento

Objeto de conhecimento: leitura comparativa. Do Rap, Repente ao Cordel - fortalecimento da linguagem popular com poesia. Desenvolver a expressão e a comunicação para a linguagem oral e escrita, percebendo as características do cordel, do rap e do repente, com associação à poesia e a variação linguística. Perceber as inquietações acerca do texto mostrado nesses gêneros e a relação com as figuras de linguagem. Desenvolver o senso crítico e estético, de forma mais aguçada, voltado à reflexão sobre a realidade do país. Relacionar os gêneros com a cultura dos jovens.

Exibição da Música “Felicidade” de Seu Jorge em vídeo no youtube:
https://www.youtube.com/watch?v=Zm5V_b47IM8

Exibição do Rap “Estudo Errado”, de Gabriel O Pensador em vídeo no you tube:
<https://www.youtube.com/watch?v=BD4MMZJWpYU>

Literatura de Cordel, já que é Patrimônio Cultural do Brasil desde setembro de 2018,
Exibição do vídeo Repente: https://www.youtube.com/watch?v=0_MX5WIk6S8

Com os estudantes, em uma roda de conversa, realizar os seguintes questionamentos: O que acharam do vídeo? Como classificaram os temas das músicas? Conseguiram identificar um gênero específico? Conhecem algum dos tipos de música de memória? O que ambos têm em comum? São gêneros que fazem parte do cotidiano de vocês?

1º encontro: Realizar perguntas referentes ao gênero textual cordel, promovendo um debate. Perguntas (os estudantes deverão estar com suas cadeiras em círculo): Você sabe o que é cordel? Já leu um cordel? Já viu um varal de cordel? Você sabe de onde é originada a literatura de cordel? Na sequência, apresentar o texto da literatura de Cordel construído com “Provérbios” – (anexo), para introduzir aos estudantes no universo da Literatura de Cordel. Promover diálogo com os estudantes, instigando para que comentem sobre as rimas, a sonoridade do gênero textual lido.

Após os questionamentos, espera-se que os estudantes expressem suas opiniões sobre o texto com uma explanação de todos. Após o debate, pedir que cada aluno pesquise com amigos, pessoas da família, internet e/ou em livros, características do cordel e tragam na próxima aula. O objeto de conhecimento é a leitura comparativa entre os textos, com os objetivos de desenvolver a expressão e a comunicação para a linguagem oral e escrita, percebendo as características, a origem e a relação dos provérbios com os gêneros em pauta na primeira semana. Perceber a linguagem subliminar acerca do texto mostrado nos provérbios e no cordel. Desenvolver o senso crítico, de forma mais aguçada, voltado à reflexão sobre a realidade do país. Relacionar os gêneros com a cultura dos jovens.

2º encontro: Os estudantes assistirão ao vídeo sobre o cordel - Exibir o vídeo “Literatura de Cordel” no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=bQt1dxETW-8>

Após o vídeo, pedir que os estudantes construam um painel integrado (com papel manilha e/ou com o aplicativo de Padlet⁹³) com as pesquisas realizadas (por eles) sobre a Literatura de Cordel. O painel deverá ser dividido em três partes: história/características/exemplos. Após a montagem/postagem do painel, o professor deverá dividir a turma em três grupos, cada grupo pesquisar sobre um item do painel.

3º encontro: apresentação para a turma da pesquisa realizada pelo grupo.

4º encontro: os estudantes (cada grupo) devem produzir um texto de cordel, a partir da pesquisa

⁹³O Padlet é um site da Internet que permite que você colabore com outros usuários, fornecendo textos, fotos, links e outros conteúdos. Cada espaço colaborativo é chamado de "mural", podendo ser usado como um quadro de avisos particular. Orientações de como usar/criar <https://pt.wikihow.com/Usar-o-Padlet>.

realizada, para ser exposto no mural da escola e no aplicativo de Padlet.

5º encontro: realizar a leitura do texto de cordel (leitura coletiva) mais uma vez e realizar questionamentos referentes aos provérbios, problematizando e promovendo um debate. Sugestões de questionamentos: O que são provérbios? Onde você ouviu algum provérbio? Seus pais ou avós costumam falar algum? Para você qual a importância do provérbio? Você já utilizou o provérbio em alguma situação? Você compreende o que significa?

Os estudantes expressarão a opinião sobre o tema provérbios, com uma explanação de todos (as carteiras da sala devem ser arrumadas em círculo). Após o debate, explicar o conceito de provérbio e pedir que cada aluno pesquise com amigos, pessoas da família ou em livros, dois provérbios e tragam no próximo encontro para discussão em roda de leitura.

6º encontro⁹⁴: O professor inicia pedindo os provérbios da pesquisa, feita pelos estudantes, solicitando que sejam expostos em roda de conversa, para uma análise coletiva da turma. Nessa análise o professor deve mediar a discussão junto com os estudantes, porque “a aprendizagem não está na aula docente, mas na mente do estudante, como protagonista, não como ouvinte” (Demo, 2018, p.86).

- Qual a pessoa pesquisada (amigos, pais, avós);
- Seu significado, interpretação;
- O ensinamento que o provérbio traz (amizade, preconceitos, etc.);
- Se o provérbio revela algum traço de alguma cultura específica;

Para esta atividade será considerada o conhecimento de mundo dos estudantes e contextualizar trechos do texto com a realidade de cada um, pois segundo Demo “o fenômeno crucial que deve ocorrer na escola não é frequência de aula, mas de aprendizagem autoral do estudante” (2018, p.86).

Os encontros 7 a 12 serão utilizados para realizar o previsto em planejamento interdisciplinar, a fim de relacionar os gêneros elencados com mais propriedade aos demais campos dos saberes.

7º a 9º encontro: os estudantes realizarão projetos orientados para pesquisar sobre a literatura de cordel - história, localização geográfica, formato/apresentação, principais autores e obras. Neste momento da pesquisa os estudantes terão atividades interdisciplinares com as disciplinas de geografia, história e arte.

Em arte, objeto de conhecimento é produção de xilogravuras, que poderá acontecer após

⁹⁴ Os questionamentos das aulas 5 e 6 foram retirados de SANTOS, Valdeir Brito e MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. Sequência Didática. GÊNERO TEXTUAL: PROVÉRBIO. 27 de março de 2017/lingua dinâmica. Disponível em: <https://linguadinamica.wordpress.com/2017/03/27/sequencia-didatica-genero-textual-proverbio/>

leitura e apreciação de livros de literatura de cordel, selecionados para a ocasião. Como sugestão de atividades, buscar exemplos de Cordel para compreender as imagens, pesquisar sobre xilogravuras, conceitos, exemplos, material utilizado, produzir com estudantes e montar exposição das imagens produzidas para a valorização das produções das imagens.

Para geografia e história, buscar compreender, por meio de pesquisas a localização e contexto histórico do cordel e dos provérbios no Brasil e no mundo; construir um mapeamento do cordel e uma linha do tempo; além de também facilitar a o processo de construção da linha do tempo dos provérbios e sua trajetória nas culturas e sociedades, considerando seu valor jurídico e social.

10º a 12º encontro: sobre o conceito de provérbios - divisão do texto do cordel por provérbios e cada aluno ficará com um provérbio para pesquisar o contexto histórico de criação, seu uso/desuso, significado (para esta atividade o estudante poderá recorrer ao gênero discursivo entrevista). Os estudantes executarão atividades interdisciplinares, pois entrarão em contato com a história.

13º e 14º encontro: elaboração e divulgação das produções de forma diversificadas, como por exemplo, produzir varais com a pesquisa, produzir textos de cordel para jornal da escola e publicações na internet (redes sociais, blogs, etc), apresentar o conteúdo pesquisado em formato de documentário, vídeo, relatos de memórias, entrevista, painel/mural no Padlet. A sugestão de atividade de leitura e escrita por meio dos provérbios no gênero cordel tem como objetivo associar a prática de leitura a assuntos da língua portuguesa e literatura como rima, verso, figura de linguagem, vocabulário, poesias, música, podendo acontecer a colaboração de planejamento interdisciplinar com as disciplinas de arte, geografia e história.

O gênero discursivo entrevista poderá ser utilizado como instrumento de pesquisa, em que a comunidade externa e interna será entrevistada sobre os conhecimentos empíricos que possuem sobre os provérbios apresentados no texto de cordel explorado, pois será observado uso, época, sentidos, significados experiências e depois poderá produzir relato das experiências coletadas durante a pesquisa com a comunidade.

15º encontro:passar para os estudantes o vídeo ***Complete os Provérbios*** disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WFKpLVs7HSE>, atividade a qual fará o estímulo ao vocabulário dos estudantes.Exibir também o vídeo “Provérbios, ditos populares com Emojis – Desafie seus amigos!” do canal ***Ideia na tela*** disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l7jmHUROH0I>. O vídeo utiliza figuras, *emoticons* e *emojis* para construir provérbios, e contribui como uma ferramenta para que

os estudantes interpretem e realizem essa construção. Segundo SANTOS e MARIANO⁹⁵:

O interessante do vídeo é que ele faz com que os alunos pensem nos provérbios pesquisados (...) e expõe os provérbios relacionados ao mundo tecnológico em que os alunos estão inseridos através das figuras, dos emoticons e emojis. (SANTOS E MARIANO⁹⁶)

A atividade orientada para complementação desta aula será a utilização do aplicativo de *WhatsApp*. Os estudantes criarão um grupo e por meio das figurinhas continuarão a atividade sugerida no vídeo como “desafios”, interpretando, apontando e comentando os provérbios no grupo. Segundo Demo (2018):

Trabalho de grupo tem valor pedagógico eminente, razão maior de sua preferência atual pelos educadores, a despeito de seus riscos. É importante aprender a divergir civilizadamente, ouvir os outros com atenção e cuidado, mudar de ideia porque outra é mais bem-posta, enriquecer sua visão com a visão diversa etc., ainda que o resultado final possa ser “menos” qualitativo, pois é resultado de compromissos que arranham o argumento; mesmo assim o efeito pedagógico é fundamental. (DEMO, 2018, p.93)

16º e 17º encontro – explorar com os estudantes os conceitos de fraseologia nos versos do texto de cordel – utilizando datashow, pois nos versos iniciais, o autor conceitua os provérbios, apresentando características comuns entre o cordel e os provérbios, como a musicalidades e rimas:

Os Ditados Populares,
Criados na antiguidade,
Fazem parte da cultura
Popular da humanidade,
Fazendo a língua do povo
Ficar para a eternidade.
Eles são filosofias
Passadas na forma oral,
Que servem pra melhorar
O convívio social
E podem favorecer
A vida espiritual.

A forma apresentada no texto é *Não faz chegar o verão, Uma andorinha sozinha*. Em nosso cotidiano é mais comum: Uma andorinha sozinha não faz verão: A primeira menção conhecida ao ditado está no livro *Ética a Nicômano*, de Aristóteles (384-322 a.C.). Na obra, o filósofo grego escreve que "uma andorinha só não faz primavera", no sentido de que um indivíduo não deve ser julgado por um ato isolado. A escolha da andorinha não é casual. Na

⁹⁵ Sugestão de atividade com vídeo foi retirada da sequência didática elaborada por Santos e Mariano.

⁹⁶ SANTOS, Valdeir Brito e MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. Sequência Didática. GÊNERO TEXTUAL: PROVÉRBIO. 27 de março de 2017/lingua dinâmica. Disponível em:

busca por calor, essas aves sempre voam juntas, em grupos de até 200 mil animais. Para Xatara e Succi (2008), a característica da Universalidade nos mostra que os provérbios são elaborados em poucas palavras, de maneira ritmada, na maioria das vezes com bom humor, ora expressando sátira ou crítica, ora configurando-se como sábios conselhos ou princípios de conduta, o provérbio, enunciado falso ou verdadeiro, é em si universal, pode se adaptar aos países e idiomas, cada um a sua maneira e cultura. Por isso é difícil saber onde ele surgiu primeiro. Isso se dá principalmente entre as línguas latinas, pois não se sabe se determinado provérbio originou-se do latim, ou se veio do espanhol ou italiano e foi traduzido para o português, francês ou romeno.

Cada um só puxa a brasa para assar sua sardinha, como referência temos “Puxar a brasa para sua sardinha”, que significa levar vantagem exclusivamente em proveito próprio, antigamente nos cortiços, assavam as sardinhas para iluminar o ambiente. Para Xatara e Succi (2008) existe a característica de Cristalização do passado no provérbio, pois um discurso cristalizado do passado, cuja origem de produção foi apagada, mantém-se surpreendentemente vivo no presente. Além de transmitir e preservar o conhecimento serve para nos mostrar que o homem em quase nada evoluiu: os sentimentos, os conflitos e guerras, as uniões, são experiências comuns a todas as culturas, em todas as épocas, dos gregos aos nossos contemporâneos. Alguns provérbios até conservam palavras arcaicas, justamente porque elas lhes conferem um caráter de sabedoria ancestral.

Mas não conte com o ovo no fiofó da galinha, aproxima-se da forma “Não podemos contar com o ovo no ... da galinha”, pois significa dar como certo algo que ainda poderá ou não acontecer. A Conotação, denotação e cristalização, segundo Xatara e Succi (2008), são aprovadas pelo senso comum, o provérbio é um enunciado que utiliza muitas metáforas e sua significação se estabiliza no idioma pois passou do uso individual para o coletivo.

Já diz um velho ditado: Tudo que não mata engorda. Se não matar engorda: O filósofo, Friedrich Nietzsche disse: “Aquilo que não me mata, me fortalece”. Segundo Xatara e Succi (2008) a característica de Frequência e lexicalização Os provérbios ocorrem conforme as necessidades de sua época e uso, portanto podem ser inovados ou caírem em desuso.

E em casa de enforcado, Ninguém nunca fala em corda, encontramos “Não se fala em corda em casa de enforcado” Não se conversa com alguém sobre assunto delicado ou que possa ofender ou mesmo magoar a pessoa. Por isso, Xatara e Succi (2008) nos dizem que o contexto e intertextualidade do provérbio nunca é desvinculado do discurso, de um contexto, quer dizer, nunca se dá isolado.

No gênero textual estudado encontramos o verso “Pois quem dorme com cachorro, Sempre com pulga se acorda” e nas pesquisas históricas realizadas encontramos a forma “Quem com cão se deita com pulgas se levanta”, quer dizer se você se envolver com certas pessoas, essas pessoas influenciarão suas atitudes normalmente te deixando igual eles. Na função de eufemismo, para Xatara e Succi (2008), o provérbio, por vezes, comporta uma sentença enigmática, apresentando-se como uma palavra que vale por outra, muitas vezes empregado como uma forma indireta de dizer algo desagradável.

Dizem que cavalo velho, Não pega mais andadura. A expressão encontrada nos diz que “burro velho não toma andaduras” e nos mostra que a idade faz-nos perder a agilidade física e mental, tornando-nos mais lentos e menos resistentes, logo menos receptivos a novidades. Para Xatara e Succi (2008), pode-se dizer, portanto, que o provérbio constitui o discurso do outro. Quem o emprega tem seu dizer invencível, pois está apoiado em uma ideia tradicional estabelecida pelo senso comum, não refutada pela coletividade. Contudo, mesmo sendo o discurso do outro ou uma ideologia imposta pela sociedade, ele não subtrai totalmente a individualidade de quem o emprega; muitas vezes, será marcado pela subjetividade, pois mantendo o discurso individual, será tomado como instrumento de auxílio à argumentação. Assim, quando um provérbio é adequadamente utilizado, a argumentação não deixará espaço para a contra argumentação, o discurso passa a ser irrefutável, por constituir uma verdade anônima consagrada.

E água mole em dura pedra, Tanto bate até que fura... E água mole em pedra dura tanto bate até que fura, provérbio que tem como história de seus primeiros registros literário foi feito pelo escritor latino Ovídio (43 a.C.-18 d.C), autor de célebres livros como A arte de amar e Metamorfoses, que foi exilado sem que soubesse o motivo. Escreveu o poeta: “A água mole cava a pedra dura”. É tradição das culturas dos países em que a escrita não é muito difundida formar rimas nesse tipo de frase para que sua memorização seja facilitada. Foi o que fizeram com o provérbio portugueses e brasileiros. Xatara e Succi (2008) afirmam que a tradição dos provérbios faz parte do folclore de um povo, assim como as superstições, lendas e canções, pois são frutos das experiências desse um povo, representando verdadeiros monumentos orais transmitidos de geração em geração cuja autoridade está justamente nessa tradição; para seus destinatários tão anônimos quanto seus autores. Aprender provérbios significa reforçar a própria identidade nacional.

Mas também come farelo, Quem com porcos se mistura... A expressão popular brasileira que tem o mesmo significado de "me diga com quem andas que te direi quem és". Quem com porcos

anda, farelo come, significa que se você tem uma má companhia você vai acabar fazendo coisas ruins também. Segundo Xatara e Succi (2008), o provérbio também é ideológico, apresenta uma transparência que de fato não tem, dissimula as figuras que o tornam persuasivo colocando sua mensagem como verdade.

O texto do gênero cordel nos apresenta o provérbio *Sabemos que quem vê cara/Não enxerga o coração*. A forma mais conhecida em nosso cotidiano é “Quem vê cara, não vê coração”, e nos informa que as pessoas aparentam não representa aquilo que elas realmente são: pode-se ter a aparência de bondoso e ser, na verdade, muito mau; usa-se esta expressão para recomendar cautela contra pessoas maldosas, mas com boas aparências, podemos utilizar termos semelhantes como as aparências enganam ou beleza não põe mesa. Em Xatara e Succi (2008), a lexicalização do provérbio como característica de fato, reforçam que o sentido de um provérbio seja necessariamente opaco, figurado, conotativo e não transparente ou denotativo, como no caso dos ditados, mas essa opacidade não é exatamente o mesmo que não-composicionalidade, pois a característica figurada dos provérbios revela a maneira pela qual esses fraseologismos são percebidos pelos interlocutores e a não-composicionalidade procura esclarecer a relação que existe entre os constituintes do enunciado e o produto global. Quando se fala no aspecto da conotação, situa-se, portanto, no nível da decodificação proverbial;

O texto do cordel apresenta o verso *É bem melhor andar só, Do que mal acompanhado*, e destacamos que a forma mais encontrada hoje é “Antes só do que mal acompanhado” e significa é melhor estar sozinho do que rodeado de pessoas que o deixam infeliz. Xatara e Succi (2008) nos dizem que a polifonia caracteriza o provérbio, por sua vez, como enunciado discursivo e persuasivo por excelência, é constituído por fios de vários discursos e reveste-se na voz da coletividade, podendo falar pelas instituições,

Desse modo, o indivíduo, por meio do provérbio, também sente-se representado por uma instituição, tornando-se membro dela, sentindo-se inteirado com a sociedade.

Meia palavra já basta, Para o bom entendedor (...), de forma invertida, o verso é abordado no texto em estudo, e “Para o bom entendedor, meia palavra basta” significa que nem sempre é necessário um grande discurso para transmitir uma mensagem ou para fazer com que as pessoas nos entendam. Xatara e Succi (2008) informam que o emissor quer que o seu receptor crie uma determinada imagem do referente ou mesmo do próprio emissor, ele recorre com frequência a algum provérbio, sobretudo nos meios publicitários. Para a mídia, o ideal de um slogan é ter status de provérbio, pois este possui características que satisfazem os objetivos das propagandas: sua forma curta e fácil de ser memorizada ganha a simpatia do consumidor

que se identifica com o tema anunciado, despertando confiabilidade ao produto. Neste contexto, o provérbio em questão que aparece no cordel identifica-se com tais características expressas pelas autoras.

CONSIDERAÇÕES

A prática pedagógica dos professores da área de linguagens passou por intensa revisão nas últimas três décadas, passando a adotar cada vez mais o fortalecimento do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes em relação à compreensão e escrita de texto, ou seja, mais funcional do que as práticas adotadas até então, calcadas em análises de tendência estrutural do discurso via classificação descontextualizada de termos ou orações.

Essa mudança favoreceu a entrada dos mais diversos gêneros textuais em sala de aula, o que trouxe também, de modo quase espontâneo, elementos da cultura popular não consagrados pela cultura erudita. Assim, além de Câmara Cascudo, das cirandas, das HQs e de canções populares como *Cuitelinho*, deve haver espaço na sala de aula para o Rap, os games, o meme, a prática do Remix, os “antiaforismos” típicos das redes sociais e outros elementos da cultura pop, como os livros de J. K. Rowling, por exemplo.

Nesse sentido, não há novidade na proposta de trabalho com a literatura de cordel em turmas do ensino fundamental e médio – como o objeto de análise, o cordel já foi referência para abordagens voltadas para o estudo de variações linguísticas, formas poéticas, comparações históricas com a literatura portuguesa dos séculos XII a XV, entre outras possibilidades. O fato de ter se tornado Patrimônio Cultural Brasileiro pelo Iphan, em 2018, reforça seu caráter de manifestação artística assimilada e consagrada pela população. Poetas, declamadores, editores, ilustradores (desenhistas, artistas plásticos, xilogravadores) folheteiros (como são conhecidos os vendedores de livros).

Os provérbios fazem parte de nossa cultura e acompanham gerações e gerações, assim como o cordel permeiam pelas tradições orais de nosso Brasil, e por isso devemos preservá-la, pois percebemos que nossos estudantes já não os utilizam e muitos não conseguem compreendê-los ou achar significados dentro de contextos de fala ou escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian & MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> >. Acesso em: set. 2018.

CORACINI, M J. R. Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes. 2. ed. Campinas-SP: Pontes Editora, 1995/2010.

DEMO, Pedro Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico] / Pedro Demo. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018. 180 p., 1,27 MB; ePDF.

GAIÃO. Ismael. **Os ditados populares em literatura de cordel**. Disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/6050121>.

ILLERA, José Luiz R. Os conteúdos em ambientes virtuais: organização, códigos e formatos de representação. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artemed, 2010. (p.140)

MUNIZ, C. A. G.; MARQUES, E. A. **Culturemas na tradução de provérbios: algumas considerações teóricas**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem (REVEL), v.15, p.81 – 98, 2017. <http://www.revel.inf.br/files/403867c02b0b13386a660c599699fe71.pdf>

ROJO, Roxane. **Gêneros de discurso/texto como objeto no ensino de línguas: um retorno ao trivium?**. In: [Re]discutir texto, gênero e discurso/Inês Signorini (organizadora); São Paulo: Parábola Editorial. 2008

ROJO, R; BARBOSA, J. Collins, H. Letramento Digital: um trabalho a partir dos gêneros dos discursos. In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (Org). **Gêneros textuais: Reflexão e Ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

SANTOS. Ana Paula Goncalves. **O lugar dos provérbios no ensino de língua portuguesa: uma análise do livro didático de português do Ensino Fundamental II**. 2013. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9BHN63>. Consultado em: 27 de nov. de 2018.

SANTOS, Valdeir Brito e MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. Sequência Didática. **GÊNERO TEXTUAL: PROVÉRBIO**. 27 de março de 2017/[língua dinâmica](http://linguadinamica.wordpress.com/2017/03/27/sequencia-didatica-genero-textual-proverbio/). Disponível em: <https://linguadinamica.wordpress.com/2017/03/27/sequencia-didatica-genero-textual-proverbio/>

SILVA. José Pereira. **Os Provérbios no Dicionário Brasileiro de Fraseologia**. (UERJ/ABF). Disponível e em http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ03_27-36.html. Consultado em 26 de out. de 2018.

Site disponível em <https://www.significados.com.br/literatura-de-cordel/>. Consultado em 26 de out. de 2018.

XATARA. Claudia Maria Xatara & SUCCI. Thais Marini. **REVISITANDO O CONCEITO DE PROVÉRBIO**. VEREDAS - Revista de Estudos Linguísticos Disponível em



PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA

GOMES, Neucilane Maria Silva

Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas (IFPB)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

neucilane.maria@academico.ifpb.edu.br

SOUZA, Lucyana Sobral de

Doutoranda em Educação (UFRN)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

lucyana.souza@ifpb.edu.br

Orientadora

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as percepções de estudantes do ensino médio de uma escola pública da cidade de Cabedelo, que vivenciaram a aplicação de metodologias ativas com os graduandos do curso Licenciatura em Ciências Biológicas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O Programa cumpre um papel importante a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Dessa forma, o presente trabalho, apresenta uma análise das atividades realizadas por licenciandos em uma escola da pública de ensino da Paraíba por meio do Pibid. As metodologias ativas são uma alternativa que possibilita a interação do aluno com o conteúdo estudado, seja, debatendo, praticando, ensinando, lendo, resolvendo problemas ou discutindo projetos (BARBOSA, MOURA, 2013). Nesse contexto, o método de pesquisa adotado é de cunho quanti-qualitativo por meio da aplicação de um questionário de pesquisa para captar elementos que subsidiam um entendimento sobre o aprendizado do estudante em relação ao ensino de ciências e o uso de metodologias ativas. Também utilizamos o estudo bibliográfico para endossar as nossas análises. Os dados apontaram que grande parte dos alunos (93,3%) expressa satisfatoriamente que o uso de metodologias ativas auxilia na assimilação dos conteúdos de biologia. Dentre outras metodologias ativas, a pesquisa mostrou um quantitativo aproximado dentre os alunos que apoiam a execução de aulas práticas no ensino de Biologia 24,5% e a elaboração de mapas mentais como ferramenta de estudo 24,5%. Foram receptivos a outros métodos utilizados, como

a resolução de questões em grupo no aplicativo “Plickers” 22,4%, a aplicação do método “Learning café” 12,2% e o desejo dos alunos em participar debates em sala de aula 23,8%. Um percentual considerável evidenciou também que as didáticas utilizadas despertam a curiosidade 47,7% e entusiasmo 26,7%. Em suma os resultados apontam para um interesse significativo dos estudantes em protagonizar o seu processo ensino/aprendizagem e colaborar com a execução das metodologias ativas em junto com os discentes atuantes do PIBID. Através da execução deste trabalho foi possível constatar a necessidade de que o ensino de Biologia seja desenvolvido de forma mais ativa, superando metodologias que se concentram numa perspectiva tradicional em prol de uma proposta mais interativa e viva.

Palavras-chave: Ensino Médio. Pibid. Ensino de Biologia. Metodologias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

O processo de aquisição de aprendizado do ser humano está relacionado ao meio em que ele está inserido, a forma como o acesso à informação e a educação lhe é ofertado, e ao desenvolvimento de suas competências e habilidades. Segundo dados preocupantes, da última avaliação do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) divulgados pelo site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o ensino médio da rede pública, obteve a nota de 3.8 abaixo da meta esperada para o ano de 2017. O Programa institucional (PIBID) é uma proposta do governo federal que visa articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Esse trabalho busca incentivar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e traçar um retrato sobre como os estudantes do ensino médio percebem as atividades desempenhadas pelos bolsistas do Pibid fazendo uso de metodologias ativas de aprendizagem.

Conforme o Decreto 7.219 de 24 de Junho de 2010,

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

O método de ensino tradicional ainda é amplamente utilizado em grande parte das instituições, constituindo a base da didática de ensino no país, mas se aplicado isoladamente, acaba pode inibir o aprimoramento de diversas capacidades do aluno, sobretudo na disciplina de Biologia, dotada de conceitos e termos específicos. As metodologias ativas são uma alternativa que possibilita a interação do aluno com o conteúdo estudado, seja, debatendo, praticando, ensinando, lendo, resolvendo problemas ou discutindo projetos (BARBOSA, MOURA, 2013).

O professor deixa de apenas proferir o conhecimento e passa a ser um facilitador dos temas abordados e alunos passam a ter uma participação mais dinâmica, ambos são favorecidos no processo de ensino/aprendizagem. Quanto a execução do programa, foi publicado um edital da CAPES, e as Instituições de ensino superior (IES) interessadas apresentaram a Capes seu projeto de iniciação à docência conforme o edital publicado, sendo firmado convênio com as escolas públicas indicadas pela secretaria estadual, com menor atuação no IDEB. Nas instituições superiores, são realizadas provas de seleção para escolha dos candidatos a serem contemplados com a referida bolsa do Pibid. Fato esse, ocorrido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) campus Cabedelo, lócus de onde partiram os estagiários da área de Ciências Biológicas, que realizaram a aplicação de práticas de apoio ao ensino de Biologia com a adoção de metodologias ativas de aprendizagem.

2 OBJETIVOS

A principal finalidade deste trabalho é avaliar as ações dos graduandos em Ciências Biológicas do Instituto Federal da Paraíba, bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) em uma turma do ensino médio do colégio Aníbal Moura, Cabedelo - PB, os principais objetivos desta pesquisa foram: 1) Compreender o nível de dificuldade dos alunos com a disciplina de Biologia; 2) Evidenciar o nível de satisfação dos alunos com as metodologias ativas aplicadas, (queremos entender se o PIBID pode incentivar o desempenho dos alunos, considerando os últimos números da avaliação do IDEB para o ensino médio); 3) Conhecer os métodos de ensino que incentivam a participação da turma; 4) Valorizar o PIBID e o uso de metodologias ativas no contexto do ensino médio.

3 METODOLOGIA

O corpus da pesquisa se deu de forma quanti qualitativa, constituída inicialmente por uma busca exploratória da literatura no Portal de Periódicos da Capes, utilizando o descritor “metodologias ativas” e foram identificados 679 trabalhos, o que demonstrou a relevância e pertinência do assunto em questão, além de uma pesquisa bibliográfica sobre a história da Ciência no Brasil e trabalhos atuais que citam a relevância do PIBID. Após isso, passamos para a obtenção de dados e informações acerca da satisfação dos estudantes com o trabalho desempenhado por estagiários do PIBID na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Pedro Aníbal Moura. Dessa forma, aplicou-se um questionário de pesquisa composto por questões mistas (abertas e de múltipla escolha) as quais foram elaboradas considerando o perfil dos estudantes a serem

entrevistados e as atividades realizadas com a turma conforme o tempo de participação dos bolsistas. A aplicação do questionário ocorreu no final do mês de abril, com 16 alunos numa turma do 2º ano do ensino médio, três meses após a implementação do projeto na escola campo. Após a coleta de dados partimos para a leitura dos questionários de pesquisa e em seguida os dados foram analisados em planilha do Excel tomando como base a análise do conteúdo presente.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Podemos dizer que a implementação das Ciências no currículo escolar brasileiro, oficialmente se deu na década de 1930 onde seu objetivo principal era preparar a elite apenas como mão de obra técnica e seu conteúdo era ofertado de maneira irrelevante dentro da disciplina de História Natural. E foi assim até a década de 1961, quando surgiu a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com a característica da universalização do ensino para a população em geral e não apenas determinadas classes de pessoas. Esta lei também estabeleceu a associação de disciplinas científicas o que culminou no aumento da carga horária de disciplinas como Física, Biologia e Química (KRASILCHIK, 2000). Em 1950 os Estados Unidos buscavam a disseminação tecnológica e científica dentro das instituições de ensino, dessa forma a prática pedagógica que outrora era expositiva começava a prezar por métodos ativos capazes de trazer a vivência científica ao aluno. O Brasil, por sua vez, vivia um amplo crescimento industrial, porém nossa mão de obra era pouco qualificada tecnológica e cientificamente. Alguns anos mais tarde foi redigida a nossa Constituição (1988), que tornou a educação básica universal e gratuita. Surge uma onda de reflexões sobre a formação e atuação do professor crítico-reflexivo, bem como o termo Letramento Científico, que consiste em fazer com que o aluno se aproprie dos conceitos científicos e consiga aplicar em situações cotidianas de sua vida.

Criação do PIBID

Em 2007, o Ministério da Educação fundou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de enaltecer o magistério e incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiar estudantes de licenciatura plena dos institutos federais, estaduais e de educação superior. Atualmente, o PIBID constitui um importante incentivo a transformação da prática

docente, pois permite que o licenciando conheça a vivência escolar ainda nos primeiros anos da graduação e seja estimulado a criar medidas de intervenção. Além do que, os conceitos “Letramento científico e Metodologias ativas” estão integrados ao programa Institucional de Iniciação à Docência, no qual seus integrantes devem inserir estas didáticas em todas as atividades desempenhadas, para que o aluno atue de maneira autônoma, visto que:

O PIBID, estabelece uma ponte entre a escola e a universidade, proporcionando a interação entre ambas as instituições, oferecendo assim um grande potencial para a formação dos licenciandos, pois possibilita uma experiência com a realidade do trabalho docente capaz de se dar desde o início da graduação. Supõe-se, entre outras coisas, que essa imersão do licenciando no ambiente escolar o capacite com maior autonomia na profissão que exercerá futuramente. O PIBID também oferece uma oportunidade de formação continuada para os professores da escola básica que são supervisores do programa, e isso pode impactar diretamente na educação de seus estudantes.

Metodologias ativas de ensino

Na literatura o termo “metodologia ativa” é apresentado como sinônimo de práticas pedagógicas que vão além do ensino tradicional, centrado no professor, e colocando o foco do processo de ensino e aprendizagem no educando. Está relacionado também a aplicação de práticas didáticas que envolvam os alunos nos exercícios, onde eles possam ser protagonistas da sua aprendizagem (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 463). Um método ativo, deve então possibilitar a associação entre cultura, educação, sociedade, escola e política por meio da implementação de técnicas que incentivem a criatividade no aluno e o sentimento empático colaborativo dele para com os colegas, constituindo o desenvolvimento da aprendizagem através da troca de experiências. Tal pensamento pedagógico tem se tornado frequente no campo docente, graças aos estudos de muitos pensadores que acreditam na educação como caminho para se empreender indivíduos engajados democraticamente, capazes de ordenar suas ações e pensamentos a partir da autonomia advindas da experiência escolar (DEWEY, 1959).

De acordo com a pirâmide de Edgar Dale (1969), se o indivíduo está envolvido no processo de obtenção de conhecimento de forma ativa a aprendizagem tende a ser cada vez mais efetiva. Na concepção dele, quando o aluno apenas lê, determinado assunto, o índice de aproveitamento do conteúdo é de 10%, apenas vendo imagens ou ilustrações 30%, ao escrever e discutir em grupo 70%, entretanto quando se pratica o que aprendeu o aproveitamento chega a 90%. Baseada em

tais vertentes a metodologia ativa combina aspectos dedutivos e indutivos por meio de diversas propostas didáticas, contanto, nesse trabalho elencaremos apenas algumas delas, tais como: as tecnologias de informação e comunicação (*TIC'S*); a sala de aula invertida (*Flipped classroom*); Aprendizagem baseada em equipes (*Team-based learnig*); execução de aulas práticas e seminários. Dentre as *TIC'S* empregadas nas aulas de biologia estão softwares como o *Plickers* – ferramenta de avaliação inovadora que permite o engajamento participativo dos alunos e implementação da Aprendizagem baseada em equipe. – e o *Playposit* que trabalha o lado cognitivo do indivíduo de forma interativa através de vídeos, incorporados a textos e questões. Nessa direção se mostra relevante o trabalho com metodologias ativas de aprendizagem como uma iniciativa que provoca no estudante uma maior atenção, envolvimento e aprendizagem de conteúdo.

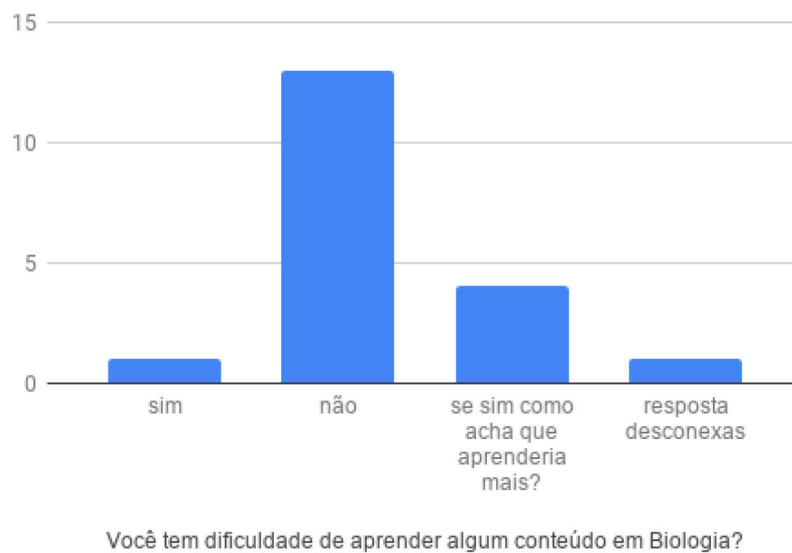
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Optamos por realizar inicialmente uma “Pesquisa bibliográfica”, para nos orientar sobre o delineamento do trabalho e explorar o conhecimento do tema em questão já existente na literatura. Utilizamos o questionário como instrumento propício a obtenção de dados, por ser uma forma rápida de captar informações num curto espaço de tempo, e pelo fato de ser um estímulo ao pesquisador no aprendizado da elaboração de questões apropriadas para o seu público alvo. Neste questionário, fizemos 10 perguntas que em geral, com a finalidade de saber se os alunos apresentam dificuldade com a disciplina de Biologia, se estão satisfeitos com as metodologias aplicadas e perceber o nível de fixação do conteúdo através do uso das didáticas utilizadas. Uma das questões continha a seguinte indagação: “Você tem dificuldade com a disciplina de Biologia? ”, na qual 90% da turma respondeu negativamente a interrogativa, e apenas 10% assinalou que tem dificuldade com a matéria, estes, sugeriram que os termos técnicos científicos devem ser explicados mais esmiuçadamente, é o que podemos conferir no gráfico 1. Observando os dados do gráfico 2, descobrimos que um grande percentual de alunos aprecia a aplicação das metodologias ativas, e as considera favoráveis a compreensão dos temas concernentes a disciplina. Conforme podemos conferir no gráfico 3, sobre as metodologias implementadas, a postura dos estudantes foi receptiva principalmente aquelas que permitem o desenvolvimento da criatividade e experimentação, como a elaboração de mapas mentais (conceituais) e a execução de aulas práticas, dessa forma, este fato tem aprimorado a compreensão do significado conceitos científicos, sendo condizente com artigos existentes os quais afirmam que quando a prática docente é executada favorecendo as diversas

potencialidades do aluno, tais como: ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar estamos no caminho de uma aprendizagem significativa (BARBOSA, MOURA, 2013). Nesse contexto, quando questionados sobre as metodologias que facilitam a aprendizagem, na opinião deles observar a execução de alguma atividade e praticar algo que se aprendeu (33,3%) são os métodos que mais ajudam na assimilação dos conteúdos, conforme o gráfico 4, confirmando a crença de autores como DALE (1969), o qual acreditava que o processo de ensino e aprendizagem é mais eficaz quando o indivíduo pratica aquilo que aprendeu.

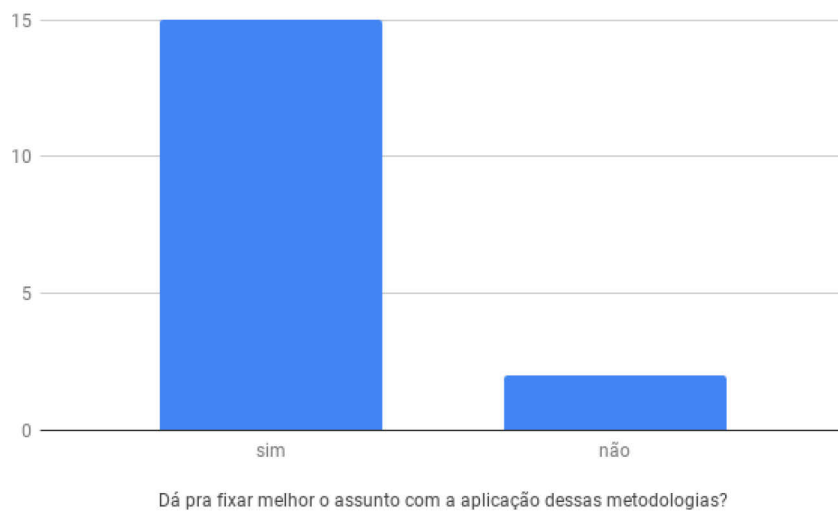
Gráfico

1



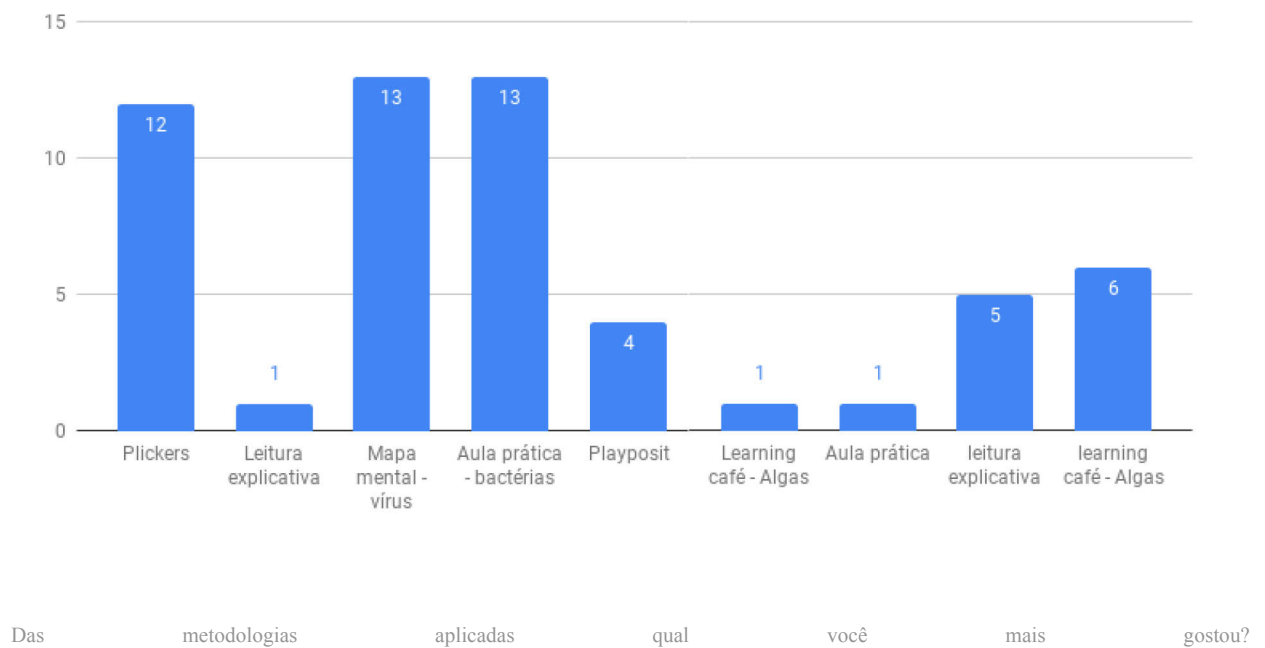
Fonte: Elaboração própria, 2019.

Gráfico 2



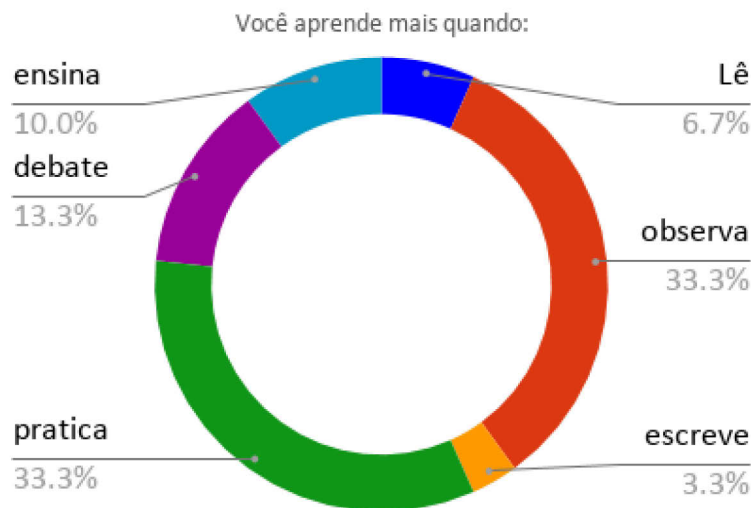
Fonte: Elaboração própria, 2019.

Gráfico 3



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Gráfico



Fonte:

Elaboração

própria,

2019.

Através da leitura desses dados, podemos inferir que, em primeiro lugar grande parte da turma se mostrou receptiva ao uso de metodologias ativas de aprendizagem, principalmente aquelas que os confere visibilidade e autonomia. Não obstante, as tecnologias também são bem-vindas, porém englobam um quantitativo menor de alunos interessados (Plickers 12 alunos e Playposit 4), provavelmente por ainda estarem se familiarizando com os aplicativos utilizados. Considera-se então, que a qualidade da aprendizagem está inteiramente associada ao despertar do interesse dos alunos e dos professores da educação básica, e que podemos alcançar esse objetivo usando o PIBID como ferramenta de mudança, ao ouvir a vontade dos alunos podemos entender seus anseios, tornando-nos capazes de elaborar novos métodos e confeccionar materiais de apoio eficazes ao ensino, inserindo na turma atividades que auxiliem a compreensão dos conteúdos de Biologia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Biologia em si, é uma disciplina pautada em hipóteses e evidências, que podem ser válidas hoje e amanhã não mais, cabendo a necessidade de formação de professores que atentem para essa realidade dispostos a buscarem atualização com a adoção de novos métodos didáticos como, por exemplo, as metodologias ativas que despertam a curiosidade do aluno e incentiva a autonomia científica. Permitir a experimentação possibilita aos estudantes a proximidade com o trabalho científico e melhora a relação entre professores e alunos (Rosito, 2003). As metodologias ativas apresentadas neste trabalho, são, portanto, um método de melhoria no

ensino/aprendizagem e a melhora da performance educativa dos alunos possibilitando um salto positivo nos futuros resultados da avaliação do IDEB. Entendemos que o PIBID é um mecanismo eficaz a reflexão e formação de professores mais abertos as novas didáticas oportunizando aos seus participantes o trabalho na elaboração de modelos didáticos e o apoio aos alunos do ensino médio contribuindo com a melhoria da aprendizagem por meio das metodologias ativas, além de proporcionar aos graduandos a participação no contexto escolar, a vivência e a troca de experiências entre os professores da educação básica e os docentes universitários. Sendo assim, o Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência, que nos concedeu o entendimento dos dilemas existentes na educação básica, o que estimula os bolsistas a refletirem sobre a importância do professor e a vontade de intervir, seja por meio da construção de modelos didáticos ou da criação de metodologias que atraiam a atenção do alunado ou até a elaboração de artigos para fomentar a relevância do programa para rede pública de ensino, os bolsistas integrantes e os docentes que nos antecipam nesse caminho de transformação e busca na qualidade do ensino do país.

7 REFERÊNCIAS

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. p.89-95. Disponível em:
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf> Acesso em: 05. maio 2019.

VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. Curitiba : Revista Diálogo Educacional, 2017. p. 463-466. Disponível em:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwio4InrmMLiAhWHUt8KHULbDaQQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.pucpr.br%2Findex.php%2Fdialogoeducacional%2Farticle%2Fdownload%2F9900%2F12386&usg=AOvVaw0UpZ_QFQzVidMazHwDNseB Acesso:29 mai.2019.

M. R. F. PAIVA, Et al. **Metodologias ativas de Ensino-Aprendizagem: Revisão integrativa**. Ceará : SANARE, 2016. p. 147. Disponível em:<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049> Acesso:05 maio 2019.

BRASIL. Ministério da educação (MEC). **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID**, apresentação. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/pibid>> Acesso em: 05 maio 2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Chamada pública para apresentação de propostas edital N° 7/2018. **PIBID – Programa**

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-Pibid-Alteracao-II.pdf>Acesso em: 05 maio 2019.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Resultados e Metas, 2017. Acesso: 06 maio 2019.

BORGES, T. B. Contribuições de uma sequência didática metodologicamente ativa para uma aprendizagem significativa no ensino de biologia no Ensino Médio.

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-03122018-175042/en.php>Acesso: 12 jul. 2019.

SCHMIDT, I. (2013). **John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática.** *Revista Contexto & Educação.* Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016> Acesso: 12 jul. 2019.

SILVA, C. B. R. Letramento científico no âmbito do programa de iniciação à docência (pibid): uma análise de produção científica na área de ensino de ciências. Dissertação.

Universidade Federal de Lavras, 2016.

Disponível em:

http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/12082/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Letramento%20cient%C3%ADfico%20no%20%C3%A2mbito%20do%20programa%20de%20inicia%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20doc%C3%A2ncia%20%28PIBID%29%3A%20uma%20an%C3%A1lise%20de%20produ%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica%20na%20%C3%A1rea%20de%20ensino%20de%20ci%C3%A2ncias.pdf

Acesso: 12 jul. 2019.

STROHSCHOEN, G. A. A. *et al.* **A participação no pibid e as metodologias ativas de ensino e de aprendizagem.** *Revista Praxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, 2018. p. 01-03. Disponível em:

<http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/737/1615>. Acesso: 16 jul. 19.



GÊNERO TEXTUAL MEME: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA AS AULAS DE LINGUAGEM

PINHEIRO, Jéssica dos Anjos
Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP)
jessicajnroma@gmail.com

RESUMO

Entende-se que a sala de aula não é um lugar individualizado da sociedade, mas faz parte dela tendo em vista que os colaboradores que ali estão inseridos e agem têm múltiplas vivências aquém aquele espaço em que a linguagem é utilizada como expressão, comunicação e interação. Portanto, os docentes devem estar atentos para essas possibilidades que são materializadas em gêneros textuais. Através do mundo multimídia, textos surgem de produções existentes anteriormente pelos recursos multimodais como imagem, palavra, som, performance, além da maioria desses novos gêneros circularem nas mídias digitais intituladas redes sociais como WhatsApp, Facebook, Instagram, acessados por mais de 1 bilhão de usuários cada. O meme, composto por esses atributos, deve ter seu espaço em sala de aula pela justificativa dele ser um texto presente no contexto dos alunos dos vários públicos nos mais diversos níveis da educação, mas também do Ensino Fundamental II. Assim, foi proposta uma sequência didática com a utilização desse gênero textual para alunos do 6º ano de uma escola da rede privada de ensino de Campina Grande/PB, abordando diversas questões linguísticas com o objetivo de promover letramento digital por meio do texto multimodal meme como recurso didático de aprendizagem do próprio gênero textual, sendo parte do processo e produto final. Desse modo, a relevância deste trabalho é a de apresentar uma estratégia metodológica de ensino para professores de linguagem que já se apropriam das novas tecnologias e para aqueles que ainda não viram possibilidades frente à “enxurrada” de informações da sociedade pós-moderna e de suas exigências. Essa pesquisa se propõe a dar alternativas de enfrentamento dos desafios tendo como embasamento teórico o novo documento norteador nacional: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Barton e Lee (2015), Ribeiro (2016), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Araújo e Leffa (2016), com contribuições da teoria da aprendizagem de Vygotsky e o estudo da complexidade de Morin, entre outros estudiosos. Através dessas teorias, da construção da sequência didática, da metodologia aplicada e da intervenção em sala de aula, o resultado deste trabalho foi exitoso por proporcionar discussões acerca dos fenômenos da língua, possibilitando o estudo da estrutura de um gênero do cotidiano, sendo possível refletir sobre a linguagem, discurso, gênero, entre tantas experiências que apenas o universo complexo da sala de aula é capaz de oferecer.

Palavras-chave: Linguagem. Ensino. Gêneros Textuais. Meme.

1 INTRODUÇÃO

A história passa, a sociedade e seus pensamentos se modificam, assim, seus recursos e linguagens são atualizados, segundo afirma Heráclito, filósofo grego pré-socrático, “no mundo, tudo flui, tudo se transforma, pois a essência da vida é a mutabilidade e não a permanência”. Dessa forma, é necessário que a sala de aula seja um espaço atualizado de sentidos, recursos, métodos, estratégias, práticas, ou seja, um espaço fluido que permita que os aprendizes aprendam melhor quando frente a assuntos que os interessam e pelos quais têm prazer, visando sua geração e a realidade do mundo que os rodeia, assim, produzindo um ensino efetivo em que aluno e professor pensam e agem tornando-se construtores e reconstrutores da sociedade por meio do conhecimento, como conclui Freire (1996).

Portanto, uma das atualizações do mundo multimídia e globalizado é o uso das redes sociais, nas quais docentes e discentes estão presentes, ditam, postam, enviam, recebem e significam através das múltiplas linguagens e dos modos sonoros, imagéticos, verbais e performáticos. Assim, eles fazem circular gêneros textuais dos mais diversas, sendo um deles o meme que “é uma expressão cultural que é passada adiante de uma pessoa ou grupo para outra pessoa ou grupo” (GUNDERS E BROWN, 2010, p. 4, tradução da autora), a fim de produzir humor, satirizar, criticar e refletir. Porém, o questionamento que nos propomos a fazer é: Como implementar ao estudo de linguagem o gênero textual meme enquanto objeto de ensino-aprendizagem para reflexão da língua e seus fenômenos?

Com a intenção de respondermos esse questionamento, propomos esta pesquisa que tem por objetivo: demonstrar a possibilidade das metodologias ativas nas aulas de linguagem através da estratégia de ensino e da utilização do texto multimodal meme.

Entendemos que este estudo se justifica porque, segundo Fidalgo (1999, p. 10, 11), a raiz do ser humano é a “sua capacidade de pensar, expressar-se e comunicar”, sendo assim, há a pertinência da multimodalidade que permite “percebemos que o mundo humano, o mundo da linguagem e da cultura, é um mundo constituído de sinais e por sinais”, havendo a necessidade de nos desdobrarmos sobre ela e suas demais possibilidades, atualizadas no tempo e espaço, através do uso e da reflexão.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Demonstrar a possibilidade das metodologias ativas nas aulas de linguagem através da

estratégia de ensino e da utilização do texto multimodal meme.

1.1.2 Objetivos específicos

- Verificar os referenciais teóricos, metodológicos e documentais acerca da linguagem, ensino, multimodalidade e letramento digital;
- Produzir uma sequência didática tematizada na reflexão da língua enquanto linguagem, utilizando o recurso do gênero textual meme;
- Aplicar e analisar a efetividade deste estudo para o ensino de linguagem e seus benefícios para a aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Este estudo foi constituído, inicialmente, por pesquisa bibliográfica e documental ao se deter nos fundamentos teóricos preexistentes acerca da linguagem, ensino, multimodalidade e letramento digital para a formulação da sequência didática intitulada “Memes enquanto desafio para as aulas de Língua Portuguesa: reflexões acerca da linguagem, gênero e tipo textuais”, constituída por quatro encontros, duração de duas semanas entre seis h/aula, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, da rede privada de ensino, localizada no centro da cidade de Campina Grande/PB.

Através da observação curricular, vivência em sala de aula e verificação do planejamento anual proposto para a turma em questão, foram selecionados os conteúdos de linguagem verbal, não verbal e multimodal, gêneros e tipos textuais e o gênero textual específico meme, com o objetivo geral de promover letramento digital por meio do texto multimodal meme como recurso didático de aprendizagem do próprio gênero textual, sendo parte do processo e produto final da sequência didática em questão, com objetivos específicos de estabelecer uma compreensão da leitura das linguagens verbal, não verbal e multimodal; explorar o aspecto de diferenciação entre tipos e gêneros textuais; e refletir sobre os fenômenos da língua na esfera digital.

Por fim, a natureza desta pesquisa é qualitativa porque além da etapa exploratória, se propôs a aplicar e analisar a prática e método didáticos utilizados, consistindo assim em uma pesquisa ação, modificando o *locus* da pesquisa, beneficiando seus colaboradores através da reflexão e aprendizagem, garantindo uma proposta de estratégia de ensino que possa ser desenvolvida por outros docentes e adaptada para suas respectivas realidades.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os demais documentos oficiais anteriores a ela, já compreendeu-se que dentre os objetivos da área de linguagem os discentes venham a ser colocados frente aos mais diversos tipos de produções textuais que permeiem as esferas do escrito, oral, imagético e digital. No entanto, infelizmente, nas aulas de língua portuguesa, a prioridade dos gêneros textuais majoritariamente abordados são aqueles que privilegiam a modalidade escrita da língua tanto nas leituras realizadas quanto nas produções textuais, principalmente.

Quanto a isso, Ribeiro (2016, p. 42) elucida que “de forma geral, os textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como ‘complemento’ do texto escrito ou ilustração ‘em diálogo’ com esse texto”, não enquanto parte formativa e constitutiva estrutural do texto, excluindo a parte significativa com propósitos para ali estar presente, como o próprio recurso amplo de significados como a multimodalidade em que

Muitas vezes confrontamos o mundo com gestos em vez de palavras, mostrando em vez de dizendo. Apontando. Exibindo amostras. Levantando coisas e colocando-as de volta. Até mesmo nossas palavras traem a dependência que temos dos gestos mudos: uma pessoa pode ser ‘apontada’ para tal cargo; se chega lá, e esse cargo é de destaque, ela é ‘alçada’ a condição de alguma coisa. (Batchelor, 2007, p. 100)

Porém, enquanto formadores de cidadãos que circulam em uma sociedade composta por uma multiplicidade de linguagens, é desleal não ambientá-los às práticas geradas pelas diferentes esferas do global, pois “mais eventos de letramento surgem no sistema de mídias atual, fazendo com que uma sociedade inteira navegue em instruções e dispositivos ligados à cibercultura” (RIBEIRO, 2016, p. 46, 47). Assim, é preciso proporcionar aulas em que esses discentes possam ser munidos linguisticamente do letramento multissemiótico que está em emergência na sociedade, por exemplo, o digital.

Através dessa constatação de que a esfera digital compõe essa sociedade globalizada do século XXI, Barton e Lee (2015), ao realizarem a abordagem tecnobiográfica da linguagem e da identidade, verificaram que todos participantes da pesquisa acompanham as novas tecnologias, mas nem todos as dominam, tendo em vista que usar as tecnologias vai além de ter um conjunto de habilidades, são necessárias práticas letradas para produzir dentro delas. Nessas redes são produzidas narrativas curtas sobre sentimentos, atividades, representações visuais de imagens,

fotografias, conjuntos temáticos, álbuns, demarcados por títulos, legendas ou tags, que necessitam ser lidas, interpretadas e extraídos os seus significados.

Portanto, para escrever e ler nesses novos suportes é necessário que se proporcionem letramentos digitais que são, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital. Por exemplo, o meme e a paródia estão inclusos no (re)desenho, que para ser produzido e lido, necessita da habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras mixagens no interior das redes digitais.

Assim, é preciso letrar nossos alunos nas aulas de língua portuguesa para conviverem nessa comunidade ecológica virtual, como nomeiam Araújo e Leffa (2016), para se expressarem, comunicarem e interagirem por meio de textos, vídeos, áudio e imagens que estão em constante processo de mudança e de adaptação, permeados por múltiplos discursos, ideologias e intenções, sensível a feedback, reagem a retornos. Sendo um sistema alimentado por linguagem em que os efeitos gerados não são necessariamente proporcionais às suas causas, por exemplo, mensagens despreziosas podem ter a contribuição de um de seus membros e ganhar um efeito desproporcional à sua origem, tais efeitos devem ser esclarecidos e mediados pelo professor para que o aluno atinja a autonomia e a noção de adequação dos sentidos dos signos frente às diversas intenções possíveis.

Segundo a teoria da aprendizagem de Vygotsky, enquanto há essa mediação, através de uma sequência didática, uma aula, um projeto, o discente estará na zona proximal para com o conhecimento, em que o docente perceberá o nível potencial de que frente à tecnologia há possibilidades do aluno aprender com ela, agregar conhecimentos e avançar patamares. No entanto, o objetivo é o de que essa mediação se transforme no desenvolvimento real, em que o sujeito social tenha posição ativa para com o conhecimento, expressando sua subjetividade, seus meios próprios, agindo e se relacionando com tudo ao redor do espaço em que ele está inserido, seu jeito particular de vivenciar e relacionar-se, nesse caso, com a tecnologia, interagindo e dividindo com ela informações, ou seja, ampliando sua viabilidade na relação com o mundo. O que segundo o estudo da complexidade de Morin só acontecerá se diversos indivíduos e meios estiverem envolvidos e comprometidos para essa efetividade do conhecimento acontecer, construído em conjunto, pelo operador recursivo da repetição e continuidade como o trabalho da sequência didática por gênero textual em que acontece um processo cíclico que a ação promove

a reação que promove a ação através da leitura, escrita, escuta, interpretação, etc.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de tantas reflexões no meio acadêmico acerca da língua, sua evolução e do contexto das mídias digitais, promover uma educação efetiva abarcando o meio social dos alunos, o currículo, a tradição escolar, os pais, os preconceitos, torna-se um desafio para o professor transpor a teoria para a prática. Entretanto, não é aceitável que o ensino se mantenha estagnado por causa dos empecilhos que surgem ou que podem aparecer. Portanto, essa sequência didática foi proposta como enfrentamento desse desafio, pois trazer os memes tão recorrentes nas redes sociais para a escola não é somente inovador, mas totalmente necessário para a reflexão acerca da língua.

No **primeiro encontro**, momento de apresentação da sequência didática para os alunos, foi surpreendente e ao mesmo tempo empolgante observar a excitação deles com a inicial referência a palavra “meme”. Todos participaram da discussão afirmaram usar bastante os memes, principalmente têm o hábito de tirar print via rede social Instagram ou baixar através do Facebook para compartilhar com os amigos por meio do Whatsapp. Poucos deles, afirmaram compartilhar nas duas primeiras redes sociais ou até marcar os amigos para que vissem a publicação.

Quando suscitada a discussão acerca dos objetivos, funções e situações comunicativas do meme, os alunos falaram que utilizam bastante por causa da comicidade e até do uso do humor como quebra de expectativa em situações mais sérias de interação. Houve o comentário também de que alguns dos pais deles não conseguiam entender a graça dos memes utilizados por eles, provavelmente por não serem da mesma esfera de interesse deles.

Antes da exibição do vídeo “Você usa memes?” do canal do Youtube “Primeira Pauta”, um dos alunos comentou que mais do que os memes estáticos, ele utiliza os gifs ou os vídeos curtos meméticos disponíveis no Youtube. Portanto, a exibição do vídeo encaixou adequadamente com o relato do aluno, pois nele contém vários memes que viralizaram por meio de vídeos e serviram para a matéria do canal como reação às respostas dos entrevistados.

Os alunos lembraram e identificaram os memes no vídeo com facilidade e avaliaram a maioria deles como adequados, apenas o meme “Aham sei” (Figura 1) foi apontado como inadequado por eles, pois justificaram que ele tem conotação maliciosa, sendo assim não era

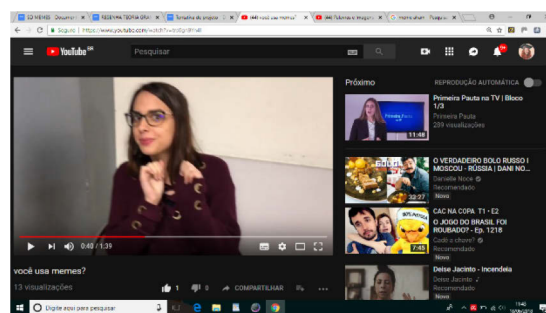
apropriado para a fala da terceira entrevistada, porém disseram que a reação dela com a chegada da entrevistadora poderia se tornar um meme por não reagir positivamente frente à câmera (Figura 2). Eles notaram também que não foram só utilizados memes como reações, mas também o efeito de colocar a imagem do vídeo em preto e branco para expressar pausa na progressão da entrevista (Figura 3), leitura semiótica, e o uso de emoji como reação (Figura 4) foram utilizados adequadamente, pois acrescentaram sentido às situações comunicativas.

Figura 1



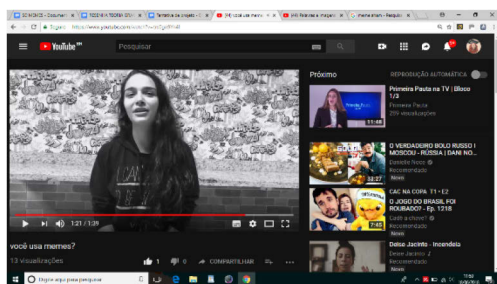
Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=trs0gn9Yn4I>

Figura 2



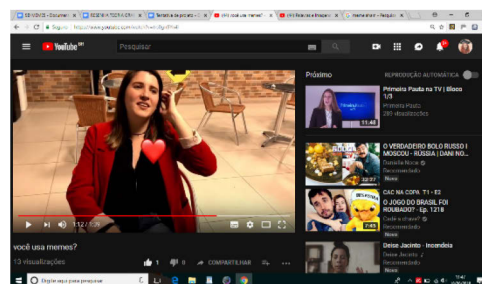
Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=trs0gn9Yn4I>

Figura 3



Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=trs0gn9Yn4I>

Figura 4



Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=trs0gn9Yn4I>

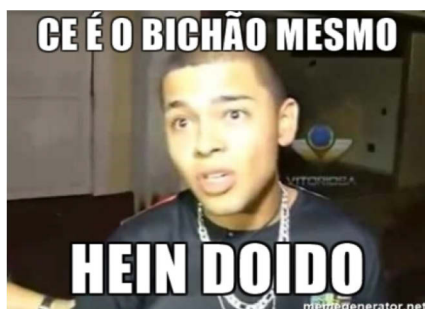
No **segundo encontro**, ao retomar a aula anterior, uma das alunas levantou o questionamento “Professora, apesar de estar gostando... Por que estamos estudando memes na aula de língua portuguesa? E o conteúdo?”. Esse questionamento foi impactante e decisivo para o prosseguimento da sequência e a reflexão do conceito de aula e conteúdo, pois foi possível perceber que alguns deles, não por culpa própria, mas por causa da estrutura escolar, ainda acreditam que aula só acontece quando explanada no quadro, quando está fora do contexto de vivência deles, quando é chata, quando usa-se apenas o livro didático, entre outras

preconcepções. Por outro lado, a pergunta é adequada, pois o aluno enquanto sujeito ativo em sala de aula não é apenas um caixa eletrônico onde são depositadas informações, mas deve ser interativo, crítico e consciente de sua aprendizagem. Um outro ponto a ser elencado aqui é o de que o professor deve estar pronto para esclarecer esse tipo de dúvida e o que o fará ter essa resposta serão os estudos, teorias, planejamento, prática, ou seja, seu preparo, formação e experiência.

Desse modo, foi respondido para a aluna e toda a turma que a disciplina dada em língua portuguesa não é apenas o estudo das regras gramaticais, conceitos das classes gramaticais, mas é preciso refletir sobre os fenômenos da língua em uso para que saibamos suas funções, adequações, usos, para uma melhor interação em sociedade, além de que é possível divertir-se aprendendo, ou seja, a aprendizagem, por vezes, é mais efetiva quando a afetividade também se faz presente e que tudo que acontece na linguagem é conteúdo e objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa.

Após o esclarecimento, foi questionado aos alunos “O que era mais importante nos Memes: imagem ou palavra?”. Inicialmente, eles se sentiram tentados a afirmar que eram as imagens porque conseguiam comunicar e até reproduzir várias reações e expressões daquele que está por trás da tela. No entanto, um dos alunos lembrou de um dos memes visto no vídeo da aula anterior em que somente a imagem não expressaria a mensagem do meme (Figura 5) e muito menos a reação à resposta do entrevistado. Sendo assim, alguns dos alunos afirmaram que somente às palavras expressariam o que se desejaria dizer no caso desse meme. Desse modo, a turma ficou dividida em relação à resposta adequada ao questionamento.

Figura 5



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=trs0gn9Yn4I>

Portanto, o momento foi adequado para a apresentação dos tipos de linguagem e o quanto elas são agregadoras para significar especificamente o desejo dos interlocutores ao transmitir mensagens. No caso dos gêneros híbridos, como os memes, a intenção é alterada com

o uso somente da linguagem verbal, somente da não-verbal e com as duas juntas produzindo uma linguagem mista. Assim, é um gênero possível de ser alterado.

Após a exposição acerca da linguagem, foi exibido o trailer do filme “As palavras e as imagens” e a leitura da sinopse do mesmo filme. Os alunos observaram a semelhança do filme com a discussão que eles tiveram no início da aula sobre se o imagético era mais importante do que a escrita ou vice-versa, mas realizaram a conclusão de que a intenção comunicativa que determinará qual a linguagem utilizada, uma das duas ou mista. Notaram que, no caso do filme, o que vai servir de decisão para a importância das linguagens é a relação amorosa entre os protagonistas, além de afirmarem que os criadores do filme mostraram spoilers demais no trailer e na sinopse.

Foram citados cada um dos textos vistos na sequência didática e perguntado qual o(s) tipo(s) de linguagens haviam sido utilizadas no vídeo da primeira aula, na sinopse, no trailer, nos memes. Desse modo, os alunos realizaram a atividade compartilhada efetivamente discutindo entre eles e com a professora, achando interessante aquela forma de identificar as linguagens nos gêneros. Ainda lembraram de outros textos como quadrinhos, charges, poemas, lendas, fábulas e parábolas conhecidos por eles para identificarem a linguagem de modo interativo.

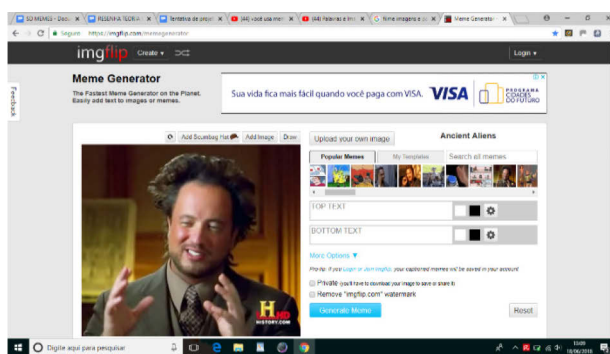
No **terceiro encontro**, após a revisão da aula anterior, foi dividido o quadro branco em dois com os seguintes títulos: gênero textual e tipo textual. Antes da explanação, foi sondado se os alunos tinham conhecimento acerca das nomenclaturas postas. Sem muita surpresa, os alunos conseguiram exemplificar os gêneros textuais, mas não o conceito e a razão de serem classificados como tal. Sobre os tipos textuais, lembraram do narrativo e descritivo, apresentando exemplos apenas sobre o primeiro. Por essa razão, a aula expositiva seguiu sua sequência com a utilização do quadro branco para a explanação do conteúdo, mas não apenas com a fala da professora, mas com participação interativa dos alunos.

Ao final da exposição, ao serem questionados da classificação dos memes, os alunos conseguiram identificá-lo como gênero textual por possuir estrutura própria e nele conter tipos textuais mesclados para formarem as intenções da mensagem transmitida. Eles lembraram que nos memes estáticos, a legenda fica acima ou/e abaixo da imagem, nos gifs e vídeos meméticos têm a exigência de serem curtos, além de que nos três tipos, é necessária a presença do humor e/ou crítica.

Para finalizar o terceiro encontro, foi apresentado um tutorial ao vivo para utilização do site “Meme Generator - Imgflip” (Figura 6) com o objetivo de cada um dos alunos produzir um

memes próprios na aula seguinte para culminância da sequência didática. Houve a explicação de como selecionar a imagem, como adicionar o texto, qual relação o texto deveria ter com a imagem para a efetivação do sentido pretendido, a escolha da cor\fonte, como finalizar, desfazer e salvar.

Figura 6



Fonte: <https://imgflip.com/memegenerator>

Ao início do **quarto e último encontro**, os alunos contaram com entusiasmo o quanto gostaram de aprender a criar memes, disseram que antes só compartilhavam os memes feitos por outras pessoas, mas que agora eram “criadores de conteúdo” como eles se intitularam. Além disso, alguns relataram que treinaram em casa e outros disseram que ensinaram a amigos como fazer memes também.

Na sequência, para a produção, dois alunos não tinham levado nenhum aparelho solicitado na aula anterior, então foi disponibilizado um notebook da escola e outro da professora para que assim fosse solicitada a escrita digital de um meme que eles pudessem utilizar no dia-a-dia, tendo em vista que deveriam justificar depois para a turma quais as razões da criação do meme e os possíveis usos nas situações comunicativas cotidianas. Os alunos tiveram auxílio disponível da professora em suas produções, mas poucos solicitaram sua ajuda, pois já sabiam utilizar o site e os recursos autonomamente.

Apesar de afirmarem que gostaram de produzir memes, apenas cinco produções serão apresentadas aqui à critério de demonstração. Sendo assim, seguem os resultados que foram explanados e discutidos:

Figura 7



Fonte: Produzido através do <https://imgflip.com/memegenerator>

Foi observado que todos os alunos escolheram imagens existentes de memes para apenas acrescentar a parte da linguagem verbal. Apesar da falta de acentuação no meme da figura 7, o texto cumpriu sua função comunicativa e possui coerência para com a imagem de uma cena clássica do filme Star Wars, desse modo, um dos personagens (Darth Vader) dá a notícia para o segundo (Luke Skywalker) de que a terceira temporada da série favorita da aluna somente será lançada no ano seguinte, sendo assim, a expressão de desespero é condizente ao sentimento de frustração dela e a falta de acentuação não interfere na intenção pretendida.

O meme da figura 8 foi o mais polêmico e contestado pelos alunos, pois afirmaram que não seria um texto utilizado por eles no cotidiano, além de fazer uma apologia à violência e a homofobia, porque o aluno, autor do meme, justificou o tapa do Batman e o enunciado “Seja homem!!!” direcionado ao Robin, simplesmente, por causa da suposição de que o personagem seria gay. Foi questionado ao aluno por qual a razão o Batman ficaria incomodado com o fato de o Robin ser homossexual e se por alguma razão o fato de bater nele mudaria sua preferência sexual. Apesar de inicialmente ficar emburrado, o aluno entendeu o posicionamento da professora e de alguns colegas, compreendendo que seu meme havia sido preconceituoso, pelo discurso propagado, e inadequado também pelo balão de fala de Robin estar preenchido por uma onomatopeia que não corresponde à fala do personagem, devendo ser expressado fora do balão como na figura 9.

Figura 8

Figura 9



Fonte:
<https://www.figuradelinguagem.net/onomatopia/>

Fonte: Produzido através do <https://imgflip.com/memegenerator>

O meme da figura 10 foi explicado pelo aluno como uma possibilidade de ser utilizado em várias situações do dia-a-dia, pois como contém as várias interrogações pode corresponder à qualquer dúvida ou usado em momentos difíceis de resolver, mas somente naqueles que, apesar da incerteza, a pessoa escolhe a opção correta. Dessa forma, o aluno leu a expressão do personagem como alívio e não desespero como alguns de seus colegas haviam compreendido o meme. Tanto neste meme quanto no anterior, os alunos apresentam linguisticamente como efeito de ênfase a repetição de letras, como em “Pooooou” e “Ebaaa”, ou de pontuação no caso das várias interrogações ou exclamações.

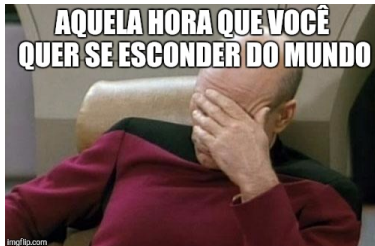
Figura 10



Fonte: Produzido através do <https://imgflip.com/memegenerator>

O aluno, autor do meme da figura 11, explicou seu meme como adequado para todos utilizarem em momentos que sentirem vergonha tanto própria quanto alheia, o que ele afirmou sentir muito quando navega na internet. No meme há a imagem do personagem Jean Luc Picard da série Star Trek com a mão no rosto, o sentido de vergonha atribuído pelo aluno corresponde ao mesmo contexto em que o meme é utilizado em situações comunicativas sem o texto verbal.

Figura 11



Fonte: Produzido através do <https://imgflip.com/memegenerator>

A aluna, autora do último meme (Figura 12), utilizou o notebook da professora para produzir o seu meme em sala, semelhantemente ao primeiro meme, esta aluna utilizou um aspecto do seu cotidiano para produção do seu meme. Enquanto a primeira aluna demonstrava decepção pela demora do lançamento da temporada de sua série favorita, a última aluna apresentou a imagem de crianças com poucas vestimentas dançando para expressar sua alegria ao vencer no seu jogo favorito. Assim, a aluna disse que seu meme será muito útil para si e para seus demais amigos que costumam compartilhar o mesmo interesse pelo Free Fire, lembrando que esse meme estático como outros apresentados aqui são provenientes de memes em vídeo retirados de alguns contextos e adequados para novos significados e objetivos de expressão intencional.

Figura 12



Fonte: Produzido através do <https://imgflip.com/memegenerator>

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessas teorias, da construção da sequência didática, da metodologia aplicada e da intervenção em sala de aula, o resultado deste trabalho foi exitoso por proporcionar discussões acerca dos fenômenos da língua, possibilitando o estudo da estrutura de um gênero do cotidiano, sendo possível refletir sobre a linguagem, discurso, gênero, entre tantas experiências que apenas o universo complexo da sala de aula é capaz de oferecer.

Por fim, o trabalho com o gênero multimodal meme proporcionou discussões acerca dos fenômenos da língua, o aprendizado de que a língua portuguesa em sala de aula não depende apenas de recursos gramaticais, mas que os gêneros novos têm possibilidade de serem trabalhados em sua estrutura e que também promovem reflexão sobre a linguagem, discurso, gênero, entre tantas experiências que apenas o universo complexo da sala de aula é capaz de oferecer.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BATCHELOR, David. **Cromofobia.** Trad. Marcelo Mendes. São Paulo: Editora Senac, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAROLINA OLIVEIRA. **Morin.** Disponível em: <https://youtu.be/vpokZLpJyAg>. Acesso em 02 abril 2018.

CAROLINA OLIVEIRA. **Vygotsky.** Disponível em: https://youtu.be/TO_MWC0qu4Q. Acesso em: 02 abril 2018.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FIDALGO, A. **Semiótica Geral.** Covilhã. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. Universidade da Beira Interior, 1999.

FILMES DO YOUTUBE. **Palavras e Imagens - Trailer.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AUsR7rmRY-o> . Acesso em: mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz Terra, 1996.

GUNDERS, J.; BROWN, D. **The complete idiot's guide to memes**. New York: Alpha, 2010.
MEME GENERATOR. Disponível em: <<https://imgflip.com/memegenerator>>. Acesso em:
mai. 2018.

PRIMEIRA PAUTA. **você usa meme?** Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=trs0gn9Yn4I>> . Acesso em: mai. 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SINOPSE DO FILME PALAVRAS E IMAGENS. Disponível em:
<https://www.google.com.br/search?q=filme+imagens+e+palavras&rlz=1C1JZAP_pt-BRBR751BR752&oq=filme&aqs=chrome.1.69i57j69i59l2j69i65j69i60l2.2133j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: mai. 2018.

E2-GT6: Educação e práticas inclusivas



INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES ACERCA DA VIVÊNCIA COM UM ALUNO DEFICIENTE VISUAL NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

SANTOS, Reginaldo de Lima

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

reguilima.2@gmail.com

SILVA, Wagner Alexandre Pereira

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

wagnerapsilva@gmail.com

LINS, Artur Felipe de Souza

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

arturfelipe013@gmail.com

CHALITA, Marco Antonio

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

chalita1101@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo aborda o tema da inclusão no Ensino Superior, mais especificamente na área de Educação Física e a inclusão de um aluno com deficiência visual (DV) na graduação. Os objetivos desse trabalho é proporcionar uma reflexão acerca da inclusão e identificar as dificuldades e facilidades encontradas durante as atividades desenvolvidas dentro das disciplinas ofertadas no curso de educação física licenciatura da pessoa com deficiência visual no ambiente de aprendizagem. Nesse contexto queremos com esse trabalho expor um pouco das experiências tidas com um colega de turma com DV durante todo período da graduação em que estamos vivenciando disciplinas teóricas e práticas as quais o Projeto Pedagógico do curso (PPC) nos oferece. Se fez necessário para a construção do presente trabalho relatos de experiências de três discentes do curso de Educação Física Licenciatura ofertado pelo Instituto de Educação Física e Esporte - IEFEE da Universidade Federal de Alagoas - UFAL dentro das atividades desenvolvidas nas aulas da graduação, a fim de descrever o que aconteceu e o que havia de significativo para a composição de novas ideias transformadoras de opiniões e relevantes para a vida social de ambos envolvidos. Dessa maneira as diversas metodologias de ensino utilizadas dentro das aulas teórico/práticas pelos professores na graduação nos ajudaram a crescer enquanto profissionais.

Palavras-chave: Ensino Superior. Inclusão. Deficiência Visual.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão só pode ser concretizada quando todos se propõem a fazê-la, a lutar por ela, a pôr de lado todo e qualquer preconceito (Santos, 2018), durante nossa graduação estamos aprendendo um pouco mais a trabalhar a inclusão e principalmente como levá-la para dentro do ambiente de ensino. Dessa maneira as diversas metodologias de ensino utilizadas dentro das aulas teórico/práticos durante os períodos fizeram com que pudéssemos desenvolver essas capacidades mesmo que indiretamente, aprender a reconhecer as diferenças presentes tanto no dia a dia como também aceitá-las e perceber que apesar dessas diferenças, nada impede de fazer as mesmas coisas, de sermos “iguais”.

Vários são os documentos que norteiam a inclusão no Ensino Superior: Constituição Federal/88, art. 205, Decreto nº 3.956/2001, Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.296/2004, Decreto 5.626/2005, Decreto nº 5.773/2006, Decreto nº 6.949/2009 entre outros. Nesta reflexão podemos correlacionar como tem extrema importância a legislação direcionada a inclusão na esfera da educação superior e o aumento do número de ingresso de estudantes com alguma deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) (Alexandrino, 2017) A inclusão de pessoas com deficiência em cursos presenciais de graduação aumentou 425% nos últimos 10 anos no Brasil.

Segundo (Santos, 2018) para envolver-se com o diferente precisamos nos comprometer a ser agente da inclusão de que tanto se ouve falar e pouco se vê acontecer no ambiente de aprendizagem e fora dele, para que assim possamos entender como afirma Mantoan (2003, p. 16) “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

O estudo aborda o tema da inclusão no Ensino Superior, mais especificamente na área de Educação Física e a inclusão de um aluno com deficiência visual (DV) na graduação. O relato de experiência acerca desse estudo foi realizado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no curso de Educação Física ofertado pelo Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE) que se localiza dentro Campus A. C. Simões, Av. Lourival Melo Mota - Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, 57072-900.

Nesse contexto queremos com esse trabalho expor um pouco das experiências tidas com um colega de turma com DV durante todo período da graduação em que estamos vivenciando disciplinas teóricas e práticas as quais o Projeto Pedagógico do curso (PPC) nos oferece.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Proporcionar uma reflexão acerca da inclusão da pessoa com deficiência visual dentro da Universidade Federal de Alagoas.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar as dificuldades e facilidades encontradas durante as atividades desenvolvidas dentro das disciplinas ofertadas no curso de educação física licenciatura.

2 METODOLOGIA

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles confere, desta forma o estudo tem caráter qualitativo e que se constitui como um relato de experiência. Fez-se necessária para a construção do presente trabalho relatos de experiências de três discentes do curso de Educação Física Licenciatura ofertada pelo Instituto de Educação Física e Esporte - IEFE da Universidade Federal de Alagoas - UFAL dentro das atividades desenvolvidas nas aulas da graduação, a fim de descrever o que aconteceu e o que havia de significativo para a composição de novas ideias transformadoras de opiniões e relevantes para a vida social de ambos envolvidos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na década de 90, o Ministério da Educação e Cultura - MEC organizou o primeiro documento – Aviso Curricular nº277, de 8 de maio de 1996 – direcionado às pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior (BRASIL, 1996a) por isso trouxemos para a discussão desse trabalho alguns dos artigos que norteiam a inclusão no Ensino Superior.

Este orientava os reitores de instituições a se adequarem ao processo de acesso e inclusão de pessoas com necessidades especiais nesse nível de ensino e apontava procedimentos básicos requeridos tanto nos processos seletivos, como na oferta de materiais adaptados. O documento salienta a necessidade de profissionais preparados, bem como para as adaptações físicas e flexibilidade pedagógica, garantindo acesso, permanência e sucesso do aluno neste nível de ensino (DOS SANTOS, 2015).

Durante as aulas aprendemos através de documentos, artigos, seminários dentre outras formas, mas, a vivência prática diária teve total importância na nossa formação acadêmica e pessoal, pois a cada dia, mês ou semestre que se passava íamos desenvolvendo uma capacidade que só nós pudemos perceber, a mudança pessoal, através das nossas atividades se tornaram cada vez mais prazerosas, desta forma nossas aulas tiveram outros olhares e sentidos, por isso trouxemos (Mantoan 2003) para nosso embasamento teórico.

Durante o período que estamos juntos e através dos vários documentos que acrescentaram nessa caminhada, e da melhora tanto das aulas práticas quanto das teóricas, percebeu-se que o nosso medo da inclusão por falta de conhecimento foi se esvaindo, e com o decorrer do tempo fomos adquirindo mais conhecimento sobre o que é e como de fato devemos ser a inclusão e como atuar com dentro das escolas.

A fim de trazer para as discussões do nosso trabalho a inclusão no ensino superior, trouxemos (Santos, 2018) o qual se refere a inclusão como uma imersão, a ser agente da inclusão que tanto se ouve falar na atualidade, mas, que por tantas vezes vemos ser deixada de lado por falta de vivência e pela preocupação que não existe em querer incluir o aluno com deficiência em aula, seja ela na graduação, nas escolas ou em instituições. Precisamos entender que para que a inclusão aconteça o primeiro passo tem que ser dado por nós (professores) e por isso cabe a nós buscarmos uma formação extra graduação para que possamos continuar crescendo e aprendendo a cada dia mais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estando nós cursando o 7º período do curso de licenciatura em educação física e tendo vivenciado diversas disciplinas as quais apenas uma delas está direcionada a área da inclusão notamos que com a entrada de um aluno com DV no curso os professores responsáveis pelas demais disciplinas ofertadas pela graduação acabaram tendo que passar por uma “adaptação” nas práticas pedagógicas, adaptação essa que foi inevitável, a fim de garantir a inclusão do aluno com DV dentro de suas aulas, proporcionando uma melhor vivência para o mesmo, e que foi benéfica para todos os colegas de turma os quais tiveram a oportunidade de experienciar a inclusão dentro do ensino superior e visto que nós enquanto futuros professores de educação física estamos sujeitos a nos deparar com alunos com deficiência em nossas aulas ter essa experiência e poder com ela aprender no dia a dia durante as aulas dos professores dentro da universidade foi um marco muito importante em nossa formação.

Talvez os nossos professores tenham tido dificuldades em lidar com um aluno com DV.

Durante os períodos que passavam percebemos que muitos professores tiveram o primeiro contato com um aluno com deficiência em sua aula com a entrada de nosso colega de turma na graduação e que até antes mesmo de serem professores universitários não tiveram em suas aulas que incluir a esse público, mas, vimos e acompanhamos de perto o esforço de nossos professores e a preocupação em conseguir incluir nosso colega em suas aulas.

4.1 Dificuldades encontradas

Dentro do ambiente acadêmico pudemos observar que ao iniciarmos o curso a estrutura física em torno do Instituto de Educação Física e Esporte não era acessível, as calçadas eram esburacadas e não se tinha nelas um piso tátil para que a pessoa com deficiência visual pudesse se guiar até o prédio. no entanto essas barreiras arquitetônicas foram resolvidas, uma reforma nas calçadas e o piso tátil colocado está sendo de grande importância para que nosso colega tenha o mínimo de autonomia. Além das barreiras encontradas durante o trajeto feito diariamente, ao chegar nas aulas percebemos que o curso não ofertava materiais que oferecessem ou garantiam o aprendizado do aluno nas aulas práticas e atividades externas.

Notamos durante esses anos de graduação ao lado de um aluno com DV o quanto os professores e alunos se esforçaram para que o mesmo nível de aprendizado a todos fosse o objetivo principal de cada matéria. Inúmeras estratégias vimos ser postas em práticas e com os sucessos e fracassos fomos aprendendo juntos (discentes e docentes). Adaptações de materiais e muitos outros improvisados durante o curso foi nos mostrando que mesmo com tão pouco recurso oferecido em algumas instituições, somos capazes de incluir todo e qualquer tipo de aluno, independente de qual seja a deficiência, recurso oferecido ou espaço.

4.2 Facilidades encontradas

Dentre algumas facilidades que pudemos identificar durante o período no qual tivemos a oportunidade de esta ao lado de um aluno com DV e de com ele poder vivenciar inúmeros momentos de aprendizado na graduação a que mais de destacou foi a disponibilidade do mesmo em querer participar ativamente de todas as atividades que durante o curso surgiram, sendo elas teóricas ou práticas, dentro ou fora do ambiente acadêmico, sempre com pontualidade e um enorme interesse em adquirir sempre mais conhecimento.

Com a vivência diária com o nosso colega notamos que em nossa turma houve uma

motivação muito grande em nosso agir e no nosso pensar pois aprendemos com ele que cada um com sua individualidade e junto com ela algumas limitações somos capazes de ir além e de superar sempre nossas dificuldades, buscando sempre o fortalecimento de todo o grupo.

O incentivo que partia da turma para com o nosso colega com DV era muito positiva, estamos sempre dando apoio e tentando ajudá-lo o máximo possível, além de conseguir aprender bastante com ele, podemos dizer que os colegas os quais compõem nossa turma também facilitaram nessa nobre jornada da qual estamos fazendo parte e que tivemos o privilégio de dividi-la, de forma que ambas as partes tivessem a oportunidade de trocar experiências e conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos nossa graduação levaremos diversos ensinamentos da academia, dos quais muitos deles fizeram parte de uma construção de conhecimento que nos mostrou um novo mundo. Ser a inclusão e levar a inclusão não é fácil, mais durante todos os anos de ensinamentos e aprendizado mútuo proporcionado por nossos professores dentro de cada matéria ofertada dentro da grade curricular, que todos os dias traziam novas experiências práticas para a nossa rotina, aos demais colegas de turma e em especial nosso colega com DV que com sua presença foi de grande valia para o nosso crescimento profissional e principalmente para o nosso crescimento pessoal. Aprendemos que nada pode nos prender a ser o que almejamos.

Barreiras apareceram durante nossa jornada, mas, depende unicamente de nós superá-las, alguns terão mais dificuldades outros menos, mas ninguém é incapaz de conquistar as suas metas e objetivos, basta apenas acreditar em si mesmo.

A vivência com um aluno com DV durante o nosso período de formação o qual ainda está em andamento fez-nos crescer, aprender, conhecer e querer ser a inclusão que por lei é garantida a pessoa com deficiência, mas que pouco vista a sua prática dentro de qualquer ambiente de ensino, seja ele nas escolas de base (ensino fundamental e médio) ou no ensino superior. Compreendemos a importância da inclusão dentro do ambiente escolar e estamos conscientes de que uma para que se tenha um ensino de qualidade para todos a inclusão é um fator indispensável para que almejamos nos nossos objetivos como docentes.

Como futuros professores de Educação Física, temos a oportunidade de ser a diferença a que estamos tendo a oportunidade de vivenciar durante essa etapa de nossa formação, a compreensão do saber ser, saber fazer e saber estar nos possibilita ter noção da importância da

inclusão dos alunos dentro de nossas aulas, a Educação Física tem uma gama de intervenções pedagógicas e nós teremos inúmeras formas de fazer com que nossos alunos se tornem adultos com um senso crítico e analítico possa ser o nosso maior foco, desta forma toda vivência adquirida até o presente momento foi e será de fundamental importância para a realização de tal feito. Ser a inclusão dentro de uma sociedade a qual só exclui das mais diferentes formas possíveis é um desafio ao qual estamos nos propondo.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Eduardo Gauze et al. **Desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior: um relato de experiência.** *Cinergis*, v. 18, n. 1, p. 1-7, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Aviso Curricular n. 277**, de 8 de maio de 1996. 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Online acesso 2018.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000129&pid=S0103-2003201300040000700005&lng=en> acesso em 11 de abr. 2019

DOS SANTOS, Tatiana; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015. Disponível em: <<http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/ensino/article/view/3104>> acesso em 11 de abr. 2019.

FALKENBACH, Atos Prinz; LOPES, Elaine Regina. **Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual.** *Pensar a prática*, v. 13, n. 3, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/9469/8394>> Acesso em 10 de abr. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual.** *Psicologia em estudo*, v. 13, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2>> Acesso em 10 de abr. 2019.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, maio/ago. 2009. Disponível em <

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>> Acesso em 10 abr. 2018.

SANTOS, Reginaldo de Lima; FEITOSA, Márcia Laurindo; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Inclusão no Ensino Superior: Barreiras Encontradas e Caminhos Necessários Para Uma Universidade Inclusiva.** Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA13_I D2644_10082018175057.pdf> Acessado em 10 de abr. 2019.

ANEXOS



(foto do acervo pessoal da turma 2015.2)



(foto do acervo pessoal da turma 2015.2)



(foto do acervo pessoal da turma 2015.2)



(foto do acervo pessoal da turma 2015.2)



COMBATE AO BULLYING: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO INSPIRADA NO MODELO FINLANDÊS “VERSO”

LIMA, Regina Claudia Custódio
de Mestras em Letras (PROFLETRAS /
UEPB) Professora da rede pública da
Paraíba. reginaclaudialima@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de intervenção pela aplicação de um programa de combate ao bullying em uma escola pública do estado da Paraíba. O bullying está entre as questões importantes, urgentes e presentes no cotidiano escolar que devem ser discutidas no âmbito dos temas transversais. Trata-se de um tipo de violência presente nas escolas da maioria das nações do mundo e, no Brasil, as formas de bullying são semelhantes às encontradas em outros países. As estratégias utilizadas e descritas foram inspiradas na experiência finlandesa de um programa lá conhecido como “Verso”, que opera na sensibilização e no treinamento de estudantes para atuarem como intermediadores de conflitos na escola, o que reforça a prática de cidadania e civilidade, além de desenvolver a autonomia e o protagonismo dos estudantes, habilidades desejadas para o Século XXI. Estabeleceu-se um plano de seis passos para a implementação do programa: (I) Engajamento da comunidade escolar; (II) Sensibilização e engajamento dos estudantes para o exercício do papel de conciliadores; (III) Formação e treinamento dos conciliadores; (IV) Atuação dos conciliadores; (V) Avaliação e ajustes. Entre os desafios encontrados na implantação destacam-se a necessidade de esclarecimento e delimitação do escopo do programa (diferença entre conflito X delito) e falta de apoio dos gestores e do corpo discente. O resultado do trabalho resultou nas seguintes conclusões: (1) o bullying é um problema complexo que precisa ser encarado pela escola de maneira concreta e sistemática; (2) uma vez sensibilizados, os alunos têm muito interesse em ter essa questão tratada na escola, porque todos têm, de uma maneira ou de outra, experiências com o bullying; (3) os desafios para a implementação deste programa devem ser enfrentados com resiliência, paciência e confiança no processo; (4) devido à sua importância, o tema deveria ser transformado em política pública, incluído no plano de governo para a área da educação.

Palavras-chave: Educação. Bullying. Violência.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma intervenção realizada a partir da visível necessidade de se discutir um tipo de violência que ocorre dentro do ambiente escolar e que ainda é vista como mera brincadeira: o bullying – qualquer situação na qual um aluno, ou um grupo de alunos, provoca de forma intencional e repetidamente, danos físicos (lesões) ou psicológicos (dor, mágoa, angústia, tristeza) a outro aluno.

Alunos que são alvos de bullying tendem a ter problemas de autoestima e sentem-se inseguros para interagir com os colegas ou participar mais ativamente das aulas, gerando queda no rendimento escolar. Muitos desenvolvem depressão, procuram desculpas para não ir à escola como forma de evitar o sofrimento, e outros chegam a desistir do ano letivo. Alguns sofrem de transtornos como automutilação e, nos piores casos, chegam ao suicídio. Os casos dessa consequência têm aumentado drasticamente a cada ano.

Em 2016, foi sancionada pela então presidente Dilma Rousseff a Lei 13.277/2016, que institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. Esta data marca o aniversário da tragédia da Escola Municipal Tasso da Silveira em Realengo (bairro do Rio de Janeiro) em 2011. Um ex-aluno, de 24 anos, invadiu uma sala de aula e atirou contra os estudantes. O atirador matou 11 alunos e se suicidou em seguida. Os relatos apresentados por parentes e algumas mensagens deixadas pelo jovem dizem que ele sofreu bullying enquanto foi aluno da instituição, o que teria motivado o crime associado a algum tipo de distúrbio mental que ele possivelmente teria. Outra data que alerta para o problema com o qual muitas crianças e adolescentes vivem como parte da rotina nas escolas é o Dia Mundial de Combate ao Bullying assinalado à 20 de outubro.

Essas datas pretendem consciencializar a população para essa forma de violência, assim como apoiar e incentivar as vítimas a denunciarem situações vividas. Por isso, é dever da escola encontrar formas de prevenir esse problema, assim como promover ações que possam desenvolver a cultura da paz, da tolerância, do respeito e da solidariedade.

Em 2017 tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre o sistema educacional finlandês por meio do Gira Mundo Finlândia, um importante programa de capacitação de professores da rede estadual da Paraíba, que leva professores a uma imersão na educação finlandesa durante dois meses, acompanhados pela HAMK University. Na ocasião, pude conhecer as experiências da Finlândia no combate ao bullying e chamou-me a atenção um programa governamental denominado Verso (que significa “broto” em finlandês), já em execução há mais de uma década naquele país.

Na Finlândia, o Verso apoia-se em procedimentos de treinamento dos próprios estudantes para atuarem como intermediadores de conflitos na escola como prática de cidadania e civilidade.

Na adaptação para uso em nossa realidade, o programa recebeu o nome de REVERSO, mantendo uma clara referência ao programa finlandês (Verso), mas ampliando sua significação em face de todas as conotações que esta palavra ganha em português: avesso, conversão, mudança, tudo que esperamos fazer no cotidiano escolar em relação ao *bullying*.

Este artigo expõe as ações de intervenção desenvolvidas por meio de uma abordagem centrada no aluno, promovendo a mediação de conflitos surgidos entre o corpo discente da escola lócus, a partir da intermediação dos próprios alunos. Para a eficácia do processo de intermediação, os estudantes mais velhos foram treinados para seguirem alguns princípios e procedimentos de modo a pudessem atuar como “conciliadores” e intermediar a solução de conflitos entre os colegas mais jovens.

1.1 OBJETIVOS

1.1 Objetivo Geral

O projeto tem como objetivo geral reduzir os casos de bullying e desenvolver atitudes protagonistas que envolvam valores como respeito às diferenças e solidariedade entre todos.

1.1.1 Objetivos específicos

São objetivos específicos deste projeto:

Trazer ao ambiente escolar as discussões sobre diversidade e direitos humanos;

Discutir com os alunos as principais causas de *bullying*;

Desenvolver ações educativas contra o *bullying* na unidade escolar;

Construir coletivamente regras de convivência e contra o *bullying* na unidade escolar;

Promover o protagonismo juvenil pelo incentivo às ideias e criações dos alunos para solução desse problema;

Contribuir para a diminuição da evasão escolar;

Contribuir para o desenvolvimento da leitura, por meio de textos que estimulem a reflexão;

Contribuir para o desenvolvimento da escrita, por meio da produção de textos como relatos e artigos de opinião;

Contribuir para o desenvolvimento da oralidade, por meio da participação em debates do

processo de mediação;

Contribuir para o desenvolvimento da criatividade, por meio da produção de textos teatrais, campanhas e paródias.

Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de paz e respeito que se estenda para fora dos muros da escola.

1. METODOLOGIA

Em relação à metodologia, podemos afirmar primeiramente que se trata de um trabalho de pesquisa qualitativa, visto que não há preocupação com números, mas com as causas e efeitos do bullying no ambiente escolar.

Também pode-se classificar este trabalho como parte de uma pesquisa empírica e de campo, realizada dentro da Escola Cidadã Integral Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas, instituição pública localizada na zona urbana de João Pessoa. Este trabalho partiu da observação da ocorrência do bullying no ambiente escolar e ações planejadas tiveram a finalidade de testar a hipótese de que haveria diminuição dos casos de bullying após a implantação de um programa de combate ao problema.

A escola lócus da intervenção apresenta, dentre outros problemas, um alto índice de evasão escolar. São diversos os fatores que provocam essa evasão como: a desestrutura familiar, a violência no entorno da escola, a falta de expectativas em relação ao futuro e a entrada precoce no mercado de trabalho informal.

A primeira etapa do projeto dirigiu-se à equipe escolar (professores e gestores) com o intuito de informar, sensibilizar e, assim, convencer os parceiros a apoiar o projeto, contribuindo em diferentes etapas do processo.

Nesta reunião com os docentes e gestores apresentamos alguns slides apresentação do Projeto Reverso com os principais conceitos que ele aborda: o que é conflito, liderança, confiança, intermediação. Também apresentaremos os materiais que seriam utilizados pelos estudantes moderadores: carteirinha e contrato de acompanhamento dos casos. Nesta ocasião, a equipe pedagógica também pôde sugerir situações relacionadas ao bullying para compor o formulário de pesquisa sobre tipos de bullying mais recorrentes na escola. Também solicitamos aos professores que observassem o comportamento de docentes os quais eles percebem com o perfil de líder pacificador e que pudessem participar do treinamento para ser um conciliador.

A segunda etapa consistiu no trabalho voltado para o corpo discente. Iniciamos com a apresentação do filme “Bang-bang: você morreu!” (Guy Ferland, 2002) para as turmas do

Ensino Médio. O filme retrata a história de Trevor, um adolescente vítima de bullying, que preocupa os professores e familiares apenas quando ameaça explodir o time de futebol da escola. Para os estudantes do Ensino Fundamental, exibimos outro filme: “Extraordinário” (Stephen Chbosky, 2017), que retrata a vida de um menino que nasceu com uma deformação e tem que lidar com a perseguição dos colegas. Após assistir aos filmes, cada turma realizou, sob orientação de um professor, rodas de conversa sobre como cada personagem e cada escola lidara com a situação.

Após esse debate, os estudantes serão convidados a responder um pequeno questionário para coleta de dados sobre os tipos de bullying que ocorrem com mais frequência na escola. Trata-se, portanto, de um levantamento diagnóstico, o que é fundamental para o claro reconhecimento do fenômeno no contexto escolar. Os dados foram tabulados e os resultados apresentados sob a forma de gráficos para toda a comunidade escolar.

Em seguida, iniciou-se uma campanha de combate ao bullying com uma data de culminância para apresentação de poemas, cordéis, cartazes com frases, desenhos, informações, infográficos, gráficos com os resultados da pesquisa, esquetes, paródias, etc. Cada turma teve um professor responsável para ajudar na apresentação.

Concomitantemente, um grupo de alunos voluntários iniciou o treinamento para exercício da função de conciliadores. Os estudantes selecionados passaram por um treinamento transdisciplinar por meio de oficinas com dinâmicas para construir juntos os conceitos de confiança, mediação, conflito, liderança, julgamento. Nesta etapa deixou-se claro para os alunos até onde vai a tarefa do mediador e qual deve ser a postura adotada por ele diante dos conflitos.

Portanto, todo o projeto foi organizado seguindo um programa de seis etapas, conforme exposto a seguir:

I) Engajamento da comunidade escolar:

- Reuniões e conversas com professores e gestores.
- Reunião com pais e responsáveis pelos alunos.

II) Engajamento dos estudantes:

- Preparação: Apresentação e debates sobre os filmes: *Bang-Bang: você morreu* e *Extraordinário*
- Pesquisa: tipos de *Bullying* testemunhados ou sofridos na escola: conversas com estudantes,

caixa para relatos anônimos;

- Realização de dinâmicas sobre as consequências do *bullying*;
- Campanha antibullying: pôsteres, poemas, desenhos, infográficos, performances, paródias, etc.

III) Seleção dos alunos voluntários para o papel dos conciliadores:

Os estudantes foram convidados a participar das ações em horário oposto às aulas regulares.

IV) Formação de Conciliadores

Por meio de encontros e oficinas em etapas:

- Preparação: Consequências do *bullying* na identidade de quem sofre;
- Conteúdo: construção de conceitos relacionados à conciliação (confiança, liderança, conflito, não julgamento, intermediação etc.);
- Papel do conciliador: esclarecimentos para os estudantes em treinamento sobre o papel e a postura de um mediador de conflito;
- Procedimentos da conciliação: Formação das etapas e procedimentos da conciliação de conflitos.

V) Análise do desempenho dos conciliadores:

Sob a supervisão dos professores e gestores da escola.

VI) Análise dos dados recolhidos durante os procedimentos de intermediação:

As fichas de acompanhamento preenchidas durante os encontros de conciliação ficaram disponíveis para a direção e coordenação pedagógica para que fosse feito um acompanhamento dos envolvidos.

Os mediadores foram treinados para seguir algumas regras e princípios de conciliação:

- **Obrigaçãodeconfidencialidade:** o que se discute e decide entre os conflitantes não será difundido nem com outros adultos (pais) nem com outros colegas;
- **Imparcialidade:** o intermediador não expressará opiniões, nem tomará partido por nenhuma parte;
- **Estabelecimentodesoluçõesporconflitantes:** a solução para o conflito deve ser encontrada e discutida pelos próprios conflitantes;

- **Não penalidades:** não será aplicada nenhuma penalidade a qualquer estudante envolvido no conflito, prevalece o acordado entre as partes;
- **Voluntariedade:** a participação no programa tem que ser inteiramente voluntária, tanto de parte dos conciliadores quanto de parte de alunos em conflito;
- **Trabalho colaborativo:** a intermediação de conflitos não deve ser feita nunca individualmente, sempre colaborativamente entre pelo menos dois alunos.

Os mediadores, no processo de mediação, devem seguir os seguintes passos no momento da intermediação de conflitos.

1. **Saudação:** Cumprimentar, perguntar aos conflitantes se desejam estar ali e procurar juntos, uma solução para o problema. Explicar o funcionamento do processo de conciliação.
2. **Relato:** Perguntar: “O que aconteceu?”. Instruir os conflitantes a falar alternadamente.
3. **Procurar de Soluções:** Perguntar às partes por suas próprias soluções. Perguntar: “Como você acha que essa situação pode se solucionar?” e “Você pode prometer que a questão não acontecerá de novo?”
4. **Acordo e Assinatura:** Escrever as soluções acordadas entre as partes. Perguntar a cada parte: “O que está escrito neste contrato?”. Pedir que cada parte assine o contrato.
5. **Após a conciliação:** Felicitar as partes. Arquivar a ocorrência. Retomar a negociação uma semana depois para ver se já se resolveu o problema. Em caso de conflito continuar, buscar o estabelecimento de um novo acordo assinado entre as partes.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As atitudes agressivas se apresentam de diversas formas: colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir socialmente, divulgar comentários maldosos, entre outras tantas formas, incluindo casos de *ciberbullying* (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006).

Independentemente do tipo de *bullying*, há sempre que se observar a existência de determinados papéis desempenhados pelos envolvidos: o autor, o alvo e as testemunhas, responsáveis, muitas vezes, por aplaudir ou servir apenas de expectadores passivos. O pesquisador Ristum (2010), em estudo realizado em escolas da Bahia, ressalta que há uma mobilidade entre esses papéis: um estudante pode ser alvo em determinada situação e autor em outra; as testemunhas podem ser futuros alvos ou também autores de *bullying*.

Algumas formas de *bullying* são tão frequentes que acabam se banalizando, sendo consideradas expressões normais de relacionamento entre os estudantes. Ristum (2010, p.110) adverte para o fato de que “[...] é comum encontrarmos professores e pais que consideram muitos dos

comportamentos de *bullying* como parte da fase de desenvolvimento da criança ou do adolescente”. Infelizmente, às vezes, as agressões são também cometidas por funcionários e até por professores, que não compreendem a gravidade das feridas que se abrem no coração daqueles que são vítimas. Certamente, é esta uma das dificuldades para o enfrentamento dessa violência disfarçada de brincadeira.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017) os temas transversais devem ser inseridos pelas diferentes disciplinas já existentes para a compreensão e construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva. *Bullying* está, portanto, entre as questões importantes, urgentes e presentes no cotidiano que devem ser discutidas na escola por qualquer professor, em qualquer disciplina no eixo da Ética. Trata-se também de uma estratégia que pretende reforçar a autonomia e protagonismo dos estudantes, habilidades desejadas para o Século XXI, as quais toda instituição de ensino deve procurar desenvolver nos educandos (DEMO, 2012).

Bullying sofrido dentro da escola também aparece entre os motivos da evasão escolar e pouco se tem feito para mudar essa situação. A luta contra essa violência não é uma tarefa de um dia, mas sim de todos os dias do ano e de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar. Alunos que são alvos de *bullying* tendem a ter problemas de autoestima e sentem-se inseguros para interagir com os colegas ou participar mais ativamente da aula, gerando queda no rendimento escolar. Muitos desenvolvem depressão, procuram desculpas para não ir à escola como forma de evitar o sofrimento, e outros chegam a desistir do ano letivo. Alguns sofrem de transtornos como automutilação e, nos piores casos, chegam ao suicídio. Os casos dessa consequência têm aumentado drasticamente a cada ano.

O baixo rendimento escolar afeta não apenas as vítimas, mas também os agressores, que “distanciam todos os objetivos da escola, e a supervalorizam da violência como forma de obter poder” (RISTUM, 2010, p. 111). As ações do projeto partiram da identificação das situações ocorridas no ambiente escolar caracterizadas como *bullying* para a discussão sobre formas de melhorar a convivência entre os mais diversos grupos na escola, com vistas à valorização da amizade e de valores humanos como respeito e solidariedade.

O *bullying* escolar é um tipo de violência presente nas escolas da maioria dos países e, em cada um deles, estratégias de combate ao problema são organizadas conforme a realidade cultural e social de cada região. No Brasil, segundo Ristum (2010), as formas de *bullying* são semelhantes às encontradas em outros países.

1. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitos foram os desafios enfrentados para alcançar os objetivos deste trabalho. Entre eles, destacam-se:

- Delimitação do escopo do projeto:

Sendo a sociedade brasileira tão complexa em sua constituição, o primeiro desafio que nos surgiu na implementação do projeto foi a necessidade de definir o escopo de sua atuação, considerando questões de cunho cultural e até mesmo legal implícitas no processo.

Por exemplo, na pesquisa realizada entre os estudantes sobre tipos de *bullying* vividos na escola, um dos mais comuns foi o “furto”. No intuito de deixar claro o escopo da atuação dos mediadores, e pensando na segurança e integridade de todos os envolvidos, o treinamento incluiu o debate e esclarecimentos sobre a diferença entre “conflito” e “delito”, para que não restasse dúvida sobre quais tipos de questões poderiam ser mediados pelos estudantes ou que caberia às instâncias superiores da estrutura escolar. O Reverso pretende ser um espaço de mobilização e protagonismo juvenil, por isso, qualquer evento conflituoso que extrapole a possibilidade de atuação dos jovens requer a intervenção dos adultos.

Num levantamento sobre as disparidades a serem levadas em consideração, os tópicos que mais chamaram a atenção estavam relacionados ao respeito à hierarquia, à possibilidade da prática de pequenos delitos ou mesmo de agressões físicas, eventos que extrapolam o escopo do programa.

- Desafios relativos à infraestrutura da escola:

A ECIT Pedro Anísio passou por grandes reformas durante o processo de aplicação deste projeto e, por vezes, não era possível reunir os estudantes em ambientes adequados ou ter acesso à internet. Ao aplicarmos o princípio de que *menos é mais*, mantivemos em mente que pequenas ações causam mudanças a longo tempo, e assim conseguimos nos concentrar em soluções e superar as dificuldades, buscando solucionar limitações, adaptando-nos da melhor forma possível às circunstâncias, sempre tendo em mente a ideia de simplificar, mas com objetividade e qualidade metodológica.

Dentre soluções encontradas, citamos abaixo algumas e suas contribuições:

Padlet: Recurso virtual para denúncia, ao qual o(a) aluno(a) pode ter acesso de qualquer lugar e a qualquer hora, por ser um instrumento de denúncia online;

Caixinha de denúncia: Sem acesso à internet, o estudante pode escrever seu desabafo, denúncia ou sugestão em qualquer papel, identificando-se ou anonimamente;

Redes sociais: Foram utilizadas para expor trabalhos e discussões feitos na comunidade escolar, tanto para fazer com que o tema ultrapasse os muros da escola como também para servir de expositor virtual de trabalhos e materiais visuais que, em contexto de reforma, não podiam ser expostos no espaço físico;

Parcerias: A parceria com outros professores foi importante para o desenvolvimento de atividades como: apresentação dos filmes, dinâmica da maçã, discussões e acolhimento.

Espaço para conciliação: A conciliação pôde ser realizada na hora do intervalo ou em algum período de aula, tendo o professor autorizado a saída do estudante.

- Desafios relativos à falta de apoio de outros professores:

Um dos principais obstáculos tem a ver com reduzida adesão de outros professores em relação ao projeto aplicado, seja pela grande quantidade de outras atividades a serem realizadas concomitantemente, e que já estavam previstas previamente no calendário escolar ou eram projetos de outros professores, seja pela dificuldade em compreender como aplicável a proposta no contexto de escolas da rede pública.

Em que pese a anuência da gestão para a realização das suas atividades houve evidente lacuna quanto a um posicionamento mais ativo e efetivo para mobilização dos demais professores além da disponibilidade de espaço para discussão do projeto e tempo maior nas reuniões de planejamento para apresentação das propostas e das ações ao longo do ano.

- Desafios relativos à falta de participação de pais e estudantes:

Era necessário buscar engajar os pais e os próprios estudantes no Projeto. Por isso, no apresentamos alguns slides sobre o *Projeto REVERSO* com os principais conceitos que ele aborda: o que é conflito, liderança, confiança, intermediação. Nessa ocasião, pedimos sugestões da equipe pedagógica sobre situações que se encaixassem no formulário de pesquisas sobre tipos de *bullying*. Também solicitamos aos professores que procurassem identificar os alunos que percebessem que teriam o perfil de conciliador que pudessem participar do treinamento para exercer essa tarefa.

Na reunião com pais e responsáveis o objetivo também foi de sensibilizar e atrair parceiro e/ou colaboradores para o projeto. Antes de expormos a nossa proposta, apresentamos a temática do *bullying* por meio de uma pequena dinâmica que utiliza uma maçã, além de slides sobre a formação de cristais de água em ambientes com agressões verbais. Tais atividades tinham como objetivo a sensibilização para as consequências do *bullying* na identidade daquele que o sofre.

Após os trabalhos envolvendo discussões, produção de cartazes e atividades com canais de

denúncias e desabafos (*padlet* e caixa), a atividade damaça foi realizada com os alunos do

Ensino Médio. Em seguida, iniciamos o treinamento dos alunos voluntários em formato de oficina com as seguintes etapas:

1ª) Dinâmicas para construir junto aos alunos os conceitos de confiança, liderança, conflito, não julgamento, intermediação, esclarecimentos para os alunos até onde vai a tarefa do mediador e qual deve ser sua postura;

2ª) Dramatização de situações de *bullying*, do papel do conciliador e da metodologia específica do REVERSO para a mediação de alunos em conflito. Também apresentamos os materiais que seriam utilizados pelos estudantes moderadores: carteira e contrato de acompanhamento dos casos;

3ª) Simulação de situações de conciliação entre os voluntários.

De forma mais ampla, foi possível perceber as mudanças ocorridas no cotidiano escolar, a partir de todo o trabalho realizado de conscientização e de uso de estratégias de prevenção e de conciliação para mediação de conflitos entre os alunos que promovem e/ou sofrem o *bullying*.

O resultado mais visível está relacionado às competências relacionais e emocionais: os estudantes estiveram mais disponíveis à interação e comunicação tanto com seus pares quanto com os professores. Também foi possível perceber algumas mudanças em muitos alunos em relação à capacidade de lidar positivamente com desafios, com dificuldades, com os próprios sentimentos e com os sentimentos dos outros, quando eles tentam colocar-se no lugar da outra pessoa.

Tais mudanças não são de fácil percepção, uma vez que estamos trabalhando com mudanças de postura, de hábitos e formas de pensar sobre si mesmo e o outro. Mudanças na forma de pensar são muito difíceis de se alcançar, pois dependem de um trabalho persistente, prolongado e contínuo.

No que se refere à avaliação mais restrita, pode-se perceber entre os alunos maior participação: nas discussões e reflexões; nos momentos de leitura compartilhada de textos motivadores; em trabalhos colaborativos para criação de cartazes, dramatizações, pesquisas; produção de textos escritos como relatos pessoais, reflexões, mensagens e relatórios.

A longo prazo, esperamos, nos próximos anos, ver todo o corpo docente, alunos e demais participantes do contexto escolar comprometidos no desenvolvimento de uma cultura de paz, respeito e solidariedade dentro e fora da escola.

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobretudo, o processo de desenvolvimento deste projeto possibilitou aprendizagens de várias ordens a todos nós, professores, estudantes e gestores:

- (1) O *bullying* é um problema complexo que precisa ser encarado pela escola de maneira concreta e sistemática, para dirimir suas graves consequências na autoestima e no aproveitamento escolar de alunos e alunas;
- (2) Uma vez sensibilizados, os alunos apresentam muito interesse em ver essa questão tratada na escola, porque todos têm, de uma maneira ou de outra, experiência com *bullying*;
- (3) Os casos de violência ocorridos no ambiente escolar transcendem ao que se pode compreender como *bullying*. Em nossas pesquisas sobre tipos de *bullying* observados ou sofridos na escola, os estudantes fizeram referência, por exemplo, a casos de furto ou de agressões físicas. Isso nos dá um diagnóstico do desejo de encontrar soluções para situações em que se sentem inseguros. No entanto, nos vimos na necessidade de esclarecer a diferença entre *bullying* X delito, delimitando o escopo de atuação do Reverso, e definindo aquilo que compete a instâncias superiores na organização escolar. Não se pode perder de vista que o Reverso tem como objetivo último oferecer ao alunado uma instância mais de aprendizagem de habilidades de socialização que, possivelmente, não lhes são oferecidas pelas disciplinas do currículo comum. Não é parte do programa, portanto, colocar os voluntários conciliadores em situações de estresse psicológico ou de risco de sofrerem represálias de parte de pessoas envolvidas em atos delituosos.
- (4) Os desafios para a implementação deste programa devem ser enfrentados com resiliência e paciência, baseados nos princípios de que “menos é mais”, na perspectiva de ações graduais, porém persistentes - “*little by little*” - e na confiança no processo.
- (5) A implementação desse programa lidada com questões muito sutis da vida escolar deve levar em consideração os tempos necessários para a assimilação da ideia por cada um dos grupos da comunidade escolar.
- (6) Devido à sua importância, acreditamos que a melhor maneira para garantir a continuidade do programa é que ele seja transformado em política pública, incluído no plano de governo para a área da educação, fazendo assim parte do calendário permanente de ações pedagógicas transdisciplinares nesta e em outras unidades de ensino, a fim de garantir a participação de gestores e professores e permitir sua continuidade.

Na Finlândia, em cada escola onde o VERSO é adotado, a primeira geração de conciliadores é treinada diretamente pelos professores envolvidos no programa (Abordagem Integrativa). A partir da segunda geração, novos estudantes de conciliação são treinados por

estudantes que tiveram experiência de mediação no ano anterior. Nessa fase, os professores participam do processo apenas para dar suporte aos estudantes. Trata-se de uma abordagem centrada no estudante e de um trabalho colaborativo.

Dessa forma, vê-se a necessidade de que este projeto, que se liga aos ideais da cultura *dapaz*, seja visto como um projeto de alta importância que todos os professores sejam sabedores do seu formato e atuação para que sejam capazes de reconhecer situações que possam ser alvo dos mediadores formados pelo projeto que poderá permanecer ativo nos anos vindouros, já que os estudantes já instruídos poderão formar novos mediadores. Um trabalho integrado com os demais professores, mediado pela gestão escolar trará resultados plenos para os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

BANG-BANG, você morreu. Título original: Bang Bang You're dead. Direção: Guy Ferland. Produção: Deborah Gabler e Paul Hellerman. Roteiro: William Mastrosimone. Elenco: Ben Foster, Tom Cavanagh e outros. Gênero: Drama. Estados Unidos: Paramount, 2002. 87 min., son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KrSpOSrs97w>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BEAUDOIN, M.N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.** Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEMO, Pedro. **Habilidades e Competências no Século XXI.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

EXTRAORDINÁRIO. Título original: Wonder. Direção: Stephen Chbosky. Produção: Michael Beugg, Dan Clarke, Jeffrey Harlacker et alii. Roteiro: Stephen Chbosky, Steve Conrad, Jack Thorne. Gênero: Drama. Estados Unidos: Lionsgate, Mandeville Films, Participant Media, Walden Media. Distribuição: Paris Filmes, 2017. 01 DVD. 113 min., son., color.

FINNISH FORUM FOR MEDIATION (SSF). VERSO-programme. Helsinki: Suomen sovittelufoorumi, 2017. Disponível em:

<<http://www.ssffm.com/vertaissovittelu/index.php?id=IN%20ENGLIS>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

KIVA INTERNATIONAL. KiVa Anti-Bullying Program. Homepage. Turku: Ministry of Education and Culture of Finland; University of Turku, 2017. Disponível em: <<http://www.kivaprogram.net>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

RISTUM, Marilena. Bullying escolar. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; FIOCRUZ, 2010.



A PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PEREIRA, Niedja de Freitas
Instituto Federal da Paraíba
niedjalee@yahoo.com.br

LOPES, Giselle Christine Lins
Instituto Federal da Paraíba
gisellechristine@hotmail.com

ANJOS, Degmar Francisca dos
Instituto Federal da Paraíba
degmar.anjos@ifpb.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu do propósito de analisar os sentidos e desafios da participação feminina no contexto da educação profissional, especificamente no âmbito do Instituto Federal da Paraíba, enquanto pesquisa vinculada ao programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (Profept). Para melhor compreensão desse cenário, apresenta-se como de fundamental importância conhecer os dados referentes ao ingresso, permanência e êxito do público feminino na referida modalidade de ensino, bem como os fundamentos e constructos sociais que originaram e naturalizaram desigualdades fundamentadas no gênero.

3. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar os dados referentes à participação feminina, no contexto da educação profissional.

3.2 Objetivos Específicos

Compreender o contexto de construção do papel social da mulher;

Levantar os dados relativos à participação feminina na educação profissional através da Plataforma Nilo Peçanha;

Verificar os dados relativos ao Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2018,

disponível no portal do Inep.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção do papel social da mulher na sociedade, moldada culturalmente ao longo da história, resultou na naturalização de desigualdades fundamentadas no gênero, assim, trata-se de uma construção social, respaldada em práticas e experiências vivenciadas e perpetuadas conforme aduz Beauvoir (1967).

Nesse sentido, é possível compreender a condição de subordinação feminina construída e naturalizada na sociedade enquanto uma relação de poder exercida em diferentes contextos, entre eles a família, a escola e o trabalho. Segundo Foucault (1999) o poder revela-se como uma relação complexa, se mantém pela imposição de comportamentos padronizados, imposição esta nem sempre mantida por meio da força física, mas pela normatização de verdades destinadas a sustentação da sociedade.

Especificamente com relação ao contexto laboral, conforme assevera Antunes (2009), a divisão sexual do trabalho evidencia-se através da destinação de atividades laborais tendo como fator determinante o gênero, segundo o mesmo autor nos espaços fabris tal situação manifesta-se a partir da maior ocupação pelas mulheres de atividades com exigência de menor qualificação e de trabalho intensivo.

É imperioso destacar o papel da família e da escola dentro desse contexto, uma vez que as relações de poder evidenciadas no mundo do trabalho têm sua origem nas relações sociais mais básicas da sociedade e se estende para o ambiente de trabalho. De modo especial destacamos o espaço escolar enquanto lugar destinado à formação do indivíduo, espaço este, considerado por Foucault (1999), como um dos lugares de efetivação da relação de poder, exercido através da disciplina e do estabelecimento de comportamentos humanos homogêneos. Desta forma, quando o ambiente escolar reproduz e naturaliza, sem a devida reflexão, os comportamentos construídos a partir de uma concepção de discriminação e de que existem qualificações profissionais destinadas às mulheres, está contribuindo decisivamente para a perpetuação desse modelo de divisão sexual do trabalho.

Embora a ocupação feminina dos diversos espaços laborais e educacionais seja uma realidade, muitos são os obstáculos a serem superados, uma vez que persistem situações de desigualdade dentro do contexto do mundo do trabalho, mas que para além deste, manifesta-se na família e na escola, enquanto reflexo da construção social sexuada do papel da mulher na sociedade. É preciso identificar no ambiente escolar e, a partir disso, trabalhar na direção

da superação, da ideia de que determinados espaços e profissões são compatíveis ou não com o gênero, bem como de que tal fator possa ser determinante para definição de competência ou diferenciação salarial.

Ainda no que concerne ao contexto educacional, importante compreender que para além de ser um direito público subjetivo, que deve ser assegurado a todo cidadão brasileiro, a educação é sem dúvida instrumento de transformação de realidades sociais. Conforme assevera Gramsc (1975 apud Nosella e Azevedo, 2012) educação e cultura são causa e efeito das transformações que se espera na sociedade, exatamente por serem espaços destinados à formação, reflexão e construção de consensos, desse modo, responsáveis pela formação cidadã. Sendo assim, é a partir da educação que as mudanças que esperamos na sociedade podem ser efetivamente concretizadas, para tanto, torna-se preciso repensar as práticas educacionais no sentido de fortalecer valores que assegurem a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças. Segundo Freire (1980), a educação, enquanto prática de liberdade, corresponde efetivamente à ideia de conscientização, ao ato de criar o conhecimento que se manifesta pela dialética ação-reflexão, capaz de promover transformações da realidade. Sendo assim, identificar a existência de fatores das mais variadas ordens que se manifestam na sociedade, bem como ser capaz de reconhecer a interferência dos mesmos na realidade que nos cerca, inclusive no ambiente escolar, representa um importante avanço rumo à superação de tais fatores a partir de uma educação voltada para práxis.

Nesse sentido, é importante compreender a educação profissional enquanto política pública destinada a promover a efetivação de dois direitos fundamentais consagrados pela Constituição Federal do Brasil: o direito à educação e o direito ao trabalho, uma vez que a mesma, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visa à inserção do indivíduo no mundo do trabalho através da formação técnica. Tal modalidade de ensino, embora direcionada à preparação do discente para o exercício de uma profissão técnica, deve ser compreendida enquanto propiciadora da formação integral desses indivíduos.

Os Institutos Federais, que compõe a Rede Federal de Ensino e foco deste trabalho, enquanto instituições de educação superior, básica e profissional, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica são sem dúvida, as instituições de maior relevância quando se trata da oferta de educação profissional no país, estando inseridos no contexto social já mencionado, não estão imunes às práticas sociais estruturadas pelo sistema.

5. METODOLOGIA

A presente pesquisa teve por base a análise de dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, tendo como indicadores: taxa de evasão, sexo e os eixos tecnológicos de controle e processos industriais, gestão de negócios, infraestrutura, produção industrial, ambiente e saúde, desenvolvimento educacional e social, produção cultural e design, turismo e hospitalidade e lazer. Além da análise de dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2018, disponível no portal do Inep.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os números apresentados pela Plataforma Nilo Peçanha, ambiente virtual de coleta, disseminação e validação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SETEC/MEC), ano referência 2018, as mulheres representavam 46,6% do número de discentes matriculados nos cursos técnicos de nível médio nos Institutos Federais, no âmbito do IFPB, 45,6% do total de matrículas em tal período e modalidade de ensino eram discentes do sexo feminino. Tais números evidenciam que embora as mulheres fossem maioria quando considerados os números gerais de matrículas efetuadas na educação profissional, conforme dados do Censo Escolar 2018, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ao considerarmos somente os Institutos Federais tal cenário mostra-se diferente, prevalecendo em maior número a participação masculina.

Se considerarmos os cursos de eixos tecnológicos como controle e processos industriais, gestão de negócios, infraestrutura e produção industrial, áreas culturalmente associadas à figura masculina, a participação feminina tende a diminuir. Nesse cenário, considerando o total de matrículas efetuadas nos Institutos Federais, a participação feminina é de 42,3%, resultado equivalente ao verificado no âmbito do IFPB 42,2%. Diferentemente, ao considerarmos os eixos tecnológicos de ambiente e saúde, desenvolvimento educacional e social, produção cultural e design, turismo, hospitalidade e lazer os números sofrem uma inversão, em dimensão nacional o percentual é 65,4% de mulheres, enquanto no IFPB 56,1%.

No que se refere aos números da evasão, ainda tomando por referência o ano de 2018, os dados revelam uma taxa de 17,3% de discentes evadidos dos cursos técnicos nos Institutos Federais e 14,9% no contexto do IFPB. Importante frisar que os dados relativos à evasão, apresentados pela Plataforma Nilo Peçanha, não apresentam informações relacionadas ao sexo

dos discentes evadidos, compreendendo, desta forma, dados gerais. A ausência de dados oficiais que retratem a evasão a partir do gênero dos discentes evidencia a importância de estudos sobre a referida temática.

7. CONCLUSÃO

Os dados coletados revelam que no âmbito dos Institutos Federais, diferentemente do que ocorre com o ensino médio regular, os discentes do sexo masculino representam o maior número de matrículas efetuadas. Outro fator evidenciado pela análise dos dados diz respeito ao perfil de ingresso em determinadas eixos tecnológicos nos quais se enquadram cursos técnicos culturalmente considerados de perfil mais adequado para determinado gênero, áreas como controle e processos industriais, gestão de negócios, infraestrutura e produção industrial apresentam preponderância de matrículas de discentes do sexo masculino, em contrapartida áreas como ambiente e saúde, desenvolvimento educacional e social, produção cultural e design, turismo, hospitalidade e lazer apresentam uma inversão nos números, apontando a predominância de discentes do sexo feminino.

Diante do quadro apresentado, considerando que o ambiente escolar não está imune às questões que permeiam a sociedade, dentre elas as inerentes às desigualdades fundamentadas no gênero, conclui-se pela necessidade de estudos sobre questões voltadas às práticas de discriminação de gênero no âmbito dos cursos técnicos, bem como sobre a evasão escolar a partir do critério gênero.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed., rev. e ampl.. São Paulo: Boitempo, 2009.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 47. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2018**. Brasília: Inep, 2019.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha (Ano base 2018). 2019.
Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes. 1980.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 25 – 33, maio/ago. 2012. Disponível em:<
<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180/10526>>.
(Acesso: 14/novembro/2018).

E2 - GT8: Literatura e outras artes



DIREITO E LITERATURA: AÇÕES E DIÁLOGOS POSSÍVEIS A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS DISTÓPICAS

LUNA, Amanda Souza Xavier de

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (UFPB)

Bibliotecária da Universidade Federal da Paraíba

nandasxx@gmail.com

LACERDA, Gabriela Limeira de

Mestre em História Social (UFC)

Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Paraíba

gabi.limeira1@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho traz à baila o possível diálogo entre Direito e Literatura, através de um relato de experiência vivenciado na Faculdade de Direito da UFPB com a execução de um projeto de extensão intitulado “Cadê a leitura? Ações e diálogos entre Direito e Literatura” e seus desdobramentos no âmbito acadêmico, especialmente no que se diz respeito ao papel que a Literatura exerce na vida dos discentes, enquanto pessoa humana, sua importância no desenvolvimento da personalidade, no exercício da cidadania e na sua formação enquanto jurista, ao passo que a Literatura vem se mostrando e se concretizando como alternativa à compreensão do Direito, a partir de perspectivas literárias que ampliam horizontes, extrapolando vieses mais técnico-formalistas e contribuindo para enriquecer abordagens e desenvolver o pensamento crítico, expandido e afirmando as relações dialógicas entre o Direito e a Literatura. Assim, o projeto se apresenta respaldando-se na Literatura como instrumento de construção da capacidade crítica interdisciplinar, sobretudo com o uso de obras distópicas que tratam sobre o Estado Democrático de Direito, ao permitirem reflexões sobre questões jurídicas, políticas, sociais, econômicas e culturais a partir desse gênero literário que enriquecem a compreensão da realidade humana. A Literatura, em especial para essa proposta, a Literatura distópica, emerge, portanto, como caminho à compreensão do Direito, incrementando o modelo convencional de lecionar o próprio Direito. No espaço universitário, o estímulo à leitura literária em conexão com o mundo jurídico possui ainda o condão de contribuir para a difusão do conhecimento e a formação de profissionais mais humanizados e preparados para enfrentar as vicissitudes que o mercado impõe, promovendo "um diálogo do eu consigo mesmo, a partir das experiências do leitor e da narrativa do escritor. Isto é, o encontro do mundo narrado com o mundo vivido, possibilitando um desvelamento do Ser. Um aprendizado com a experiência do outro, uma fusão de horizontes, que amplia a visão do sujeito sobre a realidade" (Soares, 2018, s/p). Nesse sentido, pretende-se neste trabalho, apresentar o projeto, suas proposituras, estratégias e, a partir da abordagem

teórica da Literatura por Eagleton (2006), da função da Literatura através da produção de sentidos por Cosson (2006), mas sobretudo pela abordagem de Candido (1995), que considera a Literatura igualmente um Direito Humano, analisar o status dos estudos que versam sobre a transversalidade entre o Direito e a Literatura como um novo modelo de pensar a sociedade além da letra da Lei.

Palavras-chaves: Direito e Literatura. Direitos Humanos. Distopias. Educação Superior. Leituras literárias.

1 INTRODUÇÃO

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura expande nosso universo, encoraja-nos a imaginar outras formas de concebê-lo e organizá-lo (Tzvetan Todorov).

Que papel a Literatura exerce na vida das pessoas e qual sua importância no desenvolvimento da personalidade, no exercício da cidadania e na profissionalização? O que leem os alunos dos cursos de Direito do Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ) da Universidade Federal da Paraíba, na cidade de Santa Rita, além do *Vade Mecum*, dos manuais jurídicos e obras clássicas específicas à área, dos famigerados resumos para concursos públicos e dos textos produzidos pelos tribunais? E os futuros universitários, a que leituras se dedicam? Há espaço e estímulo à leitura literária como expansão do conhecimento e do pensamento crítico? O acesso aos livros e à leitura literária têm se revelado suficiente? Essas são algumas reflexões que justificaram a propositura do projeto de extensão “Cadê a leitura? Ações e diálogos entre Direito e Literatura”, cujos principais aspectos apresentaremos neste trabalho em formato de relato de experiência.

A ideia de desenvolver o projeto surgiu em meio à constatação de que as pessoas parecem ler cada vez menos, ou com menor interesse e compreensão diminuta. A quantidade de informações de diversificados assuntos e a velocidade de transmissão pelos meios virtuais parece não deixar muito tempo/espaço a ser dedicado para obras fundamentais da Literatura universal e reflexões mais profundas. A fugacidade da nossa contemporaneidade não dá margem para leituras mais completas: parece não haver tempo, estímulo ou interesse em seguir uma sequência começo-meio-fim. A superficialidade reina em tempos de redes sociais,

whatsapps e fake news.

Nesse sentido, o projeto de extensão tem se dedicado a conceber um acervo bibliográfico literário, cujas obras são selecionadas em virtude de temáticas ligadas à interdisciplinaridade entre Direito e Literatura, funcionando tanto de estímulo para o corpo docente investir nessa interação – introduzindo a Literatura em seus processos de ensino-aprendizagem jurídica e indicando determinados livros nas bibliografias de suas disciplinas constantes do PPC – como também para ampliar o alcance à leitura, haja vista a escassez de bibliotecas públicas em nossa região e o acesso restrito aos livros e à Literatura por apenas pequena parcela da nossa sociedade.

A existência de uma biblioteca jurídica no campus do DCJ que contenha também livros de Literatura é um meio de extensão do conhecimento à comunidade do município de Santa Rita. Além de eventos e ações voltados a estimular e a debater as leituras, também pode funcionar como incentivo para que estudantes do ensino médio, futuros universitários, frequentem o DCJ, familiarizando-se com o ambiente e as discussões que serão travadas, sobretudo, ressignificando a biblioteca do DCJ, evitando que mesma fique circunscrita a um balcão de empréstimos de livros, para se transformar em espaço dialógico sobre a Literatura e o Direito, afetando de forma positiva, assim, as pessoas que terão oportunidade de participar das ações daí decorrentes.

A partir do pressuposto da literatura enquanto Direito humano fundamental e inalienável (CÂNDIDO, 2004), considerada como indispensável para a construção de uma sociedade mais humana e mais justa, o projeto de extensão “Cadê a leitura? Ações e diálogos entre Direito e Literatura”, vinculado ao Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (DCJ/UFPB), visa promover oportunidades de leitura literária à comunidade acadêmica do curso de Direito, bem como à comunidade do município de Santa Rita, aproximando a comunidade da Universidade, ao promover o acesso ao conhecimento literário enquanto forma de garantia de equidade social.

O desenvolvimento do projeto tem ocorrido em duas vertentes: (i) mediação de leituras para conectar obras literárias previamente selecionadas com a realidade socioeconômica, cultural e jurídica do Brasil atual e com o cotidiano dos leitores; (ii) ampliação do acervo da biblioteca de Direito do DCJ/UFPB, para incluir um setor específico destinado à Literatura, fomentando, assim, o acesso à leitura e a concretização de processos dialógicos através da transversalidade entre Direito e Literatura.

A criação desse espaço literário e a articulação de estratégias e ações relacionadas à

leitura servem ao apuro da capacidade do pensamento crítico dos leitores através de narrativas literárias e de suas conexões com as conjunturas da sociedade contemporânea. Assim, partindo de interfaces entre Literatura e Direito, pretende-se fortalecer uma *cultura literária dos direitos* na universidade, como enaltece a Rede Brasileira de Direito e Literatura – RDL (2019), no intuito de promover a emancipação dos sujeitos, debater sobre princípios, ideias e valores democráticos, estimulando o exercício da cidadania, a efetivação de direitos fundamentais e a construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária.

1.1 OBJETIVOS

Os objetivos gerais do projeto são de ampliar o acesso aos livros de literatura e promover o exercício dialógico e interdisciplinar da leitura literária com o mundo jurídico, bem como aproximar a comunidade de Santa Rita do ambiente universitário, promovendo a leitura e a expansão do pensamento crítico à estudantes de ensino médio. Para tanto, propõem-se os objetivos específicos:

- a) Seleção das primeiras obras que formarão o acervo literário no âmbito da biblioteca jurídica do DCJ/UFPB;
- b) Formação do acervo literário da biblioteca do DCJ a partir de doações e da aquisição de livros pela instituição;
- c) Como fruto da extensão, criação das condições para a formação de um grupo de pesquisa em Direito e Literatura;
- d) Definição de estratégias voltadas ao estímulo às leituras literárias;
- e) Seleção de temáticas e direcionamento dos livros que serão utilizados no letramento literário/mediações de leitura durante a vigência do projeto;
- f) Concretização de ações definidas nas estratégias de estímulo à leitura (oficinas, palestras, workshops, produção de artigos), dialogando com a comunidade de Santa Rita (através de escolas, associações, clubes de leitura).

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada na execução do projeto privilegia a interdisciplinaridade entre Direito e Literatura, introduzindo a Literatura no âmbito do Curso de Direito, para direcionar a leitura de obras literárias a um diálogo com o mundo jurídico e com as conjunturas da sociedade contemporânea.

As interfaces entre Direito e Literatura permitem o aprendizado de ambos os campos do saber sob abordagens diversas e enriquecedoras, e para a concretização das ações ao longo do ano de vigência do projeto a metodologia assume papel de singular protagonismo, posto que é preciso predefinir os caminhos que serão tomados para obter os resultados esperados.

A construção desses caminhos perpassa pela necessária definição das primeiras obras que serão essenciais para tratar com as interfaces propostas entre Direito e Literatura. Antes da submissão do projeto, a equipe condutora, composta de estudantes, professora e técnicas lotadas na biblioteca, definiu a literatura distópica como temática a ser trabalhada. Assim, obras como “Laranja Mecânica”, de Anthony Burgess, “Fahrenheit 451”, de Ray Bradbury, “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley, “O conto da aia”, de Margaret Atwood, e “Não verás país nenhum”, do brasileiro Ignácio de Loyola Brandão, estão entre as eleitas para fazer parte da estante literária da biblioteca do DCJ/UFPB. Pretende-se adquirir as obras que comporão o acervo da biblioteca, cujos números de exemplares ainda serão definidos, através de campanhas de doação e da aquisição pelas vias institucionais da UFPB.

Simultâneo à composição do acervo, um cronograma de leituras foi construído entre os integrantes da equipe e extensionistas, bem como a definição das estratégias que tomadas para a realização de debates, rodas de discussão, palestras, oficinas, filmes e vídeos relacionados às obras, incluindo-se aqui a comunidade de Santa Rita, em especial alunos do ensino médio, a fim de promover a aproximação desses alunos com a Universidade Pública, que para alguns, parece algo inacessível, mas sobretudo, proporcionando à eles experiências estéticas através da literatura.

Todas essas ações propostas seguem modelos dialógicos entre os integrantes da equipe e os leitores interessados, visando a otimizar assim, os propósitos da extensão

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do pressuposto que o objeto de estudo do projeto em questão trata-se de da Literatura enquanto ferramenta de transformação do ser humano e da construção do pensamento crítico, faz-se necessário teorizar e conceituar a Literatura, para que se possa compreender sua estrutura e seu viés transformador, sobretudo para refutar a ideia de um elitismo literário onde o acesso e apreciação de obras literárias pertencem à uma minoria culta, com acesso a boa educação e bom capital cultural, capaz de compreender a linguagem literária, que diverge sobremaneira a linguagem comum.

Eagleton (2006, p.2) relata que, uma das razões para o crescente estudo sobre a teoria

da literatura na década de 60, deu-se sobretudo pelo “esgotamento gradual desse pressuposto, uma vez que, as universidades passaram a receber novos tipos de estudantes que chegavam às universidades, oriundos de meios supostamente “incultos””. A teoria, portanto, era uma forma de libertar as obras literárias e abri-las a um tipo de análise do qual todos pudessem participar. Nesse sentido, a teoria literária tem suas raízes na democratização das obras, jamais no elitismo predominante da época.

Mas afinal, o que é a literatura? É possível definir a literatura e quais obras pertencem à essa categoria, unicamente pelo tipo de linguagem que é usada e pelo gênero literário pela qual se trata? Nesse sentido, Eagleton pondera que:

[...]Muitas têm sido as tentativas de definir literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita "imaginativa", no sentido de ficção - escrita esta que não é literalmente verídica. Mas se refletirmos, ainda que brevemente, sobre aquilo que comumente se considera literatura, veremos que tal definição não procede.[...] Se não é possível ver a literatura como uma categoria “objetiva”, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízos de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício do Empire State. Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros. (EAGLETON, 2006, p.24)

Antônio Cândido (2004) considera como literatura as criações de cunho poético, ficcional ou dramático, pois seu entendimento sobre literatura perpassa pela produção escrita enquanto expressão cultural de uma civilização, sendo uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, portanto, a literatura e a ficcionalização constituem uma necessidade inerente ao ser humano, sendo impossível alguém viver sem ficcionalizar, sendo uma necessidade que precisa ser satisfeita, uma vez que atua no subconsciente e no inconsciente, representando o que há dentro de nossa imaginação e, sobretudo, construindo uma estrutura de pensamento organizado e coerente, forçado pela linguagem do texto estruturada conforme as teorias literárias, que conseqüentemente torna possível organizar a nossa visão de mundo.

A função da Literatura, definida por Antônio Candido como toda criação que envolva poesia, ficção ou drama, revela-se fator indispensável de humanização e poderoso instrumento de instrução e educação: “Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera

prejudiciais, 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” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Para o autor, a Literatura enquanto Direito Humano “[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. [...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Assim, o projeto se apresenta respaldando-se na Literatura como instrumento de construção da capacidade crítica interdisciplinar, a permitir reflexões sobre questões jurídicas, políticas, sociais, econômicas e culturais a partir de enredos literários que enriquecem a compreensão da realidade humana. A literatura emerge, portanto, como caminho à apreensão do Direito, incrementando o modelo convencional de lecionar o próprio Direito.

A leitura não é mera aquisição da habilidade de ler e escrever. O estímulo e direcionamento à leitura literária proposta no projeto define-se, como frisado por Rildo Cosson, por *letramento literário*, que é a apropriação da escrita e das práticas sociais que a ela se relacionam, e cuja responsabilidade é pertinente às instituições que lidam com processos de aprendizagem. O *letramento literário* perpassa pela *mediação* da leitura na prática, envolvendo o planejamento de caminhos para mediar leituras e contribuir na formação de uma comunidade de leitores que, “como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo” (COSSON, 2014, p. 59).

Os estudos das interfaces entre Direito e Literatura vêm despertando interesse no mundo acadêmico, apesar de ainda constituírem uma “novidade” para juristas brasileiros e para parcela significativa da comunidade científica, que veem tais articulações com “certa estranheza, associando-as, frequentemente, a uma prática acadêmica diletantista, modista e, de certo modo, supérflua” (BERNSTS; TRINDADE, 2017, p. 225), o que não procede.

Há investigações sobre essa transversalidade desde o século passado, sobretudo no cenário internacional, como nos Estados Unidos, onde John Wigmore publicou em 1908 *A List of Legal Novels*, elencando romances que continham temáticas jurídicas, em uma abordagem do Direito *na* Literatura. Em 1925, Benjamin Cardozo publicou o ensaio *Law and Literature*, analisando a qualidade literária do Direito, em uma perspectiva do Direito *como*

Literatura. Na Europa, entre 1927 e 1936, Ferruccio Pergolesi e Hans Fehr passaram a defender as interações entre os dois ramos, no sentido de que a Literatura tanto é fonte de conhecimento jurídico como constitui meio de crítica às instituições jurídicas (BERNSTS; TRINDADE, 2017, p. 226).

Na década de 70 do século passado, o surgimento do *Law and Literature Movement*, criticando o formalismo jurídico e defendendo a Literatura como instrumento multicultural aliado aos estudos jurídicos convencionais de matriz positivista e formalista, acabou estimulando a inserção das pesquisas em Direito e Literatura nas universidades americanas, havendo doravante referências na Europa e na América Latina de atividades e projetos de pesquisa individuais de juristas sobre a temática (BERNSTS; TRINDADE, 2017, p. 226-227).

Bernsts e Trindade (2017, p. 227-245) traçam também em seu artigo um histórico sobre o desenvolvimento do Direito e da Literatura no Brasil, levantando algumas experiências de ensino, pesquisa e extensão a partir do mapeamento realizado pela Rede Brasileira de Direito e Literatura – RDL, sociedade científica sem fins lucrativos que funciona como plataforma de difusão de conhecimento e promoção de estudos interdisciplinares nas respectivas áreas em nosso país. Em suma, delineiam um panorama a partir de três fases, que podem assim ser descritas:

- i. Fase precursora, tendo como referências Aloysio de Carvalho Filho, com investigações machadianas no campo jurídico, publicando em 1958 *O processo penal e Capitu*, e Luiz Alberto Warat, que rompe com a pedagogia tradicional do ensino jurídico, abordando relações entre Literatura e tradição jurídica, a exemplo de sua obra *A ciência jurídica e seus dois maridos*, de 1985, em que se utiliza do livro de Jorge Amado para discutir facetas da ciência jurídica.
- ii. Fase sistematizadora, caracterizada pela tentativa de institucionalização dos estudos e pesquisas em Direito e Literatura nas universidades brasileiras, a partir da década de 90 do século XX. Nessa etapa, começam a acontecer ciclos de palestras, oficinas e jornadas, além do estímulo a que textos jurídicos possam ser lidos e interpretados como textos literários e do surgimento dos primeiros trabalhos acadêmicos na temática, como a dissertação de mestrado *Direito e Literatura – anatomia de um desencanto: desilusão jurídica em Monteiro Lobato*, de Arnaldo Sampaio Godoy, e do ensaio *Direito e Literatura: o ensino jurídico a partir de Shakespeare*, de Luiz Carlos Cancellier de Olivo, dentre outros. Também surge o grupo de pesquisa *Teoria do Direito, Democracia e Literatura*, oriundo da UFPR, e uma linha de pesquisa

intitulada *Direito e Literatura*, do Instituto de Hermenêutica Jurídica do Rio Grande do Sul (IHJ).

- iii. Fase expansiva, que se caracteriza pela criação de um Grupo de Trabalho *Direito e Literatura* no âmbito do XVI Congresso Nacional do CONPEDI, em 2007, e da criação do programa de televisão *Direito & Literatura*, em 2008, apresentado por Lenio Streck, e que trouxe maior visibilidade à temática, além do surgimento de mais alguns grupos de pesquisa. Na atual fase, as discussões também se centram em questões metodológicas da abordagem e dos referenciais teóricos relacionados ao Direito e Literatura.

Percebe-se, portanto, que a Literatura vem se mostrando e se concretizando como alternativa à compreensão do Direito. A Literatura serve para ampliar o conhecimento sobre a própria história, instituições e transformações do Direito, ao passo que o Direito pode ser analisado a partir de perspectivas literárias que ampliam horizontes, extrapolando vieses mais técnico-formalistas e contribuindo para enriquecer abordagens e desenvolver o pensamento crítico. Essa interdisciplinaridade tem potencial de expandir perspectivas e saberes, lapidando o conhecimento e a formação daqueles que embarcam nesse desafio.

A mediação da leitura é caracterizada ainda através das relações dialógicas entre os sujeitos, o texto mediado e o ato mediador; ou como um diálogo formado por múltiplas vozes e narrativas, de natureza dinâmica, flexível e crítica, podendo ocorrer em diferentes formatos, para públicos diversos e em ambientes como bibliotecas públicas, centros culturais, livrarias, museus, teatros, praças, parques (LIMA; NETTO, 2018, p. 5-6).

Podemos dizer que, para atingir os objetivos do projeto, a literatura distópica foi escolhida por ser considerada uma ferramenta de análise da modernidade, uma vez que o “gênero da distopia em particular, emerge como dispositivo de análise radical da sociedade, cujo objetivo é analisar os efeitos de barbárie que se manifestam em determinado tecido social” (HILÁRIO, 2013, p.201).

Portanto, as obras predefinidas, que servirão de pontapé para o início das ações do Projeto de Extensão, têm como narrativa as relações da sociedade com o totalitarismo e como o Estado democrático de Direito atua nesses modelos propostos nas obras literárias, logo, a distopia abre a possibilidade de pensar criticamente uma sociedade e

às características que compõem a atualidade, com a finalidade de lançar luz acerca das atuais formas de poder; bem como aprofundar as implicações analíticas das distopias em relação às atuais formas de subjetivação [...] O romance distópico pode então ser compreendido enquanto aviso de incêndio,

o qual, como todo recurso de emergência, busca chamar a atenção para que o acontecimento perigoso seja controlado, e seus efeitos, embora já em curso, sejam inibidos (HILÁRIO, 2013, p.202).

No espaço universitário, o estímulo à leitura literária em conexão com o mundo jurídico possui ainda o condão de contribuir para a difusão do conhecimento e a formação de profissionais mais humanizados e preparados para enfrentar as vicissitudes que o mercado impõe. Não menos importante, o acesso à literatura literária como elo entre a comunidade e a universidade, visa promover, sobretudo, a leitura como ferramenta capaz de transformar a realidade de jovens do ensino médio, uma vez que suas experiências anteriores com a literatura, muitas vezes, se reduz ao ensino da história literária, o que acaba afastando esses estudantes do hábito da leitura pelo prazer, que julgam esse tipo de conhecimento desnecessário, como bem pontua Cosson, acerca das dificuldades do ensino e da promoção da leitura literária,

Outros têm consciência de que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios. São os indiferentes, para quem ler é uma atividade de prazer, mas o único valor que conseguem atribuir à literatura é o reforço das habilidades linguísticas. É por isso que não se importam se o ensino da literatura constitui-se em uma sequência enfadonha de autores, características de estilos de época e figuras de linguagem, cujos nomes tão-somente devem ser decorados independentemente de qualquer contexto. Por fim, há aqueles que desejam muito estudar literatura ou qualquer outra coisa. Todavia, seja por falta de referências culturais ou pela maneira como a literatura lhe é retratada, ela se torna inacessível. Para eles, a literatura é um mistério, cuja iniciação está fora do seu alcance. Não surpreende, portanto, que tomem a poesia como um amontoado de palavras difíceis e tenham dificuldade em distinguir a ficção de outros discursos da realidade (COSSON, 2006,p.11)

Diante disso, faz-se necessário ir além dos muros da Universidade, promover a leitura de obras literárias aos que não tem acesso a ela e proporcionar à esses jovens uma experiência estética, capaz de ampliar a visão de mundo e construir um pensamento crítico. Sendo esse processo não espontâneo, o projeto de Extensão Cadê a Leitura? visa sobretudo, interferir e transformar a realidade, tanto da comunidade acadêmica, quanto da comunidade do entorno da Universidade, contribuindo, também, para o reconhecimento da instituição pública enquanto agente de transformação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Logo após as obras serem predefinidas pelos integrantes do projeto, em consonância

com os objetivos a serem alcançados através das narrativas literárias escolhidas, foi realizada uma ação de doação de livros para a biblioteca aberta à toda comunidade, norteadas por indicações do corpo docente e através de parcerias com instituições como o Sebo Cultural. Fruto dessa ação, foi o recebimento de mais de 60 obras literárias, obras essas que deram início ao acervo literário da Biblioteca Setorial do DCJ. Uma vez os livros de literatura disponibilizados, a Biblioteca possui condições de atender às demandas de leitura da comunidade, partindo então para ações de incentivo à leitura por meio de eventos que visavam debater um título escolhido, utilizando a exibição de filmes e outras produções audiovisuais, bem como o debate orientado sob a perspectiva dialógica multidisciplinar - com a presença de docentes e escritores -, como forma de despertar o interesse da comunidade para as temáticas levantadas nessas discussões, possibilitando a interação da realidade com a ficção.

Sob a justificativa da atuação do Projeto, foi possível, ainda, a indicação de uma lista de títulos literários para aquisição via institucional, sendo essa modalidade de aquisição engessada, uma vez que por critérios de avaliação do Ministério da Educação, o orçamento prioriza a compra de obras que atendam as bibliografias básicas e complementares constantes no PPC dos cursos. A partir da justificativa do projeto, foi possível ampliar o acervo às obras literárias, proporcionando assim a experiência da leitura literária no ambiente universitário.

Bora ler e bora assistir

Através da indicação de liderança comunitária da cidade de Santa Rita foi realizado o contato com uma escola estadual, a EEEFM Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho. Junto aos estudantes do terceiro ano do ensino médio noturno, público da educação de jovens e adultos, têm sido realizadas atividades de apreciação e debate de obras literárias e audiovisuais, apoiadas pela equipe gestora da instituição de educação básica. Apesar de algumas dificuldades de ordem estrutural, como a ausência de espaço para realização de oficinas de leitura planejadas pelo grupo de extensionistas, o contato com os estudantes, ainda que esporádico, tem permitido o intercâmbio de obras e de interpretações sobre elas. Chamou atenção o desconhecimento que muitos estudantes que estão finalizando o ensino básico têm quanto ao funcionamento das Universidades Federais e do ensino superior em geral, como as formas de acesso e a gratuidade dos cursos superiores. Tal situação reforça a importância de projetos de extensão para o diálogo com a comunidade no entorno da universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da Leitura efetiva de obras de Literatura contextualizadas com a realidade socioeconômica, cultural e jurídica da nossa sociedade, visa aguçar o pensamento crítico da comunidade acadêmica, e sobretudo, promover uma cultura literária dentro, e para além dos muros da Universidade, contribuindo com leituras que os alunos do ensino médio precisam para realização do ENEM, por exemplo.

Outras ações estão sendo planejadas para ao longo do período de execução do Projeto, que tem duração de 12 meses e começou efetivamente em março de 2019. Ainda há muito trabalho a ser realizado e muitos caminhos a serem construídos, mas já pode-se observar que houve um aumento pela procura das obras literárias na Biblioteca e crescente participação nos eventos promovidos pelo Projeto, o que tem sido muito positivo e motivador para continuação das ações.

REFERÊNCIAS

ATWOOD, Margaret. **O conto da aia**. São Paulo: Rocco Digital, 2017.

BERNSTS, Luísa Giuliani; TRINDADE, André Karam. **O estudo do direito e literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão**. Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura, vol. 3, n. 1, jan-jun 2017, doi 10.2119/anamps.31.225.257.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. São Paulo: Globo, 2012.

BRANDÃO, Ignácio Loyola de. **Não verás país algum**. São Paulo: Global, 2007.

BURGESS, Anthony. **Laranja mecânica**. São Paulo: Aleph, 2014.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos: o direito à literatura**. 2004. Disponível em: edisciplinas.usp.br. Acesso em: 12 jan 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014. [file:///C:/Users/Amanda/Downloads/27842-106272-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Amanda/Downloads/27842-106272-1-PB%20(2).pdf)

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo/Cortez Editora, 1982. Disponível em: www.educacaointegral.org.br. Acesso em: 06 fev 2019.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 201-215, out. 2013. ISSN 2175-7917. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201>>. Acesso em: 02 jul. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-7917.2013v18n2p201>

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Globo, 2014.

LIMA, Lídia Eugênia Cavalcante; NETTO, Raymundo (orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

REDE BRASILEIRA DE DIREITO E LITERATURA – RDL. Disponível em: www.rdl.org.br. Acesso em: 06 fev 2019.

SOARES, Guilherme Augusto de Vargas. Diálogo entre Direito e Literatura: uma interdisciplinaridade promissora. Revista **Consultor Jurídico**, 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-jul-21/diario-classe-dialogo-entre-direito-literatura-interdisciplinariedade-promissora>. Acesso em: 028 jun. 2019

**E2 – GT10: Literatura infantil e juvenil: da
tradição a modernidade**



MEMÓRIAS DO ANTISSEMITISMO NA NOVELA GRÁFICA *MAUS*, DE ART SPIEGELMAN, E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NA SALA DE AULA

BEZERRA, Maria Aline Rodrigues

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
aliner2000@hotmail.com

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Orientadora)
mariamartanobrega@bol.com.br

RESUMO

Com uma narrativa híbrida, que abriga a linguagem verbal e não verbal, a novela gráfica (ou, também chamado, romance gráfico), comumente, é uma história sequencial disposta dentro de quadrinhos que comporta as diretrizes da arte (simetria, perspectiva e pincelada) e da literatura (enredo, diálogo e narração). Partindo desse pressuposto e considerando que a literatura, enquanto manifestação artística, aborda, para além de aspectos puramente estéticos, questões de ordem social, política, econômica etc., torna-se plausível o trabalho da literatura em sua relação com o discurso da história no contexto escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar como o tema antissemitismo representado na novela gráfica *Maus*, de Art Spiegelman, pode contribuir para estreitar as relações entre literatura e história no espaço escolar, instigando o interesse do aluno pela leitura. Nossa abordagem tomará como ponto de partida teórico as reflexões de Carneiro (2009) para falar sobre a novela gráfica, Eco (2008) ao tratar sobre a literatura em massa, Vergueiro e Ramos (2018) acerca da relevância do uso das histórias em quadrinho em sala de aula, e a BNCC (2018), por orientar, dentre muitas perspectivas, as da transdisciplinaridade e interculturalidade no contexto do ensino brasileiro. O percurso metodológico será bibliográfico, interpretativo e de natureza exploratória. Sendo assim, as diversas problematizações sociais podem ser trabalhadas em eixo interdisciplinar com crianças e adolescentes, uma vez que o livro em análise aborda uma multiplicidade de temáticas que apresentam um importante destaque para os dias atuais, tais como o holocausto, a repressão, a Segunda Guerra Mundial, entre outros. Acreditamos que, ao trabalhar com uma obra literária atrelada ao gênero História em Quadrinhos em sala de aula, um dos benefícios esperados é o incentivo ao hábito de leitura, por ser um texto que desperta a atenção do leitor tornando-se mesmo mais acessível e atrativo.

Palavras-chave: *Maus*. Antissemitismo. Novela gráfica. Sala de aula.

INTRODUÇÃO

Compreender os danos que as guerras e os conflitos podem causar nas pessoas, comunidades e nações – muitas vezes, por interferência de valores e fundamentos religiosos,

políticos, econômicos ou sociais perpetuados nas sociedades –, é de suma importância para o entendimento de como se deu a superação das marcas dos conflitos bélicos deixadas no passado e que contribuíram para o surgimento de desigualdades, preconceitos e estigmas sociais.

Desse modo, temáticas e questões como essas são de difícil compreensão, por, muitas vezes, serem abordadas de maneira erudita. Para isso, considerando que a literatura contemporânea, enquanto manifestação artística, traz formas variadas de tratar assuntos complexos de maneira descontraída e acessível – abordando, para além de aspectos puramente estéticos, questões de ordem social, política, econômica etc. –, torna-se plausível uma abordagem da literatura com enfoque voltado para sua relação com o discurso da história no contexto escolar. Este trabalho tem, pois, como objetivo analisar como o tema antissemitismo representado na novela gráfica *Maus*, de Art Spiegelman, pode contribuir para estreitar as relações entre literatura e história no espaço escolar, instigando o interesse do aluno pela leitura.

Como base teórica para a realização da análise, levaremos em conta as reflexões de Hobsbawm (1995) sobre o contexto histórico e social que o nosso objeto de estudo nos situa, Carneiro (2009) e Eisner (2005) para falar sobre a novela gráfica, Eco (2008) para tratar sobre a literatura em massa, Vergueiro e Ramos (2008) auxiliarão nas reflexões acerca da relevância do uso das histórias em quadrinho em sala de aula, e a BNCC (2018), por orientar, dentre muitas perspectivas, as da transdisciplinaridade e interculturalidade no contexto do ensino brasileiro.

O percurso metodológico será bibliográfico, interpretativo e de natureza exploratória, isto é, o estudo bibliográfico nos possibilitará as fontes que servirão de base para o aprofundamento da nossa análise; a abordagem interpretativa, como o nome sugere, visará na interpretação e no desenvolvimento analítico da temática estudada, nesse caso, o antissemitismo e a pesquisa de natureza exploratória consistirá na apresentação da possibilidade da utilização do livro *Maus* na sala de aula.

SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E O ANTISSEMITISMO

A Segunda Guerra Mundial se consolidou como o maior conflito da história da humanidade no século XX, estendendo-se durante o período de 1939 a 1945. A principal razão que culminou o início da guerra foi o expansionismo germânico.

Além do expansionismo e das disputas territoriais, a perseguição a grupos étnicos,

sobretudo aos judeus, foi uma realidade na Segunda Guerra Mundial. Para o nazismo, os judeus eram os grandes culpados pela crise que o país passou no período entre guerras, sendo assim, os mesmos deveriam ser combatidos. Tal atrocidade resultou em um total de seis milhões de judeus mortos pelas mãos nazistas.

Com base nisso, o historiador Eric Hobsbawm (1995) chama seu livro de “Era dos Extremos” defendendo que o homem no século XX, em função das duas guerras mundiais foi ao extremo contra seu semelhante (morte e destruição) para alcançar seus interesses e declara que na Segunda Guerra Mundial “o anti-semitismo era sem dúvida forte” (HOBSBAWM, 1995, p. 109).

Sinteticamente, o autor admite que “em termos mais simples, a pergunta sobre quem ou o que causou a Segunda Guerra Mundial pode ser respondida em duas palavras: Adolf Hitler” (HOBSBAWM, 1995, p. 35).

NOVELA GRÁFICA E A CULTURA DE MASSA

Com base nos estudos de Carneiro (2009) em que busca redefinir o termo narrativa na compreensão contemporânea, o autor afirma que a perspectiva estruturalista analítica de narrativa apresenta “um raciocínio prototípico-formal, no qual a dimensão comunicativa está a serviço de um pensamento unitário do texto ficcional” (CARNEIRO, 2009, p. 27), exigindo, portanto, uma proposta teórica e metodológica denominada de hermenêutica narratológica.

A hermenêutica narratológica é uma perspectiva crítica que na técnica de compreender algo (assunto, teoria etc.) através de uma interpretação da tradição. Carneiro (2009) considera os modos de como as concepções estruturalista e descritiva interpretam o texto narrativo para desenvolver sua proposta de redefinição do conceito de narrativa e chega à uma conclusão abrangente “de que o conceito de narrativa é intrínseco a uma concepção de método. (...) A narrativa é um texto aberto com possibilidade de interpretação” (CARNEIRO, 2009, p.157).

Partindo dessa definição e levando em consideração o que Gancho (1995) elenca, não se pode desconsiderar que a narrativa é estruturada sobre cinco elementos principais: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Além disso, podemos encontrar muitas possibilidades de narrar: oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não.

Fundamentado no que foi dito acima, a novela gráfica (ou, também chamado, romance gráfico) é uma narrativa híbrida, que abriga a linguagem verbal e não verbal. É, comumente, uma história sequencial disposta dentro de quadrinhos, que comporta as diretrizes da arte (simetria, perspectiva e pincelada) e da literatura (enredo, diálogo e narração). Não obstante

essa aproximação estrutural, a *graphic novel* (novela gráfica, em português) se difere das histórias em quadrinhos convencionais porque não são histórias seriadas, mas sim, histórias completas, mais longas, com maior desenvolvimento, fazendo com que possuam um maior número de páginas para ler. Ou seja, o formato da *graphic novel* é maior que o quadrinho normal.

De acordo com Eisner (2005, p. 8), por volta das décadas de 1965 e 1990 os quadrinhos começaram a procurar um conteúdo literário mais sofisticado em busca de um maior número de leitores. Por isso, os quadrinhos procuraram tratar de assuntos que pertenciam ao território exclusivo da literatura, do teatro ou do cinema. Assim sendo, temas como “autobiografias, protestos sociais, relacionamentos humanos e fatos históricos” passaram a ser abordados por esse tipo de meio. Portanto, Will Eisner salienta:

As *graphic novels* com os chamados “temas adultos” proliferaram e a idade média dos leitores aumentou, fazendo com que o mercado interessado em inovações e temas adultos se expandisse. Acompanhando essas mudanças, um grupo mais sofisticado de talentos criativos foi atraído para essa mídia e elevou seus padrões (2005, p. 8).

Partindo desse pressuposto, podemos observar que a mudança ocorrida nas histórias em quadrinhos, é consequência do fenômeno da cultura de massa, assim como da indústria cultural, que tem como objetivo específico submeter as mais variadas expressões culturais a um ideal comum para atingir a maioria das pessoas ao consumo.

A partir disso, o filósofo e escritor Umberto Eco (2008) em sua obra *Apocalípticos e integrados*, publicado em 1967 faz uma análise dos fenômenos dos *massmedia* a partir da dicotomia de apocalípticos (aqueles que condenam os meios de comunicação de massa) e integrados (aqueles que os absolvem).

Vale ressaltar que na década de 1960 a cultura de massa, de certa forma, começou a abalar a ideia de literatura canônica (sagrada), fazendo com que os adeptos dessa ideia se vissem ameaçados tanto teoricamente, quanto literariamente, ocasionando uma reação contrária por parte de muitos teóricos e estudiosos literários. Em nível mundial, Umberto Eco é um desses que reagiram contra.

Em razão disso, Eco comenta:

O problema da cultura de massa é exatamente o seguinte: ela é hoje manobrada por “grupos econômicos” que miram fins lucrativos, e realizada por “executores especializados” em fornecer ao cliente o que julgam mais vendável, sem que se verifique uma intervenção maciça dos homens de cultura na produção (2008, p. 50-51).

O autor mostra que a cultura de massa se apropria da cultura local para modificá-la, mas o seu interesse é o lucro, não cultura. Neste sentido, o autor considera que a leitura e interação do leitor com o texto ficam prejudicadas uma vez que os conteúdos da cultura de massa tendem a se desenvolver no mais absoluto conformismo, mesmo aparentando ausência de preconceitos.

Embora a *mass media* apresente esse viés econômico e, por vezes, torne-se, um instrumento educativo de uma sociedade de fundo paternalista, Eco (2008) entende que essa cultura insere seu consumidor na categoria de usuário de bens culturais e dessa forma contribui para um aumento de *informação*, ainda que na forma de entretenimento, o que não deixa de ser uma possibilidade de formação humana.

De acordo com Eco, as HQs é um gênero da cultura de massa que exige do leitor uma ação de pro-atividade, diferente dos demais gêneros (cinema, rádio, TV) em que a passividade comanda a posição do espectador. Nos quadrinhos, o leitor se apropria dos procedimentos estruturais e busca construir sentido para a narrativa, por meio do direcionamento do olhar para ordenar as cenas, na busca de entonação para a fala das personagens, regulando as falas nos quadros isoladamente e/ou em seu conjunto. Percebe-se, pois, que Eco não critica as HQs, pelo contrário, apresenta a sua concepção, o modo como elas são estruturadas em sua natureza e, digamos assim, sua funcionalidade. Essa funcionalidade não deixa de levar em consideração o aspecto da ficção.

Tendo em conta tudo que o foi exposto, o nosso objeto de estudo, *Maus*, se enquadra na categoria de literatura de massa, discutida por Eco (2008); é uma *graphic novel*, pelos atributos defendidos por Eisner (2005), e se integra na redefinição de narrativa proposta por Carneiro (2009), pois ao se utilizar da hermenêutica narratológica, o autor mostra que uma das relações fundamentais que se concentra na mesma é a tríplice mimese (autor/texto/leitor, ficção e jogo de intriga) e em *Maus* temos um exemplo disso. Spiegelman (2009) dialoga sempre com o leitor mostrando o quão complicado é montar uma narrativa HQ com um assunto tão complexo como é o Holocausto. Escritor, ilustrador, novelista, biógrafo e autobiógrafo, Art Spiegelman transfigura em *Maus* o testemunho de Vladek Spiegelman, seu pai, que foi vítima das atrocidades nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.

MAUS: A HISTÓRIA DE UM SOBREVIVENTE

Lançado no Brasil em 2009 pela Editora Companhia das Letras, a *graphic novel* *Maus: A história de um sobrevivente* (rato, em alemão), do autor e ilustrador sueco Art

Spiegelman, narra uma história de luta e sobrevivência de seu pai, um polonês judeu que conseguiu sobreviver ao Holocausto. A narrativa se alterna entre passado, que são as memórias de Vladek, e presente, que além de mostrar o relacionamento entre pai e filho, fala muito sobre as consequências que a Segunda Guerra Mundial deixou em cada um.

Composto por duzentas e noventa e seis páginas, o livro apresenta o uso de figuras animais, o chamado antropomorfismo que consiste em misturar características humanas com animais, para representar cada grupo étnico presente na história. Desse modo, os judeus são retratados por ratos, os alemães por gatos, os poloneses (não judeus) por porcos, os franceses por sapos e os americanos por cães. Esta característica presente na obra serve tanto como crítica, ao enxergar os judeus com os ratos da sociedade, quanto como uma forma de expressar, em imagens e de uma maneira simbólica, todo aquele cenário onde o preconceito era regra. A arte dos quadrinhos traz as ilustrações em preto e branco e com traço simples, combinando assim, com o momento histórico apresentado na HQ e com a triste situação dos personagens. Além disso, Spiegelman inova ao contar essa história em quadrinhos, de modo que, seu livro passou a ser considerado um clássico contemporâneo das histórias em quadrinhos.

A obra foi publicada em duas partes, a primeira em 1986 e a segunda em 1991. No ano seguinte, *Maus* foi o primeiro livro HQ a ganhar o Prêmio Pulitzer de literatura. Abaixo uma ilustração dagraphic novel publicada no Brasil:

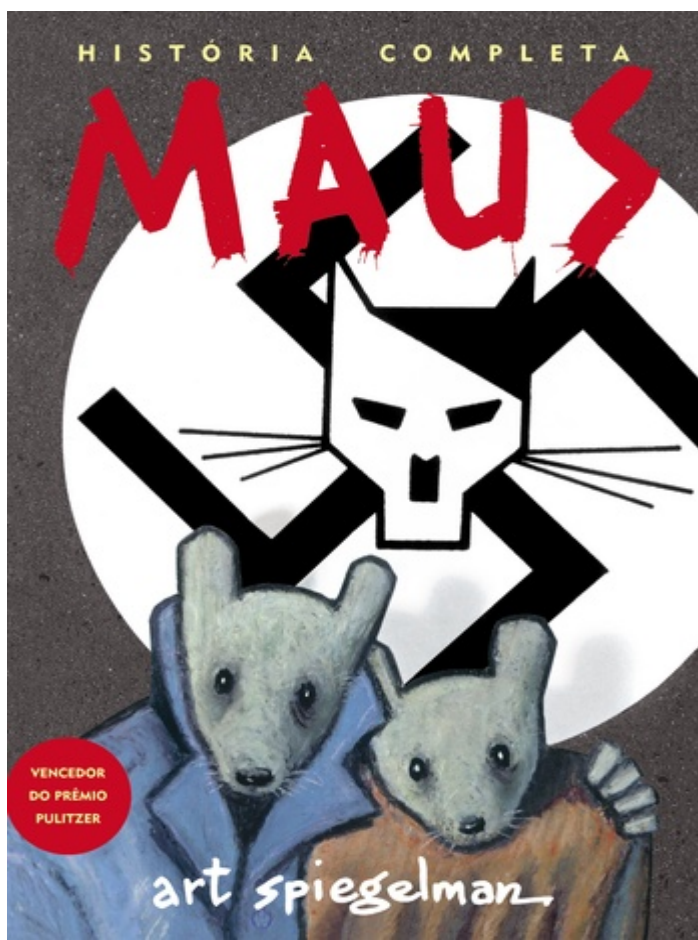


Fig. 1 Uma história do antissemitismo

Fonte: Spiegelman (2009)

MEMÓRIAS DO ANTISSEMITISMO EM *MAUS*

A propaganda nazista foi, provavelmente, a fonte de inspiração de Art Spiegelman para compor um dos elementos mais característicos da *graphic novel* *Maus*, pois durante a Alemanha Nazista (1933-1945), a propaganda política era uma das principais maneiras de se promover o antissemitismo. Essa proposta tinha como objetivo manipular a opinião pública, apresentando as pessoas imagens que mostrassem os judeus como uma raça imunda e causadora de problemas, como pode ser visto abaixo:

Fig. 2 Propagação do antissemitismo



Fonte: Spiegelman (2009)

Por ser um relato de um judeu-polonês sobrevivente de Auschwitz, o livro traz com detalhes todo o horror e sofrimento que os judeus passaram durante a Segunda Guerra Mundial. Dessa maneira, entendemos como ocorreu a passagem de Vladek, Anja (mãe do autor) e de boa parte de sua família pelos campos de concentração, além de toda artimanha, utilizada por ele, para sobreviver ao nazismo.

Quando começou a caçada aos judeus, muitos precisavam se esconder para não serem achados, pois com o discurso de ódio propagado pelos nazistas, os judeus já imaginavam o fim que teriam se fossem pegos por eles, por isso, se escondiam em *bunkers* (abrigos subterrâneos fortificados).

Encontrados pelos nazistas, foram levados aos campos de concentração, onde lá passavam fome e frio, os mais fracos, rapidamente descartados, iam para as câmaras de gás, enquanto alguns dos mais fortes eram obrigados a trabalhar. Vladek, no seu relato, exprimi o verdadeiro inferno que foi viver no campo de Auschwitz, cenário de um dos maiores extermínios humanos de toda a história, como é ilustrado na imagem a seguir:

Fig. 3 Chegada ao campo de concentração deAuschwitz



Fonte: Spiegelman (2009)

Os prisioneiros usavam sapatos de madeira e uniformes com listras azuis e brancas, com uma estrela amarela como forma de identificação. Cada um possuía um número que era

registrado e marcado no braço.

Além de tudo isso, os alojamentos (pavilhões) aonde ficaram eram cheios de piolhos que disseminavam o tifo, isso também contribuiu para que muitas mortes ocorressem por conta dessa doença.

Findando a guerra, houve a temida Marcha da Morte, que foi o deslocamento de milhões de judeus entre vários campos de concentração nazistas. Ao longo do percurso, os prisioneiros foram fuzilados ao tentarem fugir ou por pararem de andar. No entanto, no final, para os judeus sobreviventes, essa marcha simbolizou o fim da guerra.

Com a guerra acabada, muitos judeus tiveram que sair da Polônia porque não tinha mais nada lá e tiveram que se refugiar em outros países. O pai de Art então conta que nos outros países era muito difícil de encontrar emprego para os refugiados, restando, na maioria das vezes os trabalhos pesados, como de carregador.

Art Spiegelman também apresenta as consequências que a Segunda Guerra Mundial deixou no seu pai. Vladek, durante a guerra, desenvolveu algumas manias, como: comer pouco, gastar pouco, contar tudo o que tem, não jogar nada fora, devolver produtos abertos ao mercado para trocar por outros e etc. A figura abaixo ilustra uma dessas atitudes:

Fig. 4 Art e sua esposa vendo Vladek devolver produtos abertos ao supermercado



Fonte: Spiegelman (2009)

Portanto, podemos observar que o uso do antropomorfismo para contar a história

demonstra uma referência irônica a visão que o nazismo de fato tinha dos judeus, enxergados como os ratos da sociedade.

MAUS E SUAS POSSIBILIDADE DE INSERÇÃO NA SALA DE AULA

Na obra literária *Maus*, o autor aborda uma multiplicidade de temáticas que possuem relevância social e de conteúdo para se trabalhar na sala de aula, como o antissemitismo, o holocausto, a repressão, a Segunda Guerra Mundial, entre outros. Todavia, assuntos como esses podem ser considerados desinteressantes e densos pelas crianças e adolescentes.

Acreditamos que o modo como Art Spiegelman traz tais temáticas atreladas no suporte quadrinhos, possibilita ao professor uma forma de despertar a atenção e o interesse dos alunos nas aulas sobre esses determinados conteúdos. Além do mais, a obra é de caráter transdisciplinar, podendo ser trabalhada tanto em uma aula de língua portuguesa (através da leitura), quanto de história (II Guerra Mundial). Sendo assim, o professor pode propor um trabalho que dialogue essa narrativa com filmes que tratem da mesma temática – *A menina que roubava livros*, *O menino do pijama listrado*, *O pianista*, são alguns exemplos que podem ser considerados –, pois amplia o conhecimento e a visão crítica do aluno, fazendo com que o mesmo relacione como a Segunda Guerra Mundial pode ser retratada nos quadrinhos e nos filmes.

Em consonância com o que foi dito acima, Rama e Vergueiro (2018) afirmam que “exatamente por seu caráter globalizador, as histórias em quadrinhos possibilitam, com seu uso, a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando na escola um trabalho interdisciplinar e o com diferentes habilidades interpretativas (visuais e verbais)” (RAMA; VERGUEIRO, 2018, p. 24). Neste sentido, pensando numa articulação interpretativa entre o aspecto narrativo/literário da HQs *Maus* e a história, o fator social é imprescindível para explicar a estrutura da obra e o seu teor de ideias, isso fornece elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre os leitores no contexto escolar.

A BNCC (2018) ao discutir acerca da importância da leitura considera que o texto, em suas várias modalidades de linguagem, deve ser o foco do ensino da língua:

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens.

Portanto, podemos concluir que o texto passa a ser o centro do desenvolvimento

linguístico e cognitivo, proporcionando ao aluno a mobilização dos conhecimentos – textuais, situacionais, culturais e enciclopédicos – necessários para interpretação do texto. Sendo assim, o texto também pode ser transdisciplinar e intercultural, oportunizando o desenvolvimento de várias habilidades e competências do sujeito aluno.

Pensar no ensino que aborde a leitura numa perspectiva transdisciplinar implica pensar, sobretudo, a formação leitora do aluno em que valores como liberdade de expressão, democracia da leitura, respeito às diferenças de ponto de vista interpretativo estejam em discussão. Nesse sentido, a leitura da obra *Maus* favorece essa formação visto que as temáticas apresentadas não estão presas à didatização de conteúdos programáticos pré-estabelecidos, ao contrário, o modo como os recortes da memória são apresentados para denunciar as consequências do antissemitismo, permitem ao leitor uma compreensão de mundo e o estabelecimento das relações entre passado, presente e futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a vida escolar, em alguns casos, os alunos não tem interesse algum pela leitura, ao contrário, a desprezam. Esse distanciamento se dá pela falta de incentivo à leitura ou pela escolha de gêneros textuais que não interessam os alunos.

Com vista nisso, ao demonstrarmos o modo como Art Spiegelman inova ao tratar de um tema tão delicado e complexo na linguagem quadrinizada, recriando de maneira fabulística os horrores que seus pais passaram durante a Segunda Guerra Mundial, vimos que há possibilidades de relações entre literatura e história no espaço escolar, podendo ser estudadas em eixo interdisciplinar com crianças e adolescentes.

Nesse consenso, acreditamos que, ao trabalhar com uma obra literária atrelada ao gênero história em quadrinhos em sala de aula, um dos benefícios esperados é o incentivo ao hábito de leitura, por ser um texto que desperta a atenção do leitor tornando-se mais acessível e atrativo ao aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARNEIRO, José Vanderlei. **Por uma redefinição da narrativa à luz da narratologia contemporânea**. 2009. 237f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza

(CE), 2009.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. – 3. ed. – São Paulo: Ática, 1995.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RAMA, Angela; VERGEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. 4 reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SPIEGELMAN, Art. **Maus: a história de um sobrevivente**. Tradução Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

E2 – GT13: Novas tecnologias e práticas pedagógicas na BNCC



ROBÓTICA E LITERATURA INFANTO-JUVENIL: um elo interdisciplinar

ARAÚJO, Ana Beatriz Mayara Silva

beatrizaraujojpb@gmail.com

Secretaria de Educação e Cultura da PMJP

ANDRADE, Sineide dos Santos

sine.neide@gmail.com

Secretaria de Educação e Cultura da PMJP

BEZERRA, Mayam de Andrade

Universidade Estadual da Paraíba/PARFOR

Orientadora

RESUMO

A educação é um campo fértil para o uso da tecnologia, tendo em vista a gama de possibilidades que apresenta, tornando a aprendizagem mais dinâmica e motivadora. Dentre os recursos tecnológicos utilizados na educação, destaca-se a Robótica Educacional ou Robótica Pedagógica. Apontada nos últimos anos como uma das ferramentas educativas emergentes de maior potencial. Entre as várias características que lhe são atribuídas, realça-se a sua adequação a uma aprendizagem baseada na resolução de problemas concretos cujos desafios criados promovem o raciocínio e o pensamento crítico de uma forma ativa. O referido artigo objetiva descrever a experiência com a robótica numa perspectiva interdisciplinar, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. O trabalho foi realizado na Escola Municipal Antonio Santos Coelho Neto, localizada na cidade de João Pessoa – PB, em virtude da participação na Competição Latino Americana e Brasileira de Robótica (LARC-CBR), no ano 2018, na modalidade Junior – OnStage. Para a efetivação do projeto optamos pela clássica história “Alice no País das Maravilhas”, que é uma das criações mais renomada do escritor e matemático britânico Lewis Carroll, pseudônimo artístico de Charles Lutwidge Dodgson. Este livro, famoso exemplar do estilo literário conhecido como *nonsense*, caracterizado pelo humor desconexo, narra as aventuras vividas por Alice. Para tal objetivação realizou-se em conjunto com o corpo escolar, a construção de protótipos condizentes com a temática, fazendo um resgate a essa literatura infanto-juvenil, mas especificamente, uma adaptação da “dança do chapeleiro maluco”, personagem presentes no livro, em filmes e musicais que propagam a obra de Lewis Carroll. Os estudantes criaram protótipos de robôs que realizavam movimentos de acordo com os personagens e objetos em cena, com músicas preestabelecidas, de acordo com a coreografia previamente elaborada, desse modo, interagiram com os robôs desde a sua montagem, programação e execução em palco. Diante disso, percebe-se que os educadores necessitam modificar suas metodologias de ensino e recursos, proporcionando ações didáticas significativas, portanto inserimos na nossa realidade escolar a robótica, enquanto ferramenta que pode ser usado em sala, como uma alternativa pedagógica, criativa e facilitadora da aprendizagem de conceitos e resolução de desafios nas diferentes áreas do saber. Compreendendo esses valores, vêm-se aqui apresentar e evidenciar a contribuição da literatura, do

texto literário, aliado a robótica pedagógica no processo de ensino-aprendizagem acadêmico e social do educando.

Palavras-chave: Educação. Literatura infanto-juvenil. Robótica

1 INTRODUÇÃO

A educação é um campo fértil para o uso da tecnologia, tendo em vista a gama de possibilidades que apresenta, tornando a aprendizagem mais dinâmica e motivadora. Dentre os recursos tecnológicos utilizados na educação, destaca-se a Robótica Educacional ou Robótica Pedagógica. Apontada nos últimos anos como uma das ferramentas educativas emergentes de maior potencial. Entre as várias características que lhe são atribuídas, realça-se a sua adequação a uma aprendizagem baseada na resolução de problemas concretos cujos desafios criados promovem o raciocínio e o pensamento crítico de uma forma ativa.

Cientes de que a Robótica Pedagógica é concebida como uma das ferramentas educativas emergentes de maior potencial nas últimas décadas, o presente trabalho enfoca o papel da robótica como ferramenta interdisciplinar, tomando como referência a literatura infanto-juvenil.

A presente pesquisa de intervenção foi realizada na escola Antônio Santos Coelho Neto, localizada na cidade de João Pessoa – PB, com um grupo de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, visando participar da Competição Brasileira de Robótica, no ano 2018, na modalidade Junior – “OnStage” (apresentação performática com robôs). O objetivo principal desta investigação foi descrever a experiência com a robótica numa perspectiva interdisciplinar, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Tendo ciência disto, buscou-se apresentar um recorte da história de Alice no País das Maravilhas, mais especificamente, uma adaptação da “dança do chapeleiro maluco”, personagem presentes no livro, em filmes e musicais que propagam a obra de Lewis Carroll. Tecendo assim, um elo interdisciplinar, entre a literatura e a robótica.

Através disso buscamos realizar uma relação harmoniosa entre o alunado e a tecnologia, inserindo em um contexto que utilize a robótica como ferramenta didática e interdisciplinar. Para tal objetivação realizou-se em conjunto com o corpo escolar, a construção de protótipos condizentes com a temática, fazendo um resgate a essa literatura infanto-juvenil.

O trabalho em conjunto com os alunos da Escola Municipal Antônio Santos Coelho

Neto é recente. Iniciamos nossas atividades de Robótica pedagógica no ano de 2017. Participando pela primeira de um campeonato, deste campeonato, o Latino Americano e Brasileiro de Robótica (LARC-CBR), dentro da modalidade “On Stage”. Apresentamos o projeto intitulado de “Gonzagão, 28 anos de saudade: um elo entre a cultura e a robótica pedagógica”. E garantimos a 4º colocação geral.

Em 2018 chegamos novamente dispostos a dedicar nossos esforços e nos posicionarmos, como uma Escola construtora de saber e criativa no processo ensino aprendizagem. É dessa forma, na busca pelo conhecimento, por essa transmissão de experiências e aprendizados, que desejamos participar mais uma vez da Competição Latino Americana e Brasileira de Robótica (LARC-CBR), dentro da modalidade “On Stage”.

A clássica história, Alice no País das Maravilhas, é a criação mais renomada do escritor e matemático britânico Lewis Carroll, pseudônimo artístico de Charles Lutwidge Dodgson.

Este livro, famoso exemplar do estilo literário conhecido como nonsense, caracterizado pelo humor desconexo, narra as aventuras vividas por Alice, uma garota que, movida pela curiosidade, segue um estranho coelho branco que passa por ela apressado demais, e assim cai acidentalmente em uma toca atravessada pelo animal. Desta forma ela chega a um lugarejo irreal, repleto de seres especiais e imaginários, providos de atitudes humanas.

Neste universo fantástico ela se depara com criaturas as mais bizarras, através das quais o autor se refere a obras populares em sua época e à poética da era vitoriana, o que às vezes confunde um pouco os leitores, que desconhecem as fontes nas quais Carroll se inspirou. Além do mais, ele também exercita aspectos lúdicos das disciplinas lógicas que expressam sua face racional.

Perdida em uma esfera distante do mundo real, desprovida das leis que regem o mundo social, Alice se confunde entre tantas mudanças de tamanho, durante as quais se alternam as diversas proezas por ela vivenciadas. Uma hora em escala reduzida, ela quase se afoga nas próprias lágrimas; em outro momento, alta demais, ela se vê sem possibilidade de atravessar os espaços que deseja transpor, mas ao mesmo tempo pode se equiparar às próprias árvores, quando encontra o Pombo que debate com ela questões da mais pura lógica. Desta forma a garota parece revezar experiências da infância e do universo adulto, oscilação típica da adolescência.

Por vezes ela entrevê espaços aparentemente paradisíacos, aos quais ela ainda não

consegue chegar, como o jardim que mais tarde ela alcança, cenário de uma das passagens narrativas mais famosas, a de seu encontro com a Rainha de Copas. Nesta paisagem ela vive momentos de prazer, perplexidade e terror, aparentemente entrando em contato com os vários aspectos da existência, antes dissimulados diante do olhar infantil.

Outra célebre aventura narrada nesta obra é a que se passa na morada da Lebre, onde Alice é uma das convidadas na Festa da Hora do Chá, ao lado de sua anfitriã, do Chapeleiro Louco e do Rato do Campo. Neste recanto o Tempo é o personagem principal, pois do ponto de vista do Chapeleiro, ele está eternamente destinado a marcar seis horas da tarde, justamente o instante da cerimônia do chá. Os seres aí presentes são os habitantes da terra encantada que mais estão dispostos a debater, argumentar e contra argumentar, talvez por não estarem sujeitos às instâncias temporais.

Ao despertar, em um momento crítico para a protagonista, durante o qual ela está sendo perseguida pelas cartas da Rainha, Alice se dá conta de que tudo fora apenas um sonho. Posteriormente ele tem a ideia de editar o livro e, para tanto, amplia a primeira edição, adicionando as passagens do Gato de Cheshire e do Chapeleiro Maluco.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A contemporaneidade exige da educação adequações pedagógicas que estejam relacionadas à estrutura organizacional da sociedade. Vivemos a era da informação, em que a internet, a tecnologia são princípios ativos de nosso cotidiano, e conseqüentemente da escola.

Nesse cenário é exigido do educador a descoberta de alternativas que colaborem para que o estudante reconheça o sentido da ciência, compreenda suas construções e implicações para sociedade, realize estimativas e formule hipóteses, conduzindo-o assim, não somente para o desenvolvimento cognitivo, mas a um conhecimento do seu ser e do seu entorno. (MORAES, 2010, p. 46).

Assim, é também papel da escola formar alunos capazes de interagir com a sociedade numa postura crítica, autônoma e acima de tudo responsável. Para isso, é preciso que ela proporcione experiências educacionais bastante diversificadas que não privilegie apenas o domínio do conteúdo, mas a sua significação, aplicação e utilização.

Pensando nesta construção cultural e humanizadora a qual todos os cidadãos têm direito e devem desenvolver, trazemos à literatura, especificamente, as palavras de Zilberman que diz:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo

ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

A obra literária atua em nosso subconsciente de forma que não percebemos trazendo situações que nos remetem ao pensar sobre, a criar caminho de superação a reavaliar nossas atitudes. Situações que nos leva a um crescimento enquanto pessoa humana.

No entanto, algumas evidências têm apontado para um fracasso no ensino da literatura nas escolas. Apesar de reconhecer a importância de um trabalho contextualizado e interdisciplinar com a literatura desde cedo, porém, a realidade reflete diferentes problemas na metodologia e na abordagem da literatura com as crianças e jovens. Diante disso, Zilberman (2009, p.52) defende a necessidade de um redimensionamento do ensino da literatura, tendo em vista que não compete

[...] mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e de codificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade desta.

Nesta perspectiva, compreende-se a literatura de uma forma mais ampla, como a real manifestação cultural da humanidade e o texto literário constitui essa forma de expressão e comunicação, que se manifesta através das emoções e das concepções de mundo de cada sujeito. A experiência literária é rica de novas experiências, que nos permite conhecer a vida sob diferentes olhares, pois conforme Cosson (2006) para uma atividade de leitura ser significativa é necessário que o leitor esteja aberto para a multiplicidade do mundo e para a capacidade da palavra de dizê-lo, de abrir-se ao outro para compreendê-lo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a efetivação do projeto optamos pela clássica história “Alice no País das Maravilhas”, como já ressaltado anteriormente. É uma das criações mais renomada do escritor e matemático britânico Lewis Carroll, pseudônimo artístico de Charles Lutwidge Dodgson. Este livro, famoso exemplar do estilo literário conhecido como *nonsense*, caracterizado pelo

humor desconexo, narra as aventuras vividas por Alice.

Para tal objetivação realizou-se em conjunto com o corpo escolar, a construção de protótipos condizentes com a temática, fazendo um resgate a essa literatura infanto-juvenil, mas especificamente, uma adaptação da “dança do chapeleiro maluco”, personagem presentes no livro, em filmes e musicais que propagam a obra de Lewis Carroll.

Os estudantes criaram protótipos de robôs que realizavam movimentos de acordo com os personagens e objetos em cena, com músicas preestabelecidas, de acordo com a coreografia previamente elaborada, desse modo, interagiram com os robôs desde a sua montagem, programação e execução em palco.

Optamos para isso em construir protótipos de robôs, que irão apresentar movimentos de acordo com os personagens e objetos em cena, com músicas preestabelecidas, de acordo com a coreografia preparada para esta apresentação. Os alunos envolvidos no projeto interagiram com os robôs desde a sua montagem, programação e execução em palco. A Rede Municipal de Ensino de João Pessoa dispõe de kit de robótica educacional em todas as suas escolas municipais e em 6 (seis) Centro de Referência em Educação Infantil (CREIS).

O kit utilizado nas escolas é o Alfa PNCA da empresa PETE, sendo composto por módulo de controle, diversos sensores, peças, motores, servo-motores e software para programação, que contribuem para a criação de robôs nos mais diversos modos, de acordo com a atividade e imaginário do aluno.

O Kit Alfa PNCA possui linguagem própria, segue o padrão de programação de “linha”, sua criação é de responsabilidade da empresa a qual também realiza a comercialização e distribuição do material e foi originário da mesclagem da Linguagem “Pascal” com a “Logo”, dando origem assim ao “Legal”. Por sua vez, o Legal ® tem quatro níveis de programação, os quais apresentam novos comandos de acordo com o avanço dos alunos no uso do software, dessa forma a cada nível passa a oferecer aplicações mais complexas, porém em uma linguagem bastante simples e compreensível para qualquer aluno do ensino fundamental. Essa facilidade de uso e trabalho com o Legal é uma das mais favoráveis para o uso desse material com os alunos, uma vez que não precisa ter conhecimento tão avançado ou específico de programação computacional para operacionalizar o software e construção dos robôs. A seguir exibe-se a tela inicial do Legal ®:



Figura 1 – Interface Inicial do Legal ®

Fonte: Acervo das autoras

Os comandos do Legal são bastante intuitivos e de fácil programação. Sua realização se dá por meio de ícones cuja programação já é prévia, bastando ser organizada e construída de acordo com o que se irá apresentar. É acessível e compreensível por crianças e adolescentes de todo e qualquer nível escolar. Exemplo de programação para o robô percorrer um determinado espaço de tempo realizando um giro em seguida, é:

A central de comandos, conhecida como módulo de controle, é uma central a qual possui local para instalação de 8 pilhas, que podem ser recarregáveis, além de portas USB que servirão para instalar-se sensores, motores e aparatos necessários para execução do robô, e em sua memória serão transferidas a programação gerada pelo Software Legal.

O módulo possui em sua parte superior, seis luzes, identificadas no Legal pela letra L, e enumeradas de 1 a 6; além de botões com a finalidade de: ligar/desligar o robô (botão círculo), testar motores e baterias (botão hexágono), reiniciar programação do robô (botão triângulo), e executar programação (botão quadrado). Nosso projeto incluirá a utilização de sensores de acordo com as necessidades que surgirem. Previamente escolhemos os sensores descritos a seguir, buscando uma aplicabilidade eficiente para o desafio proposto de melhor controle e direcionamento dos nossos robôs.

- Sensor de Proximidade: Este sensor detecta a presença de objetos sem a necessidade de entrar em contato com o mesmo. Para que um objeto seja detectado é necessário que ele esteja posicionado na direção do sensor. Utilizaremos esse sensor para ativar os mecanismos do painel animado que ficará na frente do palco.
- Sensor de Luz: é um sensor que fornece, ao módulo de controle, a intensidade da luz do ambiente, medida em lux. Utilizaremos esse sensor para que o protótipo siga luz e chegue até um determinado personagem.

de



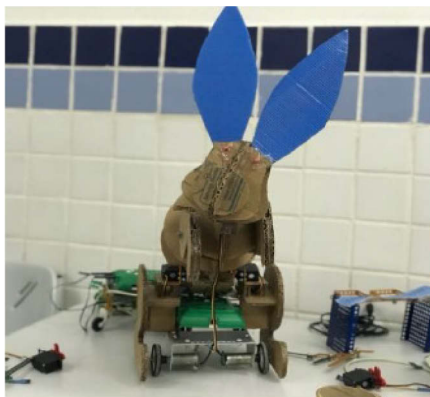
Figura 2 - Um de nossos alunos montando a base um dos nossos protótipos.

Fonte: Acervo das autoras

Existem outros sensores no kit como sensor de cor, sensor de faixa, sensor de resistência, sensor de contato e sensor de som, que poderão ser utilizados caso julgue-se necessário e possibilite um melhor desempenho do robô.

Em diálogo com os envolvidos no projeto e em consonância com o foco do trabalho foram criados os seguintes protótipos: Coelho Branco: Representando um dos personagens de “Alice no País das Maravilhas, o robô foi confeccionado utilizando as peças metálicas do kit, papelão, EVA, motores, servo motores para movimento dos membros e sensores de luz para que o aluno possa guiá-lo e o sensor proximidade para permitir à aproximação dos alunos.

Figura 3 - Protótipo do personagem Coelho Branco



Fonte: Acervo das autoras

Para montar o protótipo painel animado cartas, que se movimentara de acordo com a temática de nossa apresentação utilizamos motores, módulo de controle e materiais alternativos, conforme figura abaixo.

Figura 4 - Protótipo do painel de cartas



Fonte: Acervo das autoras

A proposta será apresentar uma adaptação da dança do chapeleiro maluco, personagem do livro, filmes e musicais que remetem a obra Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll. Tecendo um elo entre a literatura e a robótica. Entretanto, fazer esse elo da robótica com a literatura não é tão fácil, e muitas dificuldades estão surgindo no decorrer de nosso trabalho. Devido a algumas limitações de nosso equipamento e materiais para decoração. Porém estamos suprindo nossas necessidades com o uso de materiais recicláveis, destaco o uso, do papelão, do isopor e outros materiais. Porém nossa maior aliada nesse processo é nossa criatividade e vontade de fazer uma apresentação diferenciada.

No que condiz a programação, utilizamos os conhecimentos adquiridos em nossas aulas e fomos aperfeiçoando os comandos de execução propostos. Contudo nossa maior dificuldade foi realmente fazer a sincronia de movimentos entre o humano (aluno) e o nosso robô, principalmente o robô coelho com em interação com o humano representando o Chapeleiro Maluco.

Após planejamento, estudo, pesquisa, construção de protótipos e programação os estudantes iniciaram a fase de movimentação e ensaios com os robôs: “Caixa gato maluco”, “Cartola”, “Painel Cartas” e “Coelho”. Todos os robôs programados e sincronizados com a música e a dança do Chapeleiro Maluco com a finalidade de participarem da Competição Latino Americana e Brasileira de Robótica (LARC-CBR), dentro da modalidade “On Stage”. Esse projeto trouxe bons resultados para a equipe e a escola, sendo premiados com o segundo lugar nesta modalidade, conforme figura abaixo:

Figura 5 – Apresentação da equipe na LARC/CBR-2018



Fonte: Acervo das autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, percebe-se que os educadores necessitam modificar suas metodologias de ensino e recursos, proporcionando ações didáticas significativas, portanto inserimos na nossa realidade escolar a robótica, enquanto ferramenta que pode ser usado em sala, como uma alternativa pedagógica, criativa e facilitadora da aprendizagem de conceitos e resolução de desafios nas diferentes áreas do saber. Compreendendo esses valores, vêm-se aqui apresentar e evidenciar a contribuição da literatura, do texto literário, aliado a robótica pedagógica no processo de ensino-aprendizagem acadêmico e social do educando.

A robótica torna-se uma valiosa ferramenta pedagógica, que aliada a outras tecnologias só tem a enriquecer ainda mais o processo de ensino aprendizagem. A interação, automação, e a possibilidade de trabalhar em conjunto com os robôs, proporcionam ao alunado, de modo geral, uma nova forma de aprendizagem, colaborando para um processo de ensino diferenciado e enriquecedor.

Portanto, o elo entre a robótica e a literatura é essencial para uma formação sociocultural, pois, esses saberes compartilhados por muitos indivíduos, aumentam o potencial da inteligência coletiva dos seres humanos, mudando as relações sociais e estabelecendo relações humanas e afetivas.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida.

Novas tecnologias e a mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

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

MORAES, Maritza Costa. **Robótica educacional:** socializando e produzindo conhecimentos matemáticos. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2012.

ZILLI, Silvana do Rocio. **A Robótica Educacional no Ensino Fundamental:** Perspectivas e Prática. 2004. 89f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.



A LITERATURA INFANTIL E A ROBÓTICA PEDAGÓGICA: contribuições para a formação de leitores

ANDRADE, Sineide dos Santos

sine.neide@gmail.com

Secretaria de Educação e Cultura da PMJP

ARAÚJO, Ana Beatriz Mayara Silva

beatrizaraujojppb@gmail.com

Secretaria de Educação e Cultura da PMJP

BEZERRA, Mayam de Andrade

mayam.paulino@gmail.com

Secretaria de Educação e Cultura da PMJP

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada em escolas municipais de João Pessoa-PB, cujo objetivo central foi analisar a contribuição das tecnologias digitais e da robótica pedagógica enquanto ferramenta de apoio ao processo de formação do hábito da leitura. O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, obedecendo aos seguintes procedimentos e técnicas: pesquisa bibliográfica e participante com intuito de desenvolver uma intervenção pedagógica a partir da análise do projeto “A Integração da Literatura e robótica para a formação do leitor”. O aporte teórico que fundamentou nosso estudo foi Lerner (2002), Solé (1999), Bacich e Moran (2017) e Zilli (2004). A investigação revelou que as tecnologias digitais e a robótica têm papel fundamental na formação do hábito da leitura, visto que além de tornar a aprendizagem mais motivadora e dinâmica, possibilita que as crianças despertem para a criação de histórias e produzam textos literários com o apoio de softwares, aplicativos, mídias digitais, além da construção de robôs que contribuirão para o desenvolvimento do processo criativo. Portanto, o trabalho com a literatura infantil aliado as tecnologias digitais e a robótica têm favorecido ao desenvolvimento de ações educativas que estimulam as crianças à leitura, articulado aos conhecimentos escolares, de modo a propiciar o desenvolvimento de habilidades no tocante a produção do conhecimento artístico, literário e tecnológico. Dessa forma, concluímos que o trabalho com a literatura infantil deve ser cotidiano na qual a apropriação do saber se dará de forma ainda mais significativa quando se trabalha numa perspectiva de integração leitura e as tecnologias.

Palavras-chave: Leitura. Tecnologias Digitais. Robótica Pedagógica.

1 Introdução

O referido artigo é fruto de um estudo desenvolvido pela coordenação da Divisão de Tecnologias na Aprendizagem/Robótica da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB, entre os anos de 2015 a 2019, que aborda o papel das tecnologias digitais e especificamente da robótica no incentivo à leitura no Ensino Fundamental.

O interesse em desenvolver essa pesquisa surgiu em decorrência da minha experiência como coordenadora do Projeto de Robótica na Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB, na qual tive a oportunidade de trabalhar com diversas mídias digitais e identificar o potencial pedagógico dessas ferramentas para o trabalho educativo. Além disso, a questão do desinteresse dos estudantes em relação à leitura e a ausência de práticas que favorecessem a formação do hábito de ler, sempre foi algo que nos inquietava, desse modo essas questões nos conduziram a realizar essa investigação.

A leitura tem um papel fundamental para a formação crítica das crianças e jovens, pois amplia os horizontes e estimula o imaginário, permitindo que o indivíduo perceba o mundo com um olhar próprio e crítico. Portanto, a formação do hábito da leitura deve ser iniciada desde a mais tenra idade, inicialmente a família pode contribuir introduzindo-o nas primeiras leituras. Além deste, a escola tem um papel crucial para o desenvolvimento de práticas que contribuam para a formação do hábito de lê, tendo em vista que o aprendizado da leitura possibilita ao sujeito desenvolver-se nas diversas áreas do conhecimento.

Nesse contexto, as tecnologias digitais e a robótica podem contribuir enquanto ferramenta de apoio ao trabalho pedagógico no tocante ao incentivo e a formação do hábito da leitura, visto que fazem parte do universo dos estudantes e tornam a aprendizagem mais motivadora e dinâmica. Possibilitam que as crianças despertem para a criação de histórias e produzam textos literários com o apoio de softwares, aplicativos, mídias digitais, além da construção de robôs que contribuem para o desenvolvimento do processo criativo.

2 Objetivos

- Analisar a contribuição das tecnologias digitais e da robótica pedagógica enquanto ferramenta de apoio ao processo de formação do hábito da leitura.
 - Identificar estratégias potencializadoras para a formação do hábito da leitura com apoio das tecnologias digitais e da robótica;

- **Analisar as atividades realizadas durante o projeto e sua eficácia para o processo de formação de agentes disseminadores da leitura;**
- Utilizar diferentes tecnologias digitais para que os alunos compreendam através das “leituras diversificadas e dialogadas” a importância da oralidade e da escrita nos seus diversos gêneros textuais.

3 Metodologia

A presente investigação de natureza qualitativa nos possibilitou compreender o fenômeno estudado em seu contexto, uma vez que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que está inserido. De acordo com Minayo (1999, p. 21), a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Para obtenção de informações sobre a temática foi realizada uma pesquisa bibliográfica e participante. Inicialmente a pesquisa bibliográfica acerca da literatura que aborda a educação e as tecnologias, bem como sobre a formação do leitor no Ensino Fundamental, além de pesquisarmos diferentes softwares, aplicativos e jogos que trabalham com a leitura literária. No segundo momento, desenvolvemos um projeto de intervenção “A Integração da Literatura e robótica para a formação do leitor”, em conjunto com 3 (três) escolas da rede municipal de João Pessoa-PB, ao longo do seu desenvolvimento coletamos dados no campo empírico através da observação participante, registros das atividades em diário de campo e imagens.

Analisamos o desenvolvimento do projeto, desde o planejamento das ações até as atividades práticas integrando a leitura com a robótica. As atividades do projeto foram desenvolvidas em sala de aula, no laboratório de informática e principalmente na Sala de Leitura. A análise *in loco* serviu de caminho para descobertas de experiências inovadoras, compreendemos as concepções e a prática pedagógica de incentivo à leitura e a integração com as diferentes tecnologias digitais.

4 A FORMAÇÃO DO LEITOR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

4.1 O processo de formação do leitor

Ao enveredarmos sobre a temática leitura no âmbito escolar, primeiramente precisamos entender as diferentes concepções que subjazem as práticas pedagógicas. Uma das

concepções mais conhecida é a de leitura como decodificação, esta compreende a leitura como um ato de decodificação da palavra escrita, para se efetivar a leitura basta identificação e reconhecimento da palavra pelo leitor, sendo este um leitor passivo que vai recuperar um sentido que está objetivamente dado no texto, logo a leitura é reduzida a uma atividade mecânica.

Já numa perspectiva cognitivista a leitura é concebida como um mecanismo que envolve um processamento cognitivo da informação, para tanto o leitor desenvolve diversas habilidades e estratégias de leitura para lidar com o objeto lido.

Na perspectiva sociointeracionista a leitura é um ato de interação entre sujeitos: leitor, autor, mediado pelo texto, na qual o contexto social e histórico é decisivo. Nessa concepção defende-se a necessidade de ir além dos processos cognitivos no ato de ler, pois a compreensão dos sentidos das palavras é amplamente determinada pelo contexto social.

Enquanto a leitura numa perspectiva discursiva o texto é concebido como uma unidade de sentido, cuja compreensão depende da interação entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, num determinado contexto social, histórico e cultural. Dessa forma, não existe leitura e sim leituras, pois a produção de sentido do texto ocorrerá mediante o conhecimento de mundo do leitor, suas leituras anteriores, seu objetivo, sua história de leitura, bem como a capacidade do leitor de estabelecer relações de sentido com outros textos.

Essas duas concepções assemelham-se porque ambas defendem a leitura como um processo interacional e dinâmico entre leitor, autor e texto. A ênfase da perspectiva discursiva está na leitura como prática histórica, social e cultural, enquanto que na perspectiva sociointeracionista a ênfase está no contexto social e histórico como determinante para a compreensão (SOUSA; PEREIRA, 2009).

A relação do leitor-texto-autor é complexa, conforme ressalta Souza e Pereira (2009), tendo em vista o confronto entre esses sujeitos entre o que é escrito e o que é lido, as possibilidades de construção de sentidos que não está materializado no texto, que não se apresenta de forma única. Então, podemos mencionar os múltiplos sentidos de um texto, que podem ser construídos pelo leitor, no entanto dependerá de algumas variáveis, que estão relacionadas com o leitor (seus interesses, suas experiências, suas necessidades), com o autor (para quem escreve esse autor, qual sua história de escrita, com qual finalidade) e com o texto (sua historicidade, seu conteúdo e sua intertextualidade).

Além disso, temos outras variáveis que serão determinantes nessa produção de sentido, que são as instituições, os gêneros textuais e os suportes textuais, por isso, que numa

perspectiva sociointeracionista e discursiva o texto é considerado uma unidade de sentido, um todo significativo. Observamos que as orientações expressam nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa comungam com a concepção de leitura discursiva, ao afirmarem que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p. 41).

Essas concepções de leitura subjazem as práticas pedagógicas de muitos professores e conseqüentemente fundamentam as práticas de leituras nas salas de aulas e fora dela. Ainda presenciamos muitas práticas de leitura que veem a leitura apenas como um ato de decodificação, desconsiderando o conhecimento prévio dos leitores, seus objetivos entre outros fatores determinantes para esse processo. Sabemos que a decodificação é apenas uma das estratégias que o leitor utiliza, muitas outras ele precisará para tornar um leitor proficiente.

A esse respeito vale salientar que a formação do leitor não é algo tão simples, vai exigir todo um instrumental, seja da sociedade ou da escola, além disso, essa formação é todo um processo que não se esgota quando o sujeito domina a leitura proficiente. De acordo com os teóricos e expressos nos PCN de Língua Portuguesa.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que está escrito, identificando elementos implícitos. Que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 54)

Sabemos que a formação do leitor é um processo de amadurecimento, quando esse processo tem seu início mais cedo, certamente ele alcançará bons resultados durante a sua vida futura. Sendo a leitura um ato que desperta e desenvolve a inteligência, tornando o sujeito sensível. É fundamental incentivar o interesse e o hábito pela leitura como um processo constante, que deve começar muito cedo, logo os primeiros passos devem ser incentivados pela família.

Nesta perspectiva é papel da escola a formação do leitor, desse modo é fundamental

tornar a leitura objeto de aprendizagem, preservando sua natureza e sua complexidade. Para tanto, é preciso trabalhar com a diversidade de objetivos ao ler e a diversidade de gêneros. A esse respeito, as autoras Silva e Lima (2010, p. 29) ressaltam que:

[...] os leitores sempre leem algo, leem com uma intenção. Além disso, a leitura é uma experiência interessante e informativa que pode despertar a curiosidade e estimular a criatividade da criança. E para isso é crucial o papel do professor no ensino da leitura, pois este profissional deverá empenhar-se para desenvolver situações interessantes que estimulem o desejo do educando em sentir o prazer pelo ato de ler.

Além disso, a escola deve oferecer materiais de qualidade de leitura, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Um pressuposto essencial sobre a importância do incentivo a leitura nos anos iniciais refere-se à significação de um ambiente na formação desses pequenos leitores. Ainda menores, os alunos podem “ler” textos, entendido o verbo de forma não literal: quando o professor lê para a turma, quando o aluno conta sua vivência durante a roda de leitura, quando um ouve o outro enquanto conta ou descreve algo, quando o aluno ouve uma cantiga e sua letra, quando ele lê a partir de ilustrações contidas no livro, quando tem acesso constante a sala de leitura, quando sabe que a leitura é uma atividade valorizada e explorada pelo professor.

Segundo Lerner (2002) para que a escola supere as dificuldades que tem passado, nós educadores devemos ter como principal objetivo transformá-la num espaço onde a leitura seja uma atividade viva e vital. Para tanto, é preciso reconhecer que a realidade não é uma tarefa fácil, no entanto, é necessário promover a leitura como um instrumento poderoso, ao qual permite entender o mundo, tendo em vista que é possível conciliar os propósitos didáticos do ensino da leitura aos anseios e necessidades dos estudantes.

4.2 Tecnologias digitais e a robótica pedagógica

A evolução tecnológica modifica e cria comportamentos, seja de um indivíduo apenas, bem como de um grupo social. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam as formas de convivência, trabalho e do cotidiano das pessoas. Por exemplo, com a descoberta da roda há milhões de anos atrás, transformou radicalmente as formas de deslocamento, redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas.

Na opinião do filósofo francês Lyotard (1988 *apud* KENSKI, 2007, p. 18).

[...] o grande desafio da espécie humana na atualidade é a tecnologia.

Segundo ele, a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, indistintamente. Este é também o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios.

As tecnologias digitais impactam sobre a educação “[...] na medida em que intervêm os modos de aprendizagem, no acesso à informação, na aquisição de conhecimentos e na forma de comunicação, introduzem elementos novos na formação e na educação das pessoas. A escola, como instituição formativa, não pode ficar alheia a essas mudanças.” (SALVAT *apud* FREITAS, 2009, p.71). No entanto, um dos grandes desafios que se tem enfrentado é a incorporação das TDICs à prática pedagógica e as atividades relacionadas à formação do leitor.

[...] a incorporação das TIC está se dando com o sentido de abrir possibilidades para fazer, pensar e conviver que não poderiam ser pensadas sem a presença dessas tecnologias. Como elas introduzem um novo sistema simbólico para ser processado, (re) organizam a visão de mundo de seus usuários, modificam hábitos cotidianos, valores e crenças, constituindo-se em elementos estruturantes das relações sociais, os processos evidenciam um movimento ininterrupto de construção de cultura e conhecimento (BONILLA; PRETTO, 2005, p. 23).

Apreender e usar os recursos multimidiáticos significa acesso, difusão e produção de conhecimento. Sabemos que a utilização desses recursos no contexto escolar é um desafio a ser enfrentado pelos agentes educacionais. Daí a importância da inclusão digital para os profissionais, no intuito de viabilizar as condições de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, que favorecerão a construção/reconstrução do conhecimento indispensável no processo ensino e aprendizagem da leitura. A esse respeito Moran (2007, p. 164) reforça que:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Nessa perspectiva, uma das ferramentas tecnológicas que vem sendo incorporada a educação nos últimos anos é a robótica, considerada um “artefato cognitivo” (PAPERT, 2008), que favorece a aprendizagem através da montagem de sistemas constituídos por robô.

É uma ferramenta interdisciplinar que permite aos estudantes mobilizarem conhecimentos a partir de atividades concretas vivenciadas com a construção dos protótipos e maquetes.

Através da robótica o professor pode criar espaços ricos de aprendizagem, em um ambiente multifuncional, uma vez que possibilita ao estudante tecer conexões com diversas áreas do conhecimento humano. Além disso, o trabalho com a robótica está alicerçado numa metodologia ativa que favorece ao trabalho colaborativo, desenvolvendo valores socioemocionais, ligados a cidadania, ao trabalho em equipe, ao desenvolvimento da autonomia, bem como a resolução de conflitos e a tomada de decisões.

5 Projeto de intervenção “A integração da literatura e robótica para a formação do leitor”: uma experiência educacional concreta

O projeto “A Integração da Literatura e robótica para a formação do leitor”, cujo objetivo central foi incentivar crianças à leitura, contribuindo significativamente para a formação do hábito de ler. Para sua efetivação, a integração com os recursos midiáticos e a robótica foi fundamental, tendo em vista o potencial educativo dessas ferramentas.

A proposta educativa para o trabalho com as tecnologias digitais e a robótica nas escolas públicas municipais de João Pessoa-PB está pautada numa perspectiva filosófico-pedagógica progressista. Tendo como fundamento princípios democráticos que favoreçam a inclusão e a igualdade de oportunidades de aprendizagem dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de uma educação humanizadora, crítica e emancipatória do sujeito.

Essas escolas possuem laboratórios de informática equipado com kits de robótica educacional e recursos multimídia, ou seja, são ambientes de aprendizagem que enriquecem as aulas e o trabalho realizado pelos professores e demais agentes educacionais. Além disso, muitas dessas instituições possuem salas de leitura e/ou bibliotecas com um acervo razoável de livros, que possibilitam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Nesse contexto, são promovidas diversas atividades de leitura vinculadas aos Programas educacionais e aos projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores nas suas respectivas turmas.

É através da leitura que o indivíduo amplia seus conhecimentos e interage com o mundo de forma mais criativa e transformadora, assim se apropria dos conhecimentos culturalmente construídos, possibilitando uma maior realização pessoal e exercendo verdadeiramente sua cidadania. Sabemos que o primeiro incentivo a leitura, que deveria vir da família, não ocorre e na maioria das vezes é a escola a principal responsável pela formação do hábito de ler, bem como pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Por isso, a escola tem um papel importante na formação do hábito de ler, oportunizando ações educativas que estimulam as crianças à leitura, assim é preciso repensar práticas e concepções que perduram há séculos nas escolas, como as práticas de leitura sacralizadas, com conteúdos prefixados e baseadas na memorização como estratégia principal. Além do que, os livros em muitos casos são tratados como acervos mortos fora do alcance das crianças ou até subutilizados em práticas pedagógicas descontextualizadas. Na tentativa de superação dessas práticas Bacich e Moran (2017, p. 15) alerta para a necessidade de desenvolver nas escolas uma metodologia ativa que possibilite gerar uma educação inovadora, tendo em vista “a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital”.

Com o intuito de resgatar a importância da sala de leitura, enquanto ambiente propício para a realização de atividades destinadas a formação e o hábito da leitura, com isso resolvemos aproveitar as ações do projeto para promover atividades que reavivasse esse espaço tão importante para uma escola, através da realização de projetos de leitura integrados a robótica, possibilitando vivências práticas das obras que as crianças tiveram contato.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças estão em intenso desenvolvimento das habilidades leitoras, desse modo é o momento bem propício para provocarmos situações que criem na criança o entusiasmo pela leitura, através de atividades lúdicas que os motive, fazendo brotar o interesse por descobrir o mundo mágico dos livros.

Neste projeto propúnhamos a acessibilidade pedagógica aos objetos de aprendizagem tecnológicos, uma vez que a escola não pode se desconectar da realidade a qual está inserida. A utilização das mídias digitais tem que ter o propósito de facilitar a conexão de conteúdos e a tecnologia, pois cria possibilidades de aprendizagem dinâmica e visual a que essa geração multimídia está acostumada. Trabalhar através das tecnologias se torna interessante por contemplar as grades curriculares, além de ampliar o leque de informações e conhecimento dos alunos, há uma integração entre os assuntos das salas de aulas e a complementação na sala de informática, na biblioteca e facilita o trabalho do professor.

Inicialmente, as atividades com a robótica partiram de criações de histórias clássicas conhecidas pelas crianças e já trabalhadas pelos professores em sala de aula. Foram realizadas leituras individuais, compartilhadas, atividades de artes plásticas relacionadas às temáticas abordadas no livro. Num segundo momento, tem-se início o processo de planejamento para criação de robôs personagens ou elementos que fazem parte das histórias lidas e trabalhadas pelas turmas.

Nessa perspectiva, ao trabalharmos com a robótica educacional constatamos que a mesma promove um espaço para estimular a aplicação de teorias às atividades concretas e desenvolver a criatividade dos estudantes, trata-se de uma atividade lúdica e desafiadora que une aprendizado e prazer. Nesse caso, em especial a união da leitura literária com a robótica nos confirmou sua importância na educação como podemos verificar nas figuras abaixo.

Figura 1 - Robôs tartarugas



Fonte: Acervo pessoal dos/as autores/as

Figura 2 - História do sapo da reciclagem



Fonte: Acervo pessoal dos/as autores/as

Figura 3 – Educação para o trânsito



Fonte: Acervo pessoal dos/as autores/as

Figura 4 – História natalina



Fonte: Acervo pessoal dos/as autores/as

A Robótica é uma inovação nas Escolas e este recurso tem ajudado no desenvolvimento do raciocínio-lógico, na socialização por valorizar o trabalho em grupo, autoestima, além de ajudar no processo de inclusão, aumenta a criatividade dos alunos e vem despertando o interesse de profissionais da Educação e alunado. É um recurso tecnológico multidisciplinar, que segundo Campos (2005, p. 28-29) serve

[...] para designar ambientes de aprendizagem (Da Educação Infantil ao Ensino Médio), que lançam mãos de Kits de montagem composto de peças como: motores, polias, sensores, engrenagens, eixos, blocos ou tijolos de

montagem, peças de sucata como metais, plásticos, madeira, além de um microcomputador e uma interface, permitindo assim a montagem de objetos que podem ser controlados e comandados por uma linguagem de programação.

Considerações finais

A necessidade de repensar as práticas de leitura e escrita no âmbito escolar é decisiva para assegurarmos o direito da criança de ser um leitor proficiente e autônomo, capaz de buscar suas próprias leituras e sendo agente de multiplicador. Desse modo, o projeto de intervenção realizado veio para agregar as atividades extraclasse e tornar a sala mais atrativa, oferecendo a eles um recurso pedagógico e inovador para que possa de forma atrativa construir seus conhecimentos.

Concluimos que o trabalho com a literatura infantil deve ser cotidiano na qual a apropriação do saber se dará de forma ainda mais significativa quando se trabalha numa perspectiva de integração leitura e as tecnologias. Essa prática tem favorecido ao desenvolvimento de ações educativas que estimulam as crianças à leitura, articulado aos conhecimentos escolares, de modo a propiciar o desenvolvimento de habilidades no tocante a produção do conhecimento artístico, literário e tecnológico.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes Digitais e Metamorfose do Aprender**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, José; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e a mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Formação de Professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais**. 2005. Disponível em: http://www.acauanfm.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/ArtigoEAD/ead_isp_pretto_boni_09_final_cfotos_pq.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAMPOS, Flavio Rodrigues. **Robótica pedagógica e inovação educacional: uma experiência no uso de novas tecnologias na sala de aula**. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

FREITAS, M.T. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017> Acesso em: 03 dez. 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAN, José Manoel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Artes Médicas, São Paulo, 1999.

SILVA, Valéria Gomes da; LIMA, Elieuz Aparecida de. Computador: um recurso para o incentivo da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Interfaces**, ano 2, n.2, out. 2010.

SOUSA, Maria Ester Vieira de; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Noções de leitura e sua relação com o ensino. *In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; FARIA, Evangelina Maria Brito de (Org.). Linguagens – usos e reflexões. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. v.1.*

ZILLI, Silvana do Rocio. **A Robótica Educacional no Ensino Fundamental: Perspectivas e Prática**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.



ROBÓTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA-PB: um projeto em ação

LISBOA, Eliana Shirley do Nascimento
shirleylisboajp@gmail.com
Secretaria de Educação e Cultura da PMJP

ANDRADE, Sineide dos Santos
sine.neide@gmail.com
Secretaria de Educação e Cultura da PMJP

SILVA, Flavia Nadja
flavianadjasilva@gmail.com
Secretaria de Educação e Cultura da PMJP

BEZERRA, Mayam de Andrade
Universidade Estadual da Paraíba/PARFOR
Orientadora

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo central analisar as implicações da inserção da robótica pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede municipal de João Pessoa-PB. A metodologia aplicada com base na abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação participante, o registro por meio de anotações no diário de campo e documentos iconográficos. Como aportes teóricos utilizamos Bacich e Moran (2017), Maisonette (2002), Papert (2008), Zilli (2004). A construção de ações educativas pautadas na integração com as tecnologias digitais e a robótica é o foco das atividades desenvolvidas pela Divisão de Tecnologia na Aprendizagem (DTA), que é um setor que integra a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC). O trabalho realizado pela DTA tem como finalidade possibilitar a inserção e a apropriação dessas tecnologias em consonância ao processo de ensino-aprendizagem, de modo que possibilite aos estudantes a produção de conhecimento científico e tecnológico. Para tanto, a proposta educativa está pautada numa perspectiva filosófico-pedagógica progressista, fundamentada nos princípios do paradigma emergente coerente com a aprendizagem significativa e uma metodologia construcionista. Dessa forma, a SEDEC através da DTA busca fomentar uma prática pedagógica alicerçada num modelo de educação inovadora, na qual as tecnologias digitais e a educação 4.0, ou seja, a robótica e a cultura maker estejam integradas. No tocante aos resultados preliminares constatamos que as ações educativas desenvolvidas pelos monitores e professores a partir das orientações ofertadas pela DTA tem possibilitado aos

estudantes a apropriação do conhecimento científico e tecnológico de forma interdisciplinar, garantindo assim, uma aprendizagem significativa e crítica, na qual as tecnologias digitais e a robótica, enquanto ferramentas pedagógicas têm contribuído significativamente para o desenvolvimento integral do sujeito, bem como o aprimoramento de competências necessárias ao cidadão do século XXI.

Palavras-chave: Ações educativas. Processo de ensino. Tecnologias digitais. Robótica Pedagógica.

INTRODUÇÃO

No cenário de crescente expansão das tecnologias que demanda uma educação ao longo da vida, podendo ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir (ASSMANN, 2005), a educação tem um papel determinante, na medida em que é capaz de possibilitar o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Por isso, a importância de possibilitar a inserção e a apropriação dessas tecnologias em consonância ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas, de modo que possibilite aos estudantes a construção do conhecimento, visto que não basta o acúmulo de informações, e um ensino que se restrinja à simples transmissão do conhecimento.

Nesse contexto, a robótica educacional vem crescendo expressivamente nas últimas décadas e sendo incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não estar somente restrita as atividades de Competição e Olimpíadas. Com seu potencial interdisciplinar é uma ferramenta pedagógica que une teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de amplas habilidades sendo “[...] uma forte aliada no processo de aquisição do conhecimento, pois possibilita uma aprendizagem ativa, dialogal e participativa, onde o aluno é o sujeito do seu processo de construção do conhecimento” (ZILLI, 2004, p. 16).

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo principal analisar as implicações da inserção das tecnologias digitais e a robótica pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede municipal de João Pessoa-PB. A metodologia aplicada com base na abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação participante, o registro por meio de anotações no diário de campo e documentos iconográficos. O aporte teórico que fundamentou essa investigação foi Papert (2008), Bacich e Moran (2017), Maisonette (2002), Zilli (2004).

A investigação foi realizada pela Divisão de Tecnologia na Aprendizagem (DTA),

setor que integra a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC) do município de João Pessoa-PB. A DTA promove ações educativas direcionadas para a implementação de ferramentas inovadoras para a viabilização do projeto com a robótica educativa e as tecnologias digitais, bem como o assessoramento do planejamento, das formações, das práticas pedagógicas e dos campeonatos de robótica que as escolas participam ao longo do ano letivo. Este trabalho é mediado por assessores técnicos e pedagógicos, além dos monitores que são multiplicadores de tecnologias educacionais.

Robótica pedagógica: implementando novas formas de ensinar e aprender

A robótica vem ganhando espaço no cenário educacional há algumas décadas e despontando como uma área de conhecimento multidisciplinar que pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem, tendo em vista os robôs como mediadores no processo de construção do conhecimento.

A robótica possui uma linguagem que possibilita enriquecer as relações de ensino e aprendizagem. No tocante ao aspecto cognitivo favorece ao desenvolvimento do raciocínio lógico, estimulando os estudantes a buscarem soluções para a resolução de problemas. De acordo com Papert (2008), a aprendizagem é desenvolvida através de um sujeito que organiza as informações a partir de um problema que é criado a partir das expectativas que emergem, das hipóteses que levantam e dos descobrimentos que fazem.

Vale ressaltar que ao nos referirmos à robótica educacional, não resume-se apenas aos protótipos mecatrônicos em si, mas às propostas e atividades possíveis do uso da robótica envolvidos na aprendizagem dos alunos, e sua aplicação aos conteúdos interdisciplinares, haja vista que na robótica educacional o estudante passa a ser protagonista no processo de ensino-aprendizagem e através de situações concretas poderá estabelecer conexões entre o novo conhecimento em construção e outros conceitos, bem como sua aplicação, possibilitando uma melhor compreensão do mundo em que vive, além do que poderá intervir de forma crítica, transformando-o.

A criação de ambiente de aprendizagem com a mediação dos robôs possibilita realizar um trabalho de iniciação científica nas escolas, visto que agrega múltiplos conhecimentos para solucionar problemas do mundo real, que possuem significado e relevância para o educando, desenvolvendo o raciocínio lógico, o pensamento crítico e criativo, bem como o desenvolvimento de competências (MAISONNETTE, 2002).

Nessa perspectiva, os educadores necessitam redimensionar suas metodologias de

ensino e recursos, proporcionando ações didáticas significativas para seus alunos. Desta forma, inserimos a nossa realidade escolar a robótica, um recurso digital que pode ser usado em sala, como uma alternativa pedagógica, criativa e que pode facilitar a aprendizagem de conceitos e resolver desafios de componentes curriculares. É a partir disso que se inicia o trabalho voltado à robótica pedagógica, baseado no processo de mudança na educação atual.

Nele denotamos a importância da veiculação do ensino através da robótica, compreendendo sua dinamicidade e valiosa colaboração em um processo evolutivo no âmbito da educação.

Contextualização da robótica nas escolas da rede municipal de João Pessoa-PB

Tendo em vista às políticas públicas destinadas a integração das tecnologias digitais no âmbito escolar, com a finalidade de atender as necessidades de desenvolvimento de ações pedagógicas para a melhoria da qualidade da educação. A SEDEC através da DTA inicia o processo de inserção das tecnologias digitais nas escolas municipais no ano de 2005, com a implantação de laboratórios de informática.

Nessa direção, em 2007, iniciou um projeto experimental de robótica pedagógica, em 9 unidades escolares, para tanto contratou a empresa PETE - Educação com Tecnologia - Comércio de Materiais Didáticos e Pedagógicos Ltda, que forneceu 9 kits de Robótica Pedagógica para atender às necessidades estabelecidas pela Secretaria em relação ao referido projeto.

Em 2009, a SEDEC decidiu ampliar a proposta para 52 unidades escolares, tendo em vista o sucesso da proposta inovadora, com resultados promissores e práticas exitosas que incorporaram a robótica pedagógica como ferramenta de auxílio aos processos de aprendizagem.

Em 2012, a fim de dar continuidade a expansão das atividades de robótica à SEDEC, realizou novas contratações de assessorias e manutenções integrais nas unidades escolares. No ano seguinte, com o objetivo de continuar oferecendo às unidades escolares excelência no atendimento às demandas de utilização da tecnologia como meio de apoio ao processo de ensino e aprendizagem e contribuir para a promoção da interdisciplinaridade nas diferentes áreas do conhecimento, bem como aos temas transversais igualmente descritos nos PCN (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e trabalho e consumo), à SEDEC decidiu ampliar o Projeto de Robótica Pedagógica para às 95 unidades escolares da rede municipal.

Para a efetivação da robótica nas 95 escolas foram adquiridos 950 Kits de Robótica

PETE Mecatrônica. A empresa que forneceu todos os produtos e serviços para PMJP foi a PETE, que desponta com absoluto sucesso no desenvolvimento e implantação das mais diversas aplicações, experimentos e conteúdos que compõem o universo da robótica pedagógica. Seu diferencial é o fornecimento do ambiente de Programação e Controle de Dispositivos Mecatrônicos (Programa LEGAL), em português estruturado.

Os kits foram disponibilizados para os laboratórios de informática das escolas a fim de tornar o uso deste ambiente mais dinâmico e presente no processo de ensino aprendizagem. O software de programação LEGAL foi fornecido integrado aos kits de Robótica Educacional, sem limite de número de instalações, atendendo às especificações do contrato.

Cada kit de Robótica Educacional possui: 1 (um) Módulo de Controle, 1 (um) sensor de cor, 1 (um) sensor de resistência (ohmímetro), 1 (um) sensor de temperatura, 1 (um) sensor de som (decibelímetro), 2 (dois) sensores de contato, 2 (dois) sensores de proximidade, 2 (dois) sensores de faixa, 2 (dois) sensores de luz, 2 (dois) motores de corrente contínua, 2 (dois) servomotores, 2 (dois) cabos de luz, 1 (um) gerador de som, 100 peças estruturais coloridas, 3 (três) pares de rodas com pneus de tamanhos distintos, 1 (um) carregador de baterias e 8 (oito) baterias recarregáveis.

Em 2013 foi publicada a coleção “Robótica e Mecatrônica” pela equipe da PETE, foram seis volumes de paradidático conforme figura abaixo. Os livros foram adquiridos juntamente com os kits de robótica com a finalidade de fomentar a interdisciplinaridade através da exploração de situações desafiadoras do cotidiano, além de sugestões de atividades ou projetos.

Com o objetivo de maximizar a utilização dos recursos tecnológicos foram realizadas atualizações tecnológicas dos produtos fornecidos e realização dos serviços de suporte técnico de forma a atender às unidades escolares que receberam os kits PETE Mecatrônica. Foram oferecidos serviços de suporte técnicos e manutenção durante o ano letivo de 2014, para as escolas que desenvolveram atividades com a Robótica. Os serviços de suporte foram realizados através de contato telefônico e Internet, além de atendimentos presenciais nas escolas, quando requisitados. Durante as Competições de Robótica foram evidenciados um maior número de atendimentos no tocante ao suporte técnico e manutenções. Nesse contexto, foram disponibilizadas versões atualizadas do *software* LEGAL para atender as demandas das competições, bem como a realização de substituição de peças que apresentaram problemas.

Com a utilização do kit PETE Mecatrônica para a realização dos trabalhos de montagem e programação, além do material paradidático que foi subsídio para as tarefas

cumpridas durante os encontros, os monitores de informática montaram e adaptaram robôs para cumprir tarefas do nível mais fácil ao mais complexo, na intenção de tornar mais suscetível o entendimento dos alunos diante dos temas explorados com interdisciplinaridade.

Ainda em 2014, a Sedec promoveu o I Simpósio Paraibano de Robótica Educacional, cujo objetivo principal foi discutir a inserção da robótica nas escolas e apresentar os projetos desenvolvidos nas escolas do município. Com isso, firmaram parcerias com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), sobretudo o advento dos cursos de formação em robótica pedagógica para professores, possibilitou a expressiva participação dos docentes da rede no evento promovido pela SEDEC. A perspectiva multidisciplinar de se trabalharem as questões curriculares surtiu resultados formidáveis, logo, houve a apresentação de trabalho dos professores da rede municipal, que puderam colocar em prática todo o aprendizado construído ao desenvolvimento das oficinas que ocorrem durante os encontros de formação oferecidos.

Ao longo dos anos a rede municipal de ensino foi adquirindo equipamentos modernos para propiciar ao estudante o contato com tecnologias inovadoras. Nessa direção, foi incorporando diferentes recursos tecnológicos para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores, contribuindo para o desenvolvimento de um processo de ensino mais inovador e significativo. Atualmente, todas as Escolas Municipais, bem como os 06 (seis) Centros de Referência em Educação Infantil possuem laboratórios de informática equipados com tecnologias educacionais para favorecer a dinamização do trabalho pedagógico.

A SEDEC através da DTA incentiva a participação das equipes de robótica em diferentes categorias da Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR), nos eventos da LARC/CBR, Torneios e diferentes Competições de robótica. Assim desde 2011, as Escolas Municipais de João Pessoa vêm obtendo resultados satisfatórios com seus estudantes, o que demonstra um grande envolvimento de toda comunidade escolar com a robótica aliada ao processo educativo.

A OBR é um evento de natureza científica que utiliza os princípios da robótica científica brasileira, tendo como apoio o CNPq. O objetivo principal é atuar como instrumento para a melhoria do Ensino Fundamental e Médio, bem como identificar jovens talentosos que possam ser estimulados para carreiras técnico-científicas.

Além de todas essas participações e premiações nas diferentes categorias em campeonatos de robótica a nível nacional e internacional. As equipes das Escolas Municipais de João Pessoa vêm obtendo resultados satisfatórios com seus estudantes ao longo dos anos

na Mostra Nacional de Robótica (MNR), evento de natureza científica, que ocorre concomitante a Competição Latino-Americano de Robótica (LARC) e a Competição Brasileira de Robótica (CBR). A MNR é uma iniciativa que objetiva promover e divulgar a produção de trabalhos científicos e inovações tecnológicas e metodológicas que contribuem para o desenvolvimento de uma determinada área do conhecimento.

Anualmente, os estudantes são premiados na MNR com Menções Honrosas e Publicação dos trabalhos nos Anais e Mostra Virtual do evento. Além disso, os trabalhos que obtiveram os melhores resultados na avaliação são contemplados com Bolsa de Iniciação Científica Júnior – ICJ, de acordo com sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientada por um professor-pesquisador qualificado na área de atuação. Essa iniciativa de contemplar os estudantes com bolsa visa incentivar os potenciais talentos científicos, estimular os jovens às carreiras científico-tecnológicas, promovendo a difusão dos avanços na área de robótica.

As escolas da rede municipal de João Pessoa vêm ao longo dos anos participando da MNR, divulgando seus trabalhos nas diversas áreas do conhecimento articulados com a robótica educacional. Desde 2016 que estudantes têm sido contemplados com Bolsas de Iniciação Científica Junior, por obterem excelentes resultados nas avaliações dos seus projetos. A escola municipal Afonso Pereira é um exemplo disso, em 2016 quatro estudantes dessa instituição foram premiados com as bolsas. Nos anos seguintes, além da escola Afonso Pereira, a escola Paulo Freire e Santos Dumont tiveram seus projetos bem avaliados e foram contempladas com as bolsas do CNPq.

Desde 2013 que as equipes das escolas municipais de João Pessoa vem obtendo resultados satisfatórios, na qual podemos destacar as seguintes premiações: Tri campeão nacionais na modalidade “OnStage Preliminary”, Penta campeão na OBR nível estadual e campeão mundial na categoria “Robocup Júnior OnStage Preliminary”, com o título de melhor do mundo no quesito “Interação Humano com Robô”.

Contribuições da robótica pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem

O trabalho realizado pela DTA tem como finalidade possibilitar a inserção e a apropriação dessas tecnologias em consonância ao processo de ensino-aprendizagem, de modo que possibilite aos estudantes a produção de conhecimento científico e tecnológico. Desse modo, a robótica enquanto ferramenta pedagógica tem sido explorada de modo a

garantir aos estudantes o desenvolvimento de suas aptidões de coordenação motora, raciocínio lógico, percepção visual, a capacidade de concentração, a autoestima, a consciência crítica, o relacionamento e comunicação interpessoal, entre outros.

Considerada uma das possibilidades de aplicação pedagógica das tecnologias a robótica cria parceria entre professores e alunos com a elaboração de projetos pedagógicos, embasados na solução de problemas, que permitam a aplicação prática das disciplinas estudadas, podendo ser inserida na Educação Básica através de atividades relacionadas para cada nível. A experiência contribui para a desmistificação do medo da tecnologia e desperta interesses de estudo que remetem os alunos para novas possibilidades que facilitam no ensino e aprendizagem.

Com a implantação do Projeto de Robótica Pedagógica nas escolas foram evidenciados que, a utilização dos kits de Robótica como ferramenta pedagógica permitiu aos alunos desenvolverem a capacidade de elaborar hipóteses, investigar soluções, estabelecer relações e tirar conclusões. Além disso, as utilizações dos kits de Robótica Pedagógica, por meio de atividades lúdicas estimularam à imaginação, a criatividade, a curiosidade, a cooperação e a promoção de sociabilidade entre os alunos, além do incentivo ao professor, enriquecendo o plano de aulas dos estudantes por novos desafios e tecnologias.

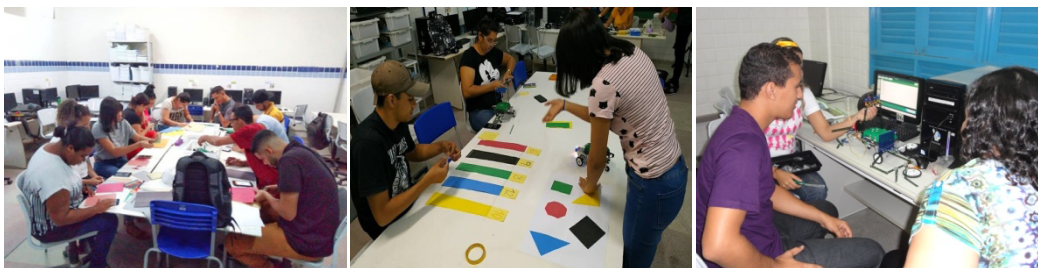


A formação continuada constitui uma das principais ações desempenhadas pela DTA para subsidiar monitores/as de informática e professores/as a construir saberes que possibilitem redimensionar sua prática pedagógica utilizando as tecnologias digitais, especificamente a robótica pedagógica. As formações oferecidas são pensadas e projetadas para promover o desenvolvimento técnico pedagógico numa perspectiva crítico-reflexiva.

O processo formativo é organizado em formato de minicursos, oficinas, cursos presenciais e semipresenciais ministrados pelos assessores pedagógicos e técnicos, bem como por profissionais da área da informática e da robótica. As formações são pensadas pautadas numa perspectiva progressista e construcionista, no qual incorporam conceitos da tecnologia

inovadora e da Educação 4.0.

As formações realizadas ao longo dos anos contribuíram decisivamente para o aperfeiçoamento da prática dos monitores com a robótica, evidenciado através dos projetos desenvolvidos e do trabalho pedagógico junto aos estudantes do Ensino Fundamental. Assim, a robótica torna-se uma ponte que une teoria e prática, favorecendo a apropriação significativa do conhecimento. Além do que, o estudante desenvolve suas aptidões de coordenação motora, raciocínio lógico, percepção visual, a capacidade de concentração, a autoestima, a consciência crítica, o relacionamento interpessoal, a comunicação interpessoal, a comunicação e expressão, entre outros.



O Projeto de Robótica Educacional possibilitou que escolas, professores, monitores de informática e alunos participassem de diversos torneios, simpósios, exposições e competições, tais como: LARC/CBR, OBR e RoboCup Júnior (Copa Mundial de Robótica). Os torneios são momentos bastante esperados pelas escolas, uma vez que possibilitam o intercâmbio, os desafios e a aprendizagem colaborativa. O foco dessas competições é desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como a formação de valores e atitudes.

Considerações finais

A incorporação das tecnologias digitais, inicialmente através da implantação dos laboratórios de informática, favoreceu a inclusão social e digital de estudantes e dos profissionais da educação, que puderam aprender a lidar com as tecnologias digitais, e progressivamente incorporaram no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos.

A Robótica Pedagógica promovida da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa incita

o desenvolvimento de habilidades assim como possibilita ao alunado da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA metodologias de ensino rica e diversificada, permitindo aprendizagens inovadoras. Além disso, promove a robótica, como ciência multidisciplinar.

Constatamos que as ações educativas desenvolvidas pelos monitores e professores a partir das orientações ofertadas pela DTA tem possibilitado aos estudantes a apropriação do conhecimento científico e tecnológico de forma interdisciplinar, garantindo assim, uma aprendizagem significativa e crítica, na qual as tecnologias digitais e a robótica, enquanto ferramentas pedagógicas têm contribuído significativamente para o desenvolvimento integral do sujeito, bem como o aprimoramento de competências necessárias ao cidadão do século XXI.

Referências

ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes Digitais e Metamorfose do Aprender**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e a mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 10 jan. 2017.

FÜHR, Regina Candida. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. *In*: V CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, João Pessoa. **Anais**, [...]. João Pessoa, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA19_ID5295_31082018230201.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

MAISONNETTE, Roger. **A utilização dos recursos informatizados a partir de uma relação inventiva com a máquina: a robótica educativa**. PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação – Paraná. 2002. Disponível em: www.proinfo.gov.br. Acesso em: 18 out. 2018.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

ZILLI, Silvana do Rocio. **A Robótica Educacional no Ensino Fundamental**: Perspectivas e Prática. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.



DIGITALIZAR: UMA PERSPECTIVA DE COMBATE AO BULLYING

FERNANDES, Raquel Martins

Instituto Federal de Mato Grosso (PPGen/IFMT)
raquel.fernandes@blv.ifmt.edu.br

RAMOS, Priscila Carla Veloso

Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)
priscila_carlavr@hotmail.com

GRECCO, Leyze

Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT (PPGen/IFMT)
leyzegrecco@gmail.com

RESUMO

No ano de 2016, o Grupo de Pesquisa GPHSC (Grupo de Pesquisa e Humanidades e Sociedade Contemporânea) do IFMT campus Cuiabá Bela Vista deu início a uma extensa pesquisa intitulada Violação dos Direitos Humanos e bullying no Contexto Escolar: Diagnóstico e Proposta de Intervenção com Base no Empoderamento dos Alunos - (Número do Parecer: 1.773.781), onde foram pesquisadas sete instituições de ensino, sendo estas, duas escolas da rede estadual, uma escola da rede particular e quatro campi do IFMT, sendo entrevistado o total de 616 estudantes. Deste total, 121 afirmaram ter sofrido violação de seus direitos no ambiente escolar (21,3%); dentre as agressões, as que atingem um maior percentual: apelidos (48%) e insultos devido a características físicas (48%), - dizer coisas negativas sobre a pessoa ou família (34%), sendo a agressão física um percentual menor (12%). Alguns adolescentes acreditam que para combater a violência deve-se utilizar mais violência. No entanto, de um modo geral, nas sugestões para acabar com o bullying, os adolescentes se colocam como protagonistas sociais, visando uma geração mais humana. Em virtude da relevância dos resultados alcançados nesta primeira etapa da pesquisa a mesma está sendo replicada no ano de 2019, em um total de 28 instituições de ensino; dentre as ações sugeridas pelos estudantes para o combate ao bullying está à construção de um aplicativo para celular. Este artigo vem discorrer sobre a criação de um aplicativo para celular, com intervenção direta sobre/com os sujeitos pesquisados, com a finalidade de ajudar e apoiar

crianças e adolescentes que sofrem com bullying, além conscientizar os que praticam ou que não conhecem os efeitos dessa prática. Foram realizadas pesquisas de opinião online e presencial, para saber as preferências dos adolescentes para um possível aplicativo. Mais de 90% dos participantes da pesquisa não conhece nenhum aplicativo semelhante a este e mais de 65% do total de participantes já sofreram bullying ao menos uma vez. Em uma escala de importância de 1 a 5, 69,5% dos participantes da pesquisa consideram que o aplicativo tem importância 5, e importância 4 somam 17,1%. Dentre as sugestões do que deverá ter no aplicativo estão: jogos, vídeos, chat, conceitos/textos dos tipos de bullying e como ajudar alguém, entre outros. A pesquisa aplicada busca incluir a comunidade na discussão e fomentar a capacitação dos profissionais e a construção de ferramentas digitais para uma educação pautada nos direitos humanos e no respeito ao próximo. Somente através da participação de todos, será possível a resolução de conflitos de modo descentralizado e conseqüentemente a criação de um ambiente favorável ao processo de ensino aprendizagem e ao convívio social saudável.

Palavras-Chaves: Bullying; Cyberbullying; Violação dos Direitos Humanos

1 INTRODUÇÃO

A temática da violação dos Direitos Humanos é recorrente, e há interesses institucionais em pesquisas como esta na área da Educação, desde instituições públicas, privadas, sendo este um tema que possui inserção no campo de atuação do GPHSC (Grupo de Pesquisa e Humanidades e Sociedade Contemporânea) do IFMT campus Cuiabá Bela Vista.

O tema deste artigo é o Bullying, mais concretamente um aplicativo para ajudar no combate deste problema. Nos últimos tempos o bullying tem sido um sério conflito na vida das crianças e jovens do mundo, não somente por meios físicos e verbais, mas também virtualmente. Hoje em dia há muitos casos de pessoas que utilizam a internet de maneira inconsciente, usando esse espaço virtual para intimidar e hostilizar uma pessoa, podendo ser colegas, professores e até mesmo pessoas desconhecidas. No meio escolar também é bastante evidente a prática de bullying, causando um grande impacto na vida dos alunos, trazendo sérios danos, principalmente psicológicos para ambos os lados.

Com tudo isso, pensamos em algo que pudesse ajudar tanto as pessoas que sofrem quanto as que praticam bullying. Nossa proposta foi criar um aplicativo, abrangente para todas as idades, que pudesse ser composto das ideias que nos foram apresentadas.

A metodologia utilizada foi pesquisas bibliográficas, enriquecida com questionário aplicado que foi aplicado aos alunos do 3º semestre de Química do IFMT – Cuiabá campus Bela Vista, com os quais procuramos saber o que eles achavam de um aplicativo nesse modelo e quais eram as suas sugestões. Além de um formulário eletrônico para pesquisa de opinião distribuído entre jovens e adultos via Whatsapp, respondido por 82 pessoas. O objetivo do

levantamento, realizado pelos próprios estudantes do ensino médio, é desenvolver o protagonismo jovem e iniciar a criação do aplicativo a partir da necessidade dos futuros usuários. Com base nos dados, concluímos que mais de 90% dos alunos, nunca instalaram e nem ouviram falar de um aplicativo que procurasse combater o bullying. Apresentamos diversos pontos de vista para um aplicativo, que pudesse despertar o interesse e atenção de crianças e jovens, sendo mais lúdico, fazendo assim, um diferencial dos outros aplicativos já existentes.

1.1 OBJETIVOS

Tivemos como objetivo para o desenvolvimento deste trabalho combater, conscientizar, ajudar, apoiar crianças e adolescentes que sofrem ou praticam o bullying no ambiente escolar, através da criação de um aplicativo para celular voltado ao público escolar.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, o uso de métodos qualitativos justifica-se pela necessidade de observar as pessoas em seu próprio contexto interacional, ou seja, ambiente em que a interação ocorre naturalmente. Isso, com o interesse de compreender a maneira como elas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para si e como pensam sobre suas ações e as dos outros. Foram realizadas pesquisas de opinião com questionários online e presencial, para saber as preferências dos adolescentes para um possível aplicativo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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; 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 Cyberbullying (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; possuindo 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.

O envolvimento em situações de *bullying*, seja como vítima, ou agressor está associado a prejuízos físicos, psicológicos e sociais profundos, a curto e a longo prazo. Entre os prejuízos causados por este fenômeno, estão: problemas de autoestima, de relacionamento com os pares, dificuldades na aprendizagem, evasão escolar, comportamentos violentos, sintomas psicossomáticos, depressão, risco de suicídio e uso de álcool e drogas ilícitas.

Os atos de agressividade, inseridos em contexto cultural específico, repercutem negativamente nos diversos contextos sociais (família, escola). Quando se considera especificamente os adolescentes, observa-se que a agressão pode resultar em consequências graves, levando em consideração que no caso dos jovens podem não ter maturidade suficiente para lidar com esta situação - os jovens podem interiorizar a ideia de que somente através do uso da violência é que se torna possível a resolução de conflitos. Isso acontece porque as agressões podem afetar o equilíbrio mental do indivíduo.

Para Canclini (2010 p. 28) são novos agentes de intermediação: instituições flexíveis que trabalham em várias línguas, especialistas formados em códigos de diversas etnias e nações, promotores culturais e ativistas políticos. Em um entendimento ampliado do processo educacional, que vai além dos limites da escola, esse agente traz novos discursos e diagnósticos da realidade.

A industrialização iniciou o homem na era dos maquinários. Esta inserção, passagem da modernidade à contemporaneidade, nos impôs os novos modos de viver a vida, trazendo novas necessidades das comunicações e da influência das redes sociais nas cotidianidades das pessoas, ou seja, as “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática” (LÉVY, 1995, p. 4).

Cada vez mais conectados nas redes informáticas e dependentes das mesmas, seja para nos comunicar, trabalhar e/ou como forma de entretenimento. No âmbito educacional, as novas tecnologias são altamente questionadas quanto aos seus prós e contras. Considera-se de

extrema importância que a escola, enquanto unidade educadora, seja, adaptada aos novos conceitos tecnológicos para, assim, atender de modo satisfatório às exigências da modernidade. Entretanto, ocorre com frequência:

[...] excesso nas mídias, onde as performances tecnológicas e o consumo de informação submergem, “anestesiaram” a capacidade de análise dessa informação e de reflexão tanto individual quanto social. Saturação e superabundância ameaçam o navegador da Internet que, como certas pesquisas mostram, não tira partido das riquezas de informação pertinente, não estando formado para ir diretamente ao essencial (MARCHESSOU, 1997, p. 15).

Portanto, é papel do professor atuar, não apenas como transmissor de conhecimentos, mas também como mediador participativo, sabendo ensinar a selecionar os instrumentos, canais e documentos necessários de acordo com os aspectos pedagógicos.

O computador e tantas outras novas tecnologias, anteriormente, eram usados apenas como aparatos de estudos e pesquisas conduzidas por especialistas. Com o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas, principalmente as promovidas com o advento da internet, começam a surgir na sociedade novas formas de comunicação e organização das atividades humanas. Dentre elas se destacam as redes sociais virtuais que são um importante instrumento de socialização universal, possibilitando as inter-relações pessoais e troca de informações entre pessoas que distam milhares de quilômetros em alguns instantes.

Sendo assim, cabe estudar como as novas tecnologias de comunicação e informação pode ser aliada educacional em oposição à violência escolar do tipo bullying.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a primeira fase da pesquisa sobre Bullying e Violação dos Direitos humanos realizada pelo GPHSC-IFMT (2016-2018), dentre as sugestões que os estudantes deram para acabar com o bullying, surgiu em mais de uma resposta, a proposta de criação de um aplicativo e em atividade do GPHSC-IFMT em parceria com atividades de ensino foi aplicado um questionário na turma do 3º semestre do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, em 2019, no qual se incluiu as seguintes perguntas:

- Qual a sua idade?
- Qual o melhor meio, em sua opinião, de falar sobre bullying? Como vídeos, jogos...
- Você já ouviu falar, ou já baixou algum aplicativo contra o bullying? Se já, você aprovou? Teria alguma sugestão? Se não, o que você acharia de um aplicativo assim?

O questionário apresentou os seguintes resultados:

Tabela 01- Resultado do questionário 2019

Total de alunos da turma	34
---------------------------------	----

Total de alunos que responderam ao questionário	25
Idade	Entre 15 e 17 anos
Sugestões de como dialogar acerca do bullying	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos (5) - Vídeos (12) - Comentários/textos (2) - Música (2) - Aplicativo - Chat online (2) - Palestras/rodas de conversa (8) - Psicólogos - Conscientização sobre os impactos do bullying - Em sala de aula (2) - Cartazes pela escola (2) - Na porrada
Já baixaram algum aplicativo sobre o combate ao bullying	<ul style="list-style-type: none"> - Não (24) - Sim (0) - Já ouviu falar (1)
O que achariam desse tipo de aplicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Interessante (8) - Legal (7) - Boa ideia (5) - Ótimo (3) - Aprovaria - Muito bom
Sugestões para o aplicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Interface de fácil uso; - Botão de emergência; - Jogos; - Músicas; - Vídeos; - Conceitos/textos dos tipos de bullying e

como ajudar alguém.

Responderam a este primeiro questionário 25 alunos entre 15 e 17 anos, dentre estes 24 nunca baixaram um aplicativo de combate ao bullying, mas muitos consideraram interessante, legal ou uma boa ideia um aplicativo como este.

Além do questionário presencial também foi realizada pesquisa de opinião online, para saber as preferências dos adolescentes para um possível aplicativo. O questionário foi respondido por 82 pessoas, das quais 51,2% tinham entre 11 e 18 anos e 34,1% tinham mais de 27 anos (Figura 01). Quando perguntados sobre a classificação de importância do tamanho do aplicativo (Figura 02) em uma escala de 1 a 5, onde 5 é muito importante, 46,3% responderam que tem importância 5 o tamanho do aplicativo.

Figura 01- Questionário online - Faixa Etária

Qual a sua faixa etária?

82 respostas

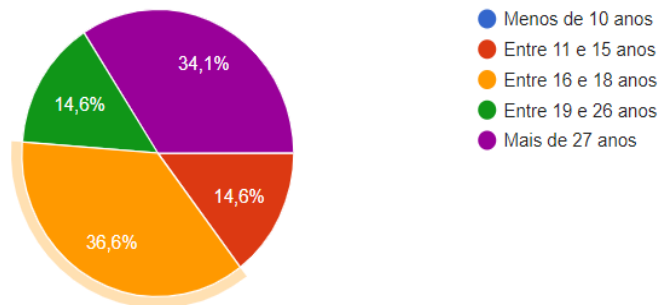
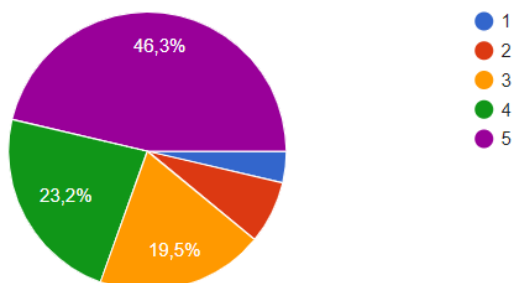


Figura02- Questionário online – Importância do Tamanho do Aplicativo

De 1 a 5, indique o quão importante é o tamanho de um aplicativo para você



82 respostas



Dentre as sugestões do que deverá conter no aplicativo (Figura 03), vídeos, textos informativos e chat de denúncias somaram mais de 60% cada um, já os que somaram mais de 50% cada foram pesquisas e questionário diagnóstico, quiz e jogos ficaram com 32,9% e 39%, respectivamente, as porcentagens somam mais de 100%, pois cada participante poderia escolher mais de uma opção nesta questão. O sistema operacional Android foi escolhido pela maioria dos pesquisados, 73,2% no total (Figura 04).

Figura 03- Questionário online – Funcionalidades para o aplicativo

Selecione as alternativas das quais você considera mais necessárias em um aplicativo com essa finalidade



82 respostas

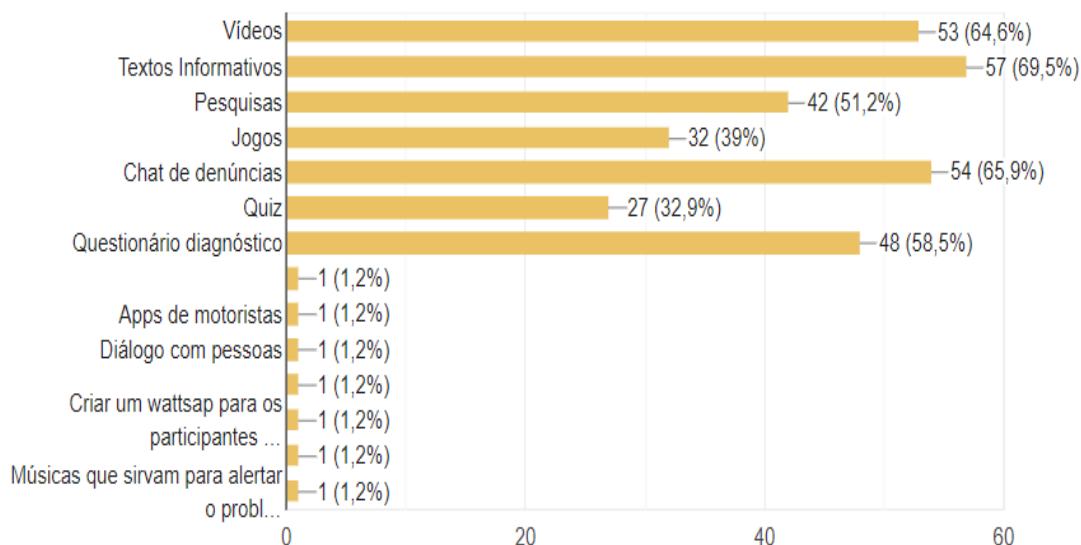
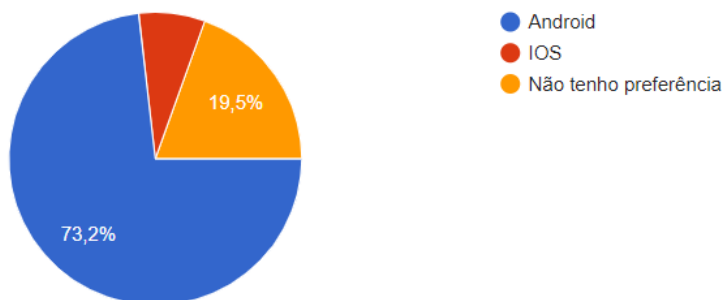


Figura 04- Questionário online – Sistema Operacional

Qual o sistema operacional do aparelho em que você baixaria o aplicativo?

82 respostas



Quando questionados sobre a importância de criação do aplicativo (Figura 05), em uma escala de 1 a 5, onde 5 é muito importante e 1 é pouco importante, 69,5% dos participantes da pesquisa consideram que o aplicativo tem importância 5 e importância 4 somaram 17,1%.

Dentre as 82 pessoas que responderam ao questionário 54 delas responderam “sim” quando questionadas se já haviam sofrido algum tipo de bullying e 12 não têm certeza se já sofreram ou não (Figura 06).

Figura 05- Questionário online – Importância da Criação do Aplicativo

De 1 a 5, o quão importante você considera a criação de um aplicativo como este?

82 respostas

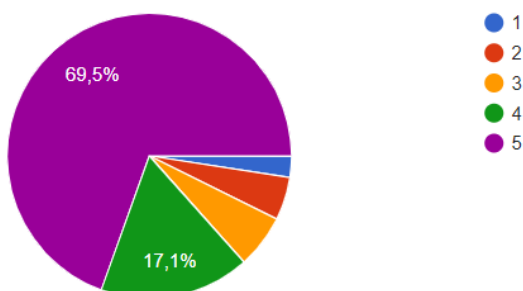
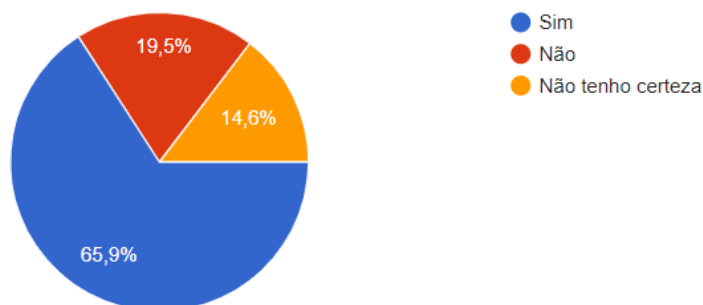


Figura 06- Questionário online - Bullying

Você já chegou a sofrer algum tipo de bullying?

82 respostas

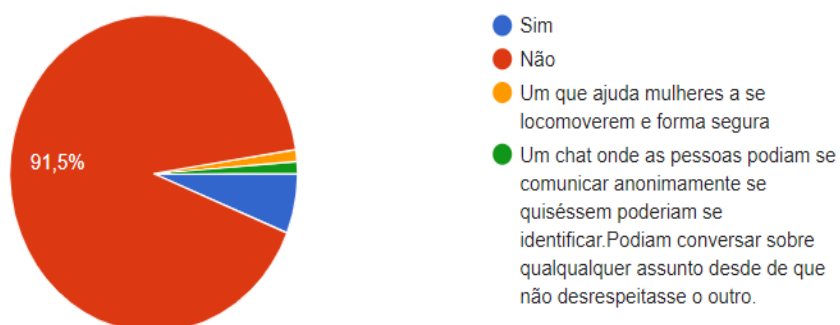


Mais de 90% dos questionados não conhecem ou já baixaram um aplicativo semelhante ao da pesquisa, isso demonstra a necessidade de criação e difusão de um aplicativo como este, para que se possa haver uma maneira de combate ou minimização dos efeitos que o bullying causa.

Figura 07- Questionário online – Aplicativo Semelhante

Você conhece ou já baixou algum aplicativo semelhante?

82 respostas



Tivemos no questionário perguntas abertas e uma delas foi “Se você estivesse em uma situação de vulnerabilidade, você baixaria o aplicativo? Se sim, o que te levaria a isso?”, a maioria das pessoas que responderam ao questionário disse que baixariam sim o aplicativo neste caso, e os motivos que os levariam a isso seriam a busca por apoio e ajuda, ter mais

informações, o fato de poder contar para alguém sobre o ocorrido, saber como se defender, entre outros.

A última pergunta aberta foi “Tem alguma sugestão para a elaboração do aplicativo?”, alguns adolescentes acreditam que para combater a violência deve-se utilizar mais violência. No entanto, de um modo geral, nas sugestões para acabar com o *bullying*, os adolescentes se colocam como protagonistas sociais, visando uma geração mais humana. Em virtude da relevância dos resultados alcançados nesta primeira etapa da pesquisa a mesma está sendo replicada no ano de 2019.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aplicada busca incluir a comunidade na discussão e fomentar a capacitação dos profissionais e a construção de ferramentas digitais para uma educação pautada nos direitos humanos e no respeito ao próximo. Somente através da participação de todos, será possível a resolução de conflitos de modo descentralizado e conseqüentemente a criação de um ambiente favorável ao processo de ensino aprendizagem e ao convívio social saudável.

Após termos realizado esta pesquisa daremos continuidade para a construção do aplicativo e posterior inserção e distribuição dele para a população.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor García. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

MARCHESSOU, François. **Estratégias, Contextos, Instrumentos, Fórmulas**: a contribuição da tecnologia educativa ao Ensino Aberto e à Distância. Revista Tecnologia Educacional – V. 25 (139), Nov./Dez. 1997 – pp. 6 a 15.

OLIVEIRA, P. A.; SILVA, V. C.G.S.; MOTA, R. M. F.; DUARTE, V. C. O.; ASSUMPÇÃO, Y. O. Violação dos Direitos humanos e Bullying: a sociabilidade no cotidiano escolar. In: Reunião anual da SBPC 2017, Belo Horizonte UFMG, 2017.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ROBÓTICA: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM O BERÇÁRIO EM CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB

SILVA, Kiaria Cavalcante

kiariasilva@hotmail.com

Secretaria de Educação e Cultura da PMJP

COUTINHO, Mércia Maria

merciacoutinho83@gmail.com

Secretaria de Educação e Cultura da PMJP

SILVA, Flavia Nadja

flavianadjasilva@gmail.com

Secretaria de Educação e Cultura da PMJP

BEZERRA, Mayam de Andrade

Universidade Estadual da Paraíba/PARFOR

Orientadora

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de intervenção acerca da implementação da robótica pedagógica em Centros de Referência em Educação Infantil da rede municipal de João Pessoa-PB, através de uma prática pedagógica interdisciplinar pautada na construção de robôs utilizando materiais recicláveis e componentes eletrônicos descartados. Buscamos analisar as contribuições do projeto “Educação Ambiental e a robótica na Educação Infantil”, no tocante as interações e brincadeiras, enquanto eixos estruturantes do desenvolvimento infantil e das aprendizagens. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho exploratória. Para obtenção dos dados realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, com o intuito de elucidar e contribuir teoricamente para os estudos nessa área, respaldado em: Papert (2008), Carvalho (2008), Barbosa (2008, 2010), Goldschmied e Jackson (2008). Partindo do pressuposto de que a construção de hábitos de preservação do meio ambiente inicia desde a mais tenra idade, além do que as tecnologias digitais, especificamente a robótica enquanto ferramenta pedagógica pode proporcionar as crianças uma aprendizagem significativa de forma lúdica, despertando-a para a importância de uma maior conexão com o meio ambiente, visando seu desenvolvimento harmonioso e integral. Como resultados foi possível constatar que a inserção da robótica na prática pedagógica na Educação Infantil de forma interdisciplinar, articulada a uma metodologia ativa e adequada ao nível de desenvolvimento e linguagem dos bebês e das crianças bem pequenas, oportunizou a elaboração de um trabalho pedagógico centrado nos campos de experiências que favoreceu a apropriação de saberes e habilidades imprescindíveis para essas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Ambiental. Robótica Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de intervenção acerca da implementação da robótica pedagógica em Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) da rede municipal de João Pessoa-PB. O objetivo principal da pesquisa é analisar as contribuições do projeto “Educação Ambiental e a robótica na Educação Infantil”, no tocante as interações e brincadeiras, enquanto eixos estruturantes do desenvolvimento infantil e das aprendizagens.

A escolha por esse tema se justifica na necessidade de envolver a robótica e o meio ambiente através da utilização de materiais recicláveis, com a finalidade de proporcionar atividades prazerosas e lúdicas para os bebês e as crianças bem pequenas, de modo a garantir seu direito à aprendizagem que respeite seu tempo, ritmo e as possibilidades de interações.

Nosso objeto de estudo são as relações educativas no berçário, na qual as diversas linguagens sejam exploradas de modo a vivenciar temas da prática social. Para tanto, faz-se necessário dispor de estratégias de aprendizado de acordo com sua faixa etária, levando em consideração suas particularidades, necessidades e interesse, acompanhando e colaborando com o desenvolvimento infantil.

O trabalho desenvolvido no Berçário baseia-se na importância do desenvolvimento de práticas sociais que explorem a socialização, as relações afetivas, a liberdade de movimentos e da curiosidade, logo esses princípios promovem bem-estar físico, afetivo e psíquico das crianças. Com base nesse pressuposto, surge o interesse em realizar a presente pesquisa, proporcionando práticas mais interativas, produzindo robôs com materiais reciclados, promovendo atividades que auxiliem na construção da sua própria autonomia, partindo do conhecimento e reconhecimento do ambiente em que vive.

A relevância da pesquisa se encontra no fato de que torna-se necessário um olhar para as práticas desenvolvidas na educação das crianças, para que as mesmas possam ampliar seus conhecimentos de maneira satisfatória, sendo concebidas como um ser que pensa, sendo valorizadas sua identidade e perspectivas, cumprindo de fato o papel atribuído a essa etapa da educação.

Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho exploratório, cujo objetivo principal reside “[...] no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno” (RICHARDSON, 1999, p. 102)

Essa investigação se baseia numa pesquisa participante com a efetivação de uma

intervenção pedagógica (RICHARDSON, 2003) interdisciplinar entre a robótica e educação ambiental em turmas do berçário de um Centro de Referência em Educação Infantil de João Pessoa-PB. A investigação foi desenvolvida no CREI Stelina Nunes Magalhães, localizado no bairro de Ernani Sátiro, no município de João Pessoa-PB. Essa instituição tem a função de oferecer atendimento educacional às crianças da comunidade, independentemente de sua condição social e econômica.

O objetivo da intervenção foi desenvolver atividades interdisciplinares pautadas em vivências pedagógicas que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e interação com os robôs, com o intuito de que as crianças aprendam a conservar o meio ambiente desde cedo, valorizando o potencial de cada uma e seu protagonismo na construção do conhecimento.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao longo da história a creche foi um lugar específico de cuidados e guarda das crianças, atendendo especificamente as mães trabalhadoras. O processo de constituição enquanto segmento educacional foi resultado de uma trajetória marcada por lutas e conquistas coletivas, travada por vários segmentos da sociedade brasileira.

No Brasil, somente após a Constituição Federal de 1988, que a educação é reconhecida como direito subjetivo do ser humano e explícita a primazia da educação no conjunto dos direitos sociais. Com a sanção da LDB 9.394/1996, a Educação Infantil foi regulamentada como primeira etapa da Educação Básica, reafirmando assim o direito à educação das crianças. Consequentemente, as creches e pré-escolas passam legalmente a ser consideradas instituições educativas supervisionadas pelas Secretarias Municipais de Educação.

Nesse contexto, a creche foi aos poucos sendo incorporada aos sistemas educacionais, buscando a superação do assistencialismo e a garantia de um espaço educativo que atendesse as especificidades dessa faixa etária, cuja função precípua é a indissociabilidade do cuidar e o educar. As instituições infantis são espaços educativos complementares a educação das famílias para a efetivação do direito social e da garantia do bem-estar a todos. Para tanto, faz-se necessário que a creche e a pré-escola cumpram sua função social, pedagógica e política, garantindo oportunidades para que as crianças desenvolvam suas habilidades e cresçam de forma harmoniosa.

Nas últimas décadas significativos avanços ocorreram na educação das crianças, no

entanto, ainda não se têm efetivado uma pedagogia destinada aos bebês e as crianças bem pequenas, “[...] as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária” (BARBOSA, 2010, p. 2). Logo, constitui um desafio quando se trata do que ensinar e do como ensinar para esta faixa etária? Como possibilitar o desenvolvimento integral dessas crianças?

A esse respeito Barbosa (2010) ressalta a necessidade de construir uma proposta educativa para a creche pautada nos eixos relações interpessoal, linguagem e a brincadeira das crianças. Práticas estas que valorizem os conhecimentos sociais e culturais fundamentais para a constituição das crianças enquanto sujeito histórico-social e cultural, buscando o “desenvolvimento integral das crianças nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo a criança em sua multiplicidade e indivisibilidade” (BARBOSA, 2010, p. 5).

Para tanto, faz-se necessário um trabalho educativo pautado em vivências concretas de práticas sociais para que as crianças possam se apropriar do conhecimento de forma significativa. Essa experiência se dá a partir do corpo, do movimento e da linguagem através da brincadeira e das interações com o meio e na sua relação com o outro “que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BARBOSA, 2010, p. 5).

É por essa razão que partir do conhecimento da realidade em que as crianças estão inseridas é fundamental na constituição de valores e atitudes relacionados às questões ambientais. As crianças se apropriam de saberes de forma ativa através do convívio e da interação, promovendo aprendizagem significativa e conscientização ambiental.

A criança está sempre disposta a aprender e deve-se aproveitar esta abertura para promover a Educação Ambiental, fazendo com que elas se conectem de forma harmoniosa com a natureza e todos seus elementos formadores, pois, se desde pequenos forem conscientizados de forma crítica, certamente serão adultos com mais clareza de seu papel e dos seus direitos.

A educação ambiental surge partindo da preocupação da sociedade com o futuro da humanidade e dos seres vivos, bem como com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações. Assim, foram realizadas várias mobilizações internacionais e conferências, cujo, principal objetivo é a promoção da consciência ambiental.

Precisamos analisar os problemas socioambientais de forma que haja mudanças nas atitudes das pessoas em relação ao meio ambiente, tornando essencial começar desde a primeira infância, conscientizando criticamente nossos pequenos. Conforme orientações expressa na Lei 9.705/99, que instituiu a “Política Nacional de Educação Ambiental”. A Educação Ambiental deve ser desenvolvida baseada numa prática educativa integrada e contextualizada, num processo contínuo e permanente de aprendizagem, baseando-se no respeito a todas as formas de vida, ou seja, é uma educação que contribui para a formação e transformação da educação do ser humano, no objetivo da preservação ecológica da nossa sociedade (BRASIL, 1999).

No entanto, a Educação Ambiental não se limita apenas a educação escolar. Contudo, devemos como educadores introduzi-la, partindo da Educação Infantil, de forma lúdica utilizando estratégias para o seu desenvolvimento. Logo, sua implementação está prevista na Política Nacional da Educação Ambiental, para todos os níveis de ensino, não como disciplina, mas como tema a ser incluído nos diferentes conteúdos programáticos.

Sabe-se que o atual modelo de crescimento tem prejudicado o meio ambiente e as diversidades das espécies, por isso é necessário mudanças nas condutas da humanidade, considerando a Educação ambiental como elo na educação das nossas crianças, tendo em vista sua importância para a formação e conscientização da população.

Os Princípios da educação para sociedades sustentáveis e responsabilidade global no Tratado de educação ambiental, são ressaltados dezesseis princípios da educação, como direito de todos, de forma ampla, formando uma sociedade crítica e democrática. Além disso, foi formado o plano de ação, implantando várias diretrizes mobilizando instituições e organizações em relação ao meio ambiente (CARVALHO, 2008).

Segundo Carvalho (2008, p. 69) “os educadores que passam a cultivar as ideias e sensibilidades ecológicas em sua prática educativa estão sendo portadores das ideias de sujeito ecológico”, logo, os profissionais da educação devem estimular e oferecer um ambiente de aprendizagem, mobilizando as crianças a serem sujeitos transformadores.

A interação com o meio ambiente nos traz uma educação transformadora partindo da ação humana de produtora de cultura. O educador neste momento é o mediador, deve estar envolvido nos acontecimentos social e natural. Para Freire (1981), a aprendizagem muda o sujeito e seu campo de ação, ao conferir-lhe a possibilidade de novas leituras do mundo e de si mesmo.

Essas ideias são métodos de aprendizagem, tendo a compreensão educativa no

processo de habilidades das crianças. A educação ambiental nos oferece sensibilidade afetiva e capacidade cognitiva para leitura de mundo sendo este no ponto de vista ambiental. Neste processo de aprendizagem, a ação do educador se dá como mediadora na construção social com postura ética.

Nesse contexto, nada mais propício e importante do que inserir a Educação Ambiental no cotidiano da Educação Infantil, a fim de que as crianças possam fazer parte de sociedades mais justas, consciente, onde a humanidade respeite a si próprios, os seus semelhantes e a todas as formas de vida existentes.

3 ROBÓTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A robótica educativa não é recente, surgiu na década de 1960, com o seu pioneiro Seymour Papert, que foi um dos fundadores do laboratório de inteligência artificial do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e precursor nas pesquisas acerca do uso de computadores na educação para as crianças.

Nos anos 1980, Papert (2008) desenvolveu a linguagem denominada Logo, que fazia uso da programação de computadores no aprendizado da criança. O brinquedo Lego-Logo é uma espécie de robô infantil, construído por motores, sensores e outros componentes eletrônicos consagrados blocos Lego. Sofreu influência do construtivismo Piagetiano e desenvolveu sua teoria sobre o construcionismo.

Atualmente a robótica vem causando grande impacto na educação e em nossa sociedade trazendo inovações em diversas áreas. Para Papert (2008) a robótica enquanto ferramenta pedagógica pode ser considerada como um ambiente rico de aprendizagem e motivação, em virtude de os robôs instigarem a imaginação das pessoas e proporcionar diversas formas de interação.

Nesse contexto, a robótica vem sendo usada como ferramenta multidisciplinar, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa (SOUZA *et al*, 2014), pois tem a característica de possibilitar a integração de diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a aprendizagem de modo mais contextualizado. De acordo com Silva (2009)

o robô como ferramenta de trabalho possibilita a criação de novas formas de interação com o mundo. A aprendizagem é fundamentalmente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação. Essa interação deve favorecer a cooperação e autonomia, assegurar a centralidade do indivíduo na construção do conhecimento e possibilitar resultados de ordem cognitiva, afetiva e de ação.

Diante de tais reflexões, percebemos que se faz necessária à busca por novas metodologias que viabilizem aos estudantes uma aprendizagem construtiva, favorecendo o crescimento intelectual por meio da experimentação, construção e reconstrução.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) orienta acerca da organização do trabalho pedagógico com essa faixa etária e atribuiu um novo significado ao termo linguagem, referindo-se restritivamente à oralidade e à escrita. No entanto, a partir desse documento, o termo aparece no plural, linguagens, arrolando também as linguagens não verbais, como: movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança, brincadeira, escultura, construção, fotografia, ilustração, cinema. Podemos dizer que todas essas linguagens podem ser potencialmente desenvolvidas e/ou aprimoradas por meio de tecnologias digitais dentro de um conceito de educação com tecnologia, e a robótica faz parte desse universo (PERALTA *et al*, 2015).

Além do RCNEI as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) propõe práticas pedagógicas que tenha como eixos norteadores as interações e a brincadeiras, assim os campos de experiências de aprendizagem, que devem ser garantidos no currículo na Educação Infantil brasileira, garantindo uma aprendizagem significativa e prazerosa as crianças de forma contextualizada com a realidade de cada instituição escolar.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza a Educação Infantil em torno de 6 (seis) direitos de aprendizagem, destes podemos destacar o “Explorar” onde inclui os movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Deixando claro que as possibilidades e os limites do corpo das crianças nas brincadeiras e interações das quais participa e o explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e seguindo orientações.

4 VIVÊNCIAS AMBIENTAIS NO BERÇÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DA ROBÓTICA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM

A construção do conhecimento dos bebês e das crianças bem pequenas é vivenciada com materiais concretos, ou seja, com robôs e materiais recicláveis, na intenção de valorizar nosso meio ambiente, mostrando aos educandos um conteúdo de forma lúdica, na qual possibilite a interação com os outros e com os robôs, partindo assim, da realidade em que

vivemos.

Buscamos propor uma vivência concreta, com o envolvimento de todos em sala de aula. Dentre os resultados ressaltamos que o aprendizado por meio da natureza concreta da montagem e programação de robôs se mostrou eficaz, sendo que as crianças, até mesmo as mais novas, têm atribuído múltiplos significados para os objetos construídos (narram histórias, classificam, quantificam, descrevem movimentos, relacionam causa e efeito, formulam hipóteses para o funcionamento de cada componente).

A construção de hábitos de preservação do meio ambiente inicia desde a mais tenra idade, tendo em vista que as crianças através das práticas sociais e culturais desenvolvidas nas creches poderão interagir e se apropriar de conhecimentos considerados base para a constituição e aprendizagem na Educação Infantil.

Richter e Barbosa (2010, p. 87) destacam que, desde o nascimento, os pequenos desejam e necessitam de comunicar e se relacionar, pois disso depende a sua sobrevivência, e eles o fazem por meio de múltiplas linguagens, relações e modos de estar no mundo.

Partindo desse pressuposto e com o intuito de possibilitar a apropriação do conhecimento utilizamos a robótica enquanto ferramenta pedagógica, com a finalidade de proporcionar as crianças um ambiente pedagógico lúdico, despertando-a para a importância de uma maior conexão com o meio ambiente, com propostas alinhadas aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento explícitos na BNCC (conviver, participar, brincar, expressar e conhecer-se) visando seu desenvolvimento harmonioso e integral.

Para tanto, integramos algumas áreas do conhecimento com apoio da robótica pedagógica construímos robôs e cenários que as crianças pudessem vivenciar uma experiência baseada em situações reais do cotidiano da vida delas. Potencializamos o trabalho com o movimento e a exploração com diversas texturas e objetos descartáveis na composição dos robôs: papelão, garrafas pets, retalhos de tecidos reaproveitável, bem como outros materiais tipo: TNT, algodão, tinta guache, espuma, papel de cera, plástico verde, cola e palha seca (para construção do ninho).

Na construção do robô pássaro foi utilizado o Kit ALPHA da empresa PETE, e o software de programação LEGAL. Para que o robô pássaro se movimentasse no espaço reservado, as professoras criaram uma programação bem simples com comandos que o robô pudesse se movimentar seguindo a luz, visto que foi agregado ao protótipo sensor de luz.

Além do kit de robótica mencionado foi utilizado o Arduino Mega 2560, que é uma placa de prototipagem mais completa, uma vez que possui capacidade maior de

armazenamento e quantidade de portas, por isso, é um recurso mais eficiente. Composto por um microcontrolador ATmega2560, o Arduino Mega possui 54 portas de entradas e saídas digitais. Essa tecnologia permitiu a utilização de sensores de contato criando assim diferentes possibilidades para a interação da criança (humano) com a árvore (robô).

Nossa vivência parte inicialmente da pintura com espuma e tinta guache marrom na árvore feita de papelão, permitindo que os bebês aos poucos construam a árvore robô. Como mostra a figura 1.

Figura 1 – Bebês e crianças bem pequenas na pintura da árvore com pedaço de espuma e tinta guache



Fonte: Acervo da autora (2019)

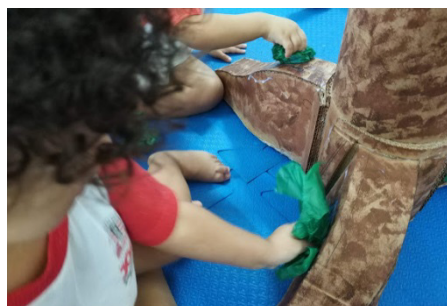
Para trabalhar o tema escolhido para essa atividade, foram feitos alguns recortes, entre eles: a interação, a exploração, o colorido, a sensação de segurança, entre outros. A aprendizagem foi construída a partir da árvore robô, no qual é confeccionado de papelão, suas grammas foram feitos aos poucos com a participação dos bebês com folha de seda sendo colada na raiz da árvore, recursos com o quais os bebês interagiram, conforme podemos observar nas figuras 2 e 3.

Figura 2 – Bebês amassando folha de seda verde para serem coladas na raiz da árvore.



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 3 – Colagem na raiz da árvore



Fonte: Acervo da autora (2019)

Ao término da atividade da pintura e da colagem, seguimos com a construção dos elementos da árvore, colocando o ninho para os pássaros, em seguida as folhas nos galhos feitos de garrafas descartáveis. Conforme as figuras 4 e 5.

Figura 4 – Construção do ninho feito de palha



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 5 – Colagem das folhas dos galhos com garrafas pets



Fonte: Acervo da autora (2019)

Para as crianças a aula com a robótica é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos, crianças e com os objetos da natureza à sua volta. É interagindo que eles se apropriam criativamente e constrói conhecimento na realização de uma ação concreta, que resultou em algo construtivo.

Brincando, as crianças conhecem o mundo e se apropriam dele, por isso, nosso ambiente é preparado cuidadosamente e os objetos utilizados geram condições necessárias para que as crianças se auto desafie, explore, investigue, aprenda, desenvolva sua inteligência e construa sua personalidade.

Ao iniciarmos a interação com os robôs, utilizamos sons de pássaros para estimular auditivamente as crianças. Logo em seguida, realizamos atividades com o robô pássaro no chão, nesse momento os educandos passaram a interagir com a lanterna direcionada para os sensores de luz acoplados ao robô, conforme as figuras 6 e 7.

Figura 6 – Momento de interação com o robô



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 7 – Momento de conhecer e ter contato como o pássaro



Fonte: Acervo da autora (2019)

Com o envolvimento das crianças percebemos o quanto é importante à robótica nas atividades, sendo este, uma ferramenta imbuída de intencionalidades capaz de modificar e transformar a realidade, de forma prazerosa e lúdica. As crianças desenvolveram a oralidade, a atenção, a psicomotricidade, a socialização, a interação, a percepção visual e auditiva entre outras habilidades.

Ao interagirem com o robô árvore as próprias crianças percebiam o botão de acionamento (sensor de contato), mesmo sem a educadora ter falado nada, eles apertaram o botão, tendo assim iniciativa, perceberam que um pássaro menor saiu de dentro da árvore, devido à execução dos servos que permitiu a abertura da casinha e a saída do pássaro, em seguida, uma das crianças bem pequena colocou o pássaro menor próximo do pássaro maior ficando no ninho, conforme as figuras 8 e 9.

Figura 8 – Acionando o botão e a saída do pássaro



Figura 9 – Colocando o pássaro no ninho



Fonte: Acervo da autora (2019) **Fonte:** Acervo da autora (2019)

Após realizarem as atividades, alguns choraram querendo que a prática continuasse percebendo assim que, o resultado final foi positivo, tendo envolvimento e interação. A tecnologia surge neste momento como um elo com a educação, possibilitando uma aprendizagem significativa, oferecendo condições de diálogo e conhecimento. O processo de mediação com as crianças, o conhecimento, os objetos confeccionados através da reciclagem e a tecnologia (robô), foram determinantes para o processo educativo, ou seja, uma experiência rica de estímulos que gerou aprendizagem e uma maior conexão com o meio

ambiente de formalúdic.

Figuras 10e 11- Produto Final



Fonte: Acervo da autora (2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a contribuição da robótica enquanto ferramenta de apoio pedagógico na Educação Infantil é o primeiro passo para desconstruirmos concepções arraigadas a respeito da organização do trabalho pedagógico com crianças bem pequenas, por não acreditarem que a inserção das tecnologias ou o trabalho com determinadas áreas do conhecimento deve estar restrita as turmas maiores do Ensino Fundamental.

Constatamos que a inserção da robótica na prática pedagógica na Educação Infantil de forma interdisciplinar, pautada em uma metodologia ativa e adequada ao nível de desenvolvimento e linguagem dos bebês e das crianças bem pequenas, oportunizou a elaboração de um trabalho pedagógico centrado nos campos de experiências que favoreceu a apropriação de saberes e habilidades imprescindíveis para essas crianças.

Essa experiência, além de possibilitar que as crianças aprendam em situações de vivências reais, se apropriando do espaço e desenvolvendo habilidades psicomotoras imprescindíveis para seu crescimento. Também possibilita desenvolver a autoconfiança e a autonomia e pode subsidiar significativamente outros trabalhos da área, além de incentivar outros educadores a se desafiarem para promover uma aprendizagem mais significativa por meio das interações e brincadeiras, em um espaço no qual os bebês podem interagir entre si e

apreender o mundo a sua volta.

Os resultados dessa experiência demonstraram que a relação estabelecida entre a robótica e os bebês no berçário ajuda-os a se desenvolverem, emocional e cognitivamente, possibilitando que nós, educadores, repensemos as práticas que envolvem essa faixa-etária, possibilitando que todos/as possam ter assegurado seu direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010. Belo Horizonte, **Anais Eletrônico**, Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 10 maio. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 17 de dez. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. 3ª versão. Brasília, 2017.

_____. **Institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei 9.795 de 27/4/1999. Brasília, 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm > Acesso em: maio. 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche**. 2. ed. Tradução Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERALTA, D. A.; BRITO, M. C.; PRADO, J. P. A.; MORCELI, G. **Robótica na Educação**

Infantil: necessidades formativas de professores. *In:* Luiz Marcos Garcia Gonçalves; Rafael Vidal Aroca. (org.). VI WORKSHOP DE ROBÓTICA EDUCACIONAL, 1, Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação- SBC, 2015, v. 01, p. 106-120.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. (org.). **Pesquisa-ação:** princípios e métodos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

RICHTER, R.S.S.; BARBOSA, M.C.S. **Os bebês interrogam o currículo:** as múltiplas linguagens na creche. *In:* Dossiê infância e educação infantil. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v.35, n.1. p. 85-86. Jan/abr. 2010. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/issue/view/88>. Acesso em: 2 jun. 2019.

SILVA, Alzira Ferreira. **RoboEduc:** uma metodologia de aprendizado com robótica educacional. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica, Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SOUZA, F. L. F. et al. Desenvolvimento de kits didáticos e cursos de Robótica educacional: um estudo da metodologia que pode ser empregada em projetos de extensão. **Rev. Triang.** v. 7, n. 1: 32-45, jan./jun. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/505-6388-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2019.

ZILLI, Silvana do Rocio. **A Robótica Educacional no Ensino Fundamental:** Perspectivas e Prática. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.



CURTABLV: ENSINO, EXTENSÃO E REDES SOCIAIS

Yuri Ogaya Assumpção⁹⁷

Raquel Martins Fernandes Mota⁹⁸

Wanessa Mariane Marins dos Santos⁹⁹

RESUMO

O CURTABLV, Festival de Vídeo Curta Metragem Ambiental, desempenhou em sua última edição, uma função importante para o avanço, a reflexão e o debate cauteloso sobre o bullying e a violação de Direitos Humanos no ambiente escolar, através de novas metodologias dos saberes escolares e das práticas educativas através dos usos de redes sociais e a plataforma You Tube. Desde a sua primeira edição, divulgado na página AMBIÉTICA que foi criada e é administrada no facebook pelos acadêmicos do 5º semestre de Gestão Ambiental do IFMT - campus Cuiabá Bela Vista desde 2012, constatou-se uma abrangência cada vez maior de público e participantes, principalmente nas redes sociais. Através desta pesquisa procurou-se avaliar os resultados pedagógicos destas atividades e relacioná-las a alguns referenciais teóricos na educação e os conceitos relativos às novas tecnologias de informação e comunicação, tais como cibercultura de Pierry Lèvy e Sociedade em Rede de Manuel Castells. A pesquisa utilizou-se de documentação direta; com pesquisa de campo e aplicação de perguntas com análise bibliográfica e pesquisa documental. Dentre elas tem-se uma que questão que aborda o CURTABLV em si, dos 57 que responderam ao formulário online, no qual 49,1% das pessoas afirmaram que desenvolveram maior criticidade sobre o tema e 24,6% afirmaram ter superado o esperado, pois abordou o bullying de uma forma criativa, inovadora

⁹⁷ Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Humanidade e Sociedade Contemporânea do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso (IFMT), registrado no CNPq e professor do IFMT.

⁹⁸ Pesquisadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Humanidade e Sociedade Contemporânea do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso (IFMT), registrado no CNPq e professora do IFMT.

⁹⁹ Estudante do Grupo de Pesquisa em Humanidade e Sociedade Contemporânea do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso (IFMT), registrado no CNPq e do IFMT.

e de suma importância no desenvolvimento e pensamento do mesmo. Considera-se que os objetivos propostos pelo CURTABLV foram atingidos, uma vez que a temática ambiental, juntamente com outras de cunho social, foram vinculadas e amplamente debatidas, na perspectiva de reações posteriores que, para além dos limites da sala de aula, produziram autonomia e um pensar complexo.

Palavras-chave: Novas tecnologias educacionais. Redes sociais. Educação ambiental. Ética ambiental.

1. INTRODUÇÃO

A partir dos alunos do curso de Gestão ambiental do ano de 2012, (IFMT – Bela Vista), surgiu a ideia de trabalhar através de mídias digitais assuntos relacionados a Ética ambiental e o ensino através das mesmas. Frente ao número expressivo de pessoas que usam mídias e redes sociais, diariamente, notou-se como uma ótima porta de entrada para discussões de temas corriqueiros a nossa sociedade e juventude. Surge então o Curta BLV, que passou por sua quinta edição agora no ano de 2018 com a temática: *Bullying* caminhos para o combate. Do ano de 2012 até o presente pode-se notar a evolução no desenvolvimento da realização das atividades haja vista, todas produções de viés artísticos apresentados nas mais diversas modalidades, passou pelas edições do evento com um volume crescente na quantidade e qualidade das obras produzidas; podendo até mesmo ser considerado como reflexo do trabalho prestado pela comissão organizadora. Os professores, alunos e servidores envolvidos no desenrolar das atividades trabalharam de maneira bem produtiva, na elaboração de: oficinas, procura de patrocinadores, divulgação e premiações aos mais diversos alunos e produções. Aquele que no início só tinha como atividades intervalo interativo e vídeos (representando as redes sociais), passou por aprimoramentos de grande relevância, além da permanência dos vídeos, passou a ter músicas, poemas, sonetos e oficinas para a produção das mesmas. Outra mudança significativa frente aos festivais, foi torná-lo temático, dessa forma deixando mais pontual o objeto de trabalho por parte dos alunos.

Por ser tratado o aporte sistemático aos alunos nas produções, quanto a confecção, é dado aos próprios acadêmicos a liberdade de expor sua *cibercultura* como uma forma de intervenção pessoal de cada um deles, frente a problemas sociais e, é claro, pode discutir e avaliar os problemas notados por cada um deles no seio acadêmico. Tão logo as obras sejam feitas por alunos dos mais diversos campus do IFMT, mas não se retendo aos campi a

exposição das obras que tenhamos alcançado, através das redes, público de outros estados, cidades e países.

2. METODOLOGIA

A quinta edição do CURTABLV contou duas novas modalidades música e poesia, mantendo a modalidade vídeo. Para auxiliar os alunos na preparação de suas obras foram realizadas oficinas, sendo estas: oficina para a produção de vídeo curta metragem, sendo que nessa oficina foram abordados temas como: artes cênicas; artes visuais; produção de roteiro; edição e divulgação, sendo esta ministrada pelo aluno de publicidade da Universidade Federal De Mato Grosso, Silvano Junior, sendo ele, nosso aluno egresso do curso integrado de Química. Já na oficina de produção de poesia foram abordados os seguintes temas, produção textual, métrica, ministrada pelo professor Paulo Pimentel. Também houve a oficina de produção de paródia sendo os temas principais: harmonia musical; ritmo; rima; sendo que estas foram ministradas pelo aluno de música da Universidade Federal De Mato Grosso, Augusto Krebs. Todas as oficinas foram realizadas as 14hrs do dia 14 de setembro, tendo na oficina de preparação para produção de vídeo 18 participantes, a oficina de preparação para produção de Poesia 9 participantes, a oficina de preparação para produção de música 20 participantes, totalizando 47 inscritos, sendo a inscrição realizadas pelo e-mail curtablv@blv.ifmt.edu.br. Vale salientar que o GPHSC disponibilizou os materiais de apoio pedagógico aos professores para ser trabalhado com os alunos em sala de aula, constituindo a atividade com viés de ensino, pesquisa e extensão.

Também dia 1 de outubro teve outra oficina, sendo na produção de vídeo curta metragem teve oficinas de produção envolvendo; artes visuais, produção de roteiro, edição e divulgação, ministrado pelo aluno de publicidade da Universidade Federal De Mato Grosso, Silvano Junior. Preparação para a produção de paródia ou música autoral: harmonia musical; ritmo; rima, ministrada pelo aluno Elias Sávio de oliveira Junior e outra ministrada pela musicista Luísa Lamar Soares. As oficinas foram realizadas a partir das 14hrs do dia 01 de outubro, sendo que na oficina de vídeo teve 5 inscritos, nas oficinas de música 14 inscritos, tendo um total de 19 participantes.

Para a divulgação destas oficinas foram criadas várias estratégias como: criação de duas logomarcas, incentivando o protagonismo jovem, criada pelos próprios estudantes do

campus; produção de cartazes de divulgação das oficinas; produção do release e regulamento do festival; divulgação das oficinas e do festival nas salas, na página Ambiética, através dos NAPNE'S e gabinete dos campi via e-mail, e no site institucional do campus IFMT Bela Vista.

Também para auxiliar os alunos na produção foram exibidos vídeos e filmes, sendo um deles o filme Extraordinário, com o intuito de incentivar o tema “*Bullyng caminhos para o combate*”. 28/09/2018, período vespertino.

Logo após estas oficinas começaram os preparativos para a produção do festival, sendo que os alunos tinham que se inscrever e postar o vídeo, poesia e música. As inscrições foram divulgadas em sala de aula e pelas redes sociais, sendo que houve 47 inscritos no total, sendo 12 inscritos na categoria vídeo, categoria poesia 32, e conseqüentemente 3 na categoria música.

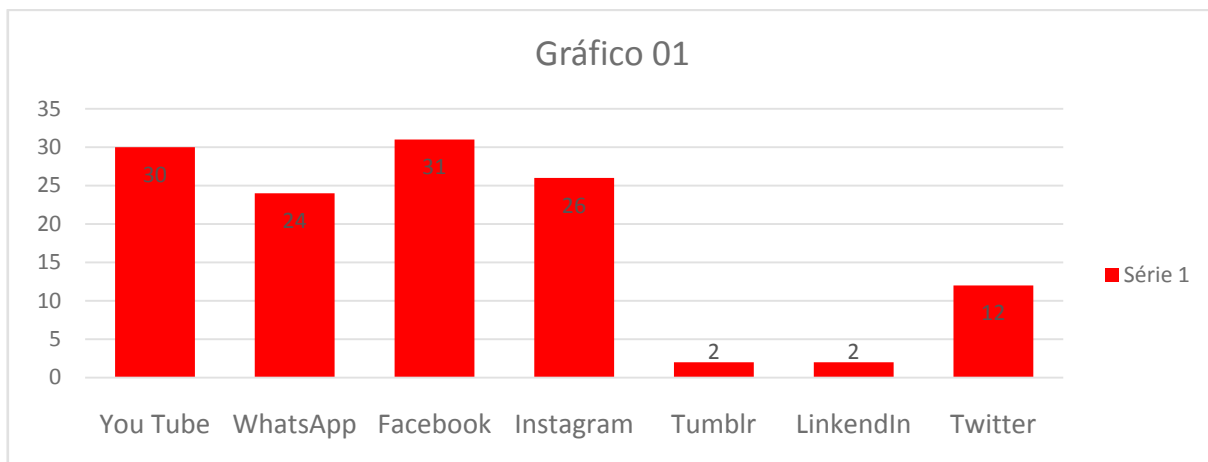
Após o encerramento das inscrições foram feito uma tabela com a relação dos ganhadores tanto no júri popular como no júri técnico, sendo que no dia 12 de novembro as 15:30 ocorreu a premiação destes ganhadores, esta premiação ocorreu no auditório do IFMT-Bela Vista contando com a presença do Tiago Sales (GATO LOUCO) morador do bairro Bela Vista, digital *influencer*, 12k de seguidores em sua página no *Instagram*, já esteve no Faustão, propaganda no McDonalds e de várias empresas, grande exemplo de superação do *Bullyng*.

Durante a cerimônia de encerramento foi realizado sorteios de bolsas de estudo e brindes como mochilas e camisetas do FATO, a entrega dos vale bolsa com crédito de 100% na FISK para os primeiros colocados em cada modalidade e vale livros de R\$ 40,00 para os segundos colocados na Livraria Janina, dentre os ganhadores foram alunos do IFMT- Campo Novo Dos Parecis, IFMT- Bela Vista dos cursos técnicos em Manutenção, Informática, Química, Meio Ambiente e Alimentos

3. RESULTADOS

Durante o evento de premiação do V CURTABLV, foi aplicado um formulário on line, visando observar a percepção dos participantes do festival. Foram 57 participantes que responderam ao formulário online com 12 perguntas.

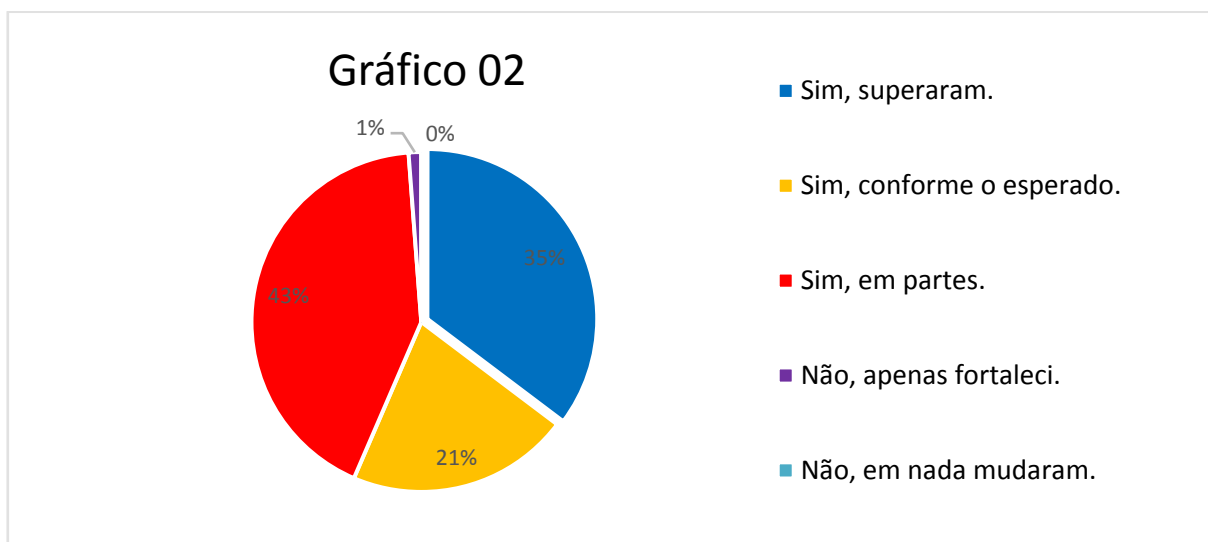
01. Qual rede social ampliaria os acessos dos trabalhos inscritos no festival curtaBLV.



Gr

A partir do gráfico sobre o uso de redes sociais e novas tecnologias da comunicação é possível inferir que das redes sociais, o *facebook* e o *instagram* os que ampliam mais o acesso aos trabalhos do Festival CURTABLV.

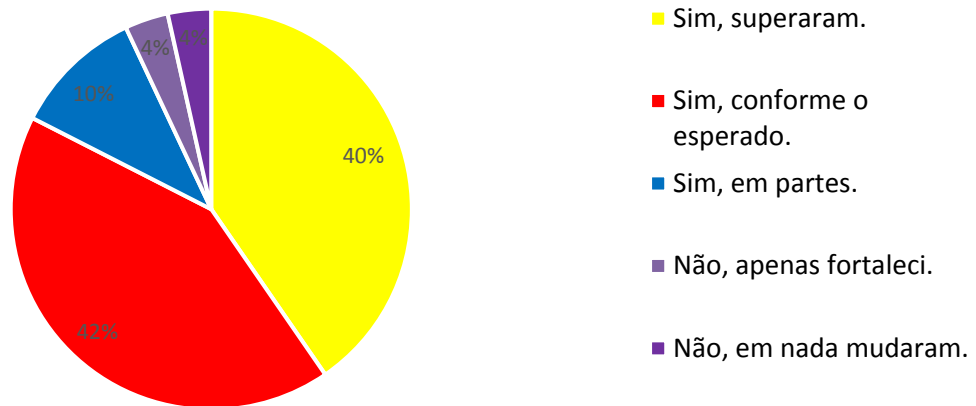
02. Você considera que as redes sociais podem contribuir para a construção de um conhecimento significativo.



Dos administradores que responderam a entrevista, 50 % consideram que as redes sociais podem contribuir para um conhecimento significativo que superam o esperado, 28,6 % responderam que contribui em parte e 21,1 % consideram que contribui conforme o esperado.

03. Produção de vídeos audiovisuais pode auxiliar no processo de construção do conhecimento sobre um tema.

Gráfico 03



Sobre como a produção de vídeos audiovisuais podem auxiliar no processo de construção do conhecimento sobre o tema dos entrevistados, ambos 35,7% consideram que superaram o esperado e conforme o esperado, 21,1% considera que auxilia em parte e 7,1% em auxilia em parte no processo de construção do conhecimento.

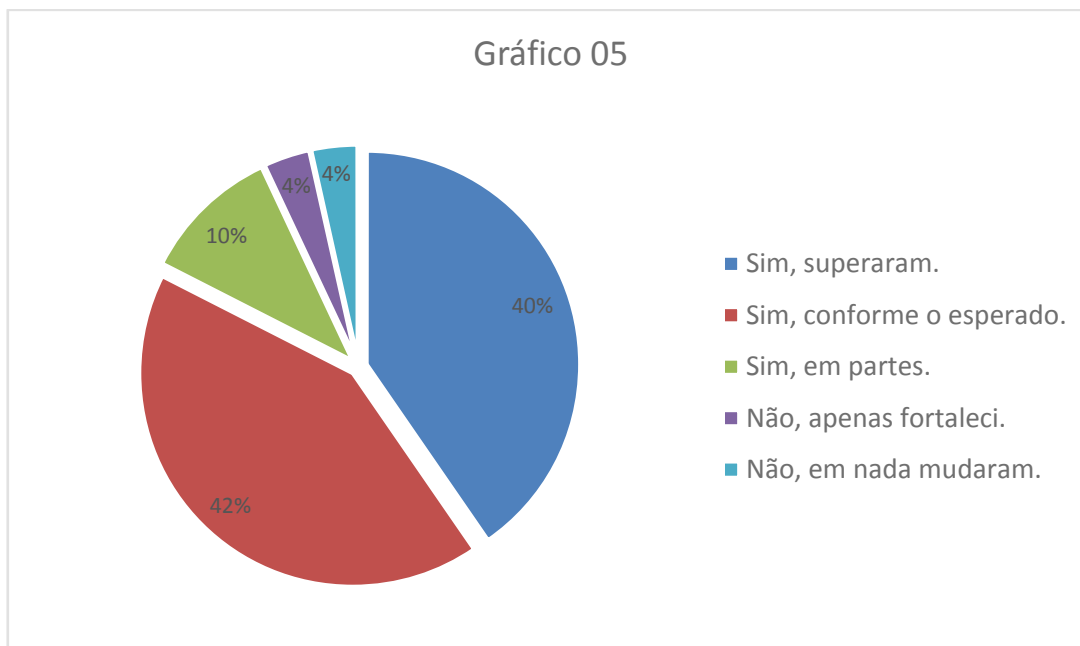
04. Você desenvolveu maior criticidade sobre o tema?

Gráfico 04



Dos que participaram da organização da página CURTABLV ao serem perguntados sobre o desenvolvimento da criticidade 50 % dos entrevistados responderam que foi conforme o esperado, 35,7% disseram desenvolveu em parte a criticidade do tema o esperado e 14,3% superou o esperado.

05. Mudou algo no seu modo de agir e/ ou pensar sobre o *bullying*?



Sobre o que mudou em seu modo de agir e/ou pensar sobre o *bullying* 35,7% responderam que superaram o esperado, 28,6 % disseram que mudou conforme o esperado, 14,3% responderam que em parte e que apenas fortaleceu o ponto de vista e 7,1 disseram que não mudou em nada.

Sobre a percepção dos alunos ao participarem do CURTABLV eles descreveram a experiência como: ótima, bem interativo, excelente, gostou muito, ajudou a compreender mais sobre o *bullying*, auxiliou a compreender e exercitar os conceitos sobre o *bullying*, atribuiu criatividade e fortaleceu o pensamento sobre o tema, aprimorou a criatividade, foi edificante e interessante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do festival e o encerramento foi muito satisfatório pelo envolvimento não só da comunidade interna como também da comunidade externa com o projeto; bem como pelo alcance externo nas redes sociais que ultrapassou o esperado.

Foi possível perceber a eficiência do projeto desenvolvido, ao permitir integração, percepção e ações como a promoção de debates e incentivo de discussões em relação ao tema, *Bullying: caminhos para o combate*.

5. REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **A Vida do Espírito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

BRASIL. **Política Nacional dos Resíduos Sólidos**. Lei no 12.305 de 02 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm>.

BIGNOTTO, Newton & MORAES, Eduardo J. (org.) **Hannah Arendt: diálogos, reflexes, memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BURSZTYN, M. (org.) **Ciência, ética e sustentabilidade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra. 2013.

_____. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FERREIRA, G.C.. **Redes Sociais de Informação: uma história e um estudo de caso**. Perspectivas em ciência da informação, v.16, n.3, p.208-231, jul./set. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário a pratica educativa**. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5ºed. São Paulo: Cortez, 2001.

SIMÕES, Isabella de Araújo Garcia. **A Sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação**.

http://www.insite.pro.br/2009/Maio/sociedade_ciberespa%C3%A7o_Isabella.pdf. Acesso em 21/03/2016 às 21:30.

ZENÓBIO, Juliano Henrique; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. **Redes Sociais na Educação: Benefícios no Uso de Ferramentas do Facebook pelos Professores nos Processos de Ensino e Aprendizagem**

http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT02/GT_02_x22x.pdf. Acesso em 12/04/2016 às 12:03.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999b.

_____. **A Inteligência Coletiva.** São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **O que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1999c.

LIPMAN, Matthew. **Caring as Thinking.** In: Inquiry. New Jersey: Upper Montclair, v. XV, nº01, p1-13, 1995.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação;** trad.: Ann Mary Fighiera Perpétuo. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MACHADO, J.R.; TIJIBOY, A.V.; **Redes Sociais Virtuais: em espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa.** *Novas tecnologias na educação*, v.3, n.1, maio. 2015.

MARCHESSOU, François. **Estratégias, Contextos, Instrumentos, Fórmulas: a contribuição da tecnologia educativa ao Ensino Aberto e à Distância.** *Revista Tecnologia Educacional – V. 25 (139), Nov./Dez. 1997 – pp. 6 a 15.*

O’SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem Transformadora – uma visão educacional para o século XXI.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, F. S. C. de. **A ocupação de áreas de risco excluídas da delimitação das Áreas de Preservação Permanente pelo Código Florestal: o caso de Santo Antônio de Leverger (MT).** *Monografia.* Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. 2014.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo.** Artes Médicas, 2002.

E2 GT14: Linguagem, interação e multimodalidade



O BODE GAIATO VISITA A SALA DE AULA? UMA PROPOSTA PARA O TRATO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

OLIVEIRA, Gabriel Fernandes de
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH)
gabrisfernandes13@gmail.com

SILVA, André Luiz Souza da
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH)
andreluiz.bans@gmail.com

COPPI, Danielle dos Santos Mendes (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH)
dsmcoppi@gmail.com

RESUMO

Este artigo focaliza o trabalho com a variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa (doravante, LP) a partir do *meme* do bode gaiato enquanto um gênero textual. Toda e qualquer discriminação social pode e deve ser refletida e trabalhada no contexto escolar. Por isso, trazemos à discussão o preconceito linguístico. Destarte, além dos muros da escola, os sujeitos sociais, ou seja, os alunos, poderão desmistificar e batalhar contra esse preconceito, que é, por muitas vezes, invisível, pois não se dá diretamente com a língua, mas com os falantes, por meio das segregações e discriminações sociais. O gênero ao qual nos ancoramos apresenta características multimodais, assim, acreditamos que ele possa ser atrativo para o alunado pelo fato de abarcar variedades linguísticas contextuais, apresentar elementos da cultura nordestina e por ser um ato de linguagem mista – verbal e não verbal. Esta pesquisa apresenta caráter bibliográfico, ancorado a uma natureza qualitativa de viés descritivo-interpretativista. Portanto, estabelecemos um caminho possível para o trato da competência sociolinguística, uma vez que esta é a capacidade que os indivíduos devem possuir para adequar os usos linguísticos às variadas demandas sociais. O trabalho com o desenvolvimento da competência sociolinguística dos alunos deve ser visto pelo professor de LP como um dos objetivos de suas aulas, uma vez que introduzida no espaço escolar, essa competência possibilita levar em consideração o trabalho com a língua em seu uso real e contextual, o que estabelece o tratamento das variações linguísticas existentes nas esferas sociais, neste caso, também em contexto digital. Para tanto, ancoramos nossas discussões e reflexões nas obras de Bortoni-Ricardo (2008), Bagno (2007, 2015), Bakhtin (2003), Paiva (2018), entre outros.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Preconceito Linguístico. Bode Gaiato.

1 INTRODUÇÃO

A educação na contemporaneidade tem enfrentado dificuldades no que se refere ao ensino de LP, pois percebemos que, por vezes, muitos professores trabalham com a língua(gem) no contexto de sala de aula de maneira engessada, sem considerar a reflexão e o trabalho sobre as formas de discriminação e/ou exclusão social por meio da linguagem. Em nossos dias, a língua é considerada uma instituição de poder, que serve para incluir e, também, excluir os sujeitos que vivem em sociedade.

Pensando em um ensino de língua materna que considere a língua e os sujeitos que a utilizam como meio de ascender socialmente, pretendemos abordar, neste trabalho, uma discussão que procure esclarecer como a língua pode trazer contribuições sociais para os falantes de alguma comunidade, e de como ela pode colocar esses mesmos falantes a certa distância da ascensão social. Para isso, vamos discorrer sobre um tema que há anos vem sendo discutido, e que precisa, na atualidade, ser ainda mais conhecido, refletido, trabalhado e combatido: o preconceito linguístico.

Para tanto, recorreremos como aporte teórico-metodológico estudos concretizados por Bortoni-Ricardo (2008), Bagno (2007, 2015), Bakhtin (2003), Paiva (2018), entre outros, a fim de buscar subsídios para a discussão temática da nossa pesquisa.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Propor uma prática de reflexão acerca do preconceito linguístico a partir do gênero discursivo “Bode Gaiato”.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Discutir a respeito da competência sociolinguística;
- Conscientizar os professores para o trato do preconceito linguístico em sala de aula.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, apresenta um caráter descritivo-

interpretativista, e também uma base bibliográfica. Escolhemos como *corpus* de análise os memes do bode gaiato, que foram selecionados a partir da internet, porque acreditamos que eles podem ser atrativos para os alunos pelo fato de apresentarem variedades linguísticas contextuais, como também elementos da cultura nordestina e por serem um ato de linguagem multimodal – verbal e não verbal.

Nessa direção, essa pesquisa é qualitativa, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), busca-se entender e interpretar os fatos sociais diante de contextos específicos. Essa natureza direciona a pesquisa a um viés interpretativista: [...] compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Associar a pesquisa à sala de aula e ter o professor como o cientista da linguagem, emerge a prática do professor-pesquisador, o qual, segundo a autora, é um agente reflexivo de sua prática e não se posiciona apenas como usuário do conhecimento, mas como investigador do fazer docente.

Selecionamos três memes que irão oportunizar nossa proposta e os professores poderão responder à pergunta que intitula este trabalho: o bode gaiato na sala de aula? Os memes foram recolhidos em acesso ao Google no qual selecionamos dois de caráter cultural bastante presente nas práticas sociais por abarcarem superstições e cultura popular. No mais, indicaremos alguns questionamentos que podem estar mediando à prática reflexiva junto ao gênero aqui proposto, isto diante dos alunos.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Professores, pesquisadores, teóricos e os documentos oficiais que regem o ensino de língua – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) –, têm trazido importantes considerações para a prática docente no que se refere o ensino de LP nas salas de aula. Desse modo, faz-se necessário uma retomada das concepções quanto ao ensino de língua materna, para que possamos conduzir as discussões pretendidas neste trabalho.

Mas, o que é ensinar português? Sabemos que o ensino de LP não se resume em apenas considerar a norma-padrão como o único meio de desenvolver a linguagem dos/nos alunos. O ensino de português possibilita um encontro entre o sujeito e a língua, a qual é tida como referência de comunicação para os falantes. Nesse contexto, vale ressaltar que é nas aulas de Língua Portuguesa que as pessoas são conduzidas ao conhecimento de como a língua

se organiza na sua estruturação, significação e funcionalidade social.

O processo de ensino e aprendizagem guiado pelo ensino de LP envolve aspectos que são interligados entre os conhecimentos dos alunos e a mediação pedagógica dos professores. Vejamos o que orientam os PCN (1998, p. 22) sobre o ensino de língua materna:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico (sic) e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Vemos o quão importante é a participação da escola, sobretudo, dos professores de língua portuguesa que utilizam a língua(gem) para ensinar saberes linguísticos que perpassam o contexto educativo. Conforme apresentam as OCEM (2006, p. 27), o papel da Língua Portuguesa no processo de ensino “[...] é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula [...]”.

As práticas de ensino de língua materna têm solicitado uma reflexão acerca do fazer docente a fim de que se tenha um resultado relevante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Sobre essas práticas, Antunes (2003, p. 34, grifos da autora) afirma que:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é linguagem? O que é língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.*

Percebemos que o “ensinar português” deve girar em torno de uma contínua reflexão, que busque aperfeiçoar e ressignificar todos os dias as concepções, os objetivos, os procedimentos e os resultados que fazem parte da vida profissional e docente de cada professor. O ensino de LP não acontece apenas visando uma aprendizagem mecanicista de regras gramaticais, mas um conjunto de aprendizagens significativas que permitam aos alunos adequar a linguagem e seus recursos linguísticos as mais variadas situações comunicativas

dentro da sala de aula, e também fora dela.

A partir das reflexões sobre o ensino de língua materna, o professor, na condição de mediador das aprendizagens dos educandos, precisa adotar uma concepção interacionista de linguagem para que as suas aulas se tornem mais aproximadas do contexto real das experiências vivenciadas pelos alunos. Para isso, acreditamos que as contribuições da Sociolinguística, que discutiremos na seção seguinte, serão um norte para a discussão que propomos neste trabalho.

3.1 A sociolinguística na sala de aula: o que é preconceito linguístico?

Os estudos na área da linguagem já direcionaram pesquisas e discussões acerca de um assunto que ainda tem encontrado repercussão na sociedade brasileira: o preconceito linguístico. Sabemos que todas as formas de discriminação social devem ser refletidas e discutidas no contexto situacional no qual estamos inseridos. Para isso, faz-se necessário entender o que é e como se dá esse preconceito no meio social. Nessa direção, os sujeitos sociais precisam tomar conhecimento desse preconceito que tem colocado muitos obstáculos no que diz respeito à ascensão social das pessoas. Bagno (2015, p. 22) afirma que:

O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é “invisível”, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá a sua gravidade, como um sério problema social.

Não podemos fingir que esse preconceito não existe. É conhecendo-o que podemos refletir sobre ele e agir em postura de combate e disseminação deste. Mas o que é mesmo esse preconceito? O preconceito linguístico surge a partir de diferenças linguísticas que são permeadas em uma sociedade pelos sujeitos sociais. Sobre isto, Bagno (2015, p. 24-25) argumenta que “O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. [...]”.

Sabendo que esse preconceito acontece em sociedade, principalmente com os sujeitos que apresentam variedades na fala, vemos os efeitos produzidos por ele serem gerados e alimentados no espaço escolar. De que forma isso acontece? A escola ainda mantém um modelo de ensino de língua que considera esta como sendo homogênea, contribuindo, assim,

para a proliferação do preconceito linguístico no ambiente escolar.

Entendemos que a língua, em nossos dias, não pode ser mais vista como homogênea, pois como afirma Soares (2017, p. 62, grifos da autora) “Embora um grupo de pessoas que utilizam uma mesma língua constitua uma *comunidade linguística*, isso não significa que essa língua seja homogênea e uniforme”. Considerando que as necessidades de comunicação dos sujeitos passam por mudanças ao longo do tempo, a língua também muda. Logo, apresenta variedades linguísticas, que fazem com que a língua se torne heterogênea. E essa heterogeneidade é “[...] *múltipla, variável, instável e está em desconstrução e em reconstrução* [...]” (BAGNO, 2007, p. 36, grifos do autor).

A heterogeneidade linguística precisa ser levada em conta nas práticas de ensino, pois para que o preconceito linguístico seja refletido e trabalhado na escola, o professor deve identificar como este se constrói no contexto de sala de aula. Uma das práticas que ainda se conserva em sala de aula é a do ensino da norma-padrão, de que há uma única forma de aprender a língua, ou seja, deve-se considerar que os alunos aprendem sabendo o que é “certo” e “errado”. Soares (2017, p. 65) considera que

[...] não se pode, pois, falar que uma estrutura é “errada” e que outra é “certa”; de um modo geral, do ponto de vista puramente linguístico, é inadmissível usar os critérios de “certo” e “errado” ao uso da língua [...]

Não condenamos esta forma de ensino – tradicional –, mas encaramos as novas realidades linguísticas, partindo de como elas realmente acontecem. É no espaço escolar que os alunos desenvolvem as suas habilidades e competências linguísticas. Será que a escola e os que a conduzem no processo educativo ainda não enxergam as novas abordagens que adentram à instituição?

Cabe-nos refletir como este preconceito pode ser discutido em nossas salas de aula e disseminado das nossas práticas escolares. Entendemos que o ensino de LP pode atender à perspectiva sociolinguística a qual se dá com situações reais de uso da língua, as quais podem ser encontradas e/ou trabalhadas a partir dos gêneros textuais. Na seguinte seção, veremos como a aplicabilidade nos/dos gêneros dará margem para discutirmos o preconceito linguístico.

3.2 Os memes do bode gaiato: breves considerações

Sabemos que a tecnologia propiciou avanços significativos no que tange a comunicação entre os indivíduos. Estamos imersos em um contexto que busca efetivar a comunicação por meio dos mais variados gêneros discursivos que permeiam na sociedade. E, sobretudo, com a chegada da internet, esses gêneros passam a caracterizar uma nova abordagem textual, desta vez, no contexto digital.

O gênero textual que trazemos para a discussão temática deste trabalho nos faz acreditar que as novas formas de comunicação precisam e podem ser trabalhadas no espaço escolar, pois a educação deve acompanhar o ritmo tão avançado das novas tecnologias que estão adentrando as instituições escolares. Como expressa Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são constructos sociocomunicativos que auxiliam na comunicação, seja escrita ou falada. De tal modo que seus aspectos composicionais não são engessados, assim, são tidos como estruturas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003).

Destarte, procuramos abordar o gênero meme, a fim de que possamos compreender a proposta deste trabalho. Mas o que são os memes? Esse gênero digital é considerado como sendo uma imitação de algum acontecimento cultural que é perpetuado na sociedade. Segundo Silva (2018, p. 38), “os memes, na contemporaneidade, passam a se propagar na internet e, principalmente, nas redes sociais. [...]”. Não diferente de Paiva (2018, p. 54) que considera que os memes “circulam em espaço específico com grande velocidade, com um grande poder de comunicação e construção de sentidos, considerando seus aspectos multimodais e semióticos”.

Considerando que os sujeitos, aqui tidos como sóciovirtuais, passam a abordar novas perspectivas de comunicação, vemos uma migração desta para o espaço digital. Os memes acontecem por meio de plataformas digitais que são ofertadas na internet, e isto nos faz entender que “[...] são produtos da relação social dentro das redes virtuais, onde são criados, replicados e transformados [...]” (SILVA, 2018, p. 38). No contexto digital, os sujeitos encontram meios de desenvolverem a linguagem de forma ampliada, como afirmam Silva & Oliveira (2018, p. 03) os sujeitos são “[...] responsáveis pelas adaptações no espaço virtual, sejam elas de caráter apenas comunicativo ou também linguístico, além de seu caráter interacionista. [...]”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, analisamos alguns memes do bode gaiato, a fim de que possamos

compreender como é possível mediar à reflexão e ao trabalho sobre o preconceito linguístico utilizando-se do gênero digital escolhido neste trabalho. Além disso, apresentamos uma proposta de aplicação no contexto da sala de aula.

Inicialmente, é preciso que o professor possa mediar a proposta de atividade com os alunos. Como pode ser feita essa mediação? A leitura representativa dos memes pode ser um caminho viável, em que cada aluno, ao ler, represente um personagem. Assim, estes diálogos podem ser atrativos para os alunos por trazerem textos curtos que fazem parte do cotidiano da vida deles.

Figura 01 – religiosidade



Fonte: Google Imagens

A religiosidade é a marca que situa o meme acima, pois vemos que Dona Zefinha (a mãe de Junin) é religiosa e deseja que alguns dos santos de sua devoção acompanhem o filho, quando ele se despede. O gesto devocional da mãe faz com que entendamos que a ação por ela praticada é algo característico na região nordeste. Há humor no meme quando Junin “zoa” da situação após a queda, dizendo que a companhia dos santos não iria cair bem no passeio de bicicleta. É possível identificar com os alunos algumas marcas de variações linguísticas, quando no meme, vemos o apagamento de fonemas como em **filho** <fi.; a forma reduzida do pronome de tratamento *você* como em **você** <cê; ou quando percebemos a troca do “l” pelo “r” como em **bicicleta** <**bicicreta**, fenômeno identificado pela Sociolinguística como

rotacismo.

Figura 02 – crendice popular



Fonte: Google Imagens.

Neste meme, nos deparamos com uma situação bem conhecida na vida dos “mais antigos”: a de que comer manga com leite faz mal à saúde. Junin traz a notícia de que o Ciço foi traído, e que após a descoberta da traição, deixaria de viver. Este tipo de crendice popular é criado pelo povo e muitas vezes é perpetuada entre gerações como uma verdade. A produção de sentidos pode ser construída pelos alunos a partir da identificação ou não com a situação proposta no meme.

Figura 03 – superstição



Fonte: Google Imagens.

A situação que encontramos neste meme é bem comum em nossa região nordestina,

pois trata-se de uma crendice popular: superstição. No meme, Dona Zefinha pede ajuda a Junin, para que chame o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência – SAMU, já que a mesma se encontra num desconforto de saúde. O filho, com a esperteza de criança, afirma que já sabe como salvar a mãe daquela situação. O desemborcar da chinela faz com que a mãe fique em bom estado de saúde, isto pelo fato do calçado está virado e trazer “agouros” de morte para ela. Ainda no meme, é possível observar alguns traços linguísticos que podem ser discutidos com os alunos. Vemos a redução do verbo *estar* no presente e no pretérito imperfeito do indicativo, respectivamente, como em **estou** < **tô**, e em **estava** < **tava**. Há também traços fonético-fonológicos, quando nas palavras *senhora* e *emborcada* acontece o alteamento ou elevação da vogal medial “e” fazendo com que haja uma troca do *e* pelo *i* como em **senhora** < **sinhora** e em **emborcada** < **imborcada**.

Como possibilidade de refletir sobre as variedades linguísticas e o preconceito linguístico existente no contexto de sala aula, apresentamos, a partir das discussões feitas nos três memes acima, uma proposta de atividade que pode ser mediada pelo professor, a fim de que os alunos compreendam o que é e como acontece este preconceito. Observe alguns questionamentos que podem mediar a aula:

Quadro 01 – alternativas de perguntas para a aula

- A) Os Memes do Bode Gaiato são divertidos? Por quê?
- B) Você se identifica com as situações propostas nos memes? Comente.
- C) Os recursos linguísticos estão adequados às situações?
- D) Quais das marcas linguísticas você usaria no diálogo dos memes e de que forma?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho determinamos como a valorização das variedades linguísticas oportunizam o trato ao preconceito linguístico, pois direcionamo-nos à reflexão dos usos linguísticos reais. Assim, é possível direcionar os alunos para essa prática reflexiva e avaliativa dos usos linguísticos buscando desfazer os estigmas sociais vigentes diante de determinados recursos linguísticos. Dessa maneira, expomos uma proposta diante dos memes do bode gaiato considerando questões de religiosidade, crendice popular e superstições com a finalidade de expor como a variedade linguística possui relação com as práticas socioculturais.

Ademais, vimos este trabalho como proveitoso por alcançarmos nossos objetivos de discutir acerca do preconceito linguístico e a importância de seu debate, bem como ao idealizar uma proposta de ação por meio dos memes do bode gaiato. Esperamos aplicar essa proposta e poder em outro momento apresentar os resultados, mas também esperamos que outros profissionais, sejam eles professores de língua ou pedagogos das séries iniciais possam aplicar esta prática, adequando se necessário, e também divulguem suas experiências.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PAIVA, Maria Nágida da Silva. **Bode Gaiato: uma proposta para o ensino da variação linguística no livro didático**. 170 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – PROFLETRAS, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

SILVA, A. L. S.; OLIVEIRA, G. F. **A ampliação da linguagem no contexto digital**. In: V Congresso Nacional de Educação, 2018, Recife/PE. Anais V CONEDU. Campina Grande/PB: Realize Eventos Científicos & Editora, 2018. v. 1. p. 01-08.

SILVA, A. L. S. **Gíria LGBT como empoderamento linguístico: a construção de sentidos no gênero “Meme”**. 77 f. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.



**A MATRIZ GESTO/FALA NA PERSPECTIVA MULTIMODAL DA
LINGUAGEM DOS PERSONAGENS PATO DONALD E ZE CARIOCA, EM
CINEMA DE ANIMAÇÃO**

Monika Lira Malhoit

Renata Fonseca Lima da Fonte

Resumo

A obra fílmica, intitulada “Alô Amigos”, de autoria de Walt Disney, atendia a um pedido do presidente estadunidense, Franklin Delano Roosevelt, cuja intenção era unir forças entre as Américas, contra o regime ditatorial da Alemanha Nazista de Adolf Hitler. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi analisar a relação cultural e as intenções comunicativas entre o Brasil e os Estados Unidos na linguagem multimodal dos personagens, Pato Donald e Zé Carioca, no filme “Alô Amigos”, exibido nos cinemas em 1942. O foco deste trabalho foi o funcionamento multimodal, da linguagem dos personagens, a partir da análise das dimensões dos gestos propostas por McNeill (1985, 1992), no filme citado. A pesquisa teve uma natureza qualitativa, do tipo documental, uma vez que foi lançado um novo olhar a um material da obra fílmica, “Alô Amigos”, que, apesar de destacar quatro países da América Latina, este estudo foi voltado apenas ao cenário brasileiro. Os procedimentos metodológicos se basearam no discurso dos personagens, através da transcrição audiovisual integral do filme, seleção e análise das cenas; entre os personagens Pato Donald e Zé Carioca, que contemplaram os elementos dos gestos e da fala, apresentados aqui como duas facetas indissociáveis e pertencentes a uma mesma matriz de funcionamento linguístico-cognitivo. Por sua vez, os dados encontrados nos permitiram concluir que Donald e Zé Carioca apresentaram vários aspectos multimodais da linguagem em suas atuações no episódio selecionado, os quais configuram-se a todo momento nas produções vocais, nos gestos, nos olhares, nas expressões faciais e marcações prosódicas, trazendo todos esses aspectos embrulhados na matriz multimodal da linguagem, associando-se aos aspectos dos sujeitos-personagens. Foram verificados a utilização dos mesmos gestos por ambos os personagens, com a presença dos gestos icônicos, ritmados e dêiticos com uma maior frequência, sendo os gestos metafóricos percebidos com uma menor intensidade. Esses gestos aconteceram simultaneamente, ou seja, em uma sincronia semântica e/ou temporal com a fala dos personagens, revelando o funcionamento multimodal da linguagem. Assim, como também verificamos que aparece a partir dos signos, através da relação das marcas semióticas entre os países, presentes no cenário e nos personagens, a fim de analisarmos os estereótipos construídos dos protagonistas, e dos países envolvidos. Identificamos uma relação que favorecia a Política da Boa Vizinhança, construída como forma de arma bélica, mas que perdura nos dias de hoje, em

vista da influência que o modelo capitalista do *American Way of Life* continua a exercer na sociedade brasileira. Diante disso, pretendemos contribuir para que os axiomas multimodais da linguagem possam ser conduzidos para estabelecer diálogos com outros campos do conhecimento científico, dentro dessa mesma abordagem.

Palavras-chaves: Linguagem. Multimodalidade. Animação

1. Multimodalidade Linguística

Quando proposta uma reflexão sobre as propriedades da Linguística, estudo científico da Linguagem humana, logo imaginamos como objetos de estudo: a língua, a fala e os signos. Contudo, a construção linguística engloba uma série de manifestações de uso da língua, tanto na relação imagem/texto verbal quanto na relação gesto/fala, sendo assim retratadas por meio de palavras, imagens, cores, postura, prosódia, gestos, fala, olhares, expressões faciais, entre outros. Todos esses tipos de manifestações são denominados aspectos multimodais da linguagem.

De acordo com Dionísio (2005; 2011), a multimodalidade se refere às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc.

Apesar de recente no Brasil, o estudo da abordagem multimodal da linguagem encontrou suporte e interesse da busca de maiores conhecimentos, no campo linguístico e no psicolinguístico nos âmbitos internacional e nacional, pois dizem respeito às várias formas de linguagem utilizadas para se comunicar. Quem primeiro se debruçou sobre o assunto foi Kendon (1972; 1980) e em seguida McNeill (1985; 1992; 2000; 2005); Goldin-Meadow (2006; 2009). No Brasil, os autores que marcaram suas contribuições foram Cavalcante (2009; 2012; 2018), Ávila-Nóbrega (2010), Costa Filho (2011), Barros (2012), Fonte et al. (2014), Fonte; Cavalcante (2016).

A multimodalidade, conforme propõe McNeill (1985), faz uso de gestos concomitantes às produções verbais, pois, gesto e fala partem de uma mesma matriz de significação. São duas facetas de uma mesma matriz de funcionamento linguístico-cognitivo, sendo assim indissociáveis.

De acordo com McNeill, em seu artigo publicado pela Universidade de Chicago, intitulado “Gestos: Uma Abordagem Psicolinguística” (2006), o estudo do campo dos gestos ganhou energia nos últimos anos e hoje dispõe de uma organização e uma revista científica, *International Society for Gesture Studies*¹⁰⁰; e *Gesture, Adam Kendon and Cornelia Muller, founding editors*¹⁰¹, respectivamente. A intenção foi possibilitar discussões e aprofundamentos, entre os pesquisadores e os leitores interessados sobre o assunto.

Ao escrever o seu artigo, McNeill (1985) procurou ponderar as identificações básicas de base empírica dos gestos com uma perspectiva teórica, a partir da qual pôde observar os gestos e ver quais são as ideias que eles trazem para a compreensão da natureza da linguagem. Para ele, muitas vezes, os gestos são assumidos como um canal distinto da fala, porém uma investigação mais cuidadosa desafia essa visão tradicional. Os gestos e a fala são melhor considerados como um único sistema de significação. Diante dessa premissa, o autor fez distinções entre diferentes ações, as quais poderiam ser chamadas de gestos¹⁰².

Compreendemos, então, que o gesto e a fala são dois fenômenos linguísticos que ocorrem naturalmente, de forma simultânea ou não, no momento de interação do homem na sociedade. Podendo esses “gestos”, contudo, de acordo com McNeill (1985; 2002), no sentido amplo, serem definidos não apenas pelos movimentos das mãos do falante ou do enunciador, mas como todo e qualquer movimento corporal, incluindo, até mesmo, as expressões faciais no momento da fala. “A palavra *gesto* recobre uma multiplicidade de movimentos comunicativos, principalmente, mas não sempre, os de mãos e braços. Em um sentido mais amplo, o gesto inclui não só movimento de mãos, mas também expressão facial e troca de olhares em contextos interativos” (FONTE; CAVALCANTE, 2016, p. 205).

Kendon (1982) distinguiu gestos de diferentes tipos ao longo de um *continuum*, nomeado por McNeill de *Continuum de Kendon* em sua homenagem. Os autores atentaram para o fato de que muitos são os gestos e movimentos, inclusive de cabeça, de olhares e expressões faciais realizados pelo homem ao se comunicar, que compõem e integram uma linguagem efetiva, para que haja uma interação social. O mais interessante é notar que todos

¹⁰⁰ *International Society for Gesture Studies* (em português - tradução nossa do nome da organização: Sociedade Internacional para Estudos de Gesto).

¹⁰¹ *Gesture, Adam Kendon and Cornelia Muller, founding editors* (em português - tradução nossa do nome da revista científica: Gesto, Adam Kendon e Cornelia Muller, editores fundadores).

¹⁰² A classificação proposta por McNeill será apresentada no tópico a seguir.

esses movimentos corporais acontecem, muitas vezes, de forma involuntária e espontânea sem nem mesmo o falante dar-se conta disso, no momento de sua fala.

Como destaca Kendon (2009), o estabelecimento de interação colaborativa só pode ser alcançado percebendo mutuamente ações visíveis do outro. Logo, movimentos faciais, sensibilidade à orientação e direção do olhar, aspectos de orientação e de postura do comportamento interacional possibilitam uma extrema rapidez e sutileza na interação entre pares, que caracterizam a interação humana (FONTE; CAVALCANTE, 2016, p.205).

Dessa forma, a linguagem é entendida como sendo multimodal, que é através das modalidades de uso da língua “fala, gesto, olhar, prosódia”, coatuando juntos na produção linguística de que resulta a interação e, conseqüentemente, a comunicação humana. No entanto, faz-se necessário voltar a mencionar que, no campo das teorias de linguagem, conforme Fonte e Cavalcante(2016), o entendimento da linguagem que se tem hoje distancia-se do preconizado no início do século XX, momento histórico no qual se baseará a análise da interação comunicativa produzida, que se construirá este trabalho, pois o interesse pela gestualidade emergiu apenas após a Segunda Guerra Mundial.

Apesar do conteúdo de análise desta pesquisa estar inserido em um tempo de desinteresse pelos estudos dos aspetos multimodais da linguagem, hoje ela pode navegar por esse prisma em virtude do desenvolvimento desse campo de pesquisa. Assim, diante da relevância do assunto, objetivamos analisar os aspectos multimodais da linguagem, apresentando, dessa maneira, a relação gesto/fala como matriz Multimodal privilegiada, como fonte de verificação e discussão dos gestos e enunciados dos personagens de Walt Disney: Pato Donald e Zé Carioca, no episódio brasileiro, do filme “Alô Amigos”, produzido e veiculado em meados do século XX.

Identificaremos, assim, os tipos de gestos utilizados pelos personagens e sua relação com a produção vocal, a partir da classificação proposta por McNeill (1985,1992). Assim como verificaremos o que aparece a partir dos signos, através da relação das marcas semióticas entre os países, presentes no cenário e nos personagens, a fim de também verificar os estereótipos construídos do Pato Donald e de Zé Carioca, e dos países envolvidos, por meio da linguagem Multimodal.

Muito se avançou na compreensão sobre o fenômeno da linguagem, portanto o entendimento hoje, um pouco mais de um quarto de século depois, inscreve-se em quadro teórico sustentado por uma visão funcional da linguagem que considera que o sistema linguístico é modelado pelas funções a que serve. Segundo Vieira e Silvestre(2015), em sua

obra “Introdução à Multimodalidade”, a linguagem verbal (no seu modo oral ou escrito), em particular, é um sistema de significação que interage com outros sistemas de significação como, por exemplo, a linguagem corporal, o espaço (como sistema de significação) e a linguagem visual. Nessa relação, a linguagem verbal constrói significados em contextos de situação e de cultura específicos. Em suma: Multimodalidade é a designação para definir a combinação desses diferentes modos semióticos na construção do artefato ou evento comunicativo.

Apesar de toda a descoberta sobre as modalidades do enunciado linguístico, essa integração não foi motivo de inspiração nos estudos linguísticos por um tempo, e somente em um movimento de fins da década de 90, do século XX, vem-se incorporando a partir dos trabalhos iniciados por Kendon e McNeill. Foi diante de todas essas observações, que Kendon (1982) distinguiu os variados modos de gestos verificados por ele e que, mais tarde, foram organizados por McNeill (1992, 2000) em forma de um *continuum* denominado de *Continuum de Kendon*.

A função foi organizar, nomear e definir os diferentes tipos de gestos, de tal modo que, foram estudados a partir de quatro *continuum*: gesto-fala; gesto-propriedades linguísticas; gestos-convenções (se o gesto está presente, ou não em dada cultura); e gestos caráter semiótico (se o significado é determinado pelas partes ou pelo todo). Assim, o estudo sobre os gestos e suas tipologias estrutura-se a partir desta análise na perspectiva multimodal da linguagem.

Ao fazermos uma leitura da multimodalidade da linguagem expressa no diálogo entre os protagonistas do filme, precisaremos entender, primeiramente, que essa faz uso de gestos concomitantes às produções verbais, uma vez que os dois conjuntos de proposta “gesto e fala” são indissociáveis e pertencem a uma mesma matriz de funcionamento linguístico-cognitivo. Indo mais além, os gestos lançam luz sobre o “pensamento-para- (e enquanto) se fala”. Isso acontece porque eles são componentes da fala, sendo inclusive uma parte integrante dela, conforme explica McNeill, (2008). *In a growth point (GP)*¹⁰³ - “ponto de saliência”, segundo

¹⁰³ *Growth point (GP)* - (em português - tradução nacional: ponto de saliência). É o ponto de crescimento, ou de “saliência”. É retratado pelo momento exato em que ocorre a saliência entre o gesto e a fala, sendo assim chamado por representar um processo de um organismo que tem origem e desenvolvimento desde o embrião, tornando funcional o pensamento *on-line* (espontâneo) para falar.

o autor, a fala e o gesto nunca estão separados e não ocupam diferentes processos cerebrais que, por sua vez, devem estar sempre interligados e conectados.

Neste espaço, então, além de abordarmos o conceito de Multimodalidade, da relação gesto/fala, e dos tipos de gestos, de acordo com Kendal e McNeill, apontaremos também para as marcas semióticas dos personagens que os fazem caracterizar-se como os representantes de seus respectivos países, Estados Unidos e Brasil. Como também buscaremos um maior esclarecimento dos possíveis propósitos implícitos no filme, na relação entre os dois países através da atuação “amigável, inocente e despreziosa” do Pato Donald e de Zé Carioca, em “Alô Amigos”.

Dessa forma, buscaremos também compreender a produção de sentido encontrada no “ponto de saliência”, a partir da observação articulada nos atos dos personagens, na sincronia semântica e temporal do gesto e da fala de Donald e Zé. Conforme Kendon (2000), gesto e fala são compostos juntamente como componentes de um plano singular absoluto, são coexpressão de um complexo ideacional singular. Cavalcante e Faria (2004) explicam ainda que o termo singular utilizado pelo autor implica o entendimento de que mais de uma produção acontece simultaneamente, em cooperação e em conjunto, abrindo um espaço para uma área anteriormente não explorada.

Diante dos dados do episódio brasileiro, da fala e gestos dos personagens de “Alô Amigos”, e em busca de um maior entendimento da interlocução cultural entre os países envolvidos neste estudo, manteremos em mente o seguinte fato: para que exista uma relação saudável, em qualquer circunstância que seja, a situação precisa ser favorável para todos os lados. Nesta relação, de certa forma “tríade”, entendemos que esse relacionamento beneficiaria ambas as partes: Os Estados Unidos formariam aliados; o Brasil cresceria o seu parque industrial; e Walt Disney sairia da falência, pois os tempos de lucro da sua empresa não duraram muito, devido ao início da Segunda Guerra Mundial, em 1939. De acordo com Ferreira (2008), o engajamento de Disney na Política de Boa Vizinhança permitiu a sua reconstrução, baseada no incentivo que o governo deu e nos lucros alcançados nas outras Américas.

(...) A vida de Walt Disney é rica em controvérsia, polêmica e positiva no que se refere ao fazer cinematográfico. A sua influência na América Latina já era relativamente grande, principalmente após o sucesso do seu primeiro longa-metragem **Branca de Neve e os Sete Anões** (1937). Economicamente, Disney atravessara uma fase difícil após o prejuízo de seu filme **Fantasia** (1941) - hoje tido como um dos marcos da animação - e sua função política

como informante do FBI proporcionou um vínculo de confiança do desenhista com o propósito da política de Franklin Roosevelt, o que possibilitou a ajuda financeira em prol da campanha de animação sobre alguns países da América Latina (FERREIRA, 2008, p.47).

Diante dessas constatações, seguiremos com o intuito de nos aprofundarmos, dessa vez, nos conhecimentos dos aspectos Multimodais da linguagem, a fim de atingirmos o objetivo desta pesquisa, que se mostra, ao mesmo tempo, inovadora e desafiante para os parâmetros dos estudos do universo linguístico.

2. A Matriz Gesto/Fala na Perspectiva Multimodal da Linguagem

Partindo-se do pressuposto de que as ações de gesto e fala estão interligados de forma indissociável no ato comunicativo, e de que os gestos podem ser entendidos como os mais variados movimentos corporais, assim como expressões faciais e olhares, o *continuum de Kendon*, de acordo com Cavalcante, et al (2016), foi proposto da seguinte forma: gesticulação, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas, e sinais.

Considerada o mais frequente tipo de gesto de uso diário, a *gesticulação*, segundo Cavalcante, et al (2016), além de promover a fluência da fala, também é reconhecida como uma marca individual do sujeito. É um movimento que incorpora um significado que pode ser relacionado ao discurso que o acompanha, que possui muitas variantes e usos da linguagem. É feito principalmente com braços e mãos, porém não se restringe a eles, pois a cabeça, pernas e pés também podem ser usados para produzir gestos.

De acordo com cf. Krauss et al, Alibali, Kita & Yong (2000), a expressão “coexpressiva” utilizada para definir a sincronia entre “gesto e fala” é explicada pelo fato de terem havido controvérsias que giraram em torno da questão de saber se as gesticulações são ações comunicativas feitas para os ouvintes *made for the listener*, ou se beneficiam primariamente a produção da fala feita pelo falante *made for the speaker*.

Em relação aos *gestos preenchedores*, esses são descritos por McNeill (1992) como parte da sentença. O termo utilizado para essa classificação de gestos *speech-framed gestures* sugere a produção de um gesto que é capaz de ocupar um espaço vazio na sentença. É definido como um gesto que ocupa um lugar gramatical, ao invés de acompanhar o fluxo da fala, como se observa na gesticulação.

Os sinais convencionalizados, tais como a mão fechada com o polegar pra cima, ou o sinal de OK são chamados de *emblemas*. Esses, conforme Cavalcante, et al (2016), são específicos da cultura, têm formas e significado padrão e variam de um lugar para o outro, podendo ou não acompanhar o fluxo da fala, pois, mesmo na ausência dela, eles são facilmente compreendidos e cumprem uma linguagem comunicativa.

Contudo, diante da interlocução cultural entre algumas regiões ou países, alguns *emblemas*, antes reconhecido como específico de um determinado país, pode universalizar-se entre as culturas. Como é o caso dos dedos indicador e polegar apertando a ponta da orelha utilizado no Brasil para expressar uma ação boa e satisfatória, que, após as influências americanas no país, o gesto foi trocado por uma mão fechada e com um polegar apontando para cima, para transmitir a mesma mensagem, dessa vez de forma universal.

Americanos convivendo com os brasileiros nordestinos. Antes de acionar os motores dos aviões, para se comunicar com os mecânicos, os pilotos no interior da cabine mostravam a mão fechada, o polegar para cima. Era o “positivo”, o *thumbs up*. Quando o primeiro tabaréu, observando os aviões e os pilotos americanos com seus gestos, mimetizou o “positivo”, com o dedão para cima, o Brasil já estava americanizado. Luís da Câmara Cascudo, que detectou o fenômeno em nossos gestos, não previu a extensão do *thumbs up*. Além de substituir o tradicional aperto do lóbulo da orelha com os dedos para indicar algo bom ou positivo, o *thumbs up* tornou-se sinônimo de concordância, de amizade, de beleza, de interrogação, de bom-dia, boa-tarde e boa-noite. Serve para quase tudo. Muito mais internacionalizado do que o “da pontinha” da orelha, usado até há algum tempo. De Parnamirim Field, nos anos 40, o gesto que simboliza a nossa americanização espalhou-se pelo Brasil e pelo mundo (TOTA, 2000, p.10).

Já as *pantomimas*, ainda na visão de Cavalcante, et al (2016), são gestos ou sequência de gestos que narram uma história, simulam uma ação ou objeto, produzidos sem fala. E, por fim, os *sinais*, são palavras em uma determinada língua de sinais, como é o caso das LIBRAS, que possuem a sua própria estrutura linguística e incluem componentes morfológicos, fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

Para uma melhor compreensão, basta imaginarmos que, na movimentação do *continuum*, da esquerda para direita, é percebida uma diminuição da obrigatoriedade da fala, da gesticulação para os sinais. A gesticulação é obrigatoriamente acompanhada da fala, porém não tem propriedades linguísticas. Os gestos preenchedores também têm a presença obrigatória da fala, mas se relacionam com ela de uma maneira diferente, de forma sequencial, com um papel linguístico específico, ao invés de concorrer com a fala. Como os

emblemas são gestos culturais, a presença da fala é opcional e vai depender dos costumes da região à qual o falante pertence. Já a pantomima representa ações do cotidiano e não há necessidade do acompanhamento do fluxo da fala. E para finalizar, a língua de sinais, que apresenta a sua manifestação no plano visual.

As gesticulações foram os gestos com os quais McNeill mais se preocupou. Para ele, a nomenclatura dos gestos não se encerrava no *continuum de Kendon*, em seus inúmeros trabalhos (1985; 1992; 2000; 2002), ele também observou dimensões gestuais inseridas nas tipologias apresentadas, e estabeleceu a sua própria nomenclatura com quatro dimensões: gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e *beats* (ritmados).

Os *gestos icônicos* apresentam imagens de entidades e/ou objetos concretos. Eles estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, ao fazer menção ao que se fala. Para exemplificar, segundo Fonte e Cavalcante (2016), basta imaginar uma pessoa demonstrar um objeto físico, usando as mãos para mostrar o seu tamanho. Os *gestos metafóricos* são parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, porém não estão limitados à descrição de eventos concretos, pois eles também podem apresentar conteúdo abstrato, no qual pode ser descrito como se tivesse forma ou ocupasse um espaço.

Os *dêiticos*, conforme as autoras, são prototípicos de demonstrativos ou direcionais, os quais geralmente acompanham as palavras “aqui”, “ali”, “isto”, “eu”, “você” e são representados pelos movimentos de apontar. Já os *gestos ritmados (beats)* são assim chamados porque a mão parece estar batendo ritmadamente, servindo como marcador da fala. São dimensões “fluidas” e podem ser encontradas misturadas num mesmo gesto, assim como combinam com o apontar nos dêiticos. Da mesma forma, muitos gestos icônicos também podem ser dêiticos.

Em relação à coexpressividade e sincronia, somente as gesticulações, ao longo do *continuum de Kendon* têm a propriedade de os movimentos sincronizarem com a fala coexpressiva. O efeito é um modo singularmente gestual de empacotamento de significado, algo como aumentar o vazio, no sentido de um pacote semântico. O gesto e a construção linguística entram em sincronia como um todo, e não como componente por componente. Assim, a fala e o gesto sincronizam-se no ponto em que são coexpressivos e isso, não os componentes, é a unidade que os alinha.

De acordo com McNeill & Duncan (2000), as combinações sincrônicas das ações entre os gestos (movimento visual e espacial) e o discurso (a fala) são definidas como

unidades psicolinguísticas operativas, denominadas “pontos de saliência” ou *GPs*. Então a sincronia desses modos de cognições diferentes se chama ponto de saliência, porque se destina a ser a forma inicial de uma unidade semântica e temporal entre o ato de pensar, falar e movimentar-se gestualmente. Daí emerge um processo dinâmico de enunciação e organização do pensamento. Um *GP* é inferido da totalidade dos eventos comunicativos, com foco especial na sincronia entre fala, gesto e coexpressividade.

O estudo aqui realizado, privilegiará a Multimodalidade, na forma da linguagem oral e gestual a fim de identificar a possibilidade de unir gesto e fala numa mesma significação. Pois, apesar de pertencerem a modalidades diferentes de expressão, estão interligados e trabalham juntos para apresentar as mesmas unidades semânticas.

Ambas as modalidades, gesto/fala, de acordo com McNeill et al (2002), não são redundantes, pelo contrário, elas são coexpressivas, o que significa que elas dividem a mesma origem semântica, mas são capazes de expressar informações diferentes.

É nesse contexto, rico de informações advindas dos conteúdos multimodais da linguagem, que analisaremos as produções vocais e os gestos corporais, manuais e faciais, as cores e as roupas dos personagens atuantes do filme “Alô Amigos”. Sem esquecer de procurarmos, também, uma possível explicação para a escolha dos determinados animais, por Walt Disney: pato e papagaio para protagonizar o enredo dessa obra. Fato, inclusive, que se mostra de bastante relevância para a verificação dos dados desta pesquisa.

Sabemos que um dos principais aspectos do cinema ao realizar filmes de caráter histórico, assim como filmes que refletem a situação presente, evidenciando momentos da atualidade, envolve a dualidade entre o “possível” e o “real”, a “fantasia” e a “realidade”. No caso de Walt Disney, o lado do “imaginário” cinematográfico ganha uma ênfase ainda maior, pois sabemos que um de seus traços marcantes é a protagonização de seus personagens pelo gênero da fábula, que traz animais com características e personalidades humanas como heróis de suas tramas.

Essa necessidade de aproximação do carisma e da simplicidade levou Disney a utilizar como principais agentes dos Estados Unidos na Política da Boa Vizinhança o Pato Donald (criado em 1934), por ser o norte-americano simples, amável e temperamental ao mesmo tempo, (...) e Zé Carioca (1942), que surgiu justamente no filme Alô Amigos, e que se trata da imagem que fora criada do brasileiro (carioca, no caso), a partir das observações de Disney e seu grupo de desenhistas durante sua estada no Rio de Janeiro nos primeiros anos da década de 1940 (...) (FERREIRA, 2008, p. 49).

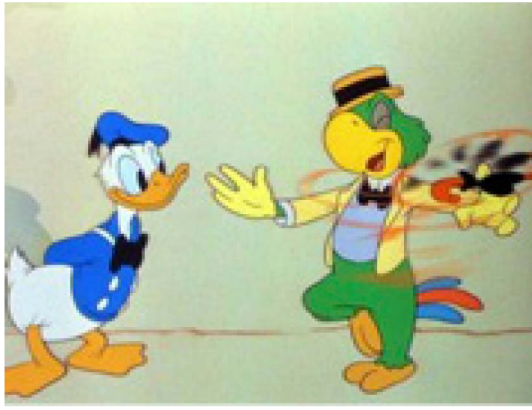
Dessa feita, diante das marcas semióticas apresentadas por Pato Donald e Zé Carioca, como representantes do norte-americano e do brasileiro, respectivamente, buscaremos cercar-nos dos demais elementos que compõem suas linguagens verbal/gestual, primando pela abordagem dos conteúdos linguísticos multimodais da linguagem.

Trata-se de uma análise qualitativa, do tipo documental, uma vez que será lançado um novo olhar a um material da obra fílmica, “Alô Amigos”, datada de 1942. A metodologia utilizada para atingir esta proposta será feita através da transcrição das produções vocais/gestuais dos personagens, na passagem do filme, no território brasileiro, que possui dez minutos de duração, no momento em que os personagens se conhecem e vivenciam uma experiência juntos, no cenário do Rio de Janeiro.

3. Alô Amigos: uma análise multimodal da linguagem dos personagens Pato Donald e Zé Carioca em cinema de animação

Ao surgir dos pincéis da aquarela, no primeiro momento de encontro entre Donald e Carioca, o Papagaio se apresenta dançando feliz e entusiasmado, sacudindo as pernas e rodando o guarda-chuva, acompanhando o ritmo da música, demonstrando o jeito malandro do carioca brasileiro. Zé Carioca fala: "Cavalheiro, aqui está o meu cartão!"- Ao mesmo tempo em que o retira do bolso e o oferece a Donald. Nesse momento, ele faz gestos simultâneos: dêiticos (ao mostrar o cartão e ao apontar associado à produção vocal “aqui”); e ritmados (as mãos aparecem como marcadores da sua fala).

A leitura da marca semiótica na imagem do Papagaio, nos faz interpretar que este representa a união e laços de amizade entre os dois países vizinhos (EUA/BRA). Percebemos que a imagem que o norte-americano tem do brasileiro e que pretende apresentar para o mundo, coincide com a que vemos caracterizada na personalidade do Papagaio, pessoas influenciáveis, e fáceis de serem atraídas e conduzidas. Por essa perspectiva, assim como o Zé, em geral, o brasileiro, é visto como um povo receptivo, alegre e festeiro.



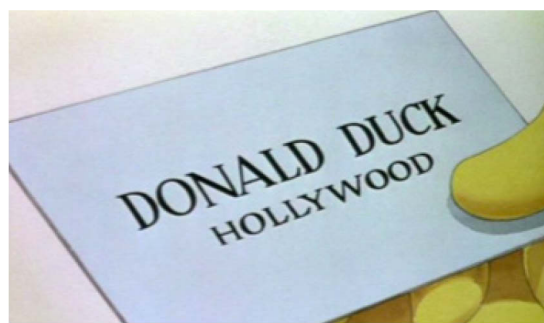
A escolha do Carioca como representante da nação, pode ter relação ao fato do Rio de Janeiro, na época, ser a capital do Brasil, e por esta ser uma cidade do território brasileiro, que desde já possuía evidência, com os seus artistas como representantes da cultura brasileira.

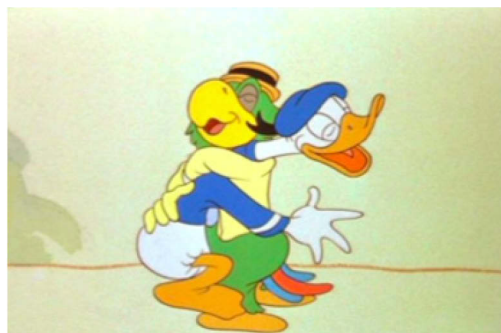
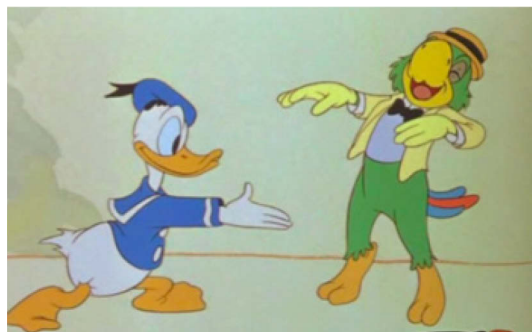
Donald, ao receber o cartão de Zé Carioca o lê com sotaque estrangeiro - "José Cariocá, Rio de Janeiro, Brasil"- No mesmo instante, faz gestos ritmados (as mãos aparecem marcando a sua fala); e dêiticos(movimento de apontar ao fazer a leitura do cartão) e expressões de estar surpreso com a situação.



Ao fechar os olhos e fazer um movimento de negação, identificamos o Eu/Papagaio se enunciar na realização vocal da língua, espaço de marcas identitárias: "Não Senhor, sou José Carioca, Rio de Janeiro, Brasil". Ele corrige o Pato, modificando a sua prosódia. E fala: "Tem um dos seus?".

O Pato movimenta-se com gestos atrapalhados tentando retirar o seu cartão de dentro da camisa. Encontra-o e o entrega a Zé, que tenta iniciar a sua leitura pelo verso do seu cartão. O Pato faz gestos ritmados (que acompanham a sua fala), e dêiticos (ao entregar o cartão como demonstrativo "aqui está") e vira o cartão, ao apontar onde está a sua identificação, produzindo uma fala, dessa vez, em sua própria língua, com uma voz rouca, nasalizada, de articulação imprecisa e de difícil compreensão. Porém, reconhecida pelo interlocutor que agradece e reconhece a identidade do sujeito.





Ao Zé Carioca ler o cartão, fala: “Donald Duck! O Pato Donald!” Exclama com surpresa e alegria. Coloca as mãos no rosto como se exclamasse “Eu não acredito!” E diz: “O Pato Donald de Hollywood!” Espirituoso, faz gestos ritmados (abre os braços, coloca as mãos na cabeça, faz ruídos de excitação, dá gargalhadas, levanta os braços).

A linguagem na escrita dos cartões apresenta um outro aspecto semântico: o cartão de Zé possui uma escrita com tipografia manuscrita, tipicamente brasileira, por outro lado, o cartão de Donald possui tipografia mecânica. Identificamos, nesse conteúdo, uma superioridade tecnológica entre os personagens/países.

Outro aspecto merecedor de análise no cartão de Donald: o personagem não assina fazendo menção a sua cidade e país de origem, como o Papagaio o fez. Em vez disso, ele assina *Hollywood*, apresentando-se como uma personalidade muito famosa, de repente até mais do que o seu próprio país.

Definido a estratégia a ser seguida, foram analisados dentre os artistas americanos aqueles que poderiam obter maior sucesso devido a sua popularidade na América Latina, e seguindo indicação do próprio Roosevelt, surge o nome de Walt Disney, isso devido ao “fato surpreendente e revelador de Mickey Mouse, a mais célebre criação de Disney, ser o ‘artista’ de Hollywood mais popular da América” (LEITE, 2002, p.63).

Ao perceber estar diante de tamanha celebridade dos cinemas, Zé Carioca não consegue esconder o seu entusiasmo e parte para dar um forte abraço, caloroso e tipicamente brasileiro, com gestos ritmados, no mais novo amigo hollywoodiano. Donald “inocentemente”, com as mãos estendidas, fazendo gestos icônicos e dêiticos, não consegue entender tamanha afetuosidade por parte de Carioca.

Ao abrir os braços para o Pato, Zé fala: “Ora, venha me dar um abraço! Um mesmo daqueles. Um quebra costela. Um bem carioca. Um bem amigo. Seja bem-vindo, meu caro! Veja você! O Pato Donald!”

Percebemos, mais uma vez, no gesto/fala dos personagens aspectos semânticos reveladores de laços de amizade entre o povo brasileiro e o norte-americano. Identificamos um “sentido” na linguagem do filme que vai muito além da estrutura da frase nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico literário dos enunciados.

Considerações Finais

Donald e Carioca apresentam vários aspectos multimodais da linguagem em suas atuações, os quais configuram-se nas suas produções vocais, nos gestos, nos olhares, nas expressões faciais e prosódias. Os gestos icônicos, ritmados e dêiticos são utilizados com uma maior frequência, associados aos aspectos enunciativos dos sujeitos-personagens. Já os gestos metafóricos são utilizados com menor intensidade.

A linguagem utilizada no filme envolve os aspectos multimodais: a cor da pele e trajés dos personagens, a forma, os gestos, e a própria escolha dos animais-personagens: o Pato “ávido e protetor” e o Papagaio “imitador e gozador”.

Por essa perspectiva, percebemos que as espadas e as armas de fogo perdem o seu poder diante da ação ideológica que utiliza a linguagem eficaz e bem empregada por grupos que desejam domínio sobre as sociedades. Até hoje, ainda não se inventou um outro meio tão eficaz de influenciar as mentes humanas que não seja pela linguagem.

O próprio título do filme revela ao público que se tratava de novas relações entre os EUA e os demais países da América Latina, viabilizando as principais missões da agência criada por Roosevelt e dirigida por Nelson Rockefeller - OCIAA, que tinha duas importantes

missões: “difundir entre os americanos uma imagem positiva dos países latino-americanos, em especial do BRA, e convencer os brasileiros de que os EUA sempre foram amigos do Brasil. Essas foram as principais tarefas levadas a cabo pelos meios de comunicação de massa, que se consolidavam nos anos 1940” (TOTA, 2000, p.93).

Dessa forma, com base na visão de Tota (2000) concluímos que a Segunda Guerra Mundial é o ponto de virada das relações culturais entre o BRA e os EUA, e o reflexo do sonho do *American Way of Life* até os dias de hoje. Contudo, este estudo faz parte de uma pesquisa com natureza qualitativa, e embora tenha o objetivo de buscar a verdade, essas são análises de um olhar específico de pesquisadora. Embora tente apresentar uma neutralidade em relação ao objeto pesquisado, ainda assim, são considerações de um olhar particular, a partir de uma experiência de vida. Assim, não podemos dizer que trata-se de uma verdade absoluta, porém, são considerações que ampliarão a visão e contribuirão para o conhecimento de estudos futuros, destinados ao mesmo tema, no universo linguístico-multimodal da linguagem.

REFERÊNCIAS

BARKS, Carl. **O melhor da Disney**. São Paulo: Abril, 2004, p. 90-92.

BARRIER, Michael. **Hollywood cartoons: american animation in its golden age**. Estados Unidos: Oxford University Press, 2003.

BARROS, Isabela e NÓBREGA, Monica. **Fonoaudiologia e sistema linguístico**. 1a ed. Curitiba: Appris, 2016.

BELTRÁN, Luis Ramiro. **Comunicação dominada: os Estados Unidos e os meios de comunicação da América Latina**/ Luis Ramiro Beltrán e Elizabeth Fox de Cardona—Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BETTON, Gérard. **Estética do cinema**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BETHELL, Leslie e ROXBOROUGH, Ian (org.). **A América Latina entre a Segunda Guerra Mundial e a Guerra fria** - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CAVALCANTE, Marianne e FARIA, Evangelina. **Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

CAVALCANTE, Marianne e FONTE, Renata da. **Interface da Psicolinguística e da Fonoaudiologia na linguagem oral**. 1a ed. Curitiba: Appris, 2016.

CAVALCANTE, M. C. B. et al. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, p. 411-426, 2016.

DIONÍSIO, Ângela e MARCUSCHI, Luiz. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.177-203.

DORFMAN, Ariel e MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald**: comunicação de massa e colonialismo, tradução de Álvaro de Moya. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FERREIRA, Alexandre Maccari. **O cinema Disney agente da história**: a cultura nas relações internacionais entre Estados Unidos, Brasil e Argentina (1942-1945). Santa Maria, RS, 2008.

FERRO, Marc. CINEMA E História. **O Filme como contra-análise da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FONTE, R.; BARROS, A., et al. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. Editora CRV, 2014.

FREIRE-MEDEIROS, Bianca. **O Rio de Janeiro que Hollywood inventou**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

GABLER, Neal. **Walt Disney, o triunfo da imaginação americana**. Novo Século, 2009.

GARCIA, Gabriel; OLIVARI, Daivi e BONA, Rafael. **O cinema como ferramenta de comunicação na Segunda Guerra Mundial**: análise do filme em desenho animado *Alô Amigos*. UNIASSEL VI -Centro Universitário Leonardo da Vinci, Indaial, SC, 2009.

GERHARDT, Tatiana e SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1a edição, 2009.

GONÇALVES, Maurício R. **Cinema e identidade nacional no Brasil 1898-1969**. São Paulo: LCTE Editora, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEVISNK, Mecrian. **Os truques a linguagem da animação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LUCENA JUNIOR, Alberto. A animação independente e o fenômeno Disney. In: **Arte da animação: técnica e estética através da História**. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2002, p. 81-118.

MCNEILL, David. **Hand and mind**: what gestures reveal about thought. Chicago, IL: University of Chicago Press, p. 75 – 85, 1992.

MCNEILL, David. **Gesture**: a Psycholinguistic approach. Encyclopedia of language and Linguistics. Elsevier, p. 1-15, 2006.

METZ, Christian et al. **A análise das imagens**. Tradução Luís Costa Lima e Priscila Viana de Siqueira. Petrópolis: Vozes, 1974.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

MICHAEL, Barrier, **The animated man – A life of Walt Disney**. University of California, 2007.

MOYA, Álvaro de. **O mundo de Disney**. São Paulo: Geração Editorial, 1996.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1998.

ROCHA, Anderson. **Zé Carioca e o homem cordial**: um Retrato do brasileiro no cinema. Universidade Estadual de Maringá, 2012.

ROSA, Marli. **Pato Donald no batuque dos “Bons Amigos”**: manifestações culturais na Política da “Boa Vizinhança”. 9o Encontro Internacional Anphlac, 2010. Disponível em <http://anphlac.org/upload/anais/encontro9/marli_rosa.pdf>.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHOULTZ, Lars. Tornando-se um bom vizinho. In: **Estados Unidos**: poder e submissão - uma história da política norte-americana em relação à América Latina. Tradução de Raul Fizer. Bauru, SP:EDUSC, 2000, p.325-352.

SCHWARCZ, Lilia K. M. **Complexo de Zé Carioca**: notas sobre uma identidade mestiça e malandra. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 1995. Disponível em <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_29/rbcs29_03>

STOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade**: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília, DF: Catalogação na publicação (CIP), 2015.



IRONIA, PROSÓDIA E MULTIMODALIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES

SILVA, Késia Vanessa Nascimento da
Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL)
kesiavanessa2013@hotmail.com

FONTE, Renata Fonseca Lima da
Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL)
renata.fonte@unicap.br

RESUMO:

Este trabalho propõe discutir o papel da prosódia em enunciados irônicos através de uma perspectiva multimodal de linguagem. O então tema admite a prosódia como um recurso semiótico que insere diversos sentidos e intenções nas produções linguísticas. O objetivo geral deste artigo encontra-se em discutir a prosódia enquanto um espaço significativo e privilegiado na ironia, uma vez que o sujeito irônico usa de diversos modos semióticos durante a interação, sendo a prosódia um deles. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, e que, metodologicamente, consiste em uma discussão teórica acerca da ironia, bem como o fenômeno da multimodalidade representado pela prosódia. Fundamenta-se nos estudos multimodais de Kendon (1982; 2000) e McNeill (1985; 1992); com também nas pesquisas sobre prosódia desenvolvidas por Scarpa (2007; 1999), Cagliari (1992) e Cavalcante (2015). Assim, tem-se um trabalho que desenvolve uma reflexão crítica, já que ao refletir a prosódia como elemento da fala, o considera pertinente na matriz da linguagem e um recurso multimodal na ironia.

Palavras-chave: Ironia. Prosódia. Multimodalidade.

1. INTRODUÇÃO

Sendo a multimodalidade um termo relativamente novo nos estudos linguísticos e referindo-se as diversas modalidades de uso da língua, esse é tomado como via de análise no presente trabalho para viabilizar uma discussão teórica acerca do papel da prosódia na ironia, uma vez que é um recurso presente neste tipo de produção linguística.

Produzir um enunciado irônico significa estabelecer uma relação entre o dito e o não

dito e usar de diversos modos semióticos que servirão como indícios ao interpretante durante a interação. E é justamente nesse contexto multimodal que a prosódia ocupa seu espaço e desempenha sua função na fala.

Ancorados na perspectiva multimodal da linguagem, propomos estudar a prosódia como um recurso multimodal que revela a ironia, expondo o seu real significado aquele a quem lhe foi dirigida na comunicação. Diante disso, algumas questões surgiram: como os elementos prosódicos se manifestam na ironia? Existe um padrão prosódico em enunciados irônicos?

Com base nesses questionamentos, levanta-se a hipótese de que dependendo da ironia escolhida e do sentido intencionado, os elementos prosódicos podem se manifestar de diversas formas. Nesse sentido, a ideia de padrão prosódico seria rompida, já que o sujeito irônico tem a sua vista uma gama de elementos suprasegmentais para materializar sua ironia.

Neste artigo, apresentaremos um breve estudo da ironia, em seguida, definições e funções relacionadas à prosódia também serão evidenciados com o intuito de aclarar percepções sobre este recurso multimodal copartícipe da fala, para enfim, abordar a prosódia como elemento multimodal.

2. UM BREVE ESTUDO DA IRONIA

O velho conceito de ironia de “dizer uma coisa e querer dizer outra”, não é mais uma definição suficientemente abrangente para apreender as complexas técnicas que o sujeito utiliza ao criar uma ironia. Conforme explica Muecke (1995), o conceito de ironia ainda é vago, instável e multiforme, pois:

A palavra ironia não quer dizer agora apenas o que significava nos séculos anteriores, não quer dizer num país tudo o que pode significar em outro, tampouco na rua o que pode significar na sala de estudos, nem para um estudioso o que pode querer dizer para outro. Os diferentes fenômenos a que se aplica a palavra podem parecer ter uma relação fraca. [...] Assim, o conceito de ironia a qualquer tempo é comparável a um barco ancorado que o vento e a corrente, forças variáveis e constantes, arrastam lentamente para longe de seu ancoradouro (MUECKE, 1995, p.22).

Dessa maneira, Muecke destaca a diversidade de posições teóricas e funções acerca do termo ironia, todavia deixa claro que cada estudioso segue as orientações que lhe são mais

convenientes, conforme o local e o momento histórico em que está inserido e de acordo com seu conhecimento de mundo.

A ironia pode, portanto, surgir de muitos fatores e permite ser classificada em dois tipos: a ironia verbal ou instrumental e a ironia situacional ou observável. Sobre a ironia do primeiro tipo, Muecke (1995) diz ser caracterizada por uma inversão semântica e, nesse caso, a ironia seria dizer uma coisa para significar outra. Nessa categoria, tem-se um sujeito irônico com uma pretensão irônica.

Por conter a inversão semântica como característica principal, percebe-se que não é possível tomar o sentido “ao pé da letra” na ironia. É preciso que haja uma interpretação não literal pelo interpretante, para que assim consiga alcançar o sentido pretendido. Essa ação decorre da natureza pragmática da ironia verbal, pois é fundamental que se leve em conta o contexto em que esse enunciado foi produzido.

Mateo (1995, p.198) argumenta que a “ironia depende do contexto. Da mesma maneira como não há palavras ou expressões que sejam humorísticas por si só, mas pelo seu uso semântico ou sintático em um contexto”. Em consonância, Muecke (1982, p.13) diz que a ironia verbal é definida por suas conexões contextuais e relações semânticas, uma vez que é uma categoria pragmática que ativa uma interminável série de interpretações subversivas como produto da contextualização das palavras ou ações de um personagem.

Quanto à ironia situacional ou observável, Muecke cita um fragmento da *Odisseia*, em que Ulisses disfarça-se de mendigo e retorna a Ítaca, seu palácio. Logo após, escuta um dos pretendentes dizer que ele (Ulisses) jamais retornaria ao seu lar. Tem-se, nesse exemplo, um caso de ironia situacional que corresponde a coisas ou a uma série de eventos apresentados como irônicas.

Assim sendo, enquanto a ironia verbal está sendo transmitida, a ironia situacional já está na situação. Diferentemente da ironia verbal, na ironia situacional não há um sujeito irônico que expressa sua ironia através da linguagem. O que acontece na ironia situacional são cenas ou situações que devem ser percebidas e julgadas como irônicas pelo observador. Diante disso, Muecke diz que:

Ironias observáveis existem apenas potencialmente nos fenômenos observados e torna-se efetivo somente através da apresentação; quanto mais hábil for a apresentação, mais clara é a situação irônica observada (MUECKE, 1995, p.85).

É importante salientar que a ironia situacional pode ser exibida linguisticamente, o que por sua vez considera-se como uma ironia verbal. Entretanto, se o sujeito tem a intenção de transcrever a situação irônica, deverá fazê-lo de modo que a incongruência seja salientada. Por esse motivo, Muecke reconhece que:

Nem sempre é possível distinguir entre a ironia instrumental e a apresentação da ironia observável, mas geralmente a distinção é clara: na ironia instrumental, o ironista diz alguma coisa para vê-la rejeitada como falsa, unilateral, etc.; quando exhibe uma ironia observável, o ironista apresenta algo irônico – uma situação, uma sequência de eventos, uma personagem, uma crença, etc. – que existe ou pensa que existe independentemente da apresentação (MUECKE, 1995, p.77).

Segundo Muecke (1995), o contraste entre a aparência e a realidade é o traço básico de toda ironia, visto que algo é aparentemente afirmado, mas, na verdade, se percebe uma mensagem completamente diferente. No entanto, o autor destaca que essa tensão entre aparência e realidade não é exclusiva a ironia, uma vez que a mentira também apresenta tal característica. Nesse sentido:

Certos logros, como mentiras, embustes, hipocrisia, mentiras convencionais e equívocos, que pretendem transmitir uma verdade, mas não o fazem, também podem ser considerados contrastes de aparência e realidade. Mas, como não são considerados ironia, é evidente que a ironia tem outro elemento ou elementos além desse contraste (MUECKE, 1995, p.54).

Em vista disso, vê-se como outros recursos linguísticos podem contrastar aquilo que se aparenta e o que realmente é. Contudo, é fundamental perceber que, ao contrário da mentira, por exemplo, o ironista finge não para ser acreditado, mas para ser compreendido. Desse modo, Muecke esclarece:

Nos logros existe uma aparência que é mostrada e uma realidade que é sonogada, mas na ironia o significado real deve ser inferido ou do que diz o ironista ou do contexto em que o diz; é “sonogado” apenas no fraco sentido de que ele não está explícito ou não pretende ser imediatamente apreensível. Se entre o público de um ironista existem aqueles que não se dispõem a entender, então o que temos em relação a eles é um embuste ou um equívoco, não uma ironia [...] (1995, p.54)

Nesse seguimento, fica claro que a ironia tem a intenção de ser entendida e para que aconteça, o ironista fornece pistas que sugerem um discurso irônico, colaborando para a construção do sentido. Essas pistas podem ser parte do texto (tópico discursivo, exageros, contradições) ou acompanhá-lo, como os gestos; diante disso, toda e qualquer ironia é multimodal, uma vez que necessita das outras manifestações da língua para que o efeito irônico seja completo.

3. PROSÓDIA: DEFINIÇÕES E ALGUMAS FUNÇÕES

Nos estudos linguísticos e multimodais, a prosódia se refere à parte da fonética/fonologia que recobre uma gama variada de fenômenos, resultante, mas não exclusiva, da estruturação, nas línguas, de três características suprasegmentais: altura, duração e intensidade (SCARPA, 1999; BALOG; BRENTARI, 2008).

Embora a prosódia ocupe um lugar de destaque nas pesquisas atuais, nem sempre assim ocorreu, uma vez que possuía um status marginalizado e, portanto, não era considerada nos estudos da linguagem. Os elementos prosódicos começaram a ser evidenciados após explicarem determinados fenômenos linguísticos, que até então não eram compreendidos (CRYSTAL, 1975).

Conforme Scarpa (1999), os elementos prosódicos são parâmetros acústico-auditivos da produção da fala, constituindo subsistemas suprasegmentais *per se* com variadas potencialidades distintivas ou significativas nas línguas naturais e que combinados também são responsáveis pelos subsistemas de ritmo, tom e entonação. Para Cagliari (1992) os elementos prosódicos subdividem-se em três grupos: dinâmica da fala (duração, pausa, tempo, ritmo, acento, entre outros), melodia da fala (tom, entonação, tessitura) e qualidade de voz (volume, registro, qualidade de voz).

Quanto às características suprasegmentais altura, duração e intensidade, compreendem-se como aspectos sensíveis a percepção dos ouvintes. A altura é a sensação auditiva ligada à frequência de vibração de um som audível, abarcando as variações da voz dentro de uma "pauta" de frequência mínima e máxima. Seu correlato acústico é a F_0 (frequência fundamental, geralmente expressa em Hertz - Hz), determinada pela velocidade de vibração das pregas vocais (CRUTTENDEN, 1986).

A duração corresponde a organização das vogais e consoantes no tempo ou, de modo

mais abrangente das sílabas de uma palavra. Por duração entende-se o tempo (seu correlato acústico) que um segmento leva para ser produzido, desde a das moléculas de ar nas pregas vocais, passando pelos filtros do trato vocal, até chegar aos lábios, ou fossas nasais (CAVALCANTE, 1999/2016).

A intensidade (ou volume) é o aspecto percebido pelo ouvinte como relacionado “à força de respiração”. Seu correlato acústico é a amplitude, ou seja, a quantidade de energia presente num som ou sequência de sons produzidos pela variação na pressão do ar que sai dos pulmões (CRUTTENDEN, 1997).

Assim como a gama de fenômenos que recobre, as funções da prosódia são inúmeras. Vasconcelos (2017) destaca que de maneira geral, as funções prosódicas estão relacionadas a segmentação e estruturação do discurso (destacando elementos no enunciado, demarcando fronteiras) e a gestão de interação (caracterizando as trocas e interações).

Sobre a estruturação do discurso, a pesquisadora acentua que fronteiras prosódicas podem ser utilizadas para demarcar fronteiras sintáticas, e quando isso ocorre, tem-se uma função prosódica chamada função sintática. Esta função permite que relações de coordenação e subordinação entre duas frases ou segmentos sejam estabelecidas através da entonação.

Parâmetros como variação na tessitura associados a outros, como a pausa e alterações na qualidade de voz podem ser utilizados para destacar elementos, como, por exemplo, advérbios e apostos explicativos. Alterações no contorno de altura podem ter a função de demarcar rupturas temáticas, tópicos derivados e inserção de comentários. Dessa forma, torna-se válida a afirmação de Vasconcelos (2017) quando diz que organizações prosódicas e sintáticas complementam-se.

A autora sublinha ainda que a prosódia possui função distintiva, cuja ação é distinguir homônimos em línguas que possuem acento lexical – como o português, possibilitando a diferenciação de palavras como secretária e secretaria. Além disso, permite a distinção entre as modalidades – declarativa, interrogativa e imperativa, desfazendo qualquer ambiguidade sintática.

No que concerne às funções interativas e pragmáticas da prosódia, é possível perceber como a pausa, por exemplo, pode ser manipulada em função da estrutura temática do discurso. Por essa lógica, pausas mais longas são realizadas, em geral, em pontos cruciais do texto, destacando unidades com conteúdo semântico chave ou antecedendo enunciado que introduz novo argumento (VANCONCELOS, 2017).

Cagliari (1992) discute que fenômenos de sincronização de registro, velocidade e ritmo de fala podem ser interpretados como manifestações de empatia entre interlocutores ou, quando não ocorrem, de antipatia a nível afetivo ou ideológico.

Quanto às funções semânticas e pragmáticas, Cagliari (1992) diz que o falante tem diante de si várias opções para realizar através destes elementos um determinado efeito semântico, e utiliza a ironia como um ótimo exemplo. Para ele, o sujeito que produzir uma ironia tem uma série de opções a sua frente, todavia, precisa decidir que tipo de ironia quer imprimir a sua fala naquele momento.

Tais informações são respostas aos seguintes questionamentos feitos no início deste trabalho: como os elementos prosódicos se manifestam na ironia? Existe um padrão prosódico em enunciados irônicos? Nessa perspectiva, os elementos prosódicos se manifestariam de diversas formas, dependendo da intenção do sujeito; assim, ele poderia usar um tom secundário de pergunta, fazer uso de uma tessitura mais alta, variando o tempo (duração) e entre outros elementos. E, junto a essa ideia, não haveria também um padrão prosódico, pois a ironia não é algo que pode ser reconhecido por um conjunto fixo de características. Não existe um tom ou um estilo irônico reconhecível.

Essas funções prosódicas são especialmente pertinentes ao presente trabalho, uma vez que a ironia necessita desses elementos prosódicos para obter o efeito desejado e compartilhá-los com seu interpretante durante a interação. Nesse ponto de vista, aquele que usa a ironia, reserva-lhe um lugar privilegiado.

4. A PROSÓDIA COMO ELEMENTO MULTIMODAL

A interação humana é constituída de inúmeros recursos semióticos e, portanto, é multimodal. Essa perspectiva multimodal de linguagem assume uma visão holística, completa e integrada, sendo impossível pensar a fala como a única modalidade de uso da língua.

Pesquisadores como Kendon (1982; 2000) e McNeill (1985; 1992) partem da premissa de que a comunicação humana é multimodal porque está interligada a modalidade oral e a modalidade manual. E, nesse contexto, ocorreria a matriz gesto-fala que formaria um conjunto que não pode ser dissociado, em consequência de estarem agregados a uma mesma matriz de produção e significação, constituindo assim um único

sistema linguístico.

Kendon evidencia que:

A linguagem verbal nunca é somente palavras faladas. (...) Toda produção que utiliza a fala, emprega, de forma integrada, padrões de vocalização e entoação, pausas e ritmo, que são manifestos não somente de forma audível, mas também de forma cinésica, e sempre, como parte disso, os movimentos de olhos, pálpebras, sobrancelhas, testa, bem como da boca e ações com a cabeça. (...) Tudo isso é produzido de forma completamente integrada e deve ser visto como componentes inseparáveis da expressão vocal quando o falante a produz. (KENDON, 2009, p.62).

Nesse seguimento, não há espaço para concebermos a fala como o único veículo de interação, tendo em vista os outros modos que atuam na comunicação humana, caracterizando-lhe. Sob esse funcionamento multimodal, McNeill (2016) perceberá os gestos de maneira pluralizada ao dizer que recobrem uma multiplicidade de movimentos comunicativos e que a língua em si é inseparável do gesto, estando ambos intimamente ligados ao pensamento.

McNeill (1985) argumenta que fala e gesto são modalidades diferentes, porém corroboram para uma mesma finalidade significativa, já que existem entre eles imbricações que ocorrem nos níveis discursivo, sintático, semântico e prosódico. Nessa acepção, tipologias gestuais serão propostas por Kendon e McNeill, a fim de justificar que os gestos possuem a capacidade de informar, demonstrar intenções e indicar interesses.

Entretanto, qual o lugar da prosódia nessa perspectiva multimodal de linguagem e por qual razão é um recurso multimodal? A prosódia é elemento da fala e por este motivo, torna-se componente dessa matriz multimodal. Assim, os estudos sobre a fala não se reduzem ao som em termos físicos e fisiológicos, mas aos elementos prosódicos presentes na fala dos sujeitos.

Investigar a prosódia significa adentrar-se em uma extensa rede de fenômenos que revestem as palavras de inúmeros significados e intenções. Essas significações impressas pela prosódia caracterizam diversas manifestações linguísticas, como, por exemplo, a ironia.

Diversas áreas do conhecimento como a Aquisição de Linguagem, têm atribuído um lugar de destaque a prosódia. Pesquisadoras como Cavalcante (2015) e Scarpa (1999, 2007)

têm demonstrado que a criança é sensível a essas facetas da prosódia na entrada para a linguagem. Logo, existem ainda indícios apontados na literatura de aquisição da linguagem de que pistas prosódicas orientam a criança na percepção, no processamento da fala dirigida (ou não) a ela desde os primeiros meses de vida, bem como na interpretação dos enunciados da criança pelo outro.

Dessa forma, não é de se estranhar que estudos sobre prosódia cresçam cada vez mais no cenário linguístico, e como via de exemplo tem-se uma pesquisa realizada por Barros e Fonte (2016). As autoras desenvolveram um trabalho a partir de um estudo de caso com uma criança autista de oito anos, que se debruça nos aspectos multimodais, incluindo as produções vocais e gestuais com sentido de “não”, sendo um deles através de uma negação prosódica. Logo, a prosódia também pode assumir um papel significante na linguagem, nesse caso, em contextos interativos de negação. (BARROS; FONTE, 2016).

Portanto, não há dúvidas do caráter multimodal da prosódia e da sua inserção na matriz e no funcionamento da linguagem.

5. Considerações finais

Sendo a linguagem constitutiva do homem e de natureza multimodal, admite-se que a ironia também é, em razão de sua complexidade e por ser um tipo de discurso que suscita e exige o uso de inúmeros recursos multimodais, nesse caso, a prosódia.

Ser irônico significa ser multimodal. Logo, a ironia é uma manifestação linguística cujo funcionamento e apreensão baseia-se na multimodalidade, e como elemento de alta pertinência está à prosódia, que se identifica por apresentar um leque de escolhas fonético-fonológicas aquele que deseja ser irônico.

Desse modo, tem-se um trabalho que ao discutir a prosódia como um recurso multimodal na ironia, revela o conjunto interligado de modalidades diferentes que compreende a linguagem. E que o não dito presente no enunciado irônico, é apenas descoberto através do fenômeno da multimodalidade.

6. Referências

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo e FONTE, Renata Fonseca Lima da. Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Rev. bras. linguist. apl.**

[online]. Vol.16, n.4, p.745-763. 2016.

BALOG, H. L.; BRENTARI, D. The relationship between early gestures and intonation. **First Language**. Vol 28, Issue 2, 2008, pp. 141 – 163.

CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê**. Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999/2016.

CAVALCANTE, M. C. B. ; BARROS, A. T. M. C. ; SILVA, P. M. S. ; AVILA-NOBREGA, P. V. . Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil. **Prolíngua** (João Pessoa), v. 10, p. 43-50, 2015.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos: Fonologia do Português**. BAURRE, M. B. M.; WETZELS, L.W. (orgs) Campinas: UNICAMP, IEL, DL. 1992, p.137-151.

CRUTTENDEN, A. **Intonation**. Cambridge University Press. 2 ed. 1997

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

KENDON, A. **Gesture**, 2009, 9(3)

KENDON, A. **Language and Gesture: Unity or Duality**. In: MCNEILL, D. (ed.) *Language and Gesture*, p. 47–63. Cambridge University Press (2000)

KENDON, A. **The study of gesture: some remarks on its history**. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry* 2, p. 45-62, 1982.

MATEO, M. (1995). **A tradução da ironia**. *Meta*, 40 (1), p. 171–178

MUECKE, D. C. **Ironia e o irônico**. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MUECKE, D.C. 1982. **Irony and the Ironic**. (2nd. ed.) London: Methuen.

MCNEILL, D. **Why we gesture – the surprising role of hand movements in communication**. Cambridge University Press, 2016.

MCNEILL, D. Hand and Mind: **What Gestures Reveal About Thought**. Chicago, IL: University of Chicago Press. p. 75 – 85. 199

MCNEILL, D. so you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n.3, p. 350-371, 1985.

SCARPA. E.M. **A Aquisição da prosódia**: dupla face, dupla vocação. In: *Em-Tom-Ação: a*

prosódia em perspectiva. AGUIAR, M.A.M. MADEIRO, F. (orgs). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

_____. **Sons preenchedores e guardadores de lugar**: relações entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem. In: SCARPA, E. (org) Estudos de Prosódia. Campinas: UNICAMP, 1999.

VASCONCELOS, N. A. **Emergência da negação e prosódia**: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa. Tese de Doutorado em Linguística, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2017.



“EU NÃO VIM PARA EXPLICAR, EU VIM PARA CONFUNDIR”: A MULTIMODALIDADE NOS GESTOS E NA FALA DE HUMOR E IRONIA DO APRESENTADOR CHACRINHA

Maria Lígia Ramos Bezerra Cavalcanti

Renata Lima Fonseca da Fonte

Isabela do Rêgo Barros

Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar a matriz gesto-fala do apresentador Chacrinha a partir da perspectiva da multimodalidade. Trata-se de uma pesquisa documental e qualitativa, pois será feita a análise das transcrições do objeto de estudo através de vídeos gravados dos programas televisivos do Cassino do Chacrinha de 1982 e 1988 na Rede Globo. Os dados mostraram que a fala do apresentador é carregada de ironia e de gestos que acompanham sua linguagem irreverente e inusitada. Verificamos que a ironia e o humor é o próprio ato de significar e tais elementos são campos norteadores de uma enunciação Benvenistiana pelos quais acompanham sua linguagem na multimodalidade “irreverente” que se diferencia da linguagem infantil por ser carregada de intencionalidade.

Palavras-chave: multimodalidade, linguagem, Chacrinha.

INTRODUÇÃO

Neste artigo tomamos por base a análise da matriz gesto-fala do apresentador Chacrinha sob o olhar da multimodalidade, na qual produções vocais e gestuais são consideradas indissociáveis, conforme defende McNeill (1992, 2000).

Apresentaremos os aspectos da linguagem de humor e ironia do Comunicador que possibilita o riso e também, da audiência televisiva. Inicialmente a ironia foi estudada na Grécia antiga por Sócrates, Searle (1979) nos diz que a palavra vai além daquilo que quer

dizer e que o interpretante tem o papel de entender e atribuir o significado daquilo que o falante disse.

Este trabalho também estará respaldado na Teoria da Enunciação de Èmile Benveniste (2005) que se volta para a subjetividade da linguagem, trazendo a figura do sujeito como "protagonista", melhor dizendo, a subjetividade é a capacidade do locutor para se propor como sujeito, trazendo as noções de sentido, de referência e de contexto da linguagem humana que se determina pelo status linguístico de pessoa na relação EU/Chacrinha e TU/auditório ou povo brasileiro.

Analisaremos, a partir de uma análise qualitativa, a linguagem de Chacrinha através da transcrição de dois vídeos do primeiro programa cassino do Chacrinha em 1982 e dois vídeos do último programa em 1988, exibidos pela Rede Globo de Televisão, nos quais procuramos analisar a relação entre gestos e a fala que se entrelaçam na produção linguística relativas à enunciação do EU/Chacrinha.

Para a transcrição dos dados dos principais elementos audiovisuais relevantes dos programas escolhidos para a análise, com a intenção de destacar as ocorrências pertinentes a matriz gesto-fala que norteiam a percepção dos marcadores enunciativos e multimodais da linguagem do comunicador, foram feitos recortes dos programas que contenham os gestos dêiticos, icônicos, metafóricos ou ritmados de maneira indissociável com a fala de humor e ironia do apresentador, bem como a categoria de pessoa na relação EU/TU, Chacrinha e auditório.

Além disso, foram realizadas as capturas de telas para análise minuciosa das dimensões gestuais, tomando como categorias de análise as dimensões gestuais propostas por McNeill (1992) e a categoria de pessoa a partir da teoria enunciativa de Benveniste (2005).

2- HUMOR E IRONIA: BREVES CONSIDERAÇÕES

A linguagem humana é revestida de emoções, podendo acontecer em contextos de humor e ironia, que auxilia não somente o processo da comunicação, mas também nos possibilita apresentarmos-nos como sujeito linguístico dentro da perspectiva da enunciação. Segundo Benveniste (2006, p. 222), "(...) antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver".

O humor e a ironia encontram seus verdadeiros sentidos nas relações sociais ou também em relação ao outro pelos quais se materializam através da língua. As expressões irônicas e/ou humorísticas são entendidas, muitas vezes, nas entrelinhas do discurso e na forma que o outro se expressa.

Faz-se necessário que a ironia seja intencional advinda de uma ação deliberada de vontade do locutor em se fazer entendido no seu “não-dito” ou nas entrelinhas do seu discurso. Já o humor, embora também carregue em si a intencionalidade, está relacionado ao efeito do ato de significar a depender da percepção do outro.(Del Ré,2014)

Em alguns instala-se o sorriso, para outros pode não haver algo cômico ou irônico, ou absurdo, dependendo da perspectiva de cada olhar e de cada sujeito.

Na antiguidade, a ironia era usada nas classes de maior poder aquisitivo e que fazia parte de uma prerrogativa do bom tom, da linguagem elegante, pelo qual exigia o sorriso da inocência” (KIERKEGAARD,2006).

Dentro do exposto, poder-se-ia dizer que só os nobres faziam uso dessa linguagem para que o povo nada questionasse ou mesmo entendesse esse languageiro irônico.

Da mesma forma, pode-se deduzir que as classes mais humildes achavam o Chacrinha apenas engraçado, sem compreender o que estaria nas entrelinhas da sua ironia e humor e por trás das brincadeiras do “palhaço” no seu tom irreverente e irônico.

Segundo Kierkegaard (2006), a ironia:

É a negatividade absoluta. Ela é negatividade, pois nega; ela é infinita, pois não nega este ou aquele fenômeno; ela é absoluta, pois aquilo, por força de que ela nega, é um mais alto, que contudo não é. A ironia não estabelece nada; pois aquilo que deve estabelecer está atrás dela (KIERKEGAARD,2006, p.227).

A linguagem do comunicador Chacrinha era vista como um enunciado brincalhão e, porque não dizer, provocador e irônico, abrindo as “portas” de discurso com enunciados sérios e circunspectos.

O humor apresentasentido na sua relação social ou mesmo na relação com o outro. O EU/Chacrinha faz uso dessa linguagem humorística e, ou irônica, na sua relação com o TU/auditório ou povo brasileiro durante o Programa Cassino do Chacrinha.

Possivelmente, as produções verbais irônicasdo Chacrinha em contexto de humor podem ser engraçadas apenas para os adultos que as compreendem por aderir ao

conhecimento de “mundo” e do “mundo” com mais perspicácia e maturidade. No entanto, como foi dito anteriormente, aqueles menos instruídos não saberiam “ler” nas entrelinhas do discurso do Chacrinha o “não dito” e, podendo achar engraçado apenas seus gestos e seu figurino que era bastante folclórico e inusitado.

3. CHACRINHA, O SUJEITO E SUA SINGULARIDADE

O primeiro momento da reflexão de Benveniste sobre a Teoria da Enunciação é voltado à subjetividade da linguagem onde implica a compreensão de diversas noções associadas e sem desconsiderar as proposições estruturalistas. Os conceitos de sentido, referência e contexto possibilitaram uma nova forma de pensar a língua ou a linguagem distinguindo a forma de pessoa e não-pessoa no âmbito pronominal.

As teorias enunciativas assumem papel relevante numa nova relação com a língua assumida pelo homem que fala. Inicia-se a propagação do sujeito através do “eu” locutor dirigindo-se a um “tu”, uma condição de diálogo que implica reciprocidade e é constitutiva de pessoa.

A enunciação é a apropriação da língua por um ato individual de dizer; é a instância de mediação entre a língua e a fala. A instância é um conjunto de categorias que cria um determinado domínio e que vai servir para agrupar uma classe de elementos da realidade. A enunciação, portanto, é a instância do ego-hic-nunc, o eu, o aqui e o agora que corresponde as categorias de pessoa, tempo e lugar. A pessoa, o tempo e o espaço estão entrelaçados para a constituição daquele que fala.

Quando saio de “mim” para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou proponho necessariamente um “tu” que é fora de mim, a única “pessoa imaginável”. Essas qualidades de interioridade e de transcendência pertencem particularmente ao “eu” e se invertem em “tu”. Poder-se-á, então, definir o “tu” como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que “eu” representa; e essas duas “pessoas” se opõem juntas à forma de “não-pessoa”(= “ele”)” (BENVENISTE,2005,P.255)

Ao analisarmos a fala e os gestos do Chacrinha ou seus aspectos multimodais da linguagem não estamos caracterizando os “contornos” ou comportamentos psicológicos do sujeito e, sim, singularizando os aspectos linguísticos do sujeito Chacrinha na sua enunciação.

Essa singularidade está no tempo presente das transcrições dos vídeos transcritos.

A língua deve, por necessidade, ordenar o tempo a partir de um eixo, e este é sempre e somente a instância do discurso. É impossível deslocar este eixo referencial para o colocar no passado ou no futuro; não se pode mesmo imaginar o que se tornaria uma língua na qual o ponto de partida da organização do tempo não coincidissem com o presente linguístico e na qual o eixo temporal fosse ele mesmo uma variável da temporalidade. (BENVENISTE, 2006, p. 75 - 76).

A linguagem falada em Benveniste é sempre referida a um presente linguístico que mesmo quando se refere ao passado ou ao futuro restringe-se ao presente no ato de fala ou presente axial do discurso como único tempo presente da língua e como natureza real da linguagem humana. Em cada momento que o Chacrinha fala, ele torna contemporâneo o acontecimento naquele instante ou melhor, na instância que menciona o discurso. Quando o deixa de ser contemporâneo, deixa de ser presente pois está organicamente ligado ao exercício da fala.

Assim como a fala do Chacrinha é reinventada a cada vez que se expressa, se expressa em um novo momento, seus gestos acompanham e se diversificam a cada instância do seu discurso. Enquanto se fala, se gesticula, e esta linguagem multimodal é reinventada a cada momento presente ou a cada novo momento. A matriz gesto -fala é inseparável a cada instância do discurso e renovada a partir do momento da enunciação.

4. A RELAÇÃO GESTO-FALA NA PERSPECTIVA MULTIMODAL

A multimodalidade é aplicada ao uso da língua em suas diversas modalidades como os gestos, a fala e o olhar. O termo 'multimodalidade é recente e vem ocupando espaços importantes em diversas áreas de pesquisas relacionadas a linguagem humana, conforme destacam Fonte e Cavalcante (2016).

“Ao discutir língua (gem) torna-se fundamental atribuir à gestualidade seu papel de copartícipe” (CAVALCANTE, 2018, p. 7). O gesto e a fala fazem parte de uma mesma matriz de produção e significação, sendo indissociáveis (MCNEILL, 1985; 1992). Essa percepção amplia sem dúvida, o caráter misto e entrelaçado da comunicação onde os gestos impulsionam a fala como um “ímã” cheio de impressões relacionadas ao sujeito.

Os gestos não devem ser vistos de forma isolada, pois há neles uma multiplicidade de

movimentos da comunicação como os movimentos dos braços, mãos, cabeça e do olhar, dentre outros, conforme destaca McNeill (2000).

A gesticulação produzida, principalmente, pelas mãos e pelos braços, amplia nossos olhares também as expressões faciais significativas como o olhar e movimentos da cabeça e outras partes do corpo na troca interativa entre sujeitos. Segundo Fonte (2011), as gesticulações incluem todos os movimentos corporais e ocorrem simultaneamente com a linguagem falada.

Este trabalho está respaldado na perspectiva multimodal da linguagem, na qual o gesto e a fala são ligados e formam uma única integração linguística. Essa indissolubilidade gestovocal tem sido defendida por diferentes autores como McNeill (2005), Fonte e Cavalcante (2016), entre outros.

A nomenclatura dos gestos não finaliza seus estudos no continuum de Kendon proposta em 1982: gesticulação, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas e sinais, que não iremos nos aprofundar nesse estudo, pois assumiremos a noção de dimensões gestuais, propostas por McNeill (1992) para análise da gestualidade na matriz multimodal da linguagem de Chacrinha.

McNeill (1992) propõe que os gestos sejam considerados a partir de quatro dimensões: os gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados. Os gestos icônicos representam objetos ou ações, podendo servir como uma ilustração do que está sendo falado; os gestos metafóricos se assemelham aos icônicos com a diferença ao se referirem as expressões abstratas; os gestos dêiticos podem indicar a localização de objetos/ações no espaço físico, podendo serem representados pelo gesto de apontar acompanhado de expressões verbais, como “lá”, ”aqui”, por exemplo; os gestos ritmados são caracterizados pelos movimentos manuais no mesmo ritmo da fala.

Os gestos podem acontecer na mesma ocorrência temporal da fala, segundo McNeill (1992), a combinação sincrônica da fala com o gesto é conhecida como ponto de congruência, que indica a estrutura cognitiva na unidade Gesto-fala, a qual revela o caráter sincrônico de tais instâncias multimodais.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste artigo, focaremos nos gestos e na sua relação com a produção vocal de

Chacrinha na interação com o auditório, de forma a analisar as dimensões gestuais, ou seja, gestos dêiticos, icônicos, metafóricos ou ritmados e sua relação com a fala irônica e de humor do apresentador, bem como a categoria de pessoa na relação EU/TU, Chacrinha e auditório

Primeiro vídeo do programa Cassino do Chacrinha exibido em 1982.



1 - Transcrição- 1:10:53

O apresentador Chacrinha através do seu programa denominado Cassino do Chacrinha, vestido de palhaço, com vários objetos dentro de um vaso cor de rosa, começa a retirá-los um a um e de forma sincrônica com a fala introduz as suas produções vocais dos enunciados humorísticos. Ao enunciar-se, o EU/ Chacrinha ao TU/Plateia, o locutor mobiliza a língua e determina os caracteres linguísticos da enunciação e o TU/plateia torna-se o EU quando responde a Chacrinha no retorno dos aplausos e das risadas. Segundo Benveniste (2006), sem a relação EU/tu só existiria a possibilidade de língua, após a enunciação há um processo de

apropriação da mesma.

As produções orais do Chacrinha apresentam em sequência os enunciados humorísticos: “Alô atenção!!!! Quem vai querer café? Quem vai querer farinha? Quem vai querer a calcinha da Tônia Carrero? Quem vai querer a calcinha da Eva Vilma? Quem vai querer a cueca de Paulo Gracindo?” Na mesma sincronia temporal dos enunciados falados, Chacrinha mostra cada objeto, caracterizando gestos dêiticos ao exibir ao exibir para plateia cada um dos objetos, indicando o foco para dirigir a atenção do TU/plateia (McNEILL, 1985, 1992)

O TU/plateia quando responde o “sim” a todas as perguntas suscita uma outra enunciação de retorno e se transforma no Eu/ plateia. Dessa maneira, podemos dizer que o EU só existe quando existe o TU, senão ficaria somente a possibilidade da existência da língua.

Segundo vídeo do programa do Cassino Chacrinha exibido em 1982



2-Transcrição-1.33:27

Chacrinha apresenta-se ao auditório vestido de palhaço e se enuncia através de uma fala revestida de humor. Usa o gesto dêitico e ritmado do dedo apontado para a plateia e, dessa feita, enfatiza sua expressão vocal de que não é mutreta o que ele diz ou faz.

Em sincronia temporal com os enunciados falados, o Chacrinha diz: “Vocês vão

anunciar comigo. Letra por letra. Sabem o que é letra por letra? Não é mutreta !!!”, Chacrinha produz mantém as mãos fechadas em movimentos e usa o dedo indicador direcionado para plateia durante a produção da expressão: “NÃO É MUTRETA”!’

O dedo indicador servia para auxiliar a ênfase da sua produção vocal, servindo como um marcador da fala e também para direcionar a atenção da plateia. Desse modo, o gesto do Chacrinha é dêitico e ritmado.

Na percepção de McNeill (2005), os gestos e a fala são modalidades diferentes de expressão, não são redundantes, mas dividem a mesma origem semântica, são coexpressivas e pertencem a uma mesma matriz de significação.

Primeiro vídeo transcrito no seu último programa da Rede Globo, em 1988, intitulado Cassino do Chacrinha.



1- Transcrição em 2:10

O comunicador Chacrinha surge no auditório do programa Cassino do Chacrinha com uma roupa colorida de estudante, mas colocou um chapéu de burro na cabeça.

Enuncia-se com os três dedos no nariz, comum em suas apresentações, repassando uma imagem de como estivesse a procura das palavras ou retirando-as do nariz com a ajuda dos dedos.

O EU/Chacrinha dessa forma teve sua marca enunciativa que embora repetisse esse

mesmo gesto por diversas vezes, sabe-se que a enunciação em Benveniste(2006) caracteriza-se por sua singularidade , ou seja, “o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente, e que a noção de identidade não é senão aproximativa mesmo quando a experiência é repetida em detalhe.” (BENVENISTE, 2006, p.83).

O enunciado verbal do Chacrinha: “Hoje vamos eleger o negro mais bonito do Brasil” acontece de forma simultânea em que levanta o braço direito e coloca os dedos no nariz. Esse movimento gestual caracterizou-se enquanto gesto ritmado, já que funcionou como marcador da fala, já que o braço e os dedos parecem estar batendo ritmicamente numa mesma sincronia temporal com a fala, favorecendo a expressão verbal.

Segundo vídeo transcrito no seu último programa da rede Globo, em 1988, intitulado Cassino do Chacrinha



2-Transcrição em 9:54

Na cena enunciativa, Chacrinha apresenta-se segurando uma ficha para leitura de propaganda dos jogos da loteria esportiva vestido de estudante e com um chapéu prateado que caracterizava o animal “burro”, enunciava-se lendo o texto para a plateia. A relação EU/Chacrinha e Tu/Povo brasileiro era presumida por se tratar de um jogo que os brasileiros apostavam.

O apresentador Chacrinha lê o seguinte texto:

“Agora na loteria esportiva são realmente (advérbio quase sempre usado por ele para enfatizar algo) 16 jogos”. Nesse enunciado, podemos presumir que a única verdade era o fato de ser 16 jogos. Chacrinha usava esse advérbio de afirmação quando queria transparecer algo que não fora dito.

Após essa leitura, fala: “VEM! VEM.!” e coloca o dedo no nariz (quase sempre para enfatizar o dito) e diz: “Vem ME ganhar você também”. Nesse caso o gesto pode ser caracterizado como dêitico pois ele apontava para ele mesmo e a fala mostrava exatamente a mesma significação no “Vem me ganhar você também”. Além disso, também pode ser considerado um gesto ritmado ao marcar enfaticamente o que estava sendo dito na fala.

Nos vídeos analisados, constatamos o funcionamento multimodal da linguagem a partir da matriz gesto-fala na enunciação do EU.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a matriz gesto-fala do apresentador Chacrinha, os dados mostraram que Chacrinha reveste-se da linguagem de humor e ironia para abordar temas polêmicos como os preconceitos contra a mulher e a raça negra dentre tantos outros na sua época de “ditadura política e social e porque não dizer de uma “ditadura“ linguística onde a liberdade de expressão era limitada e /ou censurada até os anos de 1985.

No entanto, percebemos que nos vídeos de 1982, época da ditadura militar e os vídeos de 1988 , já finalizada a ditadura militar , Chacrinha tinha uma única linguagem para ambos. Dessa forma , avaliamos que o comunicador transpôs as barreiras da censura que não o atingia pois ele continuava usando a mesma linguagem em detrimento da sua enunciação como sujeito singular e folclórico.

As análises mostraram que os gestos e a fala do Chacrinha são matrizes de uma mesma significação. Importante enfatizar que esse estudo nos trouxe elementos importantes relacionados a multimodalidade onde a linguagem é muito mais do que palavras.

As cenas enunciativas transcritas através das imagens de telas mostraram as diversas modalidades do uso da língua para a sua interação. O dêitico pessoal em Benveniste se revela

quando o EU /Chacrinha e Tu /auditório designa aquele que fala e implica aquele que ouve.

Benveniste (2006, p.250) dizia que “na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por “eu” e ao mesmo tempo “eu” enuncia algo como predicado de “tu”. O auditório não existiria se Chacrinha não se enunciasse e o Chacrinha não existiria como sujeito se o auditório não se enunciasse. Nessa relação de intersubjetividade é que Benveniste caracteriza a presença do sujeito linguístico.

Assim, O apresentador Chacrinha enunciou-se através do Tu/plateia ou tu/povo brasileiro numa matriz única de significação, tanto no aspecto multimodal como no aspecto enunciativo.

REFERÊNCIAS:

BENVENISTE, ÈMILE. **Problemas de Linguística Geral I**; tradução de Maria Glória Novak e Maria Luisa Neri; revisão do prof. Isaac Nicolau-5 edição-Campinas , SP. Pontes Editores, 2005.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**; Tradução Eduardo Guimarães.../ et al. /; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães .2 edição -Campinas , SP: Pontes editores, 2006.

CAVALCANTE, M. **Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.21.n.esp., p.7, 2018

-----et tal . **Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil**. Estudos Linguísticos, São Paulo, 45(2), p.411-426, 2016

DEL RE, A. **Explorando o discurso da criança** , São Paulo: Contexto, 2014

FONTE, R; CAVALCANTE, M. C. B. Abordagem multimodal da linguagem; contribuições à clínica fonoaudiológica. In: MONTENEGRO, A. C; RÊGO BAROS, I; AZEVEDO, N. P. (Orgs). **Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática**. Curitiba: Appris, 2016, v.1.

FRANCE, F. **Compreender Kierkegaard**. Trad. Ephraim F. Alves. Rio de Janeiro. Vozes, 2006

KIERKEGAARD, S., **O conceito de ironia constantemente referido a Sócrates**, trad. br. de Valls, Petrópolis, Vozes(2006[1841])

MCNEILL, D. **So, do you think gestures are nonverbal?** *Psychological Review*, v.92, n.3, p.350-371, 1985

_____. **Hand and mind: What gestures reveal about thought**. Chicago; University of Chicago Press, 1992

_____. **Gesture and Thought**. Chicago. University of Chicago Press, 2005



O PROCESSO DE LEITURA COMO PRÁTICA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL II

SANTOS¹⁰⁴, Amanda Cavalcante (CH-UEPB)
amanda.ctgz@gmail.com

FERNANDES¹⁰⁵, Andréia Vitória de Oliveira (CH-UEPB)
andreiavitoriageo@hotmail.com

SILVA¹⁰⁶, Juliene Francelino da (CH-UEPB)
julienelemente@gmail.com

ÁVILA-NÓBREGA¹⁰⁷, Paulo Vinícius (GEILIM-CH-UEPB)
pvletras@gmail.com

RESUMO:

O escopo deste artigo é apresentar uma análise com base nas observações feitas por graduandas do curso de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, da cidade de Guarabira, no interior da Paraíba. A princípio, buscamos identificar os déficits dos discentes da turma, quanto ao processo de leitura que não ocorre de forma satisfatória, tornando-a, assim, um mecanismo distante da realidade dos alunos e implicando no não alcance das competências esperadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) no campo da leitura, bem como na falta de prazer pela leitura deleite (ÁVILA-NÓBREGA, 2014). A relevância deste trabalho consiste no fato de enfatizar a importância do hábito de ler para um crescimento sócio cognitivo e sócio interacionista, tanto para o âmbito escolar, quanto para a esfera social do indivíduo tornando-o um cidadão crítico apto a desenvolver sua opinião discursiva através de vários eixos da linguagem. Como referencial teórico para esta pesquisa, tomamos por base os estudos de Pereira (2011) e Soares (2018). Faremos uma proposta de intervenção como sugestão de trabalho para docentes. Com a finalização da pesquisa, esperamos que os aprendizes alcancem um apreço pelo hábito de ler, enriquecimento do vocabulário e senso crítico para a formação de um sujeito habilitado a se manifestar de diferentes formas, em suas

¹⁰⁴ Graduação em Letras Português, pela Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

¹⁰⁵ Graduação em Letras Português, pela Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

¹⁰⁶ Graduação em Letras Português, pela Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

¹⁰⁷ Professor do Departamento de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB).

relações sociais.

Palavras-chave: Déficit; Leitura deleite; Prática de leitura; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O conceito do vocábulo “leitura” advém do latim *legere*, que era remetido à prática de colher, na agricultura. Em contrapartida, nos dias atuais, esse conceito adquiriu novos sentidos que vão desde o ato de decodificação de signos linguísticos, até o ato de apreciar aquilo que é lido:

Com o passar dos tempos, a palavra ganhou novas conotações. “Leitura” significou ainda na expressão latina: *legere oculis* – colher com os olhos. Mais tarde, o termo passa a ser empregado em diferentes situações, como por exemplo: significado de decodificação do signo; fonte de informação para a produção de conhecimento; atividade de deleite para aqueles que sabiam ler e apreciavam os textos literários ou a leitura poderia resultar numa simples atividade para evitar o ócio (PEREIRA, 2011, p.11).

Pensando na importância da leitura dentro do ambiente escolar, não se podem negar os benefícios que essa prática oferece. No entanto, trabalhar essa atividade tornou-se um desafio diante de tantas barreiras que impedem a execução satisfatória desse eixo da linguagem. Estudos de Pereira (2011), preocupando-se com essa problemática e mostrando uma dessas dificuldades de trabalho diante dos avanços tecnológicos, expõem:

Diante de tantas inovações tecnológicas e da rapidez com que as mudanças ocorrem, crianças, jovens e adultos são cada vez mais afetados por essas transformações. Nos diversos espaços sociais que ocupamos e estamos “conectados”, lemos de tudo um pouco. Neste atual contexto histórico, ler tornou-se uma atividade multifacetada e, para tanto, é preciso empenhar diferentes estratégias na leitura em função dos inúmeros textos a que somos expostos (PEREIRA, 2011, p.11).

Em tal situação, é notável o quanto a atividade de leitura precisa ser vista por uma perspectiva prioritária, observando a necessidade de criar estratégias/métodos que alcancem a real importância desse processo de linguagem dentro da comunidade escolar.

A partir do exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar uma análise com base nas observações feitas por graduandas do curso de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, da cidade de Guarabira, no interior da Paraíba. A princípio, buscamos identificar os déficits dos discentes da turma, quanto ao processo de leitura que não ocorre de forma satisfatória, tornando-a, assim, um

mecanismo distante da realidade dos alunos e implicando no não alcance das competências.

Esta pesquisa resultou de observações realizadas como pré-requisitos para o desenvolvimento de projetos na escola e na formação em Letras. A metodologia é de cunho qualitativo utilizando-se de uma proposta de intervenção que vise a melhorar a maneira de se estudar a leitura naquele âmbito, dando ênfase ao incentivo da leitura deleite.

O presente trabalho foi desenvolvido em quatro partes. Na primeira, será pautada a historicidade da leitura, trazendo aspectos desde sua censura, até os dias atuais. Na segunda parte, discute-se a respeito da leitura deleite, enfatizando sua importância e contribuições. Na terceira parte, desenvolvem-se os momentos da pesquisa descrevendo como se deram as observações, nas quais detectamos o funcionamento da leitura e os déficits existentes na turma. Na última parte, descrevemos os passos para a elaboração do projeto de leitura, o qual servirá como proposta de intervenção.

1 HISTORICIDADE DA LEITURA: DA CENSURA À LIBERDADE

Os estudos sobre a prática de leitura empreendidos por Pereira (2011) mostram que, durante a Idade Média, a prática de leitura era desempenhada apenas pelo clero e pelos nobres, havendo uma censura às demais pessoas que desejassem realizar essa atividade.

No Ocidente, a prática de ler livros literários não era considerada saudável, tanto no plano social bem como no individual, pois os romances eram vistos como um perigo, principalmente, quando se tratava do sexo feminino, sendo propagada a ideia de que essa leitura poderia perturbar a alma da mulher e ameaçar a sua honradez, visto que, naquela época, as mulheres eram retratadas como uma figura responsável por preservar os bons costumes das tradições familiares e deviam submissão e fidelidade aos seus maridos. Observa-se também que, para os homens, essa situação não era diferente. Porém, para eles essa indicação devia-se à ideia de que a leitura em excesso causaria problemas espirituais. Sobre tais aspectos, Pereira (2011, p. 120) pontua que:

[...] havia uma indicação médica... para corrigir todos esses perigos físicos que a leitura poderia causar (afetação dos olhos, cérebro, nervos e estômago) e tratava de uma indicação simples: *ler pouco*. [...] Já a respeito dos males causados à alma, especialmente aqueles advindos da leitura de textos literários, não se podia dizer a mesma coisa, pois poderiam provocar, por exemplo, comportamentos que levassem à desagregação familiar, caso

homens e mulheres considerassem a infidelidade conjugal como uma atitude possível de acontecer em seus lares. Esse mal causado à alma era considerado irremediável (PEREIRA, 2011, p. 120).

Essa circunstância veio sendo moldada à medida que a ideia de leitura foi sendo construída de forma positiva na sociedade. Diante das evoluções ocorridas nesse campo, a leitura transformou-se em uma ferramenta possível para qualquer camada da sociedade. Sendo assim, baseado nas pesquisas feitas por “Relatos da Leitura no Brasil 4” (2016/ ano-base 2015), é possível observar um resultado positivo no índice da prática de leitura entre os jovens no Brasil: “Em números absolutos, poderia se pensar em cerca de 7.887.728 leitores na faixa de 11 a 13 anos e de 11.268.181 na faixa de 14 a 17 anos, num total bastante significativo de cerca de 19.155.909 leitores.” (FAILLA, 2016, p. 85).

Porém, apesar desses consideráveis resultados, a pesquisa também aponta que os jovens fazem uso dessa prática não porque gostam, mas por estarem inseridos no ambiente escolar e, conseqüentemente, serem expostos a uma leitura obrigatória, para fins exclusivamente pedagógicos. Diante disso, é importante pontuar que os discentes não desenvolvem o apresso pela leitura deleite, a qual é excepcional para vida pessoal e profissional de qualquer indivíduo.

2 LEITURA DELEITE: IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES

A leitura deleite é aquela a qual lemos pelo simples prazer de ler, sem fins pedagógicos e sem o desenvolvimento de atividades em aula sobre o que foi lido:

Podemos LER POR PRAZER, POR DELEITE, POR SATISFAÇÃO. E isso não significa ter que ler o que se pede, o que se indica. O que queremos dizer é que a leitura deleite não deve ser encarada como mais um momento de atividade de sala de aula, ou ser utilizada como pretexto para inserir o planejamento do dia para os conteúdos. O ambiente escolar deve ser um espaço onde o aluno/leitor sinta satisfação em escolher o que quer ler e se deleitar nas suas próprias aventuras e imaginação (ÁVILA-NOBRÉGA, 2014, p. 7).

Diante disso, essa leitura é apontada como de suma importância por contribuir para a formação de sujeitos leitores e de cidadãos críticos, como afirma Pereira (2011, p.117) a respeito de a prática da leitura possibilitar ao sujeito a formação do pensamento crítico, que pode contribuir para a sua autonomia. Essa vertente pode servir como forma estratégica para

instigar os discentes a se aprofundarem desde o Ensino Fundamental, na sua vivência enquanto leitor.

Dito isso, é importante ressaltar que a leitura deleite não serve apenas para funções sistematizadas, serve, também, para se desprender das atividades diárias, como pontua Ávila-Nóbrega (2014, p.37): “[...] podemos ler apenas como forma de distração, de admiração, de contemplação, como forma de fugir do mundo das obrigações, dos problemas, dos limites, das imposições.” No entanto, no âmbito escolar essa prática não é tão vigente, visto que a leitura, na maioria das vezes, é usada como pretexto para o ensino da gramática normativa, tirando o sentido real do seu uso, como destaca Soares (2018, p. 12): “A leitura adotada para fins pedagógicos é ainda praticada por alguns professores na sala de aula. Tal atitude pode acabar resumindo-a a um instrumento de reprodução de texto como um objeto fechado em si mesmo [...]”. Isso decorre da pouca importância dada para essa prática, pois, a ideia de que o ensino gramatical se sobressai diante da leitura, ainda é bastante enraizada nas escolas, e, por isso, a apresentação de uma leitura despreendida dos parâmetros normativos é, na maioria das vezes, esquecida.

De acordo com o que discutimos, observa-se que outro ponto que precisa tomar importância dentro do âmbito escolar é a leitura despreendida dos clássicos, uma vez que a ideia de que apenas os clássicos da literatura brasileira são importantes para o aprendizado dos discentes, sem levar em consideração as dificuldades que os mesmos encontram para acompanhar uma linguagem, que, muitas vezes, não faz parte do seu cotidiano, como também do seu vocabulário. Assim sendo, é possível observar a importância de influenciar a prática da leitura deleite, pois nela, os discentes são livres para escolherem obras as quais os interessem, e por meio disso, aflorar o gosto pelo hábito de ler. Essa prática tanto será positiva para a vida pessoal, quanto para as atividades de cunho escolar, pois, ao mesmo tempo em que a leitura é feita pelo simples prazer de ler, o indivíduo adquire todos os benefícios que essa prática oferece.

Ao levantar essas discussões, não é desconsiderada a importância dos clássicos, mas sim, proposta a necessidade de intercalar os clássicos com as obras da literatura mais atual, tornando assim, um espaço de discussão mais democrático, dinâmico e interativo. Para Soares (2018, p. 12): “[...] observa-se que, com as crescentes mudanças que vêm ocorrendo socialmente, é premente que o professor esteja preparado para lidar com as diferentes possibilidades de leituras que seus alunos fazem fora do ambiente escolar.” Diante disso, é

constatada a necessidade de adaptação e aceitação do professor acerca dessas novas perspectivas que surgem. Em tal caso, a leitura deleite é apontada como um caminho crucial para a formação de um sujeito letrado, pois o indivíduo sai da posição de leitor passivo para a de um leitor crítico, apto a diferenciar os variados campos do discurso, bem como um sujeito que possui um senso crítico sólido e que interage com facilidade no entorno social. Por essa razão, esse método não pode ser desconsiderado visando à mudança da real situação em que a leitura é posta tanto nas escolas, quanto na vida pessoal dos discentes.

3 MOMENTOS DA PESQUISA

A coleta de dados para a produção deste trabalho foi feita em uma escola pública localizada na cidade de Guarabira-PB, em uma turma do 9º (nono) ano, a qual é composta por 32 alunos matriculados, com a faixa etária de 13 a 14 anos. As observações tiveram duração de seis meses consecutivos.

A pesquisa dividiu-se em três momentos: no primeiro, observação inicial e identificação dos déficits de leitura; no segundo, aprofundamento das observações pensando em uma maneira de transformar a realidade vivenciada na turma, e, por fim, para o último momento, foi feita uma proposta de intervenção que se dá por um projeto de leitura a ser realizado na turma.

3.1 Primeiro momento

No primeiro momento da pesquisa, nos deparamos com uma realidade não muito distante das demais escolas do país. Inicialmente, foi possível observarmos o quanto o hábito de leitura é perpassado de maneira retrógada, como seu ensino é desviado de sua real finalidade e como a falta de incentivo é vigente nesse âmbito. Desse modo, a prática de leitura não acontecia com frequência e, quando algum tipo de leitura era proposta, servia apenas como pretexto para a realização de atividades que fugiam do campo da leitura camuflando sua importância e transformando essa prática em um objeto enfadonho, na perspectiva dos discentes.

Devido a essa realidade, notamos que a turma possuía variados déficits nesse mesmo campo implicando não só no não gosto pela leitura, mas também na dificuldade da sua

realização. Diante disso, pontuamos os principais déficits identificados em nossas observações:

- Desprazer pela realização da leitura;
- Dificuldade de realização da leitura em público;
- Vocabulário limitado;
- Dificuldades na interpretação de texto;
- Não reconhecimento dos principais gêneros textuais;
- Dificuldade de opinar diante do que foi lido.

Levando em consideração todos esses aspectos, podemos, em primeira análise, concluir que esses impasses advêm de uma construção sólida do mau uso da leitura naquele espaço carente de incentivo, onde é perpassado por um processo que se constrói de forma contínua e que a cada dia torna-se mais difícil de ser revertido.

3.2 Segundo momento

Nesse segundo momento, ao fazer observações mais densas, percebemos que os discentes não alcançam as competências presentes nos descritores para o 9º (nono) ano propostos pela Matriz da Prova Brasil (BRASIL, 2011, p. 22), os quais são:

Descritores de Língua Portuguesa para o 9º ano

- **Procedimentos de Leitura**

D1 Localizar informações explícitas em um texto.

D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 Identificar o tema de um texto

D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Por isso, começamos a atuar de forma direta, interagindo com os discentes e propondo ao professor maneiras possíveis para melhorar a realidade lá vivenciada. Para isso, usamos de estratégias, como:

- Propor textos para leitura em sala;

- Falar com o professor sobre a importância da leitura;
- Apresentar a proposta de leitura deleite;
- Incentivar o professor a produzir atividades na biblioteca da escola;
- Levar obras literárias para a realização de uma leitura compartilhada.

Essas estratégias foram bastante significativas, pois, por meio delas, foi possível alcançar um resultado positivo, tendo em vista o entusiasmo dos discentes ao realizar uma atividade nova e fugir das obrigações cotidianas do ambiente da sala de aula, começando assim a fazer com que a leitura se tornasse uma atividade mais recorrente e menos frustrante na vida dos discentes.

3.3 Terceiro momento

Nesse terceiro e último momento, após encerrar as observações e começar a identificar avanços na turma, percebemos a necessidade de desenvolvermos algo que agisse de modo mais efetivo e que levasse os discentes a alcançarem as competências esperadas para aquele ano escolar, as quais, até então, não havia sido alcançadas. Para isso, elaboramos uma proposta de intervenção para ser aplicada na turma, a qual seria caracterizada por um projeto de leitura composto por seis passos explicativos a serem seguidos pelo professor.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PROJETO DE LEITURA

Apontamos a seguinte proposta como sugestão de intervenção para trabalhar com a leitura em aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II:

Passo 1: A seleção de obras dos mais variados gêneros.

A princípio, o professor pode fazer a seleção de obras com variados gêneros textuais (romance, crônica, contos de fadas, fábula, lendas, novelas), assim, os discentes começarão a ter o contato com diferentes textos e conseguir reconhecer cada um deles.

Passo 2: A leitura compartilhada: discussão sobre as primeiras impressões.

No primeiro momento, para que as obras sejam apresentadas de modo agradável, a leitura deve ser feita de forma livre, sem imposições, pois, as obras não podem ser trabalhadas como pretexto para mais uma atividade que fuja do seu sentido real.

Nesse passo, o professor precisa mediar todo o processo, extraindo as ideias e criando um ambiente de interação na sala, fazendo, assim, com que os discentes se sintam confortáveis para realização da leitura e exposição das suas impressões pessoais perante a obra.

Passo 3: Apresentação das estruturas dos gêneros textuais selecionados.

O professor pode fazer uma aula explicando a estrutura de obras já apresentadas explanando os elementos que as compõem (público, objetivos, estrutura, formato, suporte etc.). Esse momento será uma explanação do que os discentes deverão tentar identificar no próximo passo.

Passo 4: Identificação dos elementos.

Aqui, o professor pode mediar os discentes no processo de uma leitura mais atenta tentando identificar, de modo conjunto, a estrutura e os diversos elementos da obra que outrora já foram exemplificados. O professor pode mediar a identificação dos seguintes aspectos:

- Gênero textual;
- Identificação do tema;
- Reconhecimento de elementos que compõem a narrativa (personagens principais, narrador, lugar, tempo);
- Informações implícitas e explícitas;
- Interpretação do enredo;

Para esse passo, o professor precisa ir explanando cada elemento após sua identificação, assim, os discentes vão rememorando e compreendendo de forma mais sistemática e, assim, aprimorando a identificação de todos esses aspectos.

Passo 5: A escolha individual de obras literárias.

Nesse passo, o professor poderá propor aos discentes que eles levem para a aula obras literárias da sua escolha. Esse momento será de interação entre a turma, e de reconhecimento de novas obras. Para esse passo, o professor pode propor a formação de uma roda de conversa, em que os estudantes vão apresentar suas obras, contar como foi sua experiência no decorrer da leitura e fazer explicações sobre a história da obra.

É um momento de suma importância, pois ajudará os estudantes a exporem sua opinião e se posicionarem diante de algo, como também para motivar a curiosidade dos colegas e assim, realizarem a leitura das obras que os interessaram.

Passo 6: Atividade lúdica ao fim do projeto.

No último passo, seria proposto um sarau literário juntamente com a possibilidade de realizar peças teatrais adaptadas das diversas obras lidas e estudadas até então. Tudo isso seria exposto para a comunidade escolar, em um pequeno evento. Nesse momento, o professor iria deixar grupos de educandos à vontade para a escolha da obra que mais os tenha agradado e chamado sua atenção. O professor se torna um mediador fazendo intervenções nos ensaios e nas adaptações das falas, performances e materiais usados.

Após o término do projeto, espera-se que o alunado tenha compreendido a proposta do mesmo e tenha aflorado um apreço pelo hábito de ler deixando para trás a estigmatização do processo de leitura como um aparato para o uso da gramática normativa e sendo aptos a alcançarem os descritores propostos pela Matriz da Prova Brasil (BRASIL, 2011).

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa nos faz refletir acerca de como está acontecendo o processo da prática de leitura no Ensino Fundamental das nossas escolas públicas. Mostra a importância de se trabalhar esse eixo da linguagem e as dificuldades encontradas no percurso prático. Nosso trabalho também enaltece a influência do educador na mediação de um sujeito que possua uma capacidade crítica e sócio-cognitiva através do uso da leitura deleite.

É importante salientar que, além de abrir espaço para todas essas reflexões pertinentes, tal pesquisa terá grandes contribuições não só para o professor da escola onde foram coletados os dados, mas também para todos os docentes que encontram dificuldades em desenvolver tal atividade, pois, por meio do desenvolvimento do projeto de leitura, abrimos caminhos para facilitar o trabalho com essa atividade.

Concluimos dizendo que não compete apenas a nós atuantes na área da linguagem (Letras, Pedagogia e áreas afins), mas também às instituições de ensino a melhoria dos métodos que estão sendo perpassados, bem como a tentativa de mudança desse cenário atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. A leitura deleite: o que é e o que dizem nas formações. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; MELO, Lúcia Giovanna Duarte de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FERNANDES, Terezinha Alves (org.) **Letramentos em Linguagem: PNAIC Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 31-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: Matrizes de Referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

FAILLA, Zoara (org). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
Disponível em:

http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (org) **Práticas de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. JoãoPessoa: Editora da UFPB, 2011.

SOARES, Danielle Ribeiro. **A prática da leitura e suas representações para o professord a educação básica**.2016. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso(Especialização em Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro-PB, 2016.



LEITURA DE MEMES LGBT? ACIONANDO MÚLTIPLOS SENTIDOS PARA UM CLOSE CERTO¹⁰⁸

SILVA, André Luiz Souza da
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH)
andreluiz.bans@gmail.com

RESUMO

A linguagem e quaisquer manifestações que dela venham baseiam-se no desejo e na vontade do falante/escritor em concretizar suas ações sociais sobre o ouvinte/leitor. Estas ações podem ser de inclusão ou exclusão, discriminação ou aceitação. O presente trabalho tem o objetivo de analisar a produção de múltiplos sentidos diante do gênero meme da internet, buscando indicar aspectos intertextuais, cômicos e críticos. Assim, também se faz uma pesquisa reflexiva a respeito das práticas, não só sociais, mas também digitais da comunidade LGBT, que divulga e propaga valores de um grupo que não se enquadra em uma definição hétero e/ou cis. A pesquisa justifica-se pela inquietação em se observar que a comunidade, que é marginalizada, também divulga e propaga cultura na internet. O percurso metodológico é de caráter descritivo/interpretativo, o que estabelece a natureza qualitativa da pesquisa. Consideramos os memes enquanto um gênero digital novo na esfera social e que são estruturas de caráter não só midiático, mas também cultural. Deste modo, os três memes em estudo mostram-se significativos na construção dos sentidos e na produção do riso e da crítica através de composição intertextual. Esta pesquisa envereda-se pelos preceitos dos gêneros textuais/discursivos. Desenvolve-se à luz dos seguintes autores: Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Barreto (2015), Koch & Elias (2006, 2015), Paiva (2018), entre outros.

Palavras-chave: Múltiplos Sentidos. Meme da Internet. Comunidade LGBT.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a internet tem sido um meio promissor para diversos estudos, como também um meio de interação a partir do qual os indivíduos criam novas formas de comunicação. Assim, o espaço digital tem possibilitado estudar gêneros digitais, interações virtuais, variedades linguísticas entre outros fenômenos sociais. É neste ambiente digital que

¹⁰⁸ Este trabalho é um recorte da monografia de conclusão de curso do autor desta pesquisa. A referência, para a consulta na íntegra, encontra-se nas referências deste trabalho como SILVA (2018).

estabelecemos o *corpus* deste trabalho, fenômeno conhecido como “memes da internet”.

Os gêneros, enquanto instrumentos da sociocomunicação, possibilitam que os sujeitos perpassem para cada geração valores, ideias e conceitos sobre si e sobre o mundo. Na relação de práticas sociais entre a língua e seu uso efetivo a partir de gêneros, observamos que os sujeitos sociais ou sóciovirtuais passam a interagir na internet com diversas linguagens. A partir disto, metodologicamente, esta pesquisa é de natureza qualitativa e de caráter descritivo/interpretativo. As análises estão direcionadas para três memes, tendo como objetivo desta pesquisa analisar o a produção de sentidos no gênero meme, por uma perspectiva intertextual, humorística e crítica.

Este trabalho divide-se em quatro seções pontuais. A primeira aborda as concepções acerca de gêneros textuais/discursivos, pautamos os conceitos a respeito destes instrumentos que viabilizam a comunicação social. Deste modo, abordamos o meme enquanto gênero no ambiente virtual, bem como discutimos a respeito do intertexto, sobre humor e riso; e criticidade. Adiante, os fundamentos metodológicos que nos direciona para a seção de discussões e resultados na qual constam as análises. Em seguida, apresentam-se as considerações finais. Por fim, as referências que consolidam este trabalho.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral:

- Analisar a produção de múltiplos sentidos diante do gênero meme da internet.

1.1.2 Objetivos específicos:

- Indicar os elementos de intertextualidade, comicidade e crítica;
- Refletir sobre a prática social e digital da comunidade LGBT diante dos memes selecionados.

2 METODOLOGIA

Levamos em conta o fato de que “a análise de redes sociais é um instrumento poderoso para explicar características socioculturais e sociolinguísticas de um grupo social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 124). É a internet o veículo para observarmos os elementos resultantes das interações nas redes sociais, nesta perspectiva, a análise qualitativa considera que,

Quando se trata de sistemas sociais, essa análise é uma estratégia estrutural que pesquisa as relações entre os indivíduos que formam um grupo. Nessa perspectiva, as relações interindividuais se tornam mais importantes que os atributos dos indivíduos. Pode-se definir uma rede social como um conjunto de vínculos entre os membros de um grupo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 121).

A partir disto, compreendemos que as análises são de valor subjetivo. Afinal, não podemos deixar de considerar nossas crenças e visões de mundo. Esta pesquisa é de caráter descritivo-interpretativista, interpretativa porque considera a interpretação das atividades sociais e também o significado que os sujeitos atribuem a essas atividades na vida em sociedade. É descritiva porque entendemos como a tentativa de explorar e esclarecer fornecendo subsídios adicionais a respeito de um conteúdo. Para tanto, também se vale de um método bibliográfico, tendo em vista que as análises irão ater-se, também, a postulações teóricas.

Coletamos em redes sociais e *sites* de busca aqueles hipertextos que se propagaram a) em meio às redes sociais voltadas ao público LGBT ou b) aqueles que foram divulgados em redes sem público específico. Nossa busca possuía como elemento central os memes de linguagem híbrida, isto é, linguagem verbal e não verbal.

O primeiro meme possui a escritora Clarice Lispector como destaque não verbal, o mesmo é constituído por um discurso alheio, o qual foi proferido na apresentação de um quadro em um programa de TV local do Estado do Ceará destinado ao público LGBT. Foi extraído do site *O pensador*, que divulga citações de diversos “pensadores” e escritores. O meme número dois posiciona uma expressão de valor semântico semelhante ao meme um, mas utiliza da imagem de uma “diva pop” para constituir sua estrutura mista. Este foi retirado do site *Gerador Memes*, originalmente publicado em 19 de maio de 2014. O terceiro meme apresenta o termo gírio proveniente do *bajubá* e dá destaque para uma imagem de um dos filmes da trilogia *Nárnia*, este foi publicado em 16 de setembro de 2017.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A terminologia empregada na definição de gêneros apresenta algumas variações, como gêneros discursivos, gêneros do discurso, gêneros de texto, gêneros textuais. Assim, para efeito deste trabalho, há de se considerar, como muitos autores, indistintamente, os termos: gênero textual e gênero discursivo, ambos se referindo a tipos de enunciados relativamente

estáveis, que estão vinculados a situações de comunicação social.

Compreendendo que os gêneros são tipos de enunciados que estão vinculados à comunicação humana, entendemos que eles são constituídos por meio da interação e relação dialógica, isto ocorre por intermédio da linguagem. Entendendo que os gêneros são utilizados pelo homem em suas práticas comunicativas, também compreendendo que as práticas comunicativas são diversas, passamos a considerar que há uma infinidade de gêneros. Assim, a teoria de Bakhtin (2003, p. 262) aponta que

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.

O autor estabelece que, à medida que as atividades humanas se intensificam e se ressignificam, novos gêneros surgem, a partir disto estabelecemos que “Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Os gêneros organizam nossas atividades comunicativas, devemos, pois, compreender sua existência como um instrumento integrante da sociedade, não como um instrumento que está acima da atividade humana, mas sim como coadjuvante dela. Entre simplicidade e complexidade, independente de nível, os textos se fazem por intermédio de algum gênero, vejamos abaixo:

Os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular, seja uma notícia de jornal, uma piada, uma reportagem, um poema, uma carta pessoal, uma conversa espontânea, uma conferência, um artigo científico, uma receita culinária ou qualquer outro. E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada [...] os gêneros não são simples formas textuais, mas formas de ação social (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

Desde a chegada da internet, há muito o que se pensar e questionar sobre as teorias que cercam a comunicação e interação humana. A internet é uma potencializadora da comunicação, pois é um serviço à disposição da interatividade. Como estabelece Marcuschi (2008), a internet possui e direciona os mais diversos gêneros possíveis, a partir disto entendemos que “[...] a comunicação mediada por computador abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que emergem nesse contexto” (MARCUSCHI, 2008, p.

199).

Com o advento da internet, variados gêneros começam a surgir, é o que Marcuschi (2008) nomeou de gêneros emergentes na era digital – bate-papo, *chat*, *e-mail*, *blog* – que constituem ponte muitíssimo íngreme entre textual concreto e oralidade. Afinal, *chats* e conversações espontâneas ocorrem por um pressuposto de conversa em tempo real e que não necessitam de um aspecto formal da linguagem.

É a partir desta reflexão que tomamos as redes sociais como ambientes propícios para a veiculação dos gêneros digitais mais diversos, especialmente dos mais informais, pois as redes sociais são espaços de interação social que estão desvinculadas de padrões normativos e que dão espaço para a socialização em sua amplitude. Recuero (2014, p. 20) estabelece que “As redes sociais [...] não são pré-construídas pelas ferramentas, e, sim, apropriadas pelos atores sociais que lhes conferem sentido e que as adaptam para as suas práticas sociais”.

Os sujeitos que passam a interagir no espaço virtual começam a ter contato com linguagens multi e plurissignificativas, isto é, a interação no ambiente digital é multimodal. Para tanto, observemos a seguir,

[...] graças à interface gráfica, a multimodalidade refere-se às formas de linguagem que podem coexistir (por exemplo: imagem e texto). Assim, é comum para muitos usuários, enquanto conversam no Skype [sistema de chamadas semelhantes ao telefone com a opção do uso de vídeo], também digitar links para seus interlocutores, que aparecem em outra janela. Essa é uma conversação mantida em vários modos (RECUERO, 2014, p. 61).

A “clipagem” entre linguagens diversas é o que torna a internet uma propagadora massiva de informações e que faz uso de imagem, texto, áudio e etc., pois, como Recuero (2014) estabeleceu acima, a interface gráfica dos computadores possibilita esta interação com semioses variadas, é o que tem sido chamado de multissemióse ou multimodalidade. Textos com tais elementos exigem dos interactantes os nomeados multiletramentos, é por intermédio desta projeção que se estabelece que “[multimodais são os] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Paiva (2018, p. 50) estabelece que “dentre estes estão gêneros multimodais e multissemióticos como hipercontos, charges virtuais, mensagens/emocions, gif, tweet e os memes”. Podemos entender que a tecnologia possibilita a criação de novas “mensagens” que são possíveis pela união de textos de linguagens diversas, a partir disto, multimodais.

2.1 O meme e suas especificidades

Os memes são disseminadores culturais e constructos que propagam conhecimentos diversificados. Conforme Dawkins (1979), os memes podem ser músicas, ideias, modas do vestuário e, assim como biologicamente o gene transfere características hereditárias para cada indivíduo, os memes são os propagadores de cultura, isto é, genes culturais. O nome, pois, provém de uma raiz grega *mimese* e também origem inglesa como *mimeme* tendo relação direta com *imitação*.

Dawkins criou a nomenclatura meme em analogia à teoria darwiniana. Paiva (2018, p. 52) estabelece que “o ‘meme’ é a representação de uma evolução cultural que transforma e reorganiza as sociedades, pois funciona como um gene numa memória individual podendo ser copiada, ampliada e disseminada”. Segundo Carvalho & Kramer (2013), os memes são acontecimentos populares, nas redes sociais durante as comunicações. Eles são, entretanto, de caráter volátil, isto é, efêmero. Os memes são comunicações que têm um estilo “modista”, pois estão relacionados a contextos socioculturais.

Assim, estabelecemos que o meme se desenvolve a partir de ocorrências que possuem teor de evidência social. Os memes da internet são produtos da relação social dentro das redes virtuais, onde são criados, replicados e transformados. Os memes, dentro do contexto digital, propagam de forma instantânea outros contextos culturais e comportamentais. Sobre este fenômeno, Paiva (2018) estabelece que, a interatividade com os memes é de valor ideológico, tendo em vista que as ideias e intenções presentes têm sentido para os sujeitos da ação.

Paiva (2018, p. 53) salienta que “[...] os memes circulam em formatos variados: vídeos, textos, imagens, links e viralizam em blogs e redes sociais”. Assim, é importante nos atermos a Barreto (2015, p. 75): “Uma das características dos memes de Internet é seu conteúdo multimodal, podendo ser replicado através de textos, imagens, vídeos e links nos mais diversos ambientes, como e-mails, weblogs, fóruns de discussão, redes sociais e outros websites”.

2.1.1 De texto em texto: o intertexto

O ditado sobre que “nada se cria tudo se copia” passa a ter seu valor de veracidade,

pois passamos a considerar que as construções textuais em sua diversidade estão baseadas em outros constructos preexistentes, pois os textos são produzidos em remissão a outros. Considerando que os textos agem na esfera social a partir de outros, passamos a considerar também que parte da composição de um gênero dá-se por um processo de um texto em outro.

É a partir deste disto que consideramos que “[...] todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da **memória social dos leitores**” (KOCH & ELIAS, 2015, p. 101, grifos nossos). É necessário, pois, compreender a intertextualidade como um elemento da textualidade que é muitíssimo frequente na produção de quaisquer gêneros, isto porque nossas experiências diversas com textos variados possibilitam que os usemos na elaboração de outros textos.

A identificação de intertextos baseia-se nos conhecimentos de mundo que o leitor possui em sua memória, estes conhecimentos, como dito nos preceitos que inicialmente norteiam este capítulo, estão centrados nas experiências que o leitor tem de e com o mundo e, de acordo com Koch & Elias (2006), é uma estratégia fundamental para o processo de construção de sentidos.

O uso deste elemento não é apenas um mosaico discursivo, mas sim uma construção plural em relação a conhecimentos diversos que podemos colocar em situação de ação. Assim, antigos textos passam a tomar novos sentidos, ou seja, há uma ressignificação tanto em seus usos quanto em seus sentidos e os textos não são meros constructos temporários, isto é, unidades voláteis, podem também ser recuperados pela necessidade e interesse comunicativo.

2.1.2 Não faz a palhaça: um viés humorístico para o gênero

De acordo com Santos (2012), o riso acontece e se faz a partir das ações que o homem pratica socialmente, pois não se crê que o riso esteja ou seja fora do sujeito social. Então, segundo Martins & Santos (2017), só se é possível haver riso e comicidade no que possua ligação direta com o homem. O que nos faz rir está ligado diretamente ao ser humano ou pode aparentar ser e/ou estar ligado ao mesmo. Portanto, “para ser compreendido e levar ao riso, o humor precisa tratar de atitudes humanas que tenham ligação com uma sociedade, com uma cultura, com um determinado grupo social e com um tempo histórico definido” (SANTOS, 2012, p. 35). A leitura de um texto também suscita o riso. Vejamos:

[...] ler um texto, verificar em que pontos uma claqué poderia ser acionada, e explicitar qual seria a causa, seja linguística, seja situacional, que provoca o

riso. A expectativa é que certos fenômenos se repitam, permitindo formular alguma tipologia, justificar uma teoria. Ou testar hipóteses correntes - quebra de expectativa, surpresa, ambiguidade, ocorrência de tipos e de situações baixas, textos incoerentes etc (POSSENTI, 2010, p. 121, grifo nosso).

Podemos associar o riso à comunidade LGBT, inicialmente, acreditando que o riso diante da comunidade seja algo esperado pelos sujeitos héteros, pois há um estereótipo de que todo sujeito homossexual é engraçado. A identidade social passa a ser elo do estereótipo que culturalmente se construiu, de acordo com Possenti (2010), mais proeminente do que associar o caráter humorístico à identidade é considerar que esta identidade está sempre direcionada a um estereótipo. Assim sendo,

A prática do riso, aplicada aos integrantes do grupo da diversidade sexual, aparece associada à alegria e à irreverência. Um vocábulo que sintetiza essa associação entre homossexualidade e riso é *gay* – palavra de origem inglesa que tanto pode ser traduzida como “alegre” quanto por “homossexual” [...] (ALONSO, 2010, p. 169, grifos do autor).

Assim, podemos pautar a associação que se faz entre o riso e a comunidade LGBT. De acordo com Alonso (2010), o riso da diversidade sexual é aquele que é extravagante e em excesso, porque desacata o sério.

2.1.3 Manas, as monas também criticam e ironizam

O valor de criticidade presente em um gênero resulta em como ele busca criticar a sociedade e seus valores políticos, econômicos e etc. De acordo com o *Dicionário Aurélio Júnior* (2005), o termo crítico condiz com a habilidade de julgar as produções humanas, sejam elas científicas ou artísticas, o que resulta em uma apreciação positiva ou negativa. A partir disto, também consideramos o conceito posto por Bechara (2011, p. 467): “Avaliação (positiva ou negativa) que se faz sobre algo ou alguém.” Nesta idealização de avaliação, os sujeitos derivam novos sentidos a fim de ironizar situações e sujeitos e, assim, criticam a sociedade e seus valores.

Uma crítica possível é através da ironia. De acordo com Martins & Santos (2017), o termo possui relação com a antiguidade clássica da retórica, temos uma figura de pensamento, a qual exprime ideias por um viés contraditório, age, desta maneira, como antífrase, a qual consiste em revelar, através do discurso, algo diferente do que disse, isto por meio da ironia, por exemplo. Por essa premissa de modificação no sentido, percebemos que há possibilidade

de dar-se um sentido novo ao assunto de uma comunicação, o que possibilita uma ruptura no sentido comum, assim, atribuindo um novo sentido à comunicação.

Pautamos o valor de criticidade como resultado dos julgamentos que os sujeitos sociais fazem do mundo juntamente com o que o constrói, isto é, todo e qualquer movimento passível de crítica. Assim, podemos tomar o meme também como uma prática discursiva que pode denunciar e criticar as atitudes fundamentadas em fatos sociais diversos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Figura 1: Meme 01 - Destruidora

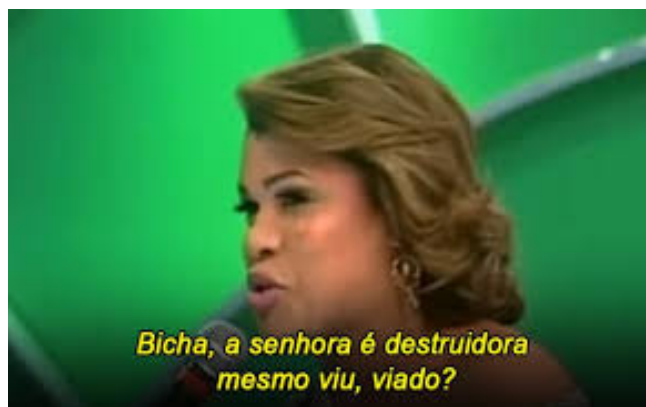


Fonte: <<https://www.pensador.com/frase/MTUwMzA0OA/>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

Como afirma Marcuschi (2008), o texto se constitui pela comunhão de discursos. Apesar de indicar Clarice Lispector como autora da frase: “bicha a senhora é destruidora mesmo” é na realidade uma montagem. Essa frase é, de fato, uma construção que viralizou enquanto meme quando foi proferida por Sangalo, personalidade que participou de um quadro intitulado *Glitter: em busca de um sonho*¹⁰⁹ o qual era transmitido pela TV Diário, emissora cearense. O programa possuía 9 participantes, todos integrantes da comunidade LGBT (apresentando *drags*, andrógeno, travestis e etc.) disputando entre si para conquistar um sonho particular. A disputa resultou na produção de memes diversos, como o celebre de Sangalo. Vejamos abaixo:

Figura 2: Sangalo no quadro *Glitter*

¹⁰⁹<https://www.youtube.com/watch?v=ebkD_e_mJcA&list=PL7E6X0VcIsU1uNR883VYQmE3LzXUvVyD4>. Acesso em: 21 jun. 2018.



Fonte: <<http://www.museudememes.com.br/sermons/choque-de-monstro-e-fechacao-de-tempo-glitter-memes-e-comunidade-lgbt/>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

O jogo de humor se estabelece na associação entre a seriedade x não seriedade, pois é amplamente conhecida a seriedade da escrita literária da artista Clarice e como aponta Alonso (2010), o riso da comunidade LGBT está direcionado ao tratar de forma “não séria”, o que se estabelece como outra forma de ir contra o convencional. O intertexto é de característica implícita, uma vez que quem produziu o meme considerou que o leitor já possuísse, em seu conhecimento de mundo, a informação de que jamais Clarice Lispector seria autora desse meme.

Figura 3: Meme 02 - Fazer a Egípcia



Fonte: <<http://geradormemes.com/meme/sw915p>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

O meme em análise, como já dito em nossa metodologia, também é de caráter híbrido. Podemos observar a utilização de uma linguagem não verbal que muito se associa ao estilo egípcia (cabelo, maquiagem, roupa, posição de mão). A imagem destaca a cantora e compositora norte-americana Katy Perry, que lançou em 17 de setembro de 2013 a canção *Dark horse*¹¹⁰ (cavalo negro). No clipe, temos a cantora Katy Perry dando ênfase a elementos e cenários egípcios que resultam no uso do elemento imagético. A cantora, no meme, está em

¹¹⁰<<https://www.youtube.com/watch?v=0KSOMA3QBU0>> Acesso em: 18 fev. de 2018.

uma posição de perfil como das figuras egípcias, o que nos possibilita associar e fazer referência durante a leitura. É válido ressaltar a importância das chamadas “divas pop” no que concerne a cultura LGBT, pois há uma referência dos sujeitos gays com artistas do sexo feminino, isto porque

Creio que a resposta está no paralelo (metáfora nem por isso certa) que podemos estabelecer entre a libertação por que as mulheres lutam, contra a misoginia e o sexismo, e a libertação por que os gays lutam, contra a homofobia. Há um pré-conceito cristalizado de que são, mulheres no geral, e homossexuais também, fracos por natureza, inferiores aos homens heterossexuais. A coragem inspira. Subsiste, pois, diria mesmo, floresce, da nossa parte, um misto de admiração, com mistura de glamour e um apontamento de erotismo. (GONÇALVES, 2016, s/p)

No site *Esqrever*, Gonçalves (2016) estabelece um viés do porquê de haver um “endeusamento” da mulher em meio a comunidade LGBT, ou melhor, uma evidência da imagem feminina, sejam personalidades reais ou fictícias, assim como nos memes anteriores. Como Gonçalves (2016), acreditamos que os LGBT se identificam por uma questão social, isto porque numa sociedade machista as mulheres são tidas como inferiores, havendo uma separação sexista. Então, evidenciar a mulher enquanto “diva” acaba por dar ênfase e destaque para um grupo que também é diminuído socialmente. O empoderamento feminino inspira não só outras mulheres, mas também gays masculinos, deste modo, homens gays passam a ser pró-feministas.

O uso do elemento imagético, isto é, da imagem de Katy Perry caracteriza a intertextualidade no gênero. A partir dos conhecimentos de mundo, o sujeito leitor busca edificar um sentido para o uso do intertexto, como estabelecem Koch & Elias (2006), o produtor de um texto utiliza o intertexto de forma implícita por considerar que o texto utilizado já faça parte do repertório de conhecimentos do leitor.

O humor faz-se presente, pois, conforme Alonso (2010), o riso da comunidade LGBT está relacionado ao caráter “não sério” que os sujeitos atribuem às situações sociais, quando “faz a egípcia” os LGBT estão desdenhando e dizendo que não viram ou fingem que não estão entendendo nada, mas na verdade estão compreendendo tudo.

Figura 4: Meme 03 - Sair do armário



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BZH7KrSnb11/?hl=pt-br&taken-by=humor_gay>.
Acesso em: 16 set. 2017.

A imagem utilizada trata-se de um intertexto, este é resultante de um dos filmes da trilogia *Nárnia*, mais especificamente: O leão, A bruxa e O guarda-roupa. Esse é o primeiro filme da trilogia, no qual a personagem Lúcia se destaca em nossa análise, pois a mesma é quem está abrindo a porta do guarda-roupa. O meme se estabelece como sinônimo de **sair do armário** que, de acordo com *Aurélia* (VIP & LIBI, 2013, p. 119), é uma expressão utilizada diretamente com os **indivíduos que assumem publicamente a sexualidade**. Termo comum entre a comunidade LGBT, mas que também já estendeu seu significado à linguagem em geral.

A imagem de Lúcia abrindo um grande guarda-roupa nos serve de implícito específico. É importante informar que a publicação do hipertexto foi feita por uma página voltada à comunidade gay. Deste modo, a expressão age como crítica social aos próprios sujeitos LGBT que não “se assumiram”, isto é, que não assumiram publicamente sua condição sexual e que ainda estariam se escondendo em um armário.

De acordo com Saggese (2008), apesar de a questão em princípio parecer simples, “sair do armário” ainda é algo permeado por inúmeras especificidades e implicações sociais. Antes de qualquer coisa, é um processo que envolve uma gama de negociações de licença simbólica e prática. É verdade que nos últimos anos há realmente um maior espaço de aceitação, porém “assumir-se” é uma ação que diz respeito unicamente ao sujeito, pois ele quem conhece e reconhece as implicações que podem acarretar seus atos em relação ao meio no qual este indivíduo atua e convive.

O humor, então, é possível por dois caminhos: o do estereótipo e o da identidade, algo

apontado por Possenti (2010). O riso é de ordem a) identitária, quando os próprios sujeitos LGBT riem da “provocação” e b) estereotipada, quando os sujeitos héteros riem da situação estabelecida, entre estereótipo e identidade o risível está direcionado ao comportamento humano, como estabelecem Martins & Santos (2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste paradigma de relações, podemos apontar o gênero meme enquanto uma ferramenta de crítica tanto para com o público em geral como para com os próprios indivíduos LGBT. Na perspectiva de atribuir sentido a um hipertexto, neste caso aos memes, exploramos o humor, viés que contempla o riso, o gracejo e a comicidade; a intertextualidade, pois, há uma associação implícita entre as gírias e/ou expressões LGBT em relação às imagens que concernem o caráter híbrido do gênero.

A linguagem enquanto ferramenta de interação, inclusão e socialização passa a possibilitar o surgimento de veículos diferenciados no que concerne a comunicação humana. Nesta premissa passamos a compreender que os memes da internet, enquanto gênero digital, possibilita propagar “genes” culturais. Assim, esse gênero passa a ser um divulgador massivo da cultura LGBT tanto entre os próprios sujeitos quanto entre os simpatizantes.

Além disso foi possível analisar múltiplos sentidos acionados pelo meme, nosso *corpus* possibilitou o entendimento do caráter não verbal como elemento de característica intertextual, pois observamos um uso de imagens que direcionam aos acontecimentos da vida cotidiana, sejam estes reais ou não. Como também pudemos observar o humor enquanto um elemento possível, pois consideramos que o riso da comunidade ocorre também por lidar com o sério de maneira “não séria”, não ridicularizando, mas modificando a ideia, mais uma vez uma batalha contra o convencional.

Mas também foi possível observar posicionamentos de criticidade, afinal, os sujeitos sociais utilizam da linguagem como instrumento de ação crítico-reflexivo. Assim, as relações nos memes são posicionamentos de caráter intertextual, humorístico, crítico e irônico, isto por um viés da linguagem híbrida que valoriza a cultura pop.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Nilton Tadeu de Queiroz. **Entre segredos e risos: gírias da diversidade sexual**

paulistana. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Krícia Helena. **Os memes e as interações sociais na internet: uma interface entre práticas rituais e estudos de face**. 149 f. 2015. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BORTONI-RICARDO. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARVALHO, Nelly; KRAMER, Rita. A linguagem no Facebook. IN: SHEPHERD, Tania G. SALIÉS, Tânia G. (Orgs.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 77-92.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. v. 7. Tradução Geraldo H. M. Florsheim. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979. (Coleção o homem e a ciência).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Júnior: dicionário escolar de língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2005.

GONÇALVES, Nuno. **A importância das referências femininas nos gays**. Disponível em: <<https://esqrever.com/2016/09/17/a-importancia-das-referencias-femininas-nos-gays/>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Iara F. de M.; SANTOS, Marlison A. dos. A leitura de charges políticas: acionando múltiplos sentidos. IN: LINS, Juarez N.; LINS, Cleuma R. R. da R. (Orgs.). **Linguagem e Ensino: discussões teóricas, possibilidades e práticas**. João Pessoa: Ideia, 2017, p. 45-66.

PAIVA, Maria Nágida da Silva. **Bode Gaiato: uma proposta para o ensino da variação linguística no livro didático**. 170 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – PROFLETRAS, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. IN: _____; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SAGGESE, Gustavo S. Roza. Quando o armário é aberto: visibilidade, percepções de risco e construção de identidades no *coming out* de homens homossexuais. **Fazendo Gênero 8 – corpo, violência e poder**. 2008, p. 01-07. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST46/Gustavo_Santa_Roza_Saggese_46.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Reflexões teóricas sobre o humor e o riso na arte e nas mídias massivas. IN: _____; ROSSETI, Regina (orgs.). **Humor e riso nas culturas midiáticas**: variações e permanências. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 17-60.

SILVA, André Luiz S. da. **Gíria LGBT como empoderamento linguístico**: a construção de sentidos no gênero “meme”. 2018. 77 f. Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

VIP, Angelo; LIBI, Fredi. **Aurélia**: a dicionária da línguaafiada. 24. ed. São Paulo: Bispo, 2013.



LINGUAGEM, CIDADANIA E INCLUSÃO: ANÁLISE EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

MENDONÇA, Joyce da Silva Cruz de
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH)
joycedscm1996@gmail.com

SILVA, André Luiz Souza da
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH)
andreluiz.bans@gmail.com

RESUMO

A perspectiva da educação inclusiva concebe como princípio uma educação para todos, assim a valorização das diferenças, independentemente, se possua deficiência ou não, e a Política Nacional de Educação Especial trata exclusivamente das pessoas com deficiência em contexto escolar. Neste processo de inclusão, temos a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a língua utilizada pelos Surdos brasileiros e o sistema Braille, o mesmo é formado por códigos que oferecem ao deficiente visual o acesso à leitura, ambos funcionam como ferramentas educacionais na prática docente e discente. Diante do exposto, tem-se como objetivo: analisar uma proposta do trato com a reflexão diante da língua das pessoas surdas e deficientes visuais a partir de um livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio, buscando pontuar sua relevância e observar como é feita tal abordagem. Por meio dessa proposta inclusiva, assim estabelece-se uma perspectiva da relação entre linguagem e cidadania, através da qual os alunos que não sejam surdos ou cegos possam compreender a importância de como tal acessibilidade tem na sociedade e como a mesma oportuniza a ascensão dos sujeitos enquanto proativos. Neste trabalho, adota-se uma natureza qualitativa de viés descritivo-interpretativista. Para realização da presente pesquisa, fez-se necessário leituras de autores ligados à inclusão e à linguagem, como base temos: Mantoan (2003), Martins (2016), Antunes (2009), entre outros.

Palavras-chave: Linguagem e ensino. Cidadania e Inclusão. Língua Portuguesa. Livro Didático.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema que possibilita várias reflexões, visto que são dados múltiplos olhares dos educadores frente à inclusão na diversidade. Na década de noventa, iniciou-se a longa caminhada histórica da inclusão, realizou-se nesse período diversas

convenções internacionais. Este movimento luta para que as pessoas, com as mais variadas deficiências, tenham seu espaço na sociedade, oportunidades e direitos efetivados. Pensando nisso, a escola deve estar à margem dessas discussões.

É pertinente, e possível, estabelecer-se reflexões sobre os direitos e deveres dos alunos enquanto sujeitos sociais. Assim, devem ser indivíduos proativos que viabilizam a cidadania e humanização. Desse modo, indicaremos o professor de Língua Portuguesa como um agente colaborativo que pode e deve compartilhar com os alunos mais que a norma-padrão da língua. O sistema linguístico por si não dá mais conta das demandas sociais, logo, o professor deve alçar uma formação funcionalista diante de seu fazer pedagógico. Inclusive, enviesando uma formação de caráter inclusivo junto a seus alunos.

1.1 OBJETIVOS:

1.1.1 Objetivo Geral

- Refletir sobre o processo de inclusão e como o livro didático pode auxiliar essa efetivação no contexto escolar.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar a proposta reflexiva feita por um livro didático de língua portuguesa diante da língua de sinais e do sistema braile;
- Refletir sobre a relevância da proposta do livro didático.

2 METODOLOGIA

Estabelecemos o livro didático como objeto de análise. O livro escolhido é da 1ª série do ensino médio que tem por nome *Língua Portuguesa* da editora Positivo e assinado pelas professoras Roberta Hernandez e Vima Lia Martin ambas com mestrado e doutorado na área de Letras e com formações com ênfase na Língua Portuguesa. O livro é do ano de 2013 e tivemos acesso ao manual do professor. No qual focalizaremos a unidade 1, mais especificamente o capítulo 3: linguagens e comunicação que apresenta as seguintes seções: a) **Linguagem verbal e não verbal**; b) **O que é língua**; c) **Modalidades oral e escrita da língua**: culturas escrita e culturas orais e; d) **Língua, cidadania e inclusão**: Libras e Braile, sendo temas abordados em dez páginas entre conteúdos e atividades.

Concebendo esse panorama, estabelece-se essa pesquisa como de natureza qualitativa, assim busca compreender e interpretar fenômenos sociais os quais estão inseridos em um

contexto, como estabelece Bortoni-Ricardo (2008). Isso corrobora o fato de a pesquisa ser de caráter exploratório e interpretativista. O segundo porque “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (*Idem*, p. 33). E o primeiro porque pretendemos nos familiarizar com o objeto de estudo em questão.

Compreendendo que o *corpus* de análise é um instrumento didático e como tal faz parte do fazer pedagógico do professor, nesse caso, do nosso fazer, podemos e devemos estabelecer que há nesse contexto uma pesquisa de professores-pesquisadores. Pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o professor que se intitula pesquisador ele não se vê passivo aos conhecimentos que depreende do mundo e dos livros. O professor-pesquisador visa questionar sua própria práxis profissional em vias de melhorar sua prática docente.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: UM ENSINO DE LÍNGUA ALÉM DA NORMA-PADRÃO

Ao tratarmos de educação, é comum nos voltarmos a documentos nacionais que visam fomentar princípios norteadores dessa educação. Desse modo, vamos lançar mão de colocações das Orientações Curriculares do Ensino Médio (doravante OCEM). Inicialmente, de acordo com o documento:

as orientações não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 17).

Dessa forma, esse documento visa discutir questões voltadas às práticas do ensino de língua e linguagem no ensino médio. Nessa etapa, espera-se que o aluno amplie suas habilidades comunicativas, de tal modo que sua formação e desenvolvimento possibilitem maior prática social por meio da linguagem. Assim, um dos objetivos é o seguinte: “atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social” (BRASIL, 2006, p. 18).

A partir disso, podemos estabelecer que não basta ao ensino de língua os dizeres da norma-padrão. O professor de português deve tornar suas aulas um espaço para a socialização, interação e multidisciplinariedade tanto do conteúdo, quanto linguística. é por isso que os OCEM (2006) apontam a necessidade e valia de se trabalhar com as mais variadas práticas de

linguagem, não é restrito à escola a reflexão e interação diante apenas dos textos escritos que se filiam aos padrões hegemônicos socioculturais instaurados. É mediante isso, que estabelecemos a constituição de uma educação linguística que tem o objetivo de, de acordo com Bagno (2017):

[...] enfatizar, portanto, a relevância do conhecimento explícito sobre a língua para as questões de ensino e aprendizagem. Suas áreas de interesse incluem a relação entre língua e aprendizado, a natureza do **discurso** pedagógico, as diferenças e semelhanças entre fala e escrita, **gêneros** textuais e discursivos, o tratamento do multilinguismo no ensino-aprendizagem, o lugar do vernáculo e do padrão em sala de aula (BAGNO, 2017, p. 105, grifos do autor).

Assim, a educação linguística está centrada no conhecimento de e sobre as línguas e as mais variadas manifestações da linguagem. A partir disso, Bagno (2017) aponta que a existência da cultura em si e sua propagação social, seja por meio da educação ou de outras instituições, deve-se à linguagem. Portanto, se a área de linguagem e códigos é o espaço de atuação do professor de português e seu objeto de ensino é a língua e suas concretizações, nada mais justo que afirmar que o ensino de língua materna se sobrepõe à norma-padrão.

Nessa perspectiva, podemos apoiar o ensino de língua num panorama cidadão, o qual se sobressai à norma-padrão e que deve estar alinhado com uma formação voltada às práticas sociais da linguagem. Portanto, há um entrosamento entre língua e cidadania, relação que Antunes (2009, p. 33) aponta por considerar sua “[...] dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão”.

É por essa razão que devemos adotar uma perspectiva de ensino de língua que favoreça a diversidade e a alteridade. A língua é uma instituição abstrata, mas de caráter funcional real e valioso. Assim, adota-se para o trato da temática desse artigo, uma concepção do ensino de língua que versa o seguinte:

[...] pela força do que as pessoas dizem, muita coisa ocorre na comunidade, e as coisas que ocorrem na comunidade voltam a repercutir no que as pessoas dizem, pois todas as concepções se expressam e são compartilhadas pela linguagem. A história de todos os povos, de todos os grupos, de todas as culturas tem intersecção com a história de suas línguas (ANTUNES, 2009, p. 36).

É por esse viés que se compreende o ensino de língua e estabelece-se a linguagem como grande provedora do sentido de todas as coisas. De tal modo que a narrativa de um povo se faz por meio da língua enquanto parte do grande universo da linguagem. Bem como

postula Antunes (2009), o ensino de língua numa perspectiva cidadã tem como um de seus objetivos o incentivo a toda forma de interação como um recurso competente que oportuniza a atuação dos sujeitos diante das comunidades de fala e de prática na qual estão inseridos. Portanto, é papel da escola a socialização. Acompanhe a seguir:

Essa socialização ocorre graças à utilização dos conhecimentos acumulados pela humanidade que são repassados aos alunos com a finalidade de que eles cresçam intelectualmente, contribuam de alguma forma para o desenvolvimento de sua sociedade e não repitam os mesmos erros cometidos em épocas passadas. Acontece também **através do contato que cada indivíduo tem com o outro – contato que deve levar o aluno a conhecer as diferenças individuais, aceitá-las, e reconhecê-las como legítimas em uma sociedade formada por elementos não idênticos, mas igualmente essenciais** (LEITE, 2011, p. 17, grifos nossos).

Entretanto, o próprio autor aponta que o caráter prático é bem diferente do quadro que se foi e é idealizado. De toda forma, podemos e devemos alçar essa prática do trabalho de aceitação e reconhecimento das diferenças, pois, de acordo com Martins (2016), através da linguagem os sujeitos se configuram num direito de ser e no dever de servir no espaço no qual estão inseridos. A autora também enfatiza que: “é necessário exercitar a vivência do respeito ao outro, entendendo que a diversidade não pode ser vista como uma barreira para a realização do ato educativo [...]” (*Idem*, p. 27).

Assim, o ensino de língua portuguesa pode suscitar não apenas a formação cidadã, mas também inclusiva dos alunos que devem ser formados para serem agente sociais colaborativos que perpetuem o respeito a todos os sujeitos juntamente com suas identidades e valores, compreendendo que não há uma padronização sociocultural que possa abarcar a diversidade cultural ou linguística existente. Lembrando que trabalhar respeito em sala de aula corrobora um trabalho com a aceitação e reconhecimento, pois respeito sem aceitação leva ao preconceito velado o qual é mascarado socialmente como opinião particular.

3.1 Educação inclusiva: breve reflexão

Pensar no individual é um ato egoísta, pensar no próximo, na diferença, na diversidade, é no mínimo humano. Pensar no outro é ver a possibilidade de lutar contra os pré-conceitos existentes, discriminação, desigualdade, entre outras barreiras. Segundo Martins (2016), o tema inclusão é complexo para ser discutido, visto que temos uma sociedade preconceituosa, que não aceita as diferenças, se preocupando apenas consigo e tornando o

outro invisível. Partindo desse pressuposto, entendemos que a educação inclusiva possibilita enxergar o outro por suas potencialidades, e não por sua deficiência ou diferença social.

A educação inclusiva parte da ideia de uma “educação para todos” sem exceção e de forma igualitária, ou seja, sem exclusão, independentemente das questões culturais, sociais, físicas e afins. O Parecer nº 17/2001 – CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica) relata que é direito de qualquer cidadão se perceber e sentir-se parte da vida social. A proposta de oferecer essa educação de forma inclusiva surge através do documento de Salamanca, o mesmo trata de princípios, práticas educacionais e políticas na área da educação especial. Salamanca (1994):

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Partindo da ideia de que todos nós somos diferentes, essa proposta visa oferecer uma educação como direito humano, inclusão de toda e qualquer diferença. A Constituição Brasileira, segundo Mantoan (2003, p. 36), “não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”. Deve-se reconhecer a necessidade de uma escola que ofereça uma educação inclusiva efetiva, que atenda as particularidades e singularidades desses sujeitos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apartir da Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002 e pelo Decreto 5. 626, de 22 de dezembro de 2005, a Língua Brasileira de Sinais é tida como meio legal de comunicação dos surdos brasileiros. A difusão da Língua Brasileira de Sinais no Brasil é precária, isso precisa ser revisto. Muitos surdos passam pelo processo da aquisição da sua língua natural em espaços exclusivamente destinados a pessoas com deficiência, vale salientar que essa prática necessita ser mudada, visto que se faz necessário a inserção da língua e de seus usuários na sociedade de forma efetiva.

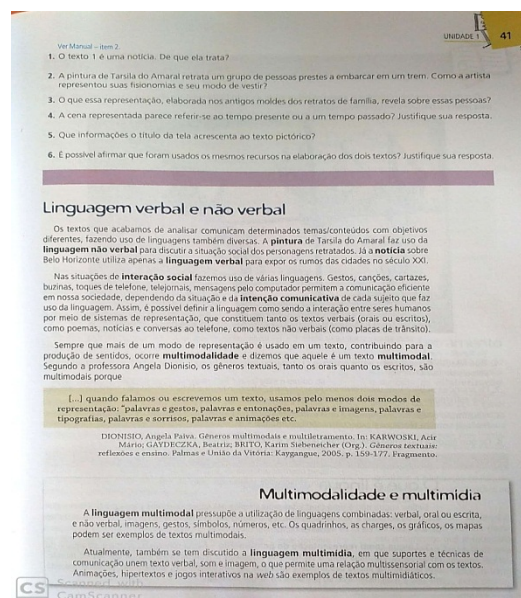
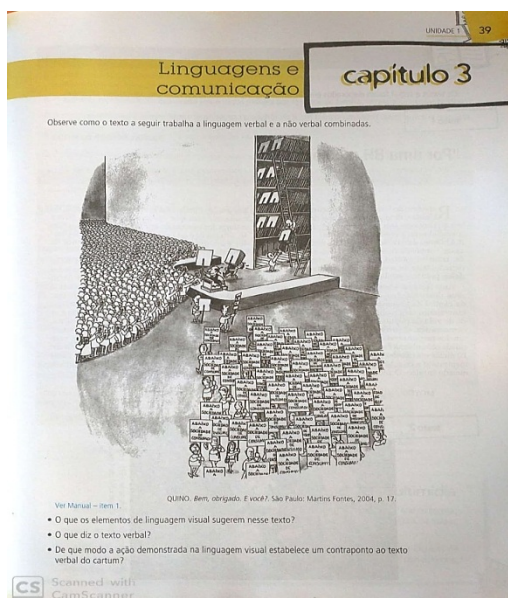
Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), a deficiência visual pode manifestar-se de duas maneiras distintas: cegueira ou visão reduzida. A ferramenta utilizada para a educação dos cegos é o Braille, através desse suporte esses

sujeitos conseguem realizar leituras. É através desse sistema que a educação inclusiva possibilitará ao aluno a comunicação e a socialização, o Braille permite que o educando de forma independente o utilize, isto facilita à comunicação e o acesso às informações.

As duas ferramentas supracitadas são indispensáveis para efetivação da aprendizagem desses sujeitos, isto é, a Libras precisa estar presente na educação dos surdos, e o Sistema Braille na educação dos sujeitos cegos. Faz-se necessário um olhar mais atento para essas questões, as ausências dessas ferramentas podem ocasionar a evasão desses sujeitos no que se refere ao contexto escolar. Martins (2016), ressalta que, as pessoas com deficiência sofrem com os preconceitos, mas também por serem tratados como produto de segregação social, a autora relata que há uma diferença considerável em relação à evasão/fracasso escolar desses sujeitos, pois o número de evadidos em escolas governamentais se sobressaem ao serem comparados com as instituições privadas.

A utilização de livros didáticos em aulas é uma prática comum entre professores, pois são instrumentos didáticos valiosos, tendo em vista que, por vezes, são o único material acessível. O presente livro traz uma abordagem para se trabalhar o conceito da Libras e do Braille e a importância de seu uso. Percebe-se a preocupação existente de abordar essas temáticas no contexto escolar, visto que essa minoria, no “passado”, era invisível na sociedade, e atualmente com a visibilidade dessas indagações abriu-se esse espaço e o desejo é que não retroceda. Vejamos a seguir, a abordagem inicial do capítulo:

Figuras 01 e 02 – início do capítulo e introdução da temática geral



Fonte: Alves & Martin, 2013, p. 39 e 41.

A figura 01 é introdutória ao capítulo, apresenta um gênero cartum de recursos verbais e não verbais com a finalidade de viabilizar as discussões acerca da linguagem e as comunicações. Questionando primeiramente o que sugere os elementos visuais do texto, depois sobre o enunciado verbal e, por fim, sua relação diante da discursividade do texto. Na figura 02, o livro conceitua pontualmente a linguagem verbal e não verbal, além de, num quadro final, estabelecer questões acerca da multimodalidade e multimídia. Algo inovador para muitos dos livros didáticos que reverberam conteúdos como se fossem estáticos.

Ao trabalharmos com linguagem e suas definições de ordem verbal e/ou não verbal, estamos fadados, felizmente, a dialogar sobre concepções de língua. O livro oportuniza essa questão. Algo deveras necessário e importante. Afinal, a língua é um instrumento poderoso, pois “as línguas sempre têm sido bandeiras debaixo das quais grupos específicos se reúnem para defender ou reivindicar seus direitos e, do mesmo modo, bandeiras que os Estados constituídos desfraldam para exercer sua política de controle social [...]” (BAGNO, 2017, p. 224). Vejamos, abaixo, as colocações do livro:

Figuras 03 e 04 – conceituação de língua e definições a respeito

O cartaz da campanha publicitária a seguir é um exemplo de texto multimodal que discute a sustentabilidade. Leia e para refletir sobre suas intenções comunicativas.

UN BANHO MAIS RÁPIDO PODE SALVAR VIDAS.

WWF-BRASIL, COMPANHIA ATLETICA. Um banho mais rápido pode salvar vidas. Agência DIMSDOM, 30 out. 2007. Publicidade.

Ver Manual – Item 3

1. Que relação se estabelece entre o slogan “Um banho mais rápido pode salvar vidas” e os elementos não verbais do texto?
2. Os anúncios publicitários usam diversos recursos para “atrair” o leitor e fazer com que ele tome uma atitude. Que estratégias foram usadas nesse anúncio?
3. A ilustração evidencia uma tensão e uma expectativa, que colaboram para a construção do sentido do texto. Explique como a tensão e a expectativa são construídas.
4. De que modo a multimodalidade potencializa os sentidos do cartaz?

O que é língua

Ver Manual – Item 4

Definir língua não é uma tarefa das mais simples. Há vários conceitos para esse fenômeno que estão relacionados a teorias diferentes. De modo geral, podemos apontar três conceitos distintos para língua. São eles: Ver Manual – Item 5.

1. **Lingua como representação do pensamento** – Nessa concepção, língua é a tradução do pensamento. Por meio dela, o ser humano exterioriza a representação mental que faz do mundo. Esse conceito de língua desconsidera quaisquer fatores contextuais, situacionais, já que o que está em jogo é a representação do pensamento de um indivíduo.

UNIDADE 1 43

2. Língua como instrumento de comunicação – Nessa concepção, a língua é compreendida como **código linguístico**, ou seja, um conjunto de signos (sons e letras) combinados por meio de determinadas regras de estrutura e convenções por um grupo social. Para haver comunicação, o grupo precisa partilhar o mesmo código.

3. Língua como forma de interação entre os indivíduos – Nessa concepção, a língua é vista como forma e lugar de interação social, dependente de contextos de uso. Sendo assim, passa-se a compreender que a língua é empregada no dia a dia de várias formas, e não de maneira rígida. Entende-se, então, que os indivíduos, quando usam a língua, realizam ações, agem uns sobre os outros (e com os outros) – realizam (interações sociais por meio de) interações linguísticas.

Nessa concepção mais ampla de língua como forma e lugar de interação entre os indivíduos, está a ideia de que a língua é também um **elemento de identidade**, fator de ascensão ou de exclusão social. A respeito do tema, o linguista Marcos Bagno afirma que:

A língua é muito mais do que um simples instrumento de comunicação. Ela é o palco de conflitos sociais, de disputas políticas, de propaganda ideológica, de manipulação de consciências, entre muitas e muitas outras coisas. A manipulação social da língua nos leva a votar nessa ou naquela pessoa, a comprar tal ou qual produto, a admitir que determinado evento ocorreu de determinada maneira e não de outra, a aderir a uma ideia, a acreditar nessa ou naquela religião, e por aí vai, e vai longe...

BAGNO, Marcos. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011, p. 75. Fragmento

Nessa perspectiva, a língua não é vista como algo único, imutável, pronto, acabado. Ela é vista como um constante processo de formação e transformação, considerada como um fenômeno social dinâmico, a serviço dos falantes. Ver Manual – Item 6.

Modalidades oral e escrita da língua

Os falantes nativos de uma língua aprendem o seu funcionamento desde bem pequenos, por meio do **processo de aquisição da linguagem verbal**. Sendo assim, todos os que falam o português conhecem empiricamente, isto é, baseando-se em sua experiência, a gramática do português.

Historicamente, a escola destinou espaço (exclusivo) para o ensino da escrita e da norma-padrão (conjunto de regras e prescrições da gramática da língua). No entanto, estudos recentes têm comprovado que a norma-padrão só sobrevive nas gramáticas normativas, e é pouco usada até mesmo pelos falantes com alto grau de letramento e cujo uso da língua funciona como uma espécie de modelo para os demais.

A partir dessa constatação, o papel da escola, ao discutir as questões de língua e linguagem, modalidades oral e escrita, passa a ser o de levar o aluno a apropriar-se da norma culta, ou seja, do conjunto formado pelas variedades urbanas de prestígio, as mais valorizadas socialmente, que contém os usos mais letrados da língua.

Para essa aquisição ser bem sucedida, é fundamental estudar a língua em uso e ter o domínio da norma culta, o que significa garantir espaço e voz numa sociedade como a brasileira, ainda profundamente marcada por desigualdades e preconceitos, inclusive linguísticos. É esse domínio que caracteriza o letramento.

Letramento

O termo **letramento** surgiu nas últimas décadas para ampliar o conceito de **alfabetização**. Enquanto alfabetizar remete à aquisição do código (ler e escrever), letrar refere-se a um processo mais amplo, em que já não basta apenas ler e escrever, mas sim dominar práticas de leitura e escrita, muito mais complexas do que a mera aquisição do código, que envolvem a adequação da linguagem às mais diversas situações de interação.

É a partir desse sentido ampliado que podemos falar em diversos letramentos que a sociedade contemporânea demanda de seus cidadãos: o letramento digital, letramento matemático, o letramento cartográfico, entre outros.

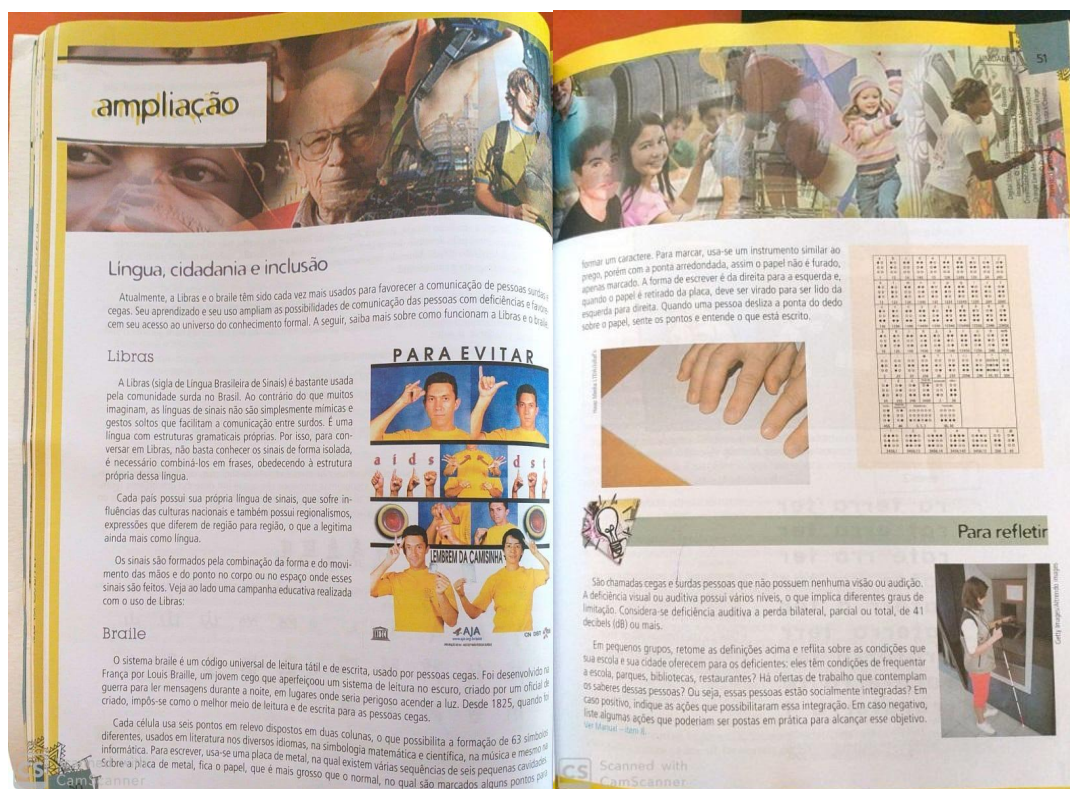
Scanned with CamScanner

Fonte: Alves & Martin, 2013, p. 42 e 43.

A primeira concepção é a de que a língua é expressão do pensamento, definição primeira da linguagem desde os estudos gregos. Adiante, temos a concepção entre os séculos 19 e 20, reverberando a concepção de língua enquanto sistema de signos, sendo, portanto, ferramenta da mera comunicação. Por fim, temos a concepção que muitos nos interessa: a de língua como forma de interação. Pois considera a língua além do pensamento e mais do que ferramenta de comunicação, ela ainda faz e é ambas as coisas, mas supera esses dizeres. Como bem expõe o livro, a última definição também está associada à identidade, e confirma isso com os dizeres de Marcos Bagno, com os quais concordamos.

Essa abordagem em torno das concepções de língua, oportuniza um debate reflexivo com os discentes. Indicando que a língua de um sujeito e os aparatos comunicacionais de cada um, enfatizam sua classe, sua identidade e sua história. A língua não é neutra, faz-se por meio de seus falantes, os quais são diversos, e que bom que são, pois concretizam a heterogeneidade linguística, graças às diversidades sociais. Assim, o professor terá condições de dialogar com os alunos as colocações que estão por vir.

Figuras 05 e 06– seção cidadania



Fonte: Alves & Martin, 2013, p. 50 e 51.

Nas figuras 05 e 06, em relação à proposta inclusiva, enfatiza-se o livro didático que traz em uma de suas seções, uma abordagem acerca da importância da Língua Brasileira de Sinais e do Braille. O capítulo tem como seção: *Língua, cidadania e inclusão*. Inicialmente, apresenta as duas “ferramentas” como formas de comunicação dos surdos e cegos, respectivamente, e logo depois faz uma contextualização histórica desses dois suportes, como também faz uso de imagens e leva o leitor a refletir sobre o dia a dia dessas pessoas, levantando questionamentos, como por exemplo, se essas pessoas estão incluídas socialmente. Além de dar margem para o leitor listar ações que possam melhorar a vida dessas pessoas.

O livro é relevante por levantar esses questionamentos e adentrar em possíveis indagações dos educandos. Esta seção informa sobre esses suportes, e permite que a criticidade do leitor/aluno seja desenvolvida nesse processo, atentando para o respeito às diferenças e possibilita uma boa “curiosidade” sobre esses meios de comunicação e interação. Sabemos que a aquisição da Libras e o aprendizado do Braille são essenciais dentro da perspectiva inclusiva para o convívio social não só das pessoas com deficiência, mas como do público em geral (familiares, amigos, professores, entre outros).

As autoras do livro, na página de apresentação, direcionam aos alunos o seguinte: “esperamos que nosso trabalho possa contribuir de fato para que você se torne um jovem cada vez mais consciente e livre, capaz de refletir sobre o mundo que o cerca e interferir positivamente em sua transformação” (ALVES; MARTIN, 2013, s/p). Assim, as autoras reafirmam seu compromisso com uma formação cidadã e voltada às práticas sociais da linguagem, bem como suas variadas manifestações linguísticas, discursivas e comunicativas.

Ampliar as formas de comunicação do indivíduo será sempre um ganho. Sob essa ótica, percebemos a necessidade de continuamente essas temáticas serem abordadas em sala de aula, pois esse processo de inclusão ainda está dando os “primeiros passos” e faz-se necessário dar uma maior visibilidade para permitir que esse processo aconteça de forma efetiva. A inserção da disciplina Libras, por exemplo, é uma forma de inserir os alunos ouvintes num novo contexto de identidades e aprendizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre a inclusão é compreender que o processo educacional como um todo precisa de mudanças não apenas atitudinais, mas também estruturais, que perpassam o

currículo e também os recursos didáticos, os quais contribuem diretamente para a formação dos educandos, pois, através de um currículo adaptado às necessidades dos alunos, o interesse pelo processo educacional se amplia. Recursos didáticos que contenham características peculiares de cada grupo identitário, principalmente das minorias, que são as pessoas com deficiência e utilizam outros símbolos linguísticos na comunicação ou na escrita, quando presentes nos livros didáticos, fomentam a inclusão e promovem a interação entre todos os sujeitos que ocupam o espaço escolar.

Assim, se o livro didático passar por um processo de reestruturação e começar a inserir elementos culturais que representem a diversidade do público escolar, os alunos irão despertar o interesse em conhecer estas variações culturais e, dessa forma, poderão estabelecer uma relação com as diferenças, de modo que todos os alunos tenham seus direitos educacionais efetivados. Por fim, a análise do capítulo mostrou-se proveitosa e pertinente, pois contribui com a valorização das diferenças e oportuniza a reflexão de maneira significativa. Afinal, estabelece uma reflexão diante de um uso linguístico representativo o qual media identidade e valores de grupos minoritários que foram e são silenciados por suas deficiências.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia. **Língua Portuguesa: 1ª série do ensino médio**. Curitiba: Positivo, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n 9394**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002.

_____. **Decreto n. 626**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Parecer no. 17/2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino**

Fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Sociolinguística Interacional e a variabilidade cultural da sala de aula.** v. 7. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Iara F. de Melo. Linguagem, inclusão e ensino. IN: LINS, Juarez Nogueira. **Estudos na área de linguagem: ensino, pesquisa e formação docente.** Recife: EDUFPE, 2016, p. 17-27.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 de jul. 2018.



ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO A PARTIR DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE UM ALUNO AUTISTA NO INTERIOR PARAIBANO

SILVA¹¹¹, Fernanda Lavinya Marques (UEPB/GEILIM/CH)
nanda.lavinya@hotmail.com

SILVA¹¹², Jerferson Nascimento (UEPB/GEILIM/CH)
jefersonn69@gmail.com

SANTOS¹¹³, Juliana Freire (UEPB/GEILIM/CH)
Julianafreire688@gmail.com

ÁVILA-NÓBREGA¹¹⁴, Paulo Vinícius (UEPB/GEILIM/CH)
pvletras@gmail.com

RESUMO:

O espaço educacional necessita estar de acordo com a necessidade dos alunos, assim como o professor precisa de suportes que facilitem seu trabalho diante das dificuldades presentes na sala de aula, para, assim, contribuir com o processo de inclusão de todo e qualquer aluno. Nosso objetivo é abordar uma proposta de atividades escolares baseadas no letramento para 01 (um) aluno autista. Pretendemos apresentar a importância de ir além do processo de alfabetização existente no âmbito escolar pautado no método fônico e apresentar o letramento como meio de contribuição, nas estratégias de facilitação na inclusão do aluno, no processo de ensino-aprendizagem. Baseamo-nos em aspectos teóricos de Mendonza (2017), no que diz respeito à compreensão de autismo e linguagem; Cunha (2016), diante da importância de inclusão; Soares (2017), no que se refere à alfabetização e letramento. Nossa metodologia é de cunho qualitativo e nossos dados são baseados em atividades desenvolvidas em uma sala de aula de escola da rede pública, da cidade de Sertãozinho, no Brejo paraibano. Nossos dados revelam que as atividades pautadas no letramento são contextualizadas com o uso da linguagem, em diversas situações sociocomunicativas das crianças típicas e da criança autista.

¹¹¹ Graduação em Letras Português, pela Universidade Estadual da Paraíba. Integrante do GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade. Mediadora de crianças autistas. Possui curso de Formação em Educação Especial, pela FUNAD/João Pessoa.

¹¹² Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba. Integrante do GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade.

¹¹³ Graduação em Letras Português, pela Universidade Estadual da Paraíba. Integrante do GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade. Bolsista do PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

¹¹⁴ Professor do Departamento de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB).

Palavras-chave: Autismo. Letramento. Inclusão. Educação.

INTRODUÇÃO

O autismo, Transtorno do Espectro Autista (TEA), vem sendo objeto de estudo durante anos. Muito se discute acerca das causas que ocasionam o transtorno, que infere diretamente nos aspectos de linguagem, e que, nesta pesquisa, é enfoque interessando-nos a realização de uma abordagem que retrate autismo e linguagem, letramento e alfabetização.

Desse modo, pautamos nossos estudos sobre autismo compreendendo seu contexto histórico e percorrendo em abordagens que reflitam ao âmbito escolar, social e familiar, as contribuições no processo de inclusão e acesso ao ensino-aprendizagem. Nosso objetivo é abordar uma proposta de atividades escolares baseadas no letramento para 01 (um) aluno autista. Justificamos este trabalho como resultado de observações e regências realizadas por uma mediadora de criança autista (uma das autoras deste texto), que vem atrelando as discussões teóricas e vivências da sua formação à sala de aula inclusiva.

Vale destacar que, enfatizamos os estudos embasados pela perspectiva do letramento fazendo o contraste com a alfabetização pelos aportes teóricos de Soares (2017) e Rojo (2006), que apontam relevantes pesquisas na área.

Justificamos o interesse na realização deste trabalho, por acreditarmos, que só alfabetizar (ou tentar) por métodos alfanuméricos, resulta na privação do desenvolvimento da criança diante do contexto sociocomunicativo que ela vivencia, portanto que possamos inserir a criança às diversas práticas de letramentos através de situações interativas, dando, de fato, sentido a uma educação inclusiva.

Enquanto a organização da pesquisa, essa se constitui em três partes. Primeiramente, revisa brevemente o contexto histórico, no que se refere aos interesses dos estudos autistas. Em seguida, apresentamos um tópico intitulado *letramento e alfabetização*, no qual desenvolvemos uma apresentação disposta de conceitos e diferenciação dos termos, para que na terceira parte (a análise e discussão) possa ficar explícita a intenção de percorrer a dinamização das atividades atreladas ao processo de letramento.

1. AUTISMO: Um contexto histórico

O autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento humano, que vem sendo estudado pela ciência há certo tempo, na busca de causas e fatores do que possivelmente levam a este acontecimento. Os motivos ainda são desconhecidos, no entanto, as pesquisas na área da Educação e da Saúde, por exemplo, são intensas, por entenderem que, em cada indivíduo, o grau do autismo é variável e heterogêneo, pois ele se manifesta em diferentes níveis de gravidade (MENDONZA, 2017.p. 83-84).

O conceito de autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, pelo Dr. Leo Kanner, médico austríaco, residente em Baltimore, nos EUA, em seu histórico artigo *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, escrito originalmente em inglês. Já em 1944, Hans Asperger, um médico também austríaco e formado pela Universidade de Viena, escreve outro artigo com o título *Psicopatologia Autística da Infância*. Atualmente, atribui-se tanto a Kanner como a Asperger a identificação do autismo, sendo que, por vezes, encontram-se os estudos de ambos associados a distúrbios diferentes (MENDONZA, 2017. p.84-85).

O autismo é conhecido como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), descrito assim na mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM – V (2014), da Associação Americana de Psiquiatria (APA).

Segundo Dias (2015, p. 311), em 1968, no DSM II, o autismo foi inserido no quadro “esquizofrenia de início na infância”. A partir da década de 1980, o autismo é retirado da categoria de psicose e, no DSM III, utiliza-se a nomeação de distúrbios invasivos do desenvolvimento. No DSM IV (1991), caracterizado por prejuízo severo e invasivo, em diversas áreas do desenvolvimento, é considerado um distúrbio global do desenvolvimento. No DSM V (2013), o autismo é situado na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento e assumido como espectro, substituindo as subcategorias dos “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”, que são agora são apenas um termo (TEA), nos quais se assinalam “especificadores” para identificar suas variações, como a presença ou ausência de comprometimento intelectual, comprometimento estrutural da linguagem, condições médicas ou perda de habilidades anteriormente adquiridas.

De forma mais evidente, os indícios bastante fortes sobre TEA ocorrem por volta dos dezoito meses. Raramente, o diagnóstico é conclusivo antes dos vinte e quatro meses, e a idade média mais frequente é superior aos trinta meses (MELLO, 2007, p. 17). Dessa forma, não se sabe a incidência do autismo, pois varia de acordo com o critério utilizado por cada

pesquisador. Segundo informações que estão disponíveis no site da ASA - *Autism Society of America*¹¹⁵, a incidência seria de 1:500, ou 2 casos em cada 1000 nascimentos. Já de acordo com o órgão norte-americano *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*¹¹⁶, o autismo afetaria de 2 até 6 pessoas em cada 1000. O autismo seria 4 vezes mais frequente em pessoas do sexo masculino, que incide igualmente em famílias de diferentes raças, credos ou classes sociais.

Após um breve contexto histórico, no que se refere aos estudos sobre autismo, ressaltamos, agora no contexto escolar e social, a importância de destacar que crianças com o TEA possuem direitos à educação, independentemente de suas limitações ou necessidades educacionais. Para isso ocorrer, existem documentos relevantes, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Declaração de Salamanca que os asseguram. É importante, enquanto profissionais da Educação, que priorizam a escola inclusiva, prepararmos o aluno para o ensino regular, para a vida familiar e para vida social. Assim, a sala de aula inclusiva estará preparada para receber os discentes típicos ou com necessidades especiais, quando os materiais de desenvolvimento pedagógico forem adaptados e atenderem à diversidade do educando (CUNHA, 2016, p.10, 23 e 31).

Segundo Cunha (2016.p.88), o autista aprende de forma singular. Há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre geram conhecimento. Sendo assim, a escola não deve apenas estar ligada aos resultados que as avaliações mostram em dados, porque, nem sempre, eles virão de maneira rápida. Para tanto, o mediador deve atentar para a carga efetiva do aluno autista, observando aquilo que o proporciona funcionalidade.

Já no que se refere à educação especial para as pessoas com algum tipo de distúrbio ou deficiência, a Carta Magna Brasileira de 1988, diz que a educação inclusiva foi consagrada como direito substanciado na redação do artigo 208. Então a educação a ser fornecida a essas pessoas será desenvolvida na rede regular de ensino, com vistas a inserir essas minorias em um ambiente educacional que lhes permitam uma inserção adequada, e, de fato, na sociedade. (CUNHA, 2016.p.25).

Quanto a isso, a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional aborda a Educação Especial, no capítulo V,

¹¹⁵www.autism-society.org

¹¹⁶www.cdc.gov

definindo-a como uma modalidade oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) contribui para uma efetiva democratização das práticas escolares. O inciso V especifica o direito de todos os indivíduos ao direito à escola. O documento ressalta que a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, no Art. 54, inciso I. Já no Art. 54, inciso III, é posto que o dever do Estado é garantir entidades educacionais especializadas às crianças e aos adolescentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (MENDONZA, 2017.p.127- 129).

Indo na mesma direção, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, no Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica para aquelas que não atingem o nível exigido para conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 2010. p.12).

De acordo com Cunha (2016, p.89), a escola que possui sala de recursos terá condições de desenvolver habilidades específicas, evidentemente. Todavia, a educação curricular precisa ser vivenciada na sala comum, com os demais discentes, para que ocorra uma educação de qualidade e inclusiva entre indivíduos diferentes.

Até aqui apontamos uma contextualização histórica acerca dos estudos autistas, como também buscamos abordar questões relacionadas aos direitos e políticas educacionais que objetivam garantir uma educação de qualidade e significativa. Trataremos, a seguir, sobre a relação de alfabetização e letramento.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao longo deste estudo, faz-se importante abordar apontamentos no que condizem aos temas “alfabetização” e “letramento”, tendo em vista que nossa pesquisa é fomentada nessas perspectivas. Ademais, nosso estudo também é um suporte à necessidade de todo profissional da Educação, no que tange ao conhecimento destes termos, para então diferenciá-los.

A palavra “letramento” surge no Brasil há pouco tempo. Rojo e Moura (2012) mostram que “o uso do termo foi inaugurado por Mary A. Kato na obra *No mundo da escrita*,

em 1986.” Vale ressaltar que, em outros países, já se conhecia o termo *literacy* “[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2017, p. 17). Ainda sobre a definição de letramento, Soares (2017) aponta sobre a dificuldade de definir esse fenômeno, que se constitui em níveis, logo ficando difícil delimitá-lo. No que se refere ao letramento tomemos como entendimento o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas” (SOARES, 2017, p. 39). Logo, entende-se que, quando falamos de letramento, há sempre indivíduos utilizando as competências de ler e escrever, nas práticas sociais.

Em contraste, o termo “alfabetização” define práticas centralizadas na apropriação do sistema alfanumérico, não necessariamente pautado nos contextos de uso, em situações concretas de interação. É uma prática mais voltada ao aprendizado do código. Conforme Rojo (2006, p. 67):

alfabetizar pelas cartilhas (isto é, pelo (BaBeBiBoBu) é desastroso e, quando o aluno aprende e progride nos estudos, faz isto apesar da escola. Para outros alunos, o método é catastrófico e sem solução para os seus problemas, dificuldades e perplexidades, ao tentarem construir os seus conhecimentos na alfabetização.

Quando partimos para a ideia de letramento, entende-se que o indivíduo pode ser alfabetizado (saber ler e escrever) e ser inserido em contextos que o façam desenvolver tais habilidades. Assim, “com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida” (SOARES, 2017, p.44).

Na esfera escolar, é necessário que sejam criados contextos pautados nos usos dos eixos da linguagem da criança e do adolescente (leitura, escrita, oralidade, análise linguística). Ainda segundo Rojo (2006, p. 123) “o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence”.

Para isso, tanto o profissional da Educação necessita de oportunidades para a mediação neste processo de letramento e, desse modo trazer sua contribuição, como também a família e outros atores sociais devem ser copartícipes. É importante a constituição de uma relação tripartite: família, escola e contexto social, para que aconteça de fato haja o processo de letramento.

No que se refere à criança autista, embora as definições e descobertas a apresentem

com graus de dificuldades de comunicação e interação, o contexto familiar e escolar pode incluir esse sujeito da linguagem em situações de contato com textos falados e escritos, nos quais a criança perceba sentido, funcionalidade e uso, e não a vivência com uma linguagem ancorada no código e palavras isoladas.

3. METODOLOGIA

Nosso trabalho é de cunho qualitativo, pois nos ancoramos em práticas escolares cotidianas e de interação. Os dados foram coletados em uma escola pública, na cidade de Sertãozinho, localizada na região do Brejo paraibano.

Os dados são resultantes de 06 (seis) semanas de observação e de intervenção com atividades pautadas no letramento de 01 (um) menino autista de 07 (sete anos). A turma teve a presença da professora regente e da mediadora da criança autista. Essa mediadora foi uma das pesquisadoras deste trabalho.

Para este artigo, trouxemos 03 (três) exemplos das atividades desenvolvidas com a criança autista. Faremos a descrição da atividade que está exposta em figuras e mostraremos como aconteceu a abordagem na sala de aula.

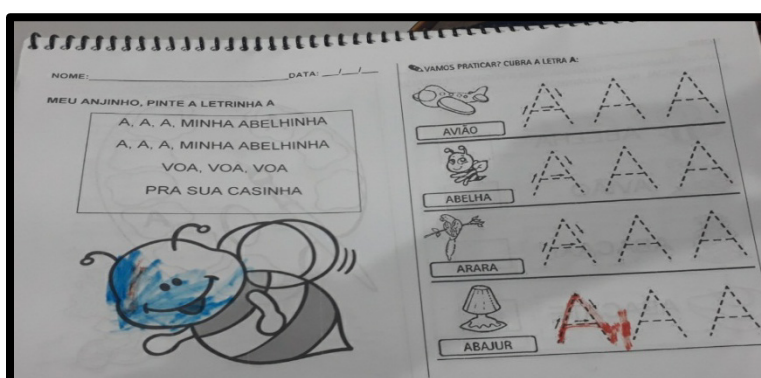
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas atividades a seguir, será falado sobre os objetivos e resultados das propostas levadas para a sala de aula e descreveremos como a criança reagiu, quais foram as contribuições das adaptações, no que condizem ao trabalho em sala de aula com a perspectiva do letramento.

Nesse sentido, foram essenciais as tentativas de manter o aluno sempre em contato com o que a turma estava estudando, o que configura um processo de inclusão do discente no âmbito educacional.

Por meio das adaptações propostas, utilizaram-se tarefas que visassem chamar mais atenção da criança, por exemplo, por meio de cores percebeu-se que criança ficou mais atenta ao que foi solicitado. Desse modo, foi possível mediá-la, embora tivesse dificuldades de interação, como é sabido por meio dos estudos sobre autismo.

ATIVIDADE 1: proposta com a letra A



Fonte: autoria própria (2019)

Conteúdo: Letra A

Contexto: Canção A Dona Aranha

Objetivos:

- Reconhecer a letra A dentro da canção A Dona Aranha;
- Conhecendo a letra estudada;
- Desenvolver a coordenação motora.

Estratégia:

- Pontilhados na letra estudada.

A aula girou em torno da canção A Dona Aranha. A professora regente cantou com as crianças, fez movimentos corporais, gestos condizentes com a canção e incentivou todas as crianças, incluindo o aluno autista, a participarem daquele momento lúdico, que levaria à contextualização do conteúdo.

O aluno autista demonstrou uma atitude positiva (não se opôs ao que estava sendo proposto) aceitando a metodologia realizada pela professora regente. Participou do momento de musicalização com os colegas, batendo palmas e fazendo movimentos que demonstravam alegria (sorrindo, pulando). O que nos mostra como ponto relevante essa relação música e ensino para o processo de letramento, por ser um gênero muito presente no cotidiano das crianças e facilitar a compreensão do uso da linguagem.

A professora chamou a atenção das crianças, quanto à letra A, presente na canção e na palavra “aranha”. Ao fazer a articulação entre o som da letra na canção e a sua grafia, a professora solicitou uma atividade de coordenação motora e de pintura com a letra A, presente em outra palavra: abelha. A finalidade foi mostrar aos alunos que, embora haja palavras diferentes, elas podem ser escritas com letras semelhantes. Podemos ver com isso, que a atividade girou em torno de contextos de uso, conforme preconizam Soares (2017) e Rojo (2006), no que se refere ao letramento.

Ainda sobre o percurso da atividade foi necessário intervir no momento de realizar a pintura, mantendo o cuidado para que ele não pintasse tudo. A adaptação para cobrir o pontilhado se fez necessário pelo fato de a criança não ter coordenação suficiente para realizar

a atividade sozinha (a letra A estudada). O pontilhado e a imagem ao lado serviram para uma melhor compreensão do aluno autista.

No quesito tempo, a atividade teve duração de 02 dias. A sua mediadora direcionou atividades com adaptações para que fossem estimuladas as habilidades dele, tendo em vista a dificuldade de coordenação motora existente. Por vezes, as atividades dele necessitaram do estímulo de sua coordenação, para que saíssem do pontilhado e conquistasse sua autonomia motora. O aluno é uma criança não verbal, contudo, encontra outros meios de se comunicar com a sua mediadora, por exemplo, quando gosta do que fez e recebe um elogio costuma bater palmas que são interpretados como gestos de agradecimentos.

Em relação à proposição destas atividades, é importante destacar que a mediadora sempre tem acesso ao plano de aula com antecedência, para que assim possa adaptá-lo e fazer a escolha das atividades que irão ser trabalhadas no decorrer da semana. Quando o material está pronto, é feita a apresentação da atividade. Havendo o consentimento e aceitação da professora regente, pode-se então ser ministrado com o intento de inserir o aluno junto a sua turma.

ATIVIDADE 2: proposta com números



Fonte: autoria própria (2019)

Disciplina: Matemática

Conteúdo: Números e quantidade

Objetivos:

- Conhecer números;
- Relacionar número mediante a quantidade.

Atividade proposta em sala: tarefa retirada do quadro, escrever os numerais, contar e registrar quantidade no caderno

Estratégias:

- Números e quantidades com baralhos
- Material concreto adicional (bolinhas de papel), para facilitar a compreensão de quantidade.

O aluno autista mostrou uma atitude positiva (reconhecida por gestos, aproximação do local onde a atividade seria desenvolvida, não chorou) a princípio, diante do material adaptado por sua mediadora, visto que o menino gosta de joguinhos. Podemos afirmar isso, pelo fato de, em experiências anteriores, ter se tornado perceptível a aproximação da criança levando em consideração que o material dispõe de cores e figuras, o que se torna atrativo. Foi preciso intervir na hora da contagem, em que o menino apresentou dificuldades e, por não conseguir o objetivo esperado de imediato, teve uma crise de ansiedade (chorou, pegou a mão de sua mediadora chamando-a para sair da sala), momento esse que tivemos que parar a atividade para que ele controlasse a ansiedade e voltasse à concentração.

O material adaptado foi executado em um dia diferente da tarefa de linguagem, pois são componentes trabalhados em dias alternados. O conteúdo ministrado pela professora era para a turma conhecer o Real, moeda brasileira. Entretanto, a mediadora preferiu trabalhar números e quantidades, já que a criança autista reconhece números, mas encontra dificuldade em relacionar a quantidade. Embora as atividades fossem adaptadas, de acordo com Cunha (2016, p.89), a educação curricular precisa ser vivenciada na sala comum, com os demais discentes, para que ocorra uma educação de qualidade e inclusiva entre indivíduos diferentes.

Ao sentir dificuldade em voltar para um conteúdo que já foi ministrado, o menino costuma ter um comportamento negativo, ou seja, empurra a atividade, chora e se bate. Quando esses comportamentos acontecem, a mediadora costuma chamar o nome dele, contar pausadamente para que ele se acalme e retorna a atividade dando apoio (elogiando) para que saiba que é capaz de chegar ao final da atividade.

ATIVIDADE 3: proposta com representação de sentimentos



Disciplina: Natureza e sociedade

Conteúdo: Como estou hoje

Objetivo:

- Trabalhar sentimentos

Atividade proposta em sala: Desenho sobre como a criança está se sentindo.

Estratégia:

- Atividade de associação dos rostos, referente ao seu estado

Essa atividade foi feita em uma sexta-feira, dia voltado para realização de conteúdos sobre natureza e sociedade. Nesse componente, o aluno tem um desenvolvimento muito bom mediante as atividades adaptadas, porque quando se trata de algo relacionado ao seu cotidiano, ele não encontra dificuldades para realizar as tarefas propostas por sua mediadora.

A criança teve um bom desempenho. Desde que chegou à sala, demonstrou muita alegria, abraçava a mediadora a todo instante (contato que só depois de conquistar a confiança foi possível obter).

As outras crianças relatavam à professora que estavam felizes, outras que estavam tristes, e, quando a mediadora perguntou como a criança autista estava, ele pegou o rostinho sorrindo e rapidamente colocou no bonequinho, apontou e bateu palmas como forma de dizer que, naquele dia, se encontrava feliz.

A partir dessas propostas que foram realizadas, podemos ficar ainda mais cientes do que não cabe mais em sala de aula, enquanto tarefas que não ofereçam ao aluno uma contextualização com sua realidade e, por conseguinte com suas práticas sociais. Adotar o letramento como meio é possibilitar melhores condições à educação e ao cotidiano de todo indivíduo, como vimos em Rojo (2006) e Soares (2017).

CONSIDERAÇÕES

Consideramos nossa pesquisa relevante para os estudos da área de linguagem e autismo, uma vez que, tentamos apresentar resultados significativos através da contextualização das práticas sociais da criança autista, assim ligando teoria à prática.

Logo, a importância para a Educação em termos gerais, é percebida por oportunizar graduandos, pesquisadores, docentes e futuros docentes em compreender como vem sendo desenvolvidos os estudos de autismo, como também perceber de que forma a alfabetização e letramento diferem-se e quais as contribuições ao apresentar intervenções a alunos autistas ou com outros distúrbios, por uma vertente do letramento.

Vimos que as atividades precisam ser adaptadas, as respostas do menino autista, em termos de interação e de linguagem são diferentes, no entanto, isso não impede que a escola trabalhe essas questões para formar profissionais mais sensíveis, crianças mais humanizadas e sensibilizadas com as diferenças em seu entorno.

Trabalhos como esses que vimos realizando são importantes para a formação em Letras, Pedagogia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e outros cursos que formam profissionais, que lidam diretamente com a linguagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Marco Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

CUNHA, Antônio Eugênio, **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, 18(2), 307-313, jun. 2015

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 8.ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MENDOZA, Renata Teixeira Villarim. **O direito a educação inclusiva para crianças com o espectro autista**. 1.ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. 232p. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo:Parábola

Editorial, 2012. 264p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017. 128p.



A FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A PARA ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UMA ANÁLISE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS III

BISERRA, Ingrid Karla Cruz

Universidade Federal da Paraíba
ingridkarlacruz@gmail.com

MARQUES, Karolynny Gomes

Universidade Estadual da Paraíba
karolgba16@hotmail.com

FELIX, Luciana Pereira

Universidade Estadual da Paraíba
lucypereira2@yahoo.com

RESUMO

Esta proposta de trabalho surgiu a partir da leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba, campus III, e posteriormente através dos estudos mais aprofundados no componente curricular Epistemologia da Pedagogia, em que pudemos observar que o/a Pedagogo/a pode atuar também em espaços não escolares. Durante muito tempo, o processo educativo de forma sistematizada era uma prática exercida apenas na escola, lugar onde o/a educador/a encontrava espaço para atuar. Com as mudanças nos perfis profissionais, as novas demandas e o desenvolvimento tecnológico, a sociedade sentiu a necessidade de pensar que as práticas educativas não se realizam apenas na instituição escolar, mas estão presentes na vida de um modo geral. Isso fez com que se expandisse a área de atuação dos/as pedagogos/as. Nosso objetivo foi analisar a formação do/a pedagogo/a nos espaços não escolares no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – Guarabira. Utilizamos uma pesquisa qualitativa, com análise de documentos normativos – PPC do curso e Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, entrevistas e questionários. Os resultados apresentados poderão contribuir para o debate, que precisa ser coletivo, com vistas a rever a estrutura curricular do curso em questão, ainda pautado na formação do/a pedagogo/a escolar.

Palavras-chave: Espaços não escolares. Projeto Pedagógico. Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

Como parte das políticas educacionais, partícipes de um dado tempo histórico, geográfico, social, cultural e de demandas específicas, os documentos normativos precisam ser revistos e problematizados. O curso de Pedagogia e os documentos que nortearam a sua implementação e desenvolvimento, no Brasil, também fazem parte dessa seara. Passados treze anos da Resolução do Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno, nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, algumas questões precisam ser problematizadas. Será que após esses anos os cursos de licenciatura em Pedagogia implementaram nos seus fluxogramas – mas não só neles, as perspectivas indicadas nesse documento? De modo mais específico com o que nos propomos a pensar: será que os cursos de licenciatura em Pedagogia atuam no sentido de promover a formação para os/as futuros/as pedagogos/as nos espaços não escolares?

Bernadete Gatti em várias de suas pesquisas constatou dilemas e impasses relacionados às licenciaturas dos/as professores/as do Brasil. Essas questões são históricas e acumuladas ainda nas formações atuais, mas necessitam ser enfrentadas, buscando a sua superação. Esses enfrentamentos necessitam ser locais, específicos e também nacionais e coletivos. Pensando no cotidiano da universidade, o fluxograma dos cursos e as suas ementas são desenhos da formação do/a profissional que se deseja formar para atuar na sociedade. Esse desenho, por sua vez, está relacionado aos documentos, dentre eles e, principalmente, as Diretrizes (2006). Para esta pesquisadora, as próprias DCN's criaram um quadro disperso em termos formativos que dificulta oferecer o tipo de formação necessária, abrangente e da competência do/a pedagogo/a.

Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental – que são duas atividades profissionais que têm seus diferenciais [...] é atribuída a função de formar professores para o Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, para a Educação de Jovens e Adultos, e em outras áreas nas quais se preveja a necessidade de conhecimentos pedagógicos, e, ainda, a função de formar gestores. (GATTI, 2012, p. 156).

Quando as Diretrizes pontuam o papel formativo do curso de Pedagogia para diversas funções, isso abrange os espaços escolares e os não escolares. De acordo com Severo (2018,

p. 03), “a inserção da ENE no âmbito pedagógico se constitui como uma demanda histórica, pois responde às necessidades emergentes da complexidade que se revela no modo de estruturação e de comportamento das sociedades globalizadas”. O tempo todo os sujeitos são postos em situações e processos que precisam ser gerenciados pedagogicamente, pois envolvem ensino e aprendizagem, envolvem, portanto, educação. A pedagogia enquanto ciência da educação não está restrita à escola, mas abrange aspectos mais amplos que envolvem o conceito de educação. Entendemos educação como processos formativos que se desenvolvem na vida em sociedade, em todos os espaços em que haja convivência humana. Nesse sentido, concordamos com Brandão (1981, p. 07):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para fazer, para saber, para ser, ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Educação está, portanto, relacionada a um processo amplo e global de formação humana. A pedagogia se preocupa com a educação em seu sentido de formação humana, e essa envolve não apenas o espaço formal da escola, mas o espaço da vida. Com esse entendimento, nos últimos anos têm crescido a demanda por profissionais da Pedagogia em espaços para além da instituição escolar, tais como hospitais, empresas, prisões, organizações sem fins lucrativos, etc.

Diversas instituições não escolares, porém, com interesses educativos em sua conjuntura ou com algum tipo de inserção em contextos em que as pessoas necessitam atuar através do uso de ferramentas pedagógicas, têm configurado, em sua agenda de trabalho, objetivos e ações que manifestam, em maior ou menor medida, um caráter instrutivo, educativo ou pedagógico. (SEVERO, 2018, p. 05).

Partindo deste princípio, o presente trabalho surgiu a partir da leitura do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, no componente curricular Epistemologia da Pedagogia, onde podemos observar que o/ a Pedagogo/a pode atuar também em espaços não escolares. Após as leituras nos questionamos e nos propomos a pensar sobre essa formação especificamente no campus III da UEPB.

1.1 OBJETIVOS

Este artigo científico na área da Educação, inserido nas discussões sobre a formação inicial do/a Pedagogo/a, teve como objetivo geral analisar a formação do/a pedagogo/a nos espaços não escolares no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – Guarabira. Como objetivos específicos: compreender sobre a formação do profissional de Pedagogia a partir da literatura e dos documentos oficiais; analisar a formação para espaços não escolares no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III; e investigar a formação do/a pedagogo/a para espaços não escolares a partir da fala de três docentes deste curso.

2. METODOLOGIA

Nossa proposta de trabalho está inserida na abordagem qualitativa. Utilizamos pesquisa bibliográfica, documental e coleta de dados por meio de entrevistas e questionários. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida junto a biblioteca da Universidade Federal da Paraíba, de acervos virtuais, entre outros, em que realizamos o levantamento dos pontos abordados através de leituras em livros e artigos. Na pesquisa documental recorremos a documentos como o PPC do curso de Pedagogia da UEPB, Campus III e a Resolução CNE/CP N° 1 (2006). A aplicação da entrevista aconteceu por meio de áudio através de diálogo presencial com uma (1) docente do curso de pedagogia do Campus III, e os questionários foram organizados em 8 perguntas subjetivas e aplicados a três (3) docentes.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante muito tempo o processo educacional de modo intencional e sistematizado não era pensado de forma abrangente na sociedade. Como bandeira de luta, inclusive, do movimento de educação popular da década de 1980, a educação precisava ser vista para além dos espaços formais. Afirmar isso não diminui ou hierarquiza os espaços, mas amplia o foco. Em seus estudos, Gohn (2010, p. 15), uma das pioneiras nas discussões da educação não escolar no país, pontuou que “podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”, e que “[...] a não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente nos espaços e, ações coletivas cotidianas”.

Dito de outra forma, a educação escolar está relacionada ao espaço da escola, regulamentado e normatizado a partir de políticas educacionais e currículos, por exemplo. A educação não escolar está centrada na intencionalidade pedagógica ocorrida em situações sociais que envolvam os processos de ensino e de aprendizagem. Houve (e ainda há) uma preocupação em organizar, planejar e avaliar essas situações, muito a partir do processo de globalização que gerou várias demandas formativas além da escola.

Do ponto de vista teórico, a ENE se relaciona com conceitos correntes no campo da Pedagogia que expressam um significado ampliado para a formação humana com base em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados em espaços e tempos distintos da Instituição Escolar, a exemplo do conceito de Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Educação Integral, Educação Social, etc. (SEVERO, 2018, p. 06).

A partir dos avanços tecnológicos e da constatação de que as demandas da sociedade mudaram, o papel dos/as agentes que pensam sobre a prática educativa precisava de novos contornos. Em diálogo com essas mudanças, ficou instituído nas DCN's (2006):

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em **outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos**. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas **não-escolares**;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e **não-escolares**. (BRASIL, 2006, p. 02, grifo nosso).

Esse documento normatiza que o/a profissional de pedagogia está apto/a a trabalhar com a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos do ensino médio na modalidade normal e em quaisquer atividades que exijam conhecimentos pedagógicos. Esse último item abrange os espaços de atuação do/a pedagogo/a, pois a escola não é o único lugar em que estão previstas relações educacionais. Além disso, ele apresenta claramente a expressão não escolares ao indicar que as atividades docentes (planejar, executar, coordenar,

acompanhar, avaliar, produzir e difundir conhecimentos) desses profissionais devem passar experiências e contextos escolares e não escolares.

O documento reafirma essa indicação ao destacar no artigo 5º, dezesseis pontos aos quais o/a egresso/a de pedagogia deverá estar apto/a, dentre eles:

IV - trabalhar, em **espaços escolares e não-escolares**, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

[...]

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em **ambientes escolares e não-escolares**;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas **experiências não-escolares**; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. [...] (BRASIL, 2006, p. 02, grifo nosso).

No artigo 6º, ao pontuar a estrutura do curso de pedagogia e levando em consideração a diversidade e autonomia das instituições, estas deverão considerar no núcleo de estudos básicos: “[...] b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.” (BRASIL, 2006, p. 03). Ainda nesse artigo as diretrizes indicam que as instituições deem “[...] atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.” (BRASIL, 2006, p. 03).

Chegamos a um ponto essencialmente importante nesse trabalho. As diretrizes orientam que nos projetos pedagógicos das instituições a integralização dos estudos deve ser efetivada por meio de alguns elementos, dentre eles:

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em **outros ambientes educativos**;

III-atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do

corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, **escolares e não-escolares** públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em **ambientes escolares e não-escolares** que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências [...]. (BRASIL, 2006, p. 4-5, grifo nosso).

Foi a partir desses elementos postos na orientação geral para os cursos de pedagogia, que nos interessamos em analisar como o projeto pedagógico do curso de pedagogia da UEPB, campus III, apresenta a articulação e desenvolvimento de atividades e componentes curriculares em diálogo com os espaços não escolares.

A UEPB possui oito campi localizados nas cidades de Campina Grande (Campus I), Lagoa Seca (Campus II), Guarabira (Campus III), Catolé do Rocha (Campus IV), João Pessoa (Campus V), Monteiro (Campus VI), Patos (Campus VII), e Araruna (Campus VIII). O curso de pedagogia no campus III foi oficialmente aprovado por meio da resolução/UEPB/CONSUNI/01/2006 e homologada pela resolução UEPB/CONSUNI/033/2008.

Em 2013 a UEPB iniciou um processo de reformulação dos cursos e o PPC analisado fez parte e foi consequência dessas discussões e mudanças. Ele foi construído a partir da participação dos/as docentes e discentes do curso de Pedagogia, está organizado em dezessete tópicos que abrangem desde a contextualização da instituição de ensino superior às ementas dos componentes curriculares. A versão mais recente do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, Guarabira, foi publicado no ano de 2016.

Nos períodos 2015.1 e 2016.1, por meio das ações do Núcleo Docente Estruturante – NDE, o Curso passou pelo processo de reformulação, do qual resultou o atual Projeto Pedagógico do Curso – PPC, que é fruto de um rico e complexo processo de reflexão realizado em vários espaços e etapas, reunindo discentes e docentes do Curso e do Departamento de Educação. As discussões, realizadas através de assembleias estudantis, aplicação de questionário, junto aos discentes, reuniões dos docentes e do Núcleo Docente Estruturante, apontaram as bases da reformulação necessária ao Curso. (PPC, 2016, p. 22).

No PPC do curso tem destaque a justificativa. Ela é importante pois o objetivo do

curso deriva da mesma e está relacionado com a área e foco na formação desses sujeitos. O curso de pedagogia no campus III, segundo o PPC, é necessário devido à necessidade de formação de profissionais em pedagogia na região, pois constatou-se que os/as docentes que trabalhavam nas escolas não tinham formação específica na área pedagógica, o que consequentemente dificultava uma ação didática mais significativa na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos ou ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessa questão o projeto de curso é justificado e visa formar profissionais: “[...] para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Educacional.” (PPC, 2016, p. 30). Aqui não aparece a perspectiva de formação em espaços não escolares. Já nos objetivos específicos para a formação dos/as egressos/as no curso, a dimensão dos espaços não escolares fica evidenciada, conforme podemos verificar a seguir:

Proporcionar a formação educativa que possibilite ao docente a compreensão da prática pedagógica enquanto produção sócio-histórica; Desenvolver o processo formativo teórico-metodológico para o exercício da docência no campo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e nos componentes pedagógicos do Ensino Médio, na modalidade Normal, com áreas de estudo e aprofundamento na Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional; Promover a formação crítico-reflexiva em experiências pedagógicas, programas e projetos vinculados a processos escolares e não-escolares e práticas alternativas em educação, em que sejam requeridos conhecimentos pedagógicos. (PPC, 2006, p. 31, grifo nosso).

O foco do curso de Pedagogia da UEPB, campus III, está na docência em espaços escolares, mas não diminui ou exclui que no curso há a promoção de experiências vinculadas a processos não escolares. Objetivamos perceber no item a seguir como as professoras entrevistadas veem o diálogo do curso com esses outros espaços educativos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizamos uma entrevista e a aplicação de três questionários com professoras que ministram aulas no curso de Pedagogia do campus III da UEPB. Os nomes das docentes foram preservados. Optamos por chama-las de A, B e C. A partir da análise do Projeto

Pedagógico do Curso Pedagogia, da entrevista e dos questionários, observamos que quem mais se aproximou no que diz respeito a atuação do/a Pedagogo/a nos espaços não escolares, foi a docente “C” quando ela traz em sua fala sobre a atuação desse profissional nesse espaço:

Considero o curso de pedagogia como um dos mais completos para a formação dos professores e não se limita a esta ação, mas consegue dialogar com diversas áreas e contribui para a formação de um profissional completo para atuar nos diversos espaços das diferentes funções pedagógicas, os espaços escolares são caracterizados pelo ensino sistematizado, como exemplo, instituições escolares (creches, escolas). Os espaços não escolares são caracterizados pelo desenvolvimento de atividades não sistematizadas, mas que promovem ou podem promover a aquisição de conhecimentos, como Ong's, hospitais, associações, etc. (DOCENTE C, 2019).

Embora a docente C pontue a importância do curso para a formação de sujeitos para os espaços não escolares, isso não fica objetivamente sistematizado no tocante aos componentes curriculares apresentados no PPC. Nos parece que há aqui uma situação preocupante. É preciso ter cuidado para não cair no equívoco de que o/a pedagogo/a em formação pode incorporar os saberes, habilidades e práticas para a atuação nos espaços escolares, a partir dos conhecimentos voltados para os espaços escolares. Ambos são diferentes e precisam de pressupostos, referenciais, habilidades e didáticas específicas.

Diante de todo o contexto sobre o objetivo específico do PPC de pedagogia do Campus III e mediante a fala da docente A, sobre a aptidão do/a pedagogo/a nos espaços não escolares, a mesma enfatiza que:

É preciso dizer que esse projeto foi reformulado no ano de 2017, e se encontra em fase de implementação. Precisando ser acompanhado, ajustado e analisado para que depois a gente consiga ver se essas medidas implantadas foram efetivadas ou não. Quanto aos espaços formais e não formais, escolares ou não escolares, todo projeto de curso ele traz componentes ementares que correspondem a essa expectativa, é uma expectativa que nós temos enquanto equipe que elaborou o projeto. Por exemplo o componente Prática Pedagógica I, a carga horária dele foi ampliada desse componente, é esperado que o professor/a que conduza esse componente discuta desde os conceitos da educação até os espaços formativos dessa prática educativa que é mais que prática pedagógica. Então é esperado que os/as alunos/as visitem, sobretudo ONGs, movimentos sociais, a educação do campo todos os espaços alternativos à escola, desde a prática pedagógica I que é o primeiro componente que o/a aluno/a de pedagogia vai cursar até os estágios não obrigatórios, eles/as podem fazer em outros espaços que não seja o espaço propriamente escolar. Então nossa expectativa é que isso ocorra, só uma avaliação desse novo projeto de curso vai dizer se a gente conseguiu ou não”. (DOCENTE A, 2018).

A fala acima indica algo que está exposto no próprio PPC. O documento apresenta a flexibilização curricular do curso de Pedagogia do campus III, destacando que o currículo é organizado de forma flexível, buscando abrir novos horizontes, para que sejam acolhidos as demandas e vivências. Dessa forma, podemos entender que essa flexibilização fica a cargo dos/as docentes em seus respectivos componentes curriculares, e, principalmente, das práticas pedagógicas (na estrutura do curso há quatro práticas pedagógicas distribuídas nos primeiros dois anos do curso) e dos estágios não obrigatórios.

O curso de Pedagogia não oferece componentes curriculares de forma obrigatória que contribuam direta e efetivamente para a atuação do/a Pedagogo/a nos espaços não escolares, como podemos observar na fala da docente C: “Desconheço. Há componentes apenas para atuação nos espaços escolares com poucos espaços de diálogos com o foco nos espaços não escolares. Infelizmente ainda é pouco percebido a prática para estes espaços” e da docente D: “Não apresenta componentes escolares específicos para espaço não escolares”.

No PPC consta uma lista de componentes curriculares eletivos, isto é, que podem ser ofertados ou não nos semestres letivos. Dentre eles alguns indicam a atuação do/a pedagogo/a nos espaços não formais, são eles: Educação Empreendedora, Educação e saúde, Estágio Curricular Eletivo em Educação Não-Formal. Abaixo destacamos as ementas:

Empreendedorismo: fundamentos e conceitos. Características e comportamento empreendedor. Relação entre empreendedorismo e desenvolvimento econômico e social. Empreendedorismo Social. Metodologia da pedagogia empreendedora e desafios para uma mudança de paradigma e transformação cultural. Inovação e o processo de empreender, o intraempreendedor. Protagonismo Juvenil. Jogos na Educação. Trabalho em rede.

Educação e saúde: pressupostos históricos, conceituais e legais; as atuais políticas de educação e saúde no âmbito do SUS; os espaços de atuação do profissional pedagogo no âmbito da política de educação saúde; Educação e saúde no contexto escolar; Promoção de saúde e desenvolvimento local; Metodologias educacionais aplicáveis a programas de saúde. Desafios atuais na interdisciplinaridade entre educação e saúde.

Observação, participação e vivências na educação básica com foco na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Popular e nos Movimentos Sociais, articulando as dimensões formais e não formais do ensino. Observação da gestão educacional, realização de visitas as escolas, participação nos espaços dos conselhos de classe e das reuniões pedagógicas. Sistematização reflexiva da prática educativa. (PPC, 2006, p. 124-125).

Ao apresentar possíveis componentes que diretamente dialoguem com espaços não escolares para a atuação dos/as profissionais de Pedagogia, o curso abre possibilidades para um profícuo diálogo e amplia a formação desses sujeitos. No entanto, por não serem obrigatórias, não há a certeza de que serão ofertadas semestralmente, podendo, inclusive, ficarem apenas na possibilidade de oferta.

Sendo assim, percebe-se lacunas na formação inicial para o egresso em Pedagogia nos espaços não escolares. Os componentes curriculares que fazem menção aos espaços não escolares em sua maioria são oferecidos de forma eletiva e mesmo assim, só podem ser abertos quando atinge um número X de alunos/as matriculados/as e quando há a oferta realizada por algum/a docente.

Duas das professoras entrevistadas puderam responder com firmeza como essa formação têm sido feita:

A prática pedagógica I que o/a aluno/a assim que entra vai ter no curso de pedagogia e poderia citar também um outro componente que por coincidência, estou ministrando que é educação popular. Que é visto no terceiro período, onde a gente foca sobretudo os espaços alternativos a escola. É, recentemente meus alunos/as por exemplo foram no seu município tentar mapear uma experiência de educação popular fora da escola, então eles/as foram pra educação do campo, nos assentamentos, eles foram pra educação indígena, para as rodas de conversas, deste o toré até outras perspectiva e foram para as salas de aula alternativa de educação de jovens e adultos, então a gente acredita que o curso todo está permeado por todas essas questões, para dar ao pedagogo/a uma visão mais ampliada de atuação, que não é unicamente o espaço da escola. (DOCENTE A, 2018).

Sim. Creio que as práticas pedagógicas podem proporcionar essa dimensão, ou seja, conhecer e atuar nos espaços não formais. (DOCENTE B, 2018).

Podemos observar na fala das docentes A e B que é a partir do componente curricular Prática Pedagógica, que o/a discente entra em contato com os espaços não formais, entretanto esse contato vai depender do/a professor/a que está mediando essas práticas, porque muitos se limitam ao espaço escolar apenas. Para demonstrar isso, identificamos que nas ementas (elas estão na sequência) das práticas pedagógicas apenas nas Práticas Pedagógicas I e II aparece essa dimensão:

Estudo sobre a prática educativa dos sujeitos aprendentes, suas memórias e histórias de vida. Conceituação das diferentes práticas pedagógicas e educativas e suas formas de organização em espaços escolares e não-escolares.

Reflexões sobre o cotidiano escolar em sua relação com a prática docente. Concepções de cotidiano escolar. Abordagem sobre os elementos da carreira docente, frente à discussão da identidade e da profissionalização. Sistema Nacional de Formação do Magistério. Observações e vivências em **espaços escolares e não escolares com foco na gestão**. Elaboração propostas de intervenção mediante as problemáticas identificadas.

Observação e análise da prática docente, em sala de aula, com vistas a elaboração de planos de atividades e de aula. Compreensão da organização do tempo e do espaço escolar. Análise de livros didáticos, das metodologias e das formas de avaliação pertinentes ao processo pedagógico.

Formulação de projetos temático-pedagógicos voltados para a educação, nas diversas áreas de atuação do pedagogo (Magistério da Educação Infantil Ensino Fundamental, EJA e Gestão Educacional). (PPC, 2016, p. 113-115, grifo nosso).

Um das questões que se coloca é: será que potencializar/ delegar a dois componentes curriculares específicos (Prática Pedagógica I e II), sendo a Prática II voltada também para espaços não escolares com foco específico na gestão apenas, dá conta da formação do/a pedagogo/a para atuar em espaços para além do escolar?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo o processo educativo foi pensado apenas na escola e para a escola, que era considerada o único lugar onde o/a pedagogo/a encontrava espaço para atuar. Com as mudanças do perfil curricular das escolas e universidades e o desenvolvimento tecnológico, a sociedade sentiu a necessidade de refletir sobre a educação e os processos de ensino e de aprendizagem não só nessas instituições. Pensando nos campos de atuação desse/a profissional, nos questionamos: o curso de Pedagogia da UEPB, Campus III, oferece componentes curriculares que subsidiem competências e habilidades aos/as futuros/as pedagogos/as na atuação em espaços não escolares? Recorremos a leitura de bibliografia sobre o tema, a análise do Projeto Pedagógico do curso e realizamos entrevistas com três docentes para compreender melhor o tema.

Concluimos momentaneamente essa pesquisa com a certeza da necessidade de ampliar mais esse debate, que precisa ser coletivo (discentes e docentes). As Diretrizes para o curso apontam para os espaços não escolares, no entanto, apenas dois componentes curriculares obrigatórios apresentam em suas ementas relação com esses *locus* de atuação. Somado a isso ainda tem a possibilidade desta relação não ocorrer, a depender do/a docente que ministra-lo,

pois esses espaços não são o foco do componente. Além disso, o foco em um desses componentes é para a gestão em espaços não escolares. Então, como ficam as outras áreas?

As respostas das entrevistadas sinalizam para as relações que os/as docentes possivelmente fazem nos diversos componentes do curso. Será que delegar isso aos/as docentes dá conta da complexidade e da especificidade desses espaços? Apontamos que o modelo de formação recebido está centrado na educação escolar e que há uma compreensão ainda difusa das práticas em espaços não escolares no referido curso. Sendo assim, reiteramos que o debate sobre a formação desses/as profissionais precisa ocorrer para que possamos ressignificar e direcionar de uma melhor forma o campo de saberes dos/as pedagogos/as.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GATTI, Bernadete. **O curso de licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências**. EntreVer, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34247/0>. Acesso em 28 de março de 2019.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

PPC PEDAGOGIA. Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, Guarabira. 2016.

Resolução CNE/ CP 1/ 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Sobre pedagogia e pedagogos em espaços não escolares: apontamentos desde uma síntese de investigação empírica**. Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n.3, p. 978 – 995, jul./ set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2017v35n3p978/pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Perspectivas Curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.34, p. 1-24, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e176656.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2019.



O USO MULTIMODAL DA LINGUAGEM EM UM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DE GUARABIRA/PB

AMARANTE, Juliana Rodrigues Nunes¹¹⁷ (GEILIM/CH/UEPB)
amarantejuliana298@gmail.com

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius¹¹⁸ (GEILIM/CH/UEPB)
pvletras@gmail.com

Resumo:

O intento deste trabalho é apresentar uma análise qualitativa dos recursos multimodais da linguagem utilizados por uma profissional da linguagem e 02 crianças, em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Não procuraremos discutir as especificidades dos alunos matriculados nos AEE, mas entender, por meio de observações, as estratégias interativas que permeavam os encontros. Pretende-se com isto, constatar como se discorre este processo multimodal, ou seja, o uso da matriz gesto-fala (KENDON, 1982; McNEILL, 1985) de língua nos alunos de AEE, como se desenvolve a formação dos profissionais que atendem tais alunos, assim como também, quem produz os recursos pedagógicos alternativos e como os profissionais utilizam esses recursos. Tomamos por base de referencial teórico os estudos de Ávila-Nóbrega (2018) em que elementos, como a interação com olhar, gestos, e produções vocais também fazem parte do processo de aquisição da língua. Nossa coleta de dados ocorreu especificamente no Centro Educacional Edivardo Toscano, em Guarabira/PB. Os resultados mostram se há uma prática de educação inclusa, que não se limita apenas ao atendimento das especificidades físicas de cada aluno, e sim um modelo de atendimento que o auxilie a ampliar suas formas de expressão linguística de modo autônomo. Nossos resultados ainda apontam para o fato de, os recursos multimodais usados pelos parceiros interativos, nos momentos dos atendimentos, facilitavam a negociação de sentidos face a face.

Palavras-chave: Multimodalidade; Linguagem; Recursos Pedagógicos;

INTRODUÇÃO

O tema da Multimodalidade em Aquisição da Linguagem, mesmo pouco difundido¹¹⁹,

¹¹⁷ Bolsista do Projeto de Extensão da UEPB: “O uso multimodal da linguagem em Atendimentos Educacionais Especializados de Guarabira/PB: Recursos pedagógicos e interação” (vigência 2019/2020).

¹¹⁸ Professor do Departamento de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba. Coordenador do GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB).

¹¹⁹ Conferir o artigo “UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE MULTIMODALIDADE NOS ESTUDOS

é de grande contribuição para compreendermos as nuances da linguagem da criança. Como este processo ocorre e como podemos compreendê-lo em sua execução, quais os recursos utilizados para a comunicação por aqueles que não conseguem usufruir de forma parcial ou completa do domínio de fala, que outras formas alternativas de linguagem o sujeito poderá utilizar para se comunicar com o seu mundo são questões que permeiam o âmbito desses dois domínios do saber supracitados.

Podemos encontrar também, de modo profuso, algumas destas indagações imersas na Educação Especial, em que crianças, não podendo utilizar totalmente o recurso de fala para se comunicar, necessitam apreender “novas” formas estratégicas de linguagem, para se comunicar e ser compreendidas em seu círculo social, nas negociações de sentidos face a face, assim como também otimizar sua vida escolar e acessibilidade aos seus direitos no entorno social.

Dito isto, o intento deste trabalho é apresentar uma análise qualitativa dos recursos multimodais da linguagem utilizados por uma profissional da linguagem e 02 crianças, em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública, na cidade de Guarabira/PB. Analisaremos, de modo qualitativo, quais os recursos multimodais utilizados pela profissional em questão e pelas crianças, e como se dá sua execução e contribuição do mesmo para o processo educacional dos 02 alunos.

Apresentaremos um breve percurso, dos estudos teóricos que embasam as concepções Multimodais de Aquisição da Linguagem a partir dos trabalhos de Ávila-Nóbrega (2018), Barros e Cavalcante (2015). Veremos como se iniciaram tais estudos, suas produções de caráter relevante, como também o que podemos chamar de multimodalidade de língua e algumas especificidades como as noções de gestos, vocalização e linguagem visual.

Justificamos a produção deste trabalho, como resultado do projeto de extensão intitulado “O uso multimodal da linguagem em Atendimentos Educacionais Especializados de Guarabira/PB: Recursos pedagógicos e interação” (vigência 2019/2020). Vale ressaltar que ainda não é possível apresentar todos os dados necessários para bem findar esta discussão,

pois o trabalho ainda está em curso¹²⁰. Não temos o objetivo de intervir em práticas educacionais já pré-determinadas, mas sim esclarecer questões acerca das ferramentas que são utilizadas nesse processo educacional e como elas alcançam seus objetivos.

Inicialmente, apresentaremos discussões que norteiam os estudos multimodais de linguagem, tais como noções de gesto, olhar e expressões faciais. Em seguida, explanaremos de forma sintetizada os aspectos da Educação Especial com ênfase no AEE, assim como também as observações que foram feitas na escola sendo estas divididas em dois momentos.

1. O ASPECTO MULTIMODAL DA LINGUAGEM

Este tópico abordará de forma sumária os aspectos que norteiam a Multimodalidade, campo de estudo bastante atual, de constante transformação e descoberta. Esta área do conhecimento não está apenas relacionada aos aspectos do texto escrito, mas, além disso, imbricada ao uso congruente de outras manifestações da linguagem, como, por exemplo, aspectos prosódicos, gestuais, contato visual, movimentos corporais, expressões faciais etc. (MCNEILL, 1985, 1992, 2006; MONDADA, 2005, p. 12; MORATO, 2006, p. 105; CUSTÓDIO FILHO, 2009, p. 2930-2931).

Destacamos que o interesse por esse campo do saber ganhou espaço, a partir dos trabalhos e pesquisas na área da Comunicação Não Verbal, que conferiu a tudo que fosse externo à fala o parecer de meros instrumentos de complementação do que estivesse sendo dito, ou seja, como acessórios da produção de fala. Como afirma Ávila-Nóbrega (2018, p. 35), em seu livro *O Estudo do Envelope Multimodal, como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem*:

Por muito tempo não se concebeu a noção de língua em uma perspectiva multimodal, pois analisavam o estatuto prosódico como complemento do linguístico e o elemento extralinguístico (gestual) como auxiliar do fluxo de fala.

Nessa perspectiva não verbal de linguagem, tudo que fosse externo à comunicação verbal (fala e escrita) seria compreendida como um elemento extralinguístico sendo, pois, um acessório ou uma forma de reforçar a fala, mas não obtinha estatuto linguístico.

No entanto, com o avançar das pesquisas na área da linguagem, alguns estudiosos

¹²⁰ O trabalho acima mencionado é desenvolvido pelo grupo GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB), do qual faz parte a Extensão já mencionada e em curso (2019-2020). Este trabalho, portanto, é fruto de tal iniciativa.

observaram que os aspectos corporais podem também comunicar e ser expressos como linguagem passível de interpretação. No quadro da produção gestual, encontramos a classificação da gesticulação, das pantomimas, dos emblemas e das línguas de sinais (KENDON, 1982, p. 25-62).

Segundo Barros e Cavalcante (2015, p. 40), a gesticulação é definida pelo uso de gestos idiossincráticos, ou seja, pelos gestos próprios de cada pessoa ou de um grupo característico, por exemplo, o mexer das mãos enquanto se fala reforçando assim o que está sendo dito. As pantomimas constituem ações ou representações do cotidiano sem a presença de fala, como as peças teatrais (mímica) em que não há utilização de fala, pois tudo que é preciso ser dito se expressa através dos gestos. Os emblemas constituem os gestos que são independentes da fala (autônomos), não há uma presença de fala, mas sua significação é completamente verbal e muito clara para a interpretação, por exemplo, quando alguém movimenta o dedo indicador de um lado para o outro, com o restante dos dedos contraídos para baixo, sabemos perfeitamente que este gesto é compreendido como o advérbio “não”, temos então um gesto autônomo, não verbal, mas que sua semântica é inteiramente verbal. Os emblemas são gestos atrelados a aspectos culturais. Por fim, temos as línguas de sinais características das comunidades surdas.

No que tange ao direcionamento do olhar, em Ávila-Nóbrega (2018, p. 59) encontramos a discussão sobre, pelo menos, duas classificações básicas para o tipo de olhar, a saber: o olhar fixo e o olhar mútuo. O olhar fixo é o comportamento que se dá ao se lançar o olhar para algo ou alguém, e o olhar mútuo é o olhar que ambos os indivíduos se lançam. Porém há ainda quatro funções que o olhar pode exercer, sendo elas: o olhar regulador, monitor, cognitivo e expressivo.

E por fim, temos as expressões faciais, que inicialmente foram estudadas pela Comunicação Não Verbal, ficando conhecidas como fisionomia (COURTINE, 2016, p. 17-18). Esse estudo mostra as repressões que os usuários de determinadas expressões faciais sofreram, por julgamento religioso e moral da sociedade à época.

Diante do exposto, podemos perceber que, considerar os gestos, os olhares e expressões faciais como não ocupando o estatuto linguístico, com funcionamento estrutural próprio, como uma mescla de produção cognitiva pode limitar nossa forma de interagir.

A escola, assim como toda comunidade, há diversos tipos de sujeitos carregando em si bagagens próprias, assim como também em alguns casos patologias próprias, que necessitam

de uma atenção particular para bem desenvolverem seu papel social e suas capacidades linguísticas. Nossa discussão gira em torno de estratégias que os utentes da linguagem no AEE encontram para produzir sentidos, na interação face a face. Essas estratégias são multimodais.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O AEE

Neste tópico, nos detemos a alguns aspectos que norteiam a Educação Especial, assim como também às funções do então implantado Atendimento Especial Especializado (AEE), no sistema educacional brasileiro.

Segundo Rebelo (2015, p. 64-68), no ano de 2003, o programa do Governo Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” foi lançado com a intenção de integrar uma gama de ações educacionais visando à inclusão de pessoas com deficiência. Outros programas foram criados, então, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), extinta em 2011, dando lugar à SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Os programas são: Escola Acessível, Incluir, Benefício da Prestação Continuada na Escola (BPC) e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Para a autora, entre os anos de 2003 a 2006, o MEC apoiou projetos de adequação arquitetônica, apoiado pela SEESP, visando à acessibilidade nas escolas. Em 2007, foi criado o programa Escola Acessível, com vista à adequação física das escolas estaduais e municipais. 2543 escolas foram atendidas entre os anos de 2007-2008.

Desde 2005, o programa Incluir (Programa de Acessibilidade na Educação Superior) lança editais para apoiar núcleos de acessibilidade das pessoas com deficiência ao ensino superior. Em 2007, os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Saúde e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos criam o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência (BPC na Escola). O programa monitora os dados dos beneficiários do BPC e do Censo Escolar, para identificar os índices de acesso e de exclusão escolar (REBELO, 2015, p. 66).

Também em 2007, foi criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Esse programa passou a ser o responsável pela provisão do AEE, no horário oposto ao da sala regular onde o aluno está matriculado. O AEE está disposto nas Salas de

Recursos Multifuncionais e não é colocado como reprodução de conteúdos programáticos da escola comum, mas como mediador desse processo. Na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial é apresentada como modalidade transversal articulada ao ensino comum. É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, as etapas e as modalidades, realiza o atendimento especializado, disponibiliza recursos e serviços e orientações, nas turmas comuns do ensino regular (REBELO, 2015, p. 66).

Já no que se refere aos conceitos do público atendido no AEE, Silva Júnior e Marques (2015, p. 54) trazem a definição de:

- Pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo; incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;
- Altas habilidades/superdotação: demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse.

De acordo com os autores (SILVA JÚNIOR; MARQUES, 2015, p. 55), o movimento pela inclusão da pessoa com deficiência é mundial e se deu como resultado de alguns grandes encontros internacionais: A Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (Jomtiem/Tailândia, 1990), o Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades do Deficiente (1993), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994).

Tendo discutido sumariamente a respeito da política da Educação Especial e da criação do AEE, passaremos aos relatos das observações.

3. OBSERVAÇÕES DE ASPECTOS MULTIMODAIS EM UM AEE DE GUARABIRA/PB

As observações foram feitas em uma escola pública, em 02 visitas específicas¹²¹. A escola atende a alunos do Ensino Fundamental I e II, nos turnos manhã e tarde, sendo contemplado com uma Sala de Recursos Multifuncionais para o funcionamento de AEE. Nossas observações ocorreram no turno matutino, com acompanhamento de uma das professoras especializadas, com duração de meia hora cada atendimento. Os 02 pré-adolescentes (aluno 01 e aluna 02) observados têm deficiência intelectual. Justificamos a escolha desses sujeitos, pelo fato de serem atendidos no horário de funcionamento do nosso plano de visitas e por terem sido os únicos casos permitidos para receberem observação, naquele período. As observações ocorreram no mês de março de 2019. Os alunos observados são do sexo masculino e do sexo feminino, na faixa etária dos 11 anos. É importante destacar que os 02 sujeitos observados foram atendidos ao mesmo tempo pela educadora, em uma mesa de atividades escolares.

Segundo dados apresentados pela instituição, há 25 alunos matriculados para receber atendimento especializado. Esses atendimentos são norteados por 02 professoras, das quais não apresentamos nomes por questões éticas. Uma das professoras possui licenciatura em Geografia e em Pedagogia, além de curso de Braille, curso de AEE, curso do Método das Boquinhas e Pós-graduação em Educação Ambiental. A outra professora possui licenciatura em História, Pós-graduação em Psicopedagogia, cursos sobre AEE, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), curso sobre Autismo, sobre o Método das Boquinhas e sobre PECS (*Picture Exchange Communication System* - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras).

A seguir, apresentamos nossos relatos, que estão divididos em 02 partes, como forma de organizar melhor a interpretação das cenas.

3.1 Relato de experiência 1

Em nossa primeira visita, o aluno 01 estava sendo direcionado a desenvolver sua capacidade de leitura, formação de palavras e assimilação do som à grafia de palavras. Os

¹²¹ Como o projeto de extensão ainda está em andamento, até a produção deste artigo tínhamos conseguido assistir aos atendimentos em apenas 02 visitas, tendo sido agendadas outras para os próximos meses.

recursos utilizados para este processo eram letras coloridas de tamanho médio, que segundo informações posteriores fornecidas pela própria educadora, ajudavam a concentrar a atenção do aluno.

A prática pedagógica se dava da seguinte maneira: a docente apresentava ao aluno 01 uma palavra, emitia os sons de cada grafia, para posteriormente o aluno repetir. Para que este detivesse mais atenção na grafia para a qual a docente se referia com o som, era utilizado o gesto de apontar para a forma como se escrevia a palavra, o som era pronunciado e a educadora solicitava ao aluno 01 a sua repetição. Além disso, os dois parceiros se entreolhavam a todo instante alternando o olhar face a face para o tabuleiro de letras coloridas.

Outra nuance observada naquele processo era como o aluno 01 se comportava ao “errar” o som que deveria ser repetido ou à qual grafia este se referia. A docente, ao questionar de forma sutil se o aluno 01 tinha certeza de que o som proferido era correspondente à grafia, de modo que o aluno de maneira reflexiva e autônoma compreendesse que sua afirmação não era adequada, respondia apenas como um “menear de cabeça” movimentando para a esquerda e para a direita, em um gesto correspondente ao advérbio “não”.

Já no que se refere à aluna 02, as observações do atendimento correspondem à capacidade Matemática, em que foi trabalhada a operação da soma. Para tal exercício foram utilizados como recursos pedagógicos alguns palitos de madeira, que auxiliavam a aluna 02 a realizar as operações. A docente orientava a menina quanto a realizar determinada soma, e, com o auxílio dos palitos ia realizando e contabilizando os números. Porém, havia um segundo recurso pedagógico que a própria aluna desenvolveu para facilitar sua operação: ela contabilizava os palitos através do gesto de apontar para os mesmos, ou seja, ela conseguia manter sua sequência numérica ao contar, porque apontava constantemente para o número ao qual estava sendo atrelado aquele palito. Outro recurso utilizado pela aluna 02 foi contabilizar sua soma com os dedos das mãos: ela abria a palma de uma das mãos e com a outra ia percorrendo os dedos que correspondiam ao número esperado.

3.2 Relato de experiência 2

Na segunda visita, apenas o aluno 01 dos nossos dados esteve presente, no entanto,

havia outras crianças sendo atendidas, mas não foram o nosso foco primordial de observação, como já justificamos anteriormente. Tal observação se deu em um ambiente mais descontraído, no sentido de que os alunos não estavam realizando nenhuma atividade “curricular”, mas sim a confecção de cartões para o dia das Mães que estava a se aproximar.

Diante daquela atividade, que havia implicitamente uma ênfase dada à interação social do aluno, eles dividiam entre si as tarefas, dois coloriam, um cortava e outro confeccionava com o auxílio de um furador algumas bolinhas a serem utilizadas na confecção. Tal atividade contribuía para o desenvolvimento dos aspectos lúdicos dos alunos, pois era necessária criatividade para desenvolver os cartões propostos.

Os alunos, aparentemente, não eram íntimos uns dos outros, mas a partir do trabalho em grupo e da divisão de tarefas, comunicavam-se algumas vezes. Porém, é importante ressaltar que esta comunicação foi poucas vezes realizada através do falar propriamente dito, pois os alunos utilizavam expressões faciais e gestos para se comunicarem e se expressarem. Isso ficou muito claro com relação ao aluno 01, por nós observado. Embora não interagisse por meio de expressões orais, havia a troca de olhares, as expressões faciais, movimentos corporais e gesto de apontar produzindo sentidos para ele e para os outros alunos com quem interagia.

Quando alguém queria expressar que necessitava de algo, logo parava o que estava fazendo e os colegas reconheciam que este necessitava de algum outro material através dos seus sinais expressivos (corpo, gestos e expressões faciais, além de algumas vocalizações).

A forma com que se comunicavam, e mostravam satisfação naquilo que estavam fazendo, foi o sorriso comunicando assim aos colegas seu conforto em tal situação. Outra forma de se comunicar era o constante apontar para o que se queria utilizar.

3.3 Discussões

Como vimos, na primeira visita por nós realizada, a educadora atendeu ao aluno 01 com temáticas sobre a linguagem e à aluna 02 com linguagem matemática. O gesto do apontar, o direcionamento do olhar, as expressões faciais, menear da cabeça, contagem com os dedos, com palitos, repetição de sons de palavras compuseram os aspectos multimodais presentes naquele atendimento. É importante destacar que, a educadora usava muitos aspectos prosódicos também, como aumento do tom de voz nas repetições de sílabas, como forma de

chamar a atenção do aluno 01.

Na segunda visita, o aluno 01 esteve presente interagindo com outros alunos, na confecção de atividades para o dia das mães. Os outros estudantes interagiam com o aluno 01 negociando sentidos por meio de suas expressões corporais, com as mãos, com sorriso, com produções vocais muitas vezes incompreensíveis e com a troca de olhares.

Nossas observações, embora ainda incipientes, corroboram os postulados teóricos a respeito do funcionamento cognitivo da linguagem, no que se refere à matriz visuo-gestuo-vocal (MCNEILL, 1985, 1992; MONDADA, 2005; MORATO, 2006) dos alunos e da educadora.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho é de perspicaz contribuição para professores da Educação Especial, como ferramenta de reflexão acerca das práticas pedagógicas estabelecidas no AEE, como contribuição para nortear suas práticas, assim como também seu olhar acerca dos recursos utilizados neste processo.

Com os nossos resultados, vimos que somos seres de linguagem multimodal, que negociam sentidos por meio de várias estratégias cognitivas. Portanto, acreditamos ser uma contribuição para desmistificar aulas e atendimentos pautados na cultura centrada no aspecto verbal (oral e escrito) apenas.

Tal trabalho pode servir aos estudiosos da área da Educação, como estudantes de graduação, Psicopedagogos, pesquisadores da área da Aquisição de Linguagem bem como

todos aqueles que se deixam ser influenciados por questões, que enxergam o ser humano acometido por alguma complexidade não como um ser limitado, mas sim como um indivíduo capaz, que só necessita apreender com auxílio de outrem estratégias multimodais de linguagem que o ajudem no seu processo de interação a se comunicarem com o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

BARROSA, Andressa Toscano Moura de Caldas; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Prosódia e gestos: caracterizando a matriz na Aquisição da Linguagem. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. FARIA, Evangelina Maria Brito de (org.). **Cenas em Aquisição da Linguagem: Multimodalidade, Atenção Conjunta e Subjetividade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 45-64.

COURTINE, Jean Jacques; HAROCHE, Claudine. **História do rosto**; exprimir e calar emoções. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016, p. 17-18.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Aspectos multimodais envolvidos na construção da referência. In: **ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**. 6, 2009. João Pessoa: Ideia, 2009, p. 2927-2936 (CD-rom).

KENDON, Adam. The study of gesture: some observations on its history. **Recherches Semiotique/Semiotic Inquiry**, Vol. 2 N. 1, 1982. Pages 25-62

McNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**. Vol 92, N. 3. 1985. 350-371.

_____. **Hand and mind**: What gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. Gesture: a psycholinguistic approach. IN: Brown E., Anderson A. (editors) **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Amsterdam, Boston: Elsevier, 2006, 58–66.

MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-31.

MORATO, Edwiges Maria. Gestão do tópico e relevância conversacional na interação entre afásicos e não-afásicos, ou quando uma mão lava a outra. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, V. 48, N. 1. Campinas, 2006. p. 105-113.

REBELO, Andressa Santos. O Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2003-2014). **Revista Educação Online**. N. 20. Set-Dez 2015. p. 62-78.

SILVA JÚNIOR, Samuel Vinento; MARQUES, Maria do Perpétuo Socorro Duarte. Atendimento Educacional Especializado: um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil. **Revista Êxitus**. Vol. 5. N.1 Santarém/PA. Jan-Jun.2015. p. 50-69.



O ARTIGO DE OPINIÃO NA EJA: DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DISCURSIVA E ARGUMENTATIVA

SOARES, Danielle Ribeiro¹²²

Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP)

danielle_ld@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho objetivou desenvolver estratégias discursivas de leitura e escrita a partir do gênero artigo de opinião, com vistas ao desenvolvimento das capacidades discursivas e argumentativas do aluno da EJA. A investigação de natureza aplicada envolveu a elaboração e aplicação de um plano de ensino, o qual trabalhou por meio de uma diversidade de textos multissemióticos (vídeos, música, charges, entre outros) os temas da violência e da prática do *bullying* na escola. A linha teórica que orientou esta proposta esteve centrada, sobretudo, na Análise do Discurso de vertente francesa com as contribuições de Orlandi (2001; 2007), Pêcheux (2008), entre outros. Estes oferecem contribuições para os estudos da linguagem, no campo do discurso, da produção de sentidos, da dispersão, do interdiscurso e das formações discursivas. O campo da pesquisa compõe uma escola estadual localizada na cidade de Serra Branca-PB. Como colaboradores da investigação temos uma turma de alunos do Ciclo IV da EJA. Tendo em vista a concepção discursiva e considerando a necessidade de abordar temas inerentes à realidade escolar, nossos resultados caminham para a conclusão de que a produção do texto opinativo permitiu criar um espaço de formação de sujeitos mais críticos e não apenas aptos a atender e cumprir os currículos exigidos para obtenção da certificação, uma vez que o artigo de opinião pôde servir como instrumento de conscientização e reflexão para os demais alunos do ensino regular (crianças e adolescentes) da escola, como também circulou em um portal de notícias da cidade, a fim de conscientizar a comunidade estudantil de que a prática do *bullying* e a violência constituem atitudes que devem ser coibidas no espaço escolar, mas isso, por meio do diálogo e da tomada de consciência por parte dos sujeitos.

Palavras-chave: EJA. Escrita. Discurso. Artigo de opinião.

¹²²Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (CCHE/UEPB); Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB).

1 INTRODUÇÃO

Diante das mudanças que vêm ocorrendo socialmente é preciso que o professor esteja preparado para lidar com as várias possibilidades de leitura e com os diferentes modos de produção textual que circulam na sociedade contemporânea. Essa nova sociedade tem experimentado, principalmente com o advento do mundo globalizado e as novas tecnologias, diversas formas de utilização da linguagem. E a língua como uma instância social, histórica e situada em tempo e espaços dinâmicos tende a acompanhar essas transformações porque está a serviço dos sujeitos que a utilizam.

As emergentes práticas de letramento requerem novas formas de pensar os usos da linguagem em diferentes espaços e isso integra diferentes sujeitos e culturas. E a escola como principal agência de letramento precisa incorporar isso ao seu currículo, a fim de que não incorra no risco de ficar alheia a essas mudanças que a contemporaneidade tem trazido, atingindo assim todos os espaços sociais.

De fato, nesse novo cenário, os alunos estão expostos a várias expressões de linguagem: verbal e não verbal, corporal, multimidiática, entre outras. São diversas as suas manifestações principalmente por meio das mídias digitais. Contudo, é na escola que se tem a ciência de como essas linguagens funcionam e são produzidas. E mesmo que se tenha acesso às várias manifestações da língua na esfera social, a escola ainda é a principal agência de alfabetização e letramento existente na sociedade contemporânea. É nela que os alunos aprendem a utilizar a linguagem de acordo com as suas necessidades, adequando-a a cada situação formal ou informal.

Pensando sobre essas e outras questões, intencionamos trazer algumas reflexões teóricas sobre o ensino de língua com foco na escrita. Problematizamos nossas reflexões a partir da seguinte questão: em que condições e amparado em quais práticas docentes o ensino da escrita na EJA vem sendo estabelecido nas aulas de língua portuguesa? Como as práticas docentes, nesse segmento, interferem no processo de ensino e aprendizagem da escrita?

Assim, este artigo, como parte integrante de um trabalho de dissertação, objetiva desenvolver estratégias discursivas de leitura e escrita a partir do gênero artigo de opinião, com vistas ao desenvolvimento das capacidades discursivas e argumentativas do aluno da EJA.

Ao longo deste trabalho, discorreremos sobre a importância de fomentar práticas de

leitura e, principalmente, de escrita nessa modalidade de ensino que não se resumam a atividades isoladas e desprovidas de significação social para esses alunos.

A linha teórica que orientou esta proposta, e conseqüentemente todas as discussões, esteve centrada, sobretudo, na Análise do Discurso de vertente francesa com as contribuições de Orlandi (2001; 2007), Pêcheux (2008), entre outros. Estes oferecem contribuições para os estudos da linguagem, no campo do discurso, da produção de sentidos, da dispersão, do interdiscurso e das formações discursivas.

2 METODOLOGIA

A natureza investigativa deste trabalho é essencialmente de Pesquisa Aplicada, pois “objetiva gerar conhecimento para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

Após a identificação do problema e de como seria possível buscar resoluções, procurou-se promover um trabalho com produções escrita numa dimensão discursiva e com significado social, por isso, delimitou-se como objeto de estudo e análises o texto escrito. Para tanto, os participantes desse estudo foram os alunos do 8º e 9º ano da EJA (Ciclo IV). Desse modo, a investigação insere-se no campo da Pesquisa Aplicada porque buscou interferir sobre essa realidade escolar.

A investigação envolveu a elaboração e aplicação de um plano de ensino, uma Sequência Didática, a qual trabalhou por meio de uma diversidade de textos multissemióticos (vídeos, música, charges, entre outros) os temas da violência e da prática do *bullying* na escola.

As abordagens e estratégias metodológicas adotadas concentram-se no desenvolvimento das capacidades discursivas e argumentativas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, e apoiam-se em uma concepção discursiva para o ensino de língua. Procuram observar o texto não como um produto ou documento, mas sim, como parte de um processo, construto histórico-social que materializa os sentidos e evidencia os processos de constituição dos sujeitos usuários da língua.

Nesse caminho, adotou-se o texto como objeto de ensino, uma vez que todas as práticas de ensino da língua devem partir e retornar a ele. Ao observar os novos contextos comunicativos, sobretudo os midiáticos, e a importância de usar efetivamente a língua nas

mais diversas formas de expressão da linguagem, decidiu-se trabalhar com o texto opinativo, pois ele possibilita o desenvolvimento da competência discursiva e argumentativa do aluno, uma vez que o autor poderá, na escrita, construir seu lugar de autoria, por meio de deslocamentos, retomadas, apagamentos e inserções e, principalmente, posicionamento enquanto sujeito do discurso.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Falar sobre a modalidade da educação destinada a jovens e adultos e pensar em um ensino que parta das experiências de vida desse público discente é sempre um desafio. Isso se dá porque, para promover uma aprendizagem significativa na EJA, é preciso pensar desde a seleção de conteúdos e em como se dará sua abordagem, quais materiais didáticos serão utilizados e, principalmente, quais objetivos foram traçados e como serão alcançados. Esses não são todos, mas constituem um dos primeiros passos que o professor, que lida com essa modalidade de ensino, deve adotar.

Com relação ao aspecto de embasamento e conhecimento teórico para subsidiar a prática docente na educação de pessoas jovens e adultas, para essa modalidade de ensino, não podemos desconsiderar as contribuições, sobretudo, de Paulo Freire. O autor defende que o ensino deve ocorrer de maneira contextualizada com temáticas conhecidas desse público, ou seja, inerentes às suas realidades e/ou experiências.

Ribeiro (2001) afirma que é preciso, inicialmente, considerarmos a condição social e histórica dos jovens e adultos da EJA: sujeitos excluídos da escola regular. E o primeiro ponto que acentua ainda mais essa exclusão social é a escola. A instituição não tem como “alvo” esse público. Desse modo, os currículos e todo o programa de ensino, que fora projetado para crianças e adolescentes em idade biológica e cognitiva adequadas a metodologia de ensino e aprendizagem por meio desses conteúdos, precisam ser revisitados e adequados para também serem instrumentos de ensino, agora, para sujeitos em idade adulta (RIBEIRO, 2001).

Desse modo, consideramos que se faz necessário um trabalho, por parte do professor, que desenvolva práticas de produção escrita para atender às novas exigências sociais, nas quais esses alunos também estão inseridos. O desafio para o docente é fazer com que o ensino direcionado ao segmento da EJA ocorra de maneira significativa, e gere conhecimento para atender não a uma atividade de categorização e exercícios de metalinguagem

descontextualizados da realidade social desses alunos.

Defendemos uma prática pedagógica libertadora, que promova um ensino de maneira reflexiva, que não subestime a capacidade desses alunos pensarem e desencadearem processos metacognitivos, a fim de encontrarem soluções para os desafios que enfrentarão não só dentro da sala de aula, na resolução de uma atividade, mas, sobretudo, no espaço social em que atuam, e que precisam exercer competência e habilidades de uso das diversas maneiras de manifestação da linguagem a que são expostos. Orlandi (2007, p. 34) diz que:

Onde está a linguagem está a ideologia. Há confrontos de sentidos, a significação não é imóvel e está no processo de interação locutor-receptor, no confronto de interesses sociais. Portanto, dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social.

Assim, é preciso partir de uma prática docente que conduza os alunos a reflexão sobre a linguagem a partir de sua materialidade histórica, e de enunciados que funcionam sobre diferentes e variáveis registros e espaços discursivos (PÊCHEUX, 2008).

Defendemos propostas de ensino na EJA embasadas em múltiplas dimensões de abordagens, as quais consideram, principalmente, o uso da língua(gem) imersa em práticas sociais de leitura e escritura de textos. Práticas estas que não se realizam ou circunscrevem-se, apenas, ao ambiente escolar ou à aprendizagem conceitual. Mas, dispersa-se para além da sala de aula, integrando-se nas práticas sociais e culturais dos sujeitos participantes desse processo educativo.

Argumentamos em favor de uma perspectiva de abordagem que enxerga o espaço da sala de aula e, sobretudo, as aulas de Língua Portuguesa como um espaço de formação de sujeitos mais críticos, e não apenas aptos a atenderem e cumprirem o currículo exigido. Ponderamos uma abordagem que evidencia a linguagem em funcionamento por esses sujeitos, a fim de que percebam a língua como discurso – lugar de confrontos sociais, individuais e culturais, e como tomada de posição.

Conforme pontua Ribeiro (2001), para tratarmos do ensino direcionado a esse segmento, é necessário adotar uma concepção de educação, e mais especificamente um ensino de língua, que não enxergue o currículo, a eles destinado, como uma versão parca, empobrecida e de conteúdos mínimos a serem aprendidos e, portanto, diferentes dos conteúdos vistos no ensino regular. A autora defende uma concepção de ensino para além da

visão utilitária e mercadológica. Vislumbra, pois, uma perspectiva de educação, e sobretudo de ensino e aprendizagem, conscientizadora da língua, em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, conforme Paulo Freire.

Um ponto interessante a se destacar é que observamos que nessa modalidade de ensino os alunos que integram a EJA advêm de uma outra realidade social, em que, muitas vezes, não puderam continuar os estudos na escola de ensino regular. Diante disso poderíamos refletir se os textos que estes alunos leem e produzem, bem como as atividades que executam na sala de aula, têm atendido às suas demandas sociais como leitores, trabalhadores, cidadãos e a outros papéis sociais que, porventura, exerçam fora da escola? Afinal, esse público discente que retorna à sala de aula vem em busca de melhores oportunidades de aprendizagem, e conseqüentemente de letramento, para conseguirem, além da certificação de conclusão dos estudos, melhores condições de trabalho e maior possibilidade de participação social.

Já com relação ao plano de ensino que foi desenvolvido, buscamos respaldos teóricos que viessem iluminar nossa prática no sentido de nos orientar a partir de qual eixo da língua deveríamos tomar como ponto de partida para desenvolver um bom trabalho nessa turma.

Quando observamos a turma para em seguida intervir, percebeu-se que os alunos eram muito receosos quanto à questão de se posicionar oralmente em sala. Eles se apresentavam de maneira muito tímida e tinham receio de falar diante dos demais colegas, porque temiam o que os colegas pudessem pensar. Assim, percebemos que precisaríamos começar trabalhando a questão do sujeito que se assume no discurso, que expõe seu posicionamento e o defende. Por isso recorremos aos aportes teóricos que discorrem sobre a elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua que visa a um trabalho englobando todos os eixos da língua e não um isolado. Por isso, preferimos trabalhar a partir da oralidade, para somente depois inserir a leitura, e posteriormente a produção escrita e a análise linguística a partir do movimento de autorreflexão dos textos produzidos em sala.

Em seu livro *Produção de materiais de ensino*, Leffa (2007) discorre que, atualmente, o docente dispõe de uma vasta possibilidade de obter informações e recursos que, outrora, seriam impossíveis. Para o autor, o trabalho do professor na sala de aula é mediado por artefatos culturais, e é nesse sentido que estes entram como recursos auxiliares de sua prática pedagógica. Ao se configurarem como artefatos que são incorporados ao trabalho do professor, auxiliando-o no contexto escolar, o êxito (ou não) da utilização de determinado MD

depende muito da intencionalidade de que o produz ou utiliza.

Se o trabalho docente é mediado por esses artefatos, qualquer recurso disponível pode ser tomado como objeto auxiliador do processo de aprendizagem. Contudo, para isso, é necessário que o educador tenha claros os objetivos que deseja atingir e qual metodologia adotará para alcançá-los. Do contrário, não importa qual recurso com fins didáticos utilize, o resultado final poderá não ser o esperado.

Diante disso, chama a atenção a importância de o professor escolher o material, delimitar um ou mais eixos da língua para serem explorados, elencar um gênero, caso seja objeto de ensino, para então, planejar metodicamente cada atividade que servirá para o alcance das metas desejadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado na abertura deste artigo, este texto compõe um projeto mais amplo que estamos desenvolvendo na pós-graduação. Assim, para este momento, convém apresentar um recorte do que fora inicialmente realizado na turma do Ciclo IV da EJA. Logo, trataremos uma breve descrição analítica de como foi realizada a primeira etapa (ou o momento de sensibilização) de nossa proposta de ensino – a Sequência Didática com fins à produção do gênero Artigo de Opinião.

Assim, apresentamos a pesquisa, falamos do objetivo maior dela e também já se aproveitou para falar do tipo de texto (gênero) que se iria trabalhar, quando se fosse produzir. Conscientizamos os alunos do tipo de situação comunicativa sobre a qual agiriam: falou-se do gênero que seria produzido; para quem seria direcionado; que papel social o autor assumiria; para quem seria destinado o texto; o(s) suporte(s) e local(is) de socialização da escrita.

Após essas considerações iniciais, lançamos a seguinte questão: “para que (e quem) vocês escrevem quando estão aqui na escola?”

Diante dessa indagação, 4 dos 15 alunos presentes se manifestaram:

Aluno1 (doravante A1, A2...): *Ah, professora, a gente escreve para fazê as tarefa e pra professora vê que a gente fez.*

Professora-pesquisadora (doravante Pp): Certo, mas só pra isso ou escrevem pra algo mais?

A1: *Não, pra mim, acho que só pra isso.*

Outro aluno já respondeu:

A2: *Pois eu já acho que é pra se comunicar.*

A3: *Pois é, fazê as tarefa e se comunicá.*

Nesse momento, enquanto ouvíamos, uma aluna intervém e diz:

A4: *Olhe, professora, escrever na escola pode servir pra gente emocionar alguém com o que a gente escreve, serve também pra dá nossa opinião sobre alguma coisa, pra algo que precise...*

Pq: *Muito bem, pessoal! Tem mais alguém que queira falar o que acha? Não? Então, gente, escrever é isso, porém, é muito mais. E olhem só, há uma diferença quando escrevemos PARA a escola (que são esses exemplos que vocês apontaram), e quando escrevemos NA escola. Quando eu escrevo só por que preciso fazer as tarefas, estou escrevendo somente PARA a escola. Mas, se eu escrevo para “emocionar”, como disse nossa colega, dependendo da finalidade comunicativa e do tipo de texto, ou se escrevo para emitir ou formar uma opinião pública (como é o caso do texto chamado artigo de opinião que iremos conhecer) estou escrevendo NA escola. Então, a gente vai entender com isso funciona no decorrer dos nossos encontros, certo? Agora, eu gostaria de realizar uma dinâmica com vocês, antes de qualquer outra coisa.*

Dando prosseguimento, é entregue aos 15 alunos uma folha e solicita-se que eles tentem seguir, exatamente, nossos comandos. Explicamos que, apesar de parecer uma “brincadeira infantil”, a qual envolve o ato de desenhar, há uma finalidade importante. Contudo, não esclarecemos os objetivos dessa dinâmica.

Primeiro queríamos ver se eles conseguiriam, ao final, identificá-la. Todos os alunos iniciam a participação na dinâmica, porém, no auge do 2º comando, um aluno manifesta uma atitude ríspida e diz que não vai continuar com isso, e pronuncia até uma palavra rude. Contudo, deixamos claro que o intuito não é expor ao ridículo o desenho de ninguém e que aquela não era uma simples e desconexa brincadeira, há algo que iríamos aprender. Mesmo assim, o aluno se absteve de participar.

A priori, foi um momento de descontração, pois, à medida que dávamos o comando, os alunos iam percebendo que o seu “desenho” estava ficando estranho, diferente. Ao terminar os comandos, pediu-se que cada um olhasse para seu desenho por 30 segundos e escolhesse um colega para trocá-lo. Feito isso, perguntamos: o desenho do colega está igual ao seu? Prontamente, todos responderam que não. Então, indagamos o seguinte: mas por que

não está igual, se todos nesta sala receberam os mesmos comandos e tiveram as mesmas condições para fazer exatamente o mesmo? Os alunos se manifestaram dizendo:

AA: *Porque, professora, cada um aqui é diferente, cada um tem uma ideia na cabeça e vê as coisas de um jeito diferente...*

Então respondemos:

Pq: *Muito bem, pessoal, é exatamente isso. O nome dessa dinâmica é “O respeito às diferenças”¹²³. Esse é o objetivo dessa “brincadeira”.*

Assim, chamamos a atenção da turma para o fato de o porquê foi trazida essa dinâmica para iniciarmos a inserção da temática que iria ser trabalhada com eles: “O *bullying* e a violência na escola”. Sabemos que grande parte das situações escolares envolvendo essa temática se dá, exatamente, pelo não-respeito às diferenças e pela intolerância demonstrada frente àqueles que nos é “diferente”.

Após essas reflexões, entregou-se cópias impressas da seguinte imagem:

IMAGEM 1 – “*Bullying* é pra vida toda



Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/bullying-e-para-a-vida-toda/>. Acesso em: 20 mar 2019.

Propositadamente, retiramos o título para não os induzir explicitamente ao que estava sendo discutido. Preferiu-se observar como eles levantariam inferências e produziram

¹²³Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKgZsWGNUxc>. Acesso em 20 de março de 2019.

sentidos a partir de suas “leituras” e vivências, ou seja, como a memória discursiva desses sujeitos e as representações acerca dessa imagem produziram sentidos e uma regularidade discursiva para eles. Obviamente, não se falou desses termos para os alunos, e nem devíamos; o que precisávamos estar atentos, enquanto educador, era que estávamos incumbidos de levá-los a enxergar o texto de modo singular. Nossa tarefa residia no fato de como poderíamos conduzir os alunos a produzir significados a partir da historicidade dessa imagem.

Como já foi mencionado anteriormente, nossa pretensão foi trabalhar a oralidade, pois se observou que a turma era bastante tímida, tinham receio de se expressarem diante dos colegas, visto que não queriam sofrer pré-julgamentos mediante seus posicionamentos. Este fato foi percebido quando estávamos na condição de professor-observador das aulas da professora regente. Isso posto, tínhamos aí dois desafios: além de desenvolver o trabalho com a escrita numa perspectiva discursiva em busca da assunção da autoria por parte do aluno-escritor, precisaríamos fazê-los falar, posicionarem-se frente a determinados assuntos. E ao se trabalhar a dinâmica, já se percebeu tímidos avanços nesse sentido.

Assim, ao projetarmos a imagem, indagamos que leituras eles puderam fazer do texto não verbal e que “mensagem” ou “história” estava ali sendo transmitidas para nós?

Após os alunos expressarem oralmente suas impressões acerca do texto, expusemos no quadro o título e pedimos que eles anotassem no verso do papel que lhes fora entregue essas impressões que cada um pôde realizar.

Concluído esse momento, foi trazido um pequeno vídeo intitulado: “*Bullying e violência na escola*”¹²⁴. O mesmo fez parte da “Campanha 7 de abril – Dia Nacional de Combate ao *Bullying* à violência da Escola”. O material representava uma situação do cotidiano escolar envolvendo dois jovens: um que estava entediado e isolado, mas que buscou ajuda de amigos; e outro que, por conta do *bullying* que sofria, preferiu o isolamento social e posteriormente a retaliação das ações contra ele praticadas.

Após a visualização do material audiovisual, refletimos como a temática se encaixava dentro dos três textos trabalhados e chamamos a atenção para o fato de que eles, enquanto aluno da EJA, iriam produzir um texto opinativo abordando justamente essa questão.

Deixamos claro para os alunos que o texto o qual seria produzido, os impulsionaria a manifestar um posicionamento diante de uma situação discursiva envolvendo essa temática.

¹²⁴Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FDOxruDcIIIE>. Acesso em: 20 mar 2019.

Por isso, todos esses textos que eles vinham mantendo contato, ofereciam-lhes subsídios para informa-los e orientá-los quando chegasse o momento em que precisariam escrever para um interlocutor.

Para finalizar esse primeiro encontro, dividiu-se a turma em 3 grupos de 5 alunos e solicitou-se que realizassem uma pesquisa, a fim de que eles obtivessem mais informações acerca da prática nociva do *bullying* nas escolas. Assim, o 1º grupo ficou encarregado de pesquisar sobre o conceito de *bullying* e quais os tipos de práticas que o envolvem. Já o 2º grupo foi encarregado de coletar um depoimento de uma autoridade (psicólogo, assistente social, diretor escolar, etc.) falando a respeito disso. Finalmente, ao 3º grupo foi solicitado levantar informações com a direção escolar, a fim de investigar se já houve casos de prática do *bullying* ou de outros tipos de violência, e como a escola lidou com essa problemática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas exposições, ainda que principiantes devido ao fato do trabalho está em fase de andamento, cremos que é possível repensar uma prática para o ensino de língua, especialmente desenvolvida com os alunos da EJA, que trabalhe produções discursivas com sentido e relevância social. E estas vão além de uma emergencial preparação escolar para a formação de mão-de-obra para atender à lógica capitalista e ao seu mercado de trabalho, como impera ainda um discurso parco e infundado de que a EJA “só serve para terminar logo os estudos para ingressar no mercado de trabalho”.

Portanto, se o ensino de língua visa ser instrumento de mudança, para confrontar os discursos de qualquer formação ideológica e discursiva que, aliene e assujeite os indivíduos, a prática de produção escrita, com funcionalidade social e engajada na formação crítica dos nossos alunos, é a alternativa mais viável para o enfrentamento dessas questões.

Assim, tendo em vista a concepção discursiva que defendemos neste artigo e considerando a necessidade de abordar temas inerentes à realidade escolar, nossos resultados caminham para a conclusão de que a produção do texto opinativo permite criar um espaço de formação de sujeitos mais críticos e não apenas aptos a atender e cumprir os currículos exigidos para obtenção da certificação.

REFERÊNCIAS

LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais no ensino: teoria e prática**. 2ª ed. rev. – Pelotas: Educat, 2007, 206p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. – 8ª. ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. - 6. ed. – Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001 (Coleção passando a limpo).

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi 5ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. – Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.



A LEITURA DELEITE E SEU LUGAR DE IMPORTÂNCIA NO COTIDIANO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

FÉLIX¹²⁵, Luciana Pereira (GEILIM/CH/UEPB)
lucypereira2@yahoo.com

ÁVILA-NÓBREGA¹²⁶, Paulo Vinícius (GEILIM/CH/UEPB)
pvletras@gmail.com

RESUMO:

A leitura tem um papel fundamental na vida cotidiana e no universo acadêmico. Diante de tantas mudanças tecnológicas, os (as) estudantes são diretamente afetados, nos mais diversos espaços sociais, por isso, surge a necessidade de implantação de diferentes mecanismos de leitura, seja ela verbal, não verbal e até gestual, como incentivo e motivação para os aprendizes (SOARES, 2018). A imagem que o acadêmico desenvolve sobre a leitura é de uma atividade árdua e cansativa, com livros obrigatórios e impulsionados pelos professores, muitas vezes, sem um propósito real, o que causa desconforto e fadiga evidenciados nas inúmeras avaliações postas pela postura impositiva de alguns educadores (FREIRE, 1997). Infelizmente, deixamos de perceber que temos a possibilidade de nos encontrar nesse lugar prazeroso que é o da leitura deleite (ÁVILA-NÓBREGA, 2014). O objetivo deste trabalho é apresentar resultados das falas de estudantes de um curso de Ensino Superior, quanto às suas experiências com a prática da leitura deleite e a importância disso no cotidiano deles. A pesquisa foi desenvolvida de modo qualitativo com entrevista a graduandos de Pedagogia, do Centro de Humanidades da UEPB, em Guarabira. Os resultados nos levam a refletir sobre a relevância de, enquanto mediadores, inserirmos a prática de leitura deleite desde os anos iniciais, a fim de que tenhamos graduandos também protagonistas com a linguagem em outras etapas de sua vida estudantil.

Palavras-chave: Leitura deleite; linguagem; prática leitora.

INTRODUÇÃO

Pensando no papel da leitura, podemos dizer que, um dos seus primordiais objetivos é formar cidadãos protagonistas e atuantes em sua própria história social. Ser leitor vai além das

¹²⁵ Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba – *campus* III.

¹²⁶ Professor do Departamento de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisas GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB).

práticas apenas com textos escritos; outras leituras podem nos levar à compreensão dos sentidos veiculados em nosso entorno social, como de imagens, de fotos, de pintura, de diagrama, de desenho, de filmes, de vídeos etc. (BNCC, 2017 p.63). O sujeito procura desenvolver o hábito da leitura, independentemente das exigências escolares e acadêmicas, por meio do funcionamento de diferentes gêneros que circulam em nosso cotidiano (contos, fábulas, quadrinhos, romance, livros de autoajuda, autoconhecimento, livros de ficção, trabalhos escolares etc.).

Já no que se refere à leitura deleite, Borba (2019, p. 5) afirma que essa deve proporcionar uma enorme satisfação em quem a pratica, o que implica dizer que não devemos ler só o que se indica, mas o resultado das buscas individuais pelo prazer necessário de cada sujeito social.

Diante dessa discussão sumária, o objetivo deste trabalho é analisar os resultados das falas de estudantes de Pedagogia, do Centro de Humanidades da UEPB, em Guarabira, quanto às suas experiências com a leitura deleite. A pesquisa foi desenvolvida de modo qualitativo, com a aplicação de um questionário a estudantes do referido curso, relacionando suas práticas de leitura e a importância dela no cotidiano dos universitários.

O trabalho será desenvolvido em três partes. A primeira será pautada na ideia do professor sendo mediador e incentivador ativo na prática da leitura, como também e na produção de sentidos no cotidiano dos estudantes universitários. A segunda parte tratará da leitura deleite e sua influência no desenvolvimento do sujeito leitor em seu cotidiano, seu lugar de espaço formativo vislumbrando a leitura como prática de prazer e satisfação. Ao final, serão apresentados os resultados da pesquisa e as discussões mediante o objetivo deste trabalho.

1 O INÍCIO DA PRÁTICA DE LEITURA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Embora o nosso país tenha sido descoberto há mais de 500 anos, o livro e a leitura só ganharam notoriedade em nosso meio há mais ou menos 200 anos, com a chegada da Família Real. Com isso, houve a necessidade de criação de escolas para atender à elite que se abrigava no Brasil.

Os livros e, conseqüentemente a leitura, passaram a ser implantados para a Família

Real, porém esses livros eram obrigados a passar pelo crivo do país e só circulavam textos escritos voltados a assuntos diplomáticos. Somente mais de um século depois, o Brasil começava a ver mudanças na prática da leitura:

Assim, os livros e as leituras, aos quais somente parte da população e prioritariamente a Família Real tinham acesso, passam a ser adquiridos por mais pessoas de todas as classes sociais. Isso se deu por intermédio da implantação da Imprensa Régia – filial da imprensa de Lisboa aqui no país. No entanto, todo o material impresso passava, obrigatoriamente, pelo crivo dos órgãos responsáveis pela censura (SOARES, 2018, p.19).

Hoje, temos mais acesso a livros impressos e virtuais, a outros materiais escritos e a mais oportunidades de praticar a leitura, tendo em vista que vários gêneros de texto circulam em nosso entorno. Chamando a atenção para o papel do formador, do mediador em sala de aula, enquanto profissionais da linguagem, precisamos refletir sobre as nossas próprias práticas leitoras, práticas de produção de texto, práticas de interação social para, em seguida, sermos mediadores no desenvolvimento do nosso público:

Sabe-se que a mediação da leitura ocorre, sem sombra de dúvidas, na escola e pelo professor, que por sua vez, tem a incumbência de formar-se professor leitor e posteriormente, profissional leitor. Para tanto, caberá a ele desenvolver-se enquanto pessoa e profissional, de direitos e deveres, usufruindo da prática da leitura, (KRUG, 2015, p.2).

O professor que lê textos do seu interesse, além dos textos obrigatórios da sua área, influencia o seu público. O contrário também é verdade. Ainda temos um mito que circula nos ambientes escolares, isto é, a leitura serve para avaliação e para o cumprimento de atividades institucionais. No entanto, o profissional que tem um hábito de leitura por prazer, por curiosidade, reflete em sua linguagem, em sua didática, em suas metodologias e, conseqüentemente, na possível busca dos estudantes pelo encontro com a satisfação em ler aquilo que podem escolher, sendo capaz de criticar e avaliar todas as informações que estão em sua frente (KRUG, 2015, p.4 e 6).

Para Martins (2003, p.32), a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto em que atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência em seu desempenho na prática leitora. A função do educador não seria mais ensinar a ler, mas trazer condições para que o educando realize sua própria aprendizagem, conforme seus interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Diante dessa discussão sobre a influência das pessoas ao redor do convívio dos estudantes, no que se refere à formação leitora, discorreremos sobre a leitura deleite, para corroborar o fato de que existe um mito, consequência das imposições curriculares, acerca do que o estudante pode, ou não, ler.

2 O EIXO DA LEITURA E A LEITURA DELEITE: CONCEITOS E PRÁTICAS

O Eixo da Leitura, preconizado pela Base Nacional Comum Curricular, compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua escolha, sendo exemplos leituras para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, 2017, p. 67).

Quanto às implicações pedagógicas do ensino de leitura em Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003, p. 79-85), o aluno precisa ser inserido em práticas, cujos princípios sejam promover: uma leitura de textos autênticos (textos em que haja claramente uma função comunicativa, um objetivo interativo qualquer); uma leitura interativa (qualquer texto precisa ser lido como sendo o lugar de encontro entre quem escreveu e quem lê); uma leitura em duas vias (nenhuma leitura está desvinculada das condições em que o texto foi escrito); uma leitura motivada (o aluno, antes de qualquer coisa, precisa estar convencido das vantagens de saber ler e de poder ler); uma leitura do todo (a primazia interpretativa deve ser dada à dimensão global do texto); uma leitura crítica (a leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes, sutilmente estão embutidas nas entrelinhas); uma leitura da reconstrução do texto (o leitor deve fazer o caminho inverso do autor: depois do entendimento global do texto, deve chegar à sua desmontagem descobrindo qual o plano de organização das ideias selecionado, quais as partes em que se subdivide esse plano e os elementos responsáveis pela articulação dessas várias partes); uma leitura diversificada (oportunidades de leitura com gêneros diferentes); **uma leitura por pura curtição** (que seja estimulado o exercício da leitura sem qualquer tipo de cobrança posterior, suscitando a leitura pelo simples prazer que provoca); uma leitura apoiada

no texto (as palavras que estão no texto funcionam como sinais, como pistas do sentido contextualizado em cada texto. Daí a importância de conceder atenção às palavras, seus efeitos de sentidos, às substituições, às retomadas, aos pronomes, às conjunções etc.); uma leitura não só das palavras expressas no texto (qualquer texto comporta interpretações que requerem mais do que as palavras que lá estão expressas. A totalidade do sentido do texto tem que ser encontrada também em níveis que transcendem a materialidade do texto. Todo leitor traz para o seu texto seu repertório de saber prévio); uma leitura nunca desvinculada do sentido (orientações como ler pausadamente, ler prestando atenção aos sinais de pontuação devem ser dadas como recursos para que se facilite a compreensão global do texto).

A prática constante da leitura serve para informar o leitor, distrair, promover interações com o próprio texto, ou com sujeitos fora dele, atividades escolares e também nos serve para adquirirmos prazer, descanso. A leitura deleite deve proporcionar contato com vários tipos de textos escolhidos pelo sujeito, favorecendo, assim, o alcance a muitos conhecimentos, o estímulo à criatividade despertando a imaginação e fantasia, encurtando os laços existentes entre leitor e texto, valorizando o prazer ao ato de ler (BORBA, 2019, p. 7).

O espaço em torno da leitura é entendido como um local de despertar prazer e encantamento, atraindo os leitores para suas produções, contudo é imprescindível que esse mediador possa sistematizar e organizar as ações para que o leitor se deleite em suas leituras e alicerçar a sua prática (ÁVILA-NÓBREGA, 2014 p.7):

Podemos LER POR PRAZER, POR DELEITE, POR SATISFAÇÃO. E isso não significa ter que ler o que se pede, o que se indica. O que queremos dizer é que a leitura deleite não deve ser encarada como mais um momento de atividade de sala de aula, ou ser utilizada como pretexto para inserir o planejamento do dia para os conteúdos. O ambiente escolar deve ser um espaço onde o aluno/leitor sinta satisfação em escolher o que quer ler e se deleitar nas suas próprias aventuras e imaginação.

Como vimos, a leitura deleite é entendida como aquela que é feita para promover o prazer, por isso se diferencia dos demais tipos de leitura que encontramos (BORBA, 2019 p. 9), pois não se compara às práticas curriculares e de sala de aula.

3 METODOLOGIA

Essa proposta de trabalho está inserida em uma abordagem qualitativa, de caráter

exploratório. O instrumento utilizado foi um questionário com 05 perguntas respondidas por 03 graduandos (01 do sexo masculino e 02 do sexo feminino), com a média de idade de 18 anos.

Os estudantes participantes cursam Pedagogia, turno matutino, no *campus* III da Universidade Estadual da Paraíba. Os nomes dos participantes foram omitidos por motivo ético, sendo assim, serão identificados como Estudante 1, 2 e 3.

Organizamos as perguntas e as respostas em quadros diferentes, como forma de sistematizar os dados e as discussões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, distribuimos a transcrição das 05 questões aplicadas aos 03 estudantes, com as suas respectivas respostas e, logo depois, faremos as nossas discussões.

Quadro 1: Primeira pergunta do questionário

O que você considera como leitura deleite?

Estudante 1. Aquela leitura livre, feita numa hora de descanso, sem responsabilidade de entregar algo após a leitura, seja síntese, resumo, fichamento. Ou seja, proporcionando um momento de lazer.

Estudante 2. Uma leitura que possibilite sua apreciação, e que me traga um conforto e um descanso ao ler.

Estudante 3. A leitura que não é por obrigação e sim por vontade própria. Ler o que quer e gosta.

Fonte: os autores (2019)

As respostas dos 03 estudantes, no Quadro 1, são compatíveis com os conceitos teóricos sobre leitura deleite trazidos em nosso trabalho. Os textos de Antunes (2003), Ávila-Nóbrega (2014) e Borba (2019) apontam para a prática da leitura deleite como algo que traz satisfação para o sujeito que a realiza.

Embora sejam estudantes universitários, com todas as obrigações acadêmicas a cumprir, já conhecem a definição do que seria o deleite no ato de ler, ou seja, “Aquela leitura livre, feita numa hora de descanso” (Estudante 1), uma leitura “que me traga um conforto e um descanso ao ler” (Estudante 2) e “A leitura que não é por obrigação” (Estudante 3).

Quadro 2: Segunda pergunta do questionário

Você tem o hábito de praticar “Leitura Deleite”?

Estudante 1. Não. Devido ao tempo que tenho me dedico somente aos textos das disciplinas, e, no intervalo, reviso os outros textos. No tempo livre mesmo vou ouvir música, fazer outras atividades, menos leitura.

Estudante 2. Atualmente, não muito, devido a outro tipo de leitura que tenho que ler diariamente (acadêmico).

Estudante 3. Não muito.

Fonte: os autores (2019)

Já no que tange às respostas contidas no Quadro 2, notamos que foi unânime entre os 03 estudantes a falta de tempo para praticar a leitura deleite, por precisarem cumprir as suas atividades acadêmicas (o que fica implícito na resposta da Estudante 3).

Como vimos na discussão da BNCC (2017, p. 67), o eixo da leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua escolha. Infelizmente, sabemos que, no universo da Academia, pouco se pratica a leitura pela própria escolha, tendo em vista a obrigatoriedade do cumprimento de atividades científicas.

Quadro 3: Terceira pergunta do questionário

Nas escolas onde você estudou, existia a prática da Leitura Deleite?

Estudante 1. Não. Havia leituras mecânicas e impostas referentes aos seminários sobre literatura, líamos resumos prontos para apresentar e acabou.

Estudante 2. Não. De forma nenhuma. Tinha uma biblioteca, mas os professores nem usavam. Utilizavam apenas o livro didático. Se quisesse ler teria que ir à biblioteca municipal pegar um livro, ou comprar.

Estudante 3. Sim.

Fonte: os autores (2019)

A terceira pergunta trouxe como respostas dos 02 primeiros estudantes o fato de as suas escolas não terem trabalhado a leitura deleite. A estudante 3 não desenvolveu uma justificativa, sendo objetiva em sua resposta.

Antunes (2003) postula que a escola deva promover a prática de leitura de textos

autênticos, uma leitura interativa, uma leitura em duas vias, uma leitura motivada, uma leitura do todo, uma leitura crítica, uma leitura da reconstrução do texto, uma leitura diversificada e, dentre outras práticas, uma leitura por pura curtição.

Acreditamos que algumas instituições escolares venham mudando a sua rotina quanto ao eixo da leitura (nos baseamos nos resultados de nossas observações em projetos e estágios, por exemplo), mas ainda estamos distantes de adequar os currículos e cargas-horárias para um espaço de deleite com a leitura.

Quadro 4: Quarta pergunta do questionário

No seu Curso Superior existe a Prática de Leitura Deleite?

Estudante 1. Sim. Entretanto, depende do professor/a. Na minha opinião, o que chega mais perto da leitura deleite são os textos complementares que estão disponíveis para uma leitura complementar, porém podendo ser deleite.

Estudante 2. Os professores incentivam bastante a leitura acadêmica, apenas alguns possibilitam a introdução dessa prática de leitura deleite em sua disciplina.

Estudante 3. Sim, existe.

Fonte: os autores (2019)

As respostas da pergunta de número 4 sugerem que os estudantes dos nossos dados já percebem um incentivo à leitura deleite no seu curso superior, embora, como disse o Estudante 1, “depende do professor” e é uma leitura de “textos complementares”.

A resposta da Estudante 2 também se aproxima da resposta anterior, por sinalizar que “apenas alguns possibilitam a introdução dessa prática” em suas disciplinas.

Quadro 5: Quinta pergunta do questionário

Como você acha que pode ser feito o trabalho com a Leitura Deleite na Universidade?

Estudante 1. Seria interessante que algumas disciplinas disponibilizassem um tempo para este tipo de leitura e, no final do componente, pedir somente o respaldo dos alunos sem dar nota ou colocar alguma atividade relacionada ao texto.

Estudante 2. Deveria, junto com a leitura acadêmica, auxiliar na compreensão de alguns textos difíceis, como é no curso de línguas estrangeiras (eles usam a leitura de romances, dramas para entender a gramática daquela língua).

Estudante 3. Deixando o aluno livre para ler os textos, sem ser de forma obrigatória.

Fonte: os autores (2019)

Já nas respostas da questão de número 5 do nosso questionário, percebemos que os Estudantes 1 e 2 ainda compreendem a leitura deleite vinculada a uma necessidade de avaliação, de complementação do que se pede nas atividades acadêmicas, indo de encontro às suas respostas à questão 1.

Já a Estudante 3, compreende a forma de lidar com a leitura deleite no universo acadêmico seria deixando os alunos livres para realizarem a prática sem obrigatoriedades. Essa resposta se aproxima mais do que discutem os textos da nossa fundamentação.

Ao analisar as falas dos participantes e suas expressões sobre o assunto, pudemos ter uma visão subjetiva sobre suas práticas com a leitura, e percebemos em todas as respostas certo conhecimento sobre o que é a Leitura deleite, e sua importância do deleite para ter a curiosidade crítica.

Percebemos que ainda existe uma discrepância entre o que os estudantes entenderam por leitura deleite e como deveria ser explorada na universidade. Isso nos leva à hipótese de que as escolas não destacaram o espaço do deleite na leitura, como afirmaram nas respostas, tampouco a prática pode ser pouco vivenciada no seu cotidiano.

Entendemos a leitura deleite com algo fundamental para a formação dos alunos da educação básica, e, inclusive, no ensino superior. A sua prática pode levar os sujeitos a formar mais opiniões críticas, a desenvolver mais intimidade com outros modos de escrita, bem como pode levar ao protagonismo do sujeito, no que se refere às escolhas do tipo de leitura em sua vivência cotidiana.

CONSIDERAÇÕES

Este tipo de pesquisa nos proporciona a reflexão sobre nosso papel enquanto mediador do ensino da linguagem, das práticas de leitura e de vivência com textos que circulam no cotidiano dos estudantes.

É um tipo de discussão que nos faz repensar as práticas escolares, no que tange à formação do sujeito protagonista da sua história e das suas escolhas, bem como no que se refere à formação de cidadãos críticos.

Nos compete questionar como podemos preparar crianças, jovens e adultos, além de

novos profissionais desenvolvidos na linguagem dos textos escritos e lidos, caso a prática da leitura deleite não seja uma realidade em seu cotidiano?

Como as instituições de ensino básico e superior podem incentivar o seu público quanto à busca pelo prazer na leitura dos textos que escolheram? São questões e discussões necessárias para futuros profissionais da linguagem, bem como para atuantes na área das Letras, Pedagogia e áreas afins.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. A leitura deleite: o que é e o que dizem nas formações.

In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; MELO, Lúcia Giovanna Duarte de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FERNANDES, Terezinha Alves (org.) **Letramentos em**

Linguagem: PNAIC Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 31-46.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BORBA, Ellem Rudijane. A leitura deleite e suas contribuições para a cultura do livro.

RELacult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. Ed, especial-abril, 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** - Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU** - Vol. 10 – Nº 22 - Julho - Dezembro 2015.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SOARES, Danielle Ribeiro. **A prática da leitura e suas representações para o professor da educação básica** (Monografia, Especialização em Letras: Estudos Linguísticos e Literários). UEPB: 2018.



UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE MULTIMODALIDADE NOS ESTUDOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

CHAGAS127, Darliene da Silva

Universidade Estadual da Paraíba (GEILIM/CH)
darlienesilva16@outlook.com

ÁVILA-NÓBREGA128, Paulo Vinícius

Universidade Estadual da Paraíba (GEILIM/CH)
pvletras@gmail.com

RESUMO:

O intento desta pesquisa é apresentar uma análise quanti-qualitativa sobre a literatura da Multimodalidade, aplicada aos estudos em Aquisição da Linguagem. Mostraremos investigações a partir de autores norte-americanos, por exemplo, Kendon (1982; 2013) e McNeill (1985) por serem os precursores da noção de matriz multimodal na interação humana. Diante disso, buscamos verificar o processo de aplicação do tema nas pesquisas de autores do nordeste brasileiro, como Ávila-Nóbrega (2018), Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015), Fonte (2011), Melo (2015) entre outros. Nossa coleta de dados se deu por meio de buscas em plataformas digitais (Google Acadêmico, Lilacs e Scielo), além dos estudos do componente curricular Tópicos Especiais em Linguística e do Projeto de Extensão “O uso multimodal da linguagem em Atendimento Educacionais Especializados de Guarabira/PB: Recursos pedagógicos e interação”, ambos da UEPB. É importante destacar que, embora o contexto norte-americano não preconizasse a investigação de sujeitos com desvios, distúrbios ou patologias da linguagem por volta de 1980/1990, faremos um breve percurso sobre os achados que versam a respeito de crianças típicas e atípicas. Os resultados mostram que as contribuições da Multimodalidade e da Aquisição da Linguagem colaboram para a compreensão das inúmeras formas pelas quais é desenvolvida a linguagem da criança, em diversos contextos de interação face a face.

PALAVRA-CHAVE: Multimodalidade; gestos; produção vocal; Aquisição da Linguagem.

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos de estudos sobre a linguagem humana, a Linguística teve como foco os aspectos verbais das línguas faladas, ou seja, suas investigações estiveram sobre

¹²⁷ Graduação em Letras Português, pela Universidade Estadual da Paraíba. Integrante do projeto de extensão “O uso multimodal da linguagem em Atendimento Educacionais Especializados de Guarabira/PB: Recursos pedagógicos e interação”.

¹²⁸ Professor do Departamento de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba. Coordenador do GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB).

aspectos da produção oral e da produção escrita. Isso pode ser visto, por exemplo, em pesquisas da Pragmática, da Análise da Conversação, da Análise do Discurso, da Linguística Textual, somente para citar alguns.

Gestos, movimentos corporais, meneios da cabeça, movimentos das mãos, expressões faciais, movimentos das pernas, da sobancelha, dos lábios não foram interesse de análises como parte de um sistema linguístico, mas como um uso secundário da linguagem. De acordo com Ávila-Nóbrega (2018, p. 35), a gestualidade começa a ganhar espaço nos olhares científicos da linguagem, posteriormente ao período histórico da Segunda Guerra Mundial. Vale ressaltar que isso não significa o fato de antes desse período não existissem interessados nesses estudos, ou a produção de trabalhos voltados a esta temática.

No entanto, embora a gestualidade viesse ganhando espaço nos campos científicos, por muitas décadas foi observada como uso secundário da linguagem não verbal. Esferas científicas como a Biologia, Antropologia, Linguística, Filosofia, Psiquiatria, Psicologia, Sociologia, Ciência da Estética manifestaram seus interesses em compreender os sentidos que o corpo e seus movimentos podiam apresentar. No início do século XX, pesquisas sobre aspectos da comunicação humana investigavam, de modo isolado, a voz, a aparência física, a vestimenta usada na interação, as expressões faciais, o espaço e a distância entre os interlocutores, a territorialidade, a cinestesia etc. (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2015, p. 14).

Nesse intento, buscaremos apresentar uma revisão bibliográfica da literatura sobre Multimodalidade, no campo da Aquisição da Linguagem, compreendendo que os estudos dos aspectos multimodais postulam que nenhum sinal ou código linguístico pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem (DESCARDESI, 2002, p. 19-20). Por outra vertente, nos pautamos, ainda, em Kidwell (2013, p. 100), ao preconizar que a cabeça, os olhos, a boca, a face, as pernas, braços, mãos, dedos, o tronco e os pés são elementos que se compõem em conjunto com o corpo na organização do fluxo de fala.

Tendo em vista que a noção de multimodalidade não preconiza a análise isolada dos elementos corporais, gestuais, de ambiente da interação humana e entendendo que esse conceito é subjacente a várias esferas do conhecimento científico, fizemos uma busca em

plataformas digitais como o Google Acadêmico¹²⁹, Scielo¹³⁰ e Lilacs¹³¹ usando a expressão “Aquisição da Linguagem e Multimodalidade”. Os resultados obtidos foram de 70 trabalhos científicos (o Lilacs e a Scielo não exibiram resultados) sobre a trajetória dos estudos do nosso interesse.

Justificamos o interesse por produzir este trabalho como resultados de atividades do componente acadêmico Tópicos Especiais em Linguística e do Projeto de Extensão “O uso multimodal da linguagem em Atendimentos Educacionais Especializados de Guarabira/PB: Recursos pedagógicos e interação”, ambos da UEPB.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: faremos um breve percurso sobre a literatura em Multimodalidade e outras vertentes que trabalham com o tema. Em seguida, apresentaremos estudos sobre Multimodalidade em Aquisição da Linguagem. Apresentaremos a metodologia e os resultados quanti-qualitativos dos nossos achados e teceremos comentários sobre a relevância do tema pesquisado, bem como a sua contribuição para profissionais da linguagem.

A LITERATURA SOBRE A MULTIMODALIDADE E SUAS VERTENTES

A Multimodalidade começou fazer parte da área Comunicação Não Verbal tomando como noção primária o fato de a comunicação humana não se dar apenas por um modo de linguagem, ou seja, não é monomodal. Porém, por muito tempo, os estudos de diferentes esferas do conhecimento humano foram voltados a pesquisas de modos de linguagem isolados, só com o passar dos anos e, através de algumas indagações, os pesquisadores perceberam que os elementos comunicativos poderiam ser estudados de forma integrada.

Segundo Ávila-Nóbrega (2018, p. 35), o foco na comunicação não verbal nunca foi interesse de uma única área. Podemos encontrar menções sobre movimentos corporais, ou até mesmo pesquisas aplicadas em obras como, por exemplo, A expressão das emoções em homens e animais, de Charles Darwin, datada de 1872. Além da Biologia, outros estudiosos da Antropologia, Linguística, Filosofia, Psiquiatria, Psicologia, Sociologia, Ciência da Estética, e outras, manifestaram seus interesses para compreender os sentidos que o corpo e

¹²⁹ Escolhemos essa plataforma por ser de grande uso por estudantes no meio Acadêmico.

¹³⁰ Scientific Electronic Library Online.

¹³¹ Na área da Saúde, é o mais importante e abrangente índice da literatura científica e técnica da América Latina e Caribe.

seus movimentos podem apresentar.

Cada vez mais surgia o interesse em pesquisas sobre modos isolados (monomodos), principalmente em meados de 1950, quando se crescia o interesse de vários pesquisadores nos aspectos considerados não verbais. Segundo um artigo de Marques (2012, p. 18), três livros capturaram o espírito dos estudos da linguagem e comunicação não verbal, por volta dos anos 1950: 1 - Linguagem em relação a uma Teoria Unificada da Estrutura de Comportamento Humano (Kenneth Pike – 1954); 2 - Comunicação Não-Verbal: Notas da Percepção Visual das Relações Humanas (Ruesch e Kees – 1954) e 3 - A Linguagem Silenciosa (Edward T. Hall – 1959). O interesse comum destas três obras, segundo a autora, era entender como a linguagem trabalha de uma forma pragmática em relação a todos os outros modos do comportamento comunicativo humano.

Após um processo de evolução no modo de pensar as pesquisas sobre interação e linguagem humanas, nos estudos da Comunicação Não Verbal iniciaram suas primeiras alterações partindo das investigações comportamentais de sujeitos em situações, tanto individuais, como coletivas, seja sobre longas durações de tempo ou de curto tempo, até chegar aos estudos de comportamentos múltiplos, os chamados “multicomportamentos” (ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p.62-63). Essa nova vertente de cunho interacional começou a ganhar espaço em países como o México, a Espanha, os Estados Unidos, a Austrália, a França e o Brasil, além de enviesar outros âmbitos científicos, como é o caso do trabalho com obras literárias, que, para a compreensão da narrativa, são apresentados componentes como trocas escritas, descrições e transcrições de entonações, descrições proxêmicas (relações interpessoais e espaciais pessoa-ambiente), além de outros sinais pessoais descritos ou evocados (cheiros, sabores), forma térmica (temperatura), tamanho, consistência e força, peso, cor, som e silêncio, movimento e quietude, sinais químicos temperatura, espaços, volumes, formas, consistência, luz, escuridão (POYATOS, 2013, p. 288).

Nesse tópico, discorreremos de forma breve acerca de algumas vertentes sobre a Multimodalidade defendidas por pesquisadores de várias regiões. No próximo, mostraremos como a Aquisição da Linguagem toma para si os postulados da interação em seus multimodos.

OS ESTUDOS SOBRE MULTIMODALIDADE EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

O processo de aquisição da linguagem é iniciado no âmbito familiar, ambiente onde os pais apresentam as primeiras palavras (mamãe, papai, vovô, tia etc.) e os primeiros signos linguísticos (como mostrar um determinado brinquedo é denominá-lo) fazendo com que a relação linguística seja desenvolvida de modo fluído para a criança (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 328). Nessa perspectiva, o balbucio, os gestos e as holófrases garantem o lugar dos itens lexicais e das categorias gramaticais maduras da língua (sujeito – verbo – objeto). Além disso, na aquisição, os formatos resumem algumas regularidades sociais presentes nos eventos de rotina da criança (a hora do banho, das refeições, das compras, ou de atividades de leitura), ou seja, as séries de ações rotinizadas favoreceriam uma base sólida para a aquisição de linguagem (CAVALCANTE, 2012, p. 11).

No campo das pesquisas em Aquisição, a Multimodalidade vem ganhando espaço, a partir de produções de pesquisadores nacionais e internacionais, tanto no que concerne ao texto escrito e seus aspectos verbais e não verbais, como da interação face a face de falantes de uma língua, bem como na interação com crianças típicas e atípicas.

Na América Latina, principalmente no Brasil, a Multimodalidade vem sendo bem aplicada a contextos com essas crianças¹³². Alguns resultados da nossa revisão bibliográfica mostram que crianças, a partir dos seus 07 meses, adquirem a língua enquanto instância de multimodalidade através do uso dos Envelopes Multimodais emergentes em contextos de atenção conjunta que têm como foco elementos que permitem o engajamento conjunto (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2012); cenas de atenção conjunta constituem momentos privilegiados para a aquisição da linguagem pela criança cega, e que o funcionamento da atenção conjunta dessa criança ocorre pela inclusão do toque e da voz, recursos primordiais para a inserção do infante na linguagem (FONTE, 2013); a intervenção fonoaudiológica favorece o processo de constituição da matriz linguística da criança com síndrome de Down, que pode ser verificado pela ampliação da quantidade de produções vocais e gestuais (LIMA, 2016); os gêneros primários vão se estabelecendo ao longo da história dialógica, a partir de um funcionamento linguístico multimodal em que gesto-fala formam o todo discursivo garantindo a emergência desses gêneros de primeira ordem, com base no estabelecimento da unidade dialógica, através do manhês e da fala atribuída, e

¹³² Nossos resultados apontam para a constante produtividade das orientações advindas do LAFE: Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita, coordenado pelas professoras Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, a quem temos imensa gratidão.

inserido cenas de atenção conjunta (CAVALCANTE, 2009); a sincronia faz parte do processo aquisicional e é composta de uma matriz multimodal colaborativa gestuo-vocal que constituirá a matriz linguística da fala infantil (CAVALCANTE et al., 2016); a gesticulação e a produção vocal estão constantemente sendo construídas no período dos 6 aos 24 meses de vida da criança, demonstrando que os gestos e as produção vocal compõe a fluência multimodal (SILVA, 2014); a singularidade nos enunciados ditos pela criança mostram que sua subjetividade vai sendo construída com base numa coletividade Calon sempre em oposição à sociedade Juron, a qual é compartilhada entre seus pares e adquirida pela criança na interação através da linguagem (LIMA, 2017); as interações sociais ancoradas na atenção conjunta, entre professoras e crianças, são constitutivas de linguagem e relevantes no processo de aquisição desse fenômeno, que aparece impulsionado, não apenas pelo adulto, como parceiro interativo, mas pelas próprias crianças (MELO, 2015); a criança autista consegue, de maneira particular, responder às interações utilizando recursos multimodais, principalmente através do olhar e de gestos emblemáticos que foram convencionalizados na interação com seus parceiros e que a multimodalidade é um recurso que não pode ser ignorado na comunicação com crianças autistas (ANDRADE, 2017); os gestos pantomímicos estão atrelados à produção vocal infantil destacando-se o gesto de simular falar ao telefone, que é privilegiado pela díade no decorrer do processo de aquisição da linguagem (MELO, 2014).

METODOLOGIA

A metodologia adotada para este trabalho é de cunho documental e bibliográfico, pois fizemos um levantamento de alguns dos trabalhos realizados acerca da Aquisição da Linguagem e Multimodalidade, no Brasil.

Nossos dados foram coletados em três plataformas digitais: Google Acadêmico, Scielo e Lilacs, tendo em vista serem muito usadas para pesquisas de trabalhos acadêmicos. Para cada plataforma utilizamos a expressão “Aquisição da Linguagem e Multimodalidade”, como forma de especificar as buscas.

Após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos apenas os resultados que estivessem de acordo com a linha de investigação do nosso trabalho. Outros trabalhos sobre os processos de aquisição que não fossem pautados nos conceitos da Multimodalidade foram

descartados.

Organizamos os resultados encontrados e selecionados em uma relação contendo a autoria, o ano da publicação, objetivos, os dados e os resultados principais dos trabalhos, que variam entre artigos e dissertações de mestrado.

RESULTADOS

Após o levantamento bibliográfico por meio das buscas nas plataformas supracitadas, encontramos 70 (setenta) trabalhos sobre Aquisição de Linguagem, apenas no Google Acadêmico. O Lilacs e a Scielo não apresentaram resultados.

Dentre o total encontrado, e após leitura dos títulos e resumos, apenas 20 (vinte) trabalhos foram selecionados por atenderem especificamente aos requisitos da nossa busca, ou seja, de pesquisas pautadas nas áreas da Aquisição e da Multimodalidade.

Quanto à organização dos textos reservados às áreas mencionadas, organizamos a sua distribuição na relação a seguir:

AUTORIA: ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra.

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2012

OBJETIVOS: acompanhar a emergência da língua enquanto instância multimodal, em contextos de atenção conjunta, em situações naturalísticas de duas díades mãe-bebê.

DADOS: duas mães com seus respectivos bebês. As crianças tinham de 7 a 17 meses de idade.

RESULTADOS: no processo de aquisição de linguagem as crianças, a partir dos seus 07 meses, adquirem a língua enquanto instância de multimodalidade através do uso, tanto dela, quanto de seu parceiro interativo, dos Envelopes Multimodais emergentes em contextos de atenção conjunta que têm como foco elementos que permitem o engajamento conjunto.

AUTORIA: FONTE, Renata Fonseca Lima da.

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2013

OBJETIVOS: investigar o funcionamento da atenção conjunta na interação mãe/criança cega

DADOS: 01 criança cega e a mãe.

RESULTADOS: Os dados revelaram que cenas de atenção conjunta constituem momentos privilegiados para a aquisição da linguagem pela criança e que o funcionamento da atenção conjunta com a criança cega ocorre pela inclusão do toque e da voz, recursos primordiais para a inserção da criança na linguagem.

AUTORIA: LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2016

OBJETIVOS: analisar processo constitutivo da matriz linguística da criança com síndrome de Down em contexto clínico.

DADOS: 01 criança com SD que possuía 18 meses e 25 dias

RESULTADOS: Constatou-se que a intervenção fonoaudiológica favoreceu o processo de constituição da matriz linguística da criança com síndrome de Down, que pode ser verificado pela ampliação da quantidade de produções vocais e gestuais em algumas sessões analisadas.

AUTORIA: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2008

OBJETIVOS: mostrar as primeiras interações entre mãe e bebê envolvendo o uso de gêneros do discurso dentro da esfera familiar, mostrando como, a partir das estratégias de atenção conjunta.

DADOS: duas díades mãe-bebê entre dois e dezoito meses de vida da criança

RESULTADOS: Observa-se através dos fragmentos apresentados de díades mãe-bebê, que os gêneros primários, vão se estabelecendo ao longo da história dialógica, a partir de um funcionamento linguístico multimodal em que gesto e fala formam o todo discursivo, garantindo a emergência destes gêneros de primeira ordem, com base no estabelecimento da unidade dialógica, através do manê e da fala atribuída, e inserido cenas de atenção conjunta.

AUTORIA: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; BARROS, Andressa Toscano Moura de Caldas; SILVA, Paula Michelly Sousa; ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius.

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2016

OBJETIVOS: analisar o conceito de multimodalidade inserido nas pesquisas em aquisição da linguagem

DADOS: 01 Criança e sua mãe.

RESULTADOS: resultou que a sincronia faz parte do processo aquisicional e é composta de uma matriz multimodal colaborativa gestuo-vocal que constituirá a matriz linguística da fala infantil.

AUTORIA: SILVA, Paula Michelly Soares da.

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2014

OBJETIVOS: analisar a presença dos gestos, em especial da gesticulação concomitante com as produções vocais, compondo um terceiro elemento: a fluência multimodal no processo de aquisição da linguagem.

DADOS: díade mãe-bebê, com idade dos seis aos 24 meses de vida da criança

RESULTADOS: constata que a gesticulação e a produção vocal estão constantemente sendo construídas no período dos 6 aos 24 meses de vida da criança, demonstrando que os gestos e as produção vocal compõe a fluência multimodal.

AUTORIA: SANTOS, Camilo Jailton Martins dos.

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2011

OBJETIVOS: acompanhar, através de um estudo longitudinal, a emergência da língua enquanto instância multimodal, em contextos de atenção conjunta vividos em situações naturalistas de duas díades mãe-bebê, a partir dos 07 meses de vida da criança.

DADOS: 02 bebês a partir de 07 meses de vidas com as suas respectivas mães.

RESULTADOS: os resultados contatou que houve a presença da utilização de múltiplas formas de língua na interação da mãe com o bebê.

AUTORIA: LIMA, Marilene Gomes de Sousa

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2017

OBJETIVOS: refletir sobre a entrada da criança cigana a partir de seu contexto cultural, atentando para recursos verbais e não verbais emergentes em cena de Atenção conjunta que ocorreram entre adulto-criança em situação de interação naturalística.

DADOS: 01 criança e 01 adulto

RESULTADOS: a presença de singularidade nos enunciados ditos pela criança mostram que sua subjetividade vai sendo construída com base numa coletividade calon sempre em

oposição à sociedade juron, a qual é compartilhada entre seus pares e adquirida pela criança na interação através da linguagem.

AUTORIA: MELO, Glória Maria Leitão de Sousa

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2015

OBJETIVOS: analisar a estrutura e funcionamento destas interações sociais; identificar capacidades que apresentam essas crianças, considerando o uso da linguagem e sua multimodalidade; discutir a importância dessas cenas no favorecimento deste processo aquisicional

DADOS: 16 crianças de 09 a 30 meses de idades, 6 professoras e a pesquisadora.

RESULTADOS: resultou que as interações sociais ancoradas na atenção conjunta, entre professoras e crianças, são constitutivas de linguagem e relevantes no processo de aquisição desse fenômeno, que aparece impulsionado, não apenas pelo adulto, como parceiro interativo, mas pelas próprias crianças.

AUTORIA: ANDRADE, *Cassio Kennedy de Sá*; FARIA, *Evangelina Maria Brito de*

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2017

OBJETIVOS: discutir como a criança autista utiliza os recursos multimodais, como forma de interação com seus parceiros, levando em consideração as cenas de atenção conjunta e o contexto interativo da escola.

DADOS: 01 criança com TEA

RESULTADOS: apontam que a criança consegue, de maneira particular, responder às interações utilizando recursos multimodais, principalmente através do olhar e de gestos emblemáticos que foram convencionalizados na interação com seus parceiros e que a multimodalidade é um recurso que não pode ser ignorado na comunicação com os autistas.

AUTORIA: ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinicius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra.

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2013

OBJETIVOS: apresentar o acompanhamento da emergência da língua enquanto instância multimodal em contextos de atenção conjunta de duas díades mãe-bebê

DADOS: 02 mães e 02 bebês de 08 a 14 meses de vida

RESULTADOS: mostram que a díade faz uso do plano de composição multimodal para interagir em cenas dialógicas.

AUTORIA: ANDRADE, Cassio Kennedy de Sá

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2017

OBJETIVOS: Analisar a utilização dos recursos multimodais pela criança autista em cenas de atenção conjunta ocorridas em contexto escolar, considerando-se as suas limitações quanto aos aspectos comunicativos de aprendizagem e interação social.

DADOS: 01 criança com autismo com cerca de 05 anos de idade

RESULTADOS: foi constatado que embora não possua a capacidade de se comunicar verbalmente, a criança utilizou-se da multimodalidade para estabelecer comunicação com seus parceiros.

AUTORIA: MELO, Ediclécia Sousa de.

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2014

OBJETIVOS: compreender a relação entre os gestos pantomímicos e a produção vocal no período de aquisição da linguagem.

DADOS: 08 crianças com suas mães, as crianças com idades em torno de 0 a 36 meses.

RESULTADOS: resultou que os gestos pantomímicos estão atrelados à produção vocal infantil destacando-se o gesto de simular falar ao telefone que é privilegiado pela díade no decorrer do processo de aquisição da linguagem.

AUTORIA: QUIRINO, Sayonara Ramos Marcelino Ferreira; MELO, Glória Maria Leitão de Souza

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2017

OBJETIVOS: analisar, a partir de contextos de interações sociais de atenção conjunta, o uso da linguagem em sua multimodalidade por crianças trigêmeas, que se encontravam em processo de aquisição e uso da fala.

DADOS: 03 crianças trigêmeas na faixa etária de 12 a 24 meses.

RESULTADOS: resultou em um significativo processo de aquisição/construção da linguagem pelas trigêmeas observadas, caracterizado pela apreensão e uso da linguagem, não

apenas falada, mas expressa pelo olhar e pela gestualidade, ou seja, por características multimodais da linguagem.

AUTORIA: RICCI, Ana Luísa Coletti

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2018

OBJETIVOS: mostrar o desenvolvimento do discurso argumentativo na linguagem da criança, analisando os elementos linguístico-discursivos e multimodais que o compõem, a partir de dados de fala uma criança, do sexo feminino.

DADOS: 01 Criança na faixa etária de 2 anos e 10 meses a 5 anos

RESULTADOS: observou-se o início (aos 2 anos e 10 meses) da construção de argumentações mais complexas e concretas, e como elas se estabelecem e desenvolvem até os 5 anos de idade.

AUTORIA: RODRIGUES-LEITE *Jan Edson*; LIMA, *Kátia Araújo de*; AURELIANO, *Thalita Maria Lucindo*; LIMA *Valdenice Pereira de*.

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2013

OBJETIVOS: compreender a relação entre a emergência do apontar e das holófrases para o processo de aquisição da linguagem, bem como relacionar a tipologia de apontares que emergem na primeira infância com os fragmentos enunciativos do bebê.

DADOS: duas crianças e suas mães no laboratório da fala e da escrita (LAFE).

RESULTADOS: se observa que a atenção conjunta ocorre principalmente depois dos 9 meses do infante e que a mãe é a principal nessa interação.

AUTORIA: SANTOS, Giszélia Oliveira dos; MELO, Glória Maria Leitão de Souza; MELO, Simone Fernandes de.

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2017

OBJETIVOS: identificar as diversas formas de linguagens e as possibilidades interativas/comunicativas através dessas linguagens.

DADOS: professores e crianças na faixa etária de 02 a 03 anos de idade.

RESULTADOS: a identificação de linguagens em interações entre adultos e crianças, e entre as próprias crianças, em contextos de atenção conjunta, nas práticas escolares da creche; que é possível reconhecer significações que crianças atribuem, pelas linguagens, seja em interação

com o adulto, com outra criança.

AUTORIA: MELO, *Ana Paula Nobrega de*

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2013

OBJETIVOS: Investigar as modalidades de inscrição do bebê no diálogo e todo o processo de orquestração, permitindo a demonstração da integração dialógica da díade, integração esta, que os conduz à afinação languageira.

DADOS: 01 mãe e o bebê nas idades entre 11 semanas a 17 meses

RESULTADOS: apontam que os contextos dessas práticas não são prévios aos afazeres nem autônomos à sua implantação: configuram-se na interação, nos momentos de coconstrução/orquestração enquanto a moldam reflexivamente num processo dinâmico e sequencial de afinação languageira.

AUTORIA: NOGUEIRA, Priscilla Andrade Souza.

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2017

OBJETIVOS: analisar o funcionamento da atenção conjunta na interação de um bebê surdo e sua mãe ouvinte e não usuária da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

DADOS: 01 mãe ouvinte e seu bebê surdo com idade entre 17 a 22 meses

RESULTADOS: o bebê se envolve em contextos de atenção conjunta, produz e responde aos recursos multimodais, assim como crianças ouvintes e esses elementos auxiliam na interação entre a mãe-ouvinte e o bebê surdo.

AUTORIA: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra.

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2012

OBJETIVOS: mapear a emergência dos gestos produzidos em situações interativas mãe-bebê, nos primeiros dezoito meses de vida do bebê, o que denominamos de hologestos.

DADOS: 02 mães e seus bebês com 18 meses de vida

RESULTADOS: Resultados indicam que aliar as holófrases aos primeiros usos gestuais na infância permite observar a emergência de certos gestos tais como emblemas e pantomimas.

Baseados nesses achados, vimos que 15 trabalhos têm cunho naturalístico, sendo 02 desses com culturas cigana e quilombola; 01 trabalho realizado em contexto clínico, 02 em

creches e 02 em escolas.

É importante destacar que a maior parte dos resultados é oriundo de pesquisadores da Linguística ou de campos do saber interessados pelo funcionamento da linguagem como, por exemplo, a Pedagogia, a Fonoaudiologia e a Psicologia.

Os veículos de divulgação científica nos quais encontramos os textos são de grande visibilidade e impacto, vinculados a importantes programas de pós-graduação como o Proling (Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB). Alguns desses periódicos encontrados na pesquisa, cujas publicações com os temas por nós propostos nas buscas são Revista Investigações (UFPE), Revista Educação Especial (UFSM), Signótica (UFG), Revista de Letras (UNESP).

Observamos também que a metodologia empregada nas investigações foi muito semelhante com os dados infantis, com uma quantidade entre 01 e 16 investigados, na faixa de 01 mês aos 36 meses de idade, quase sempre tendo a presença da mãe nas investigações. A diferença está em um caso, no qual foram investigadas 16 crianças, no âmbito escolar, acompanhadas por 06 profissionais em sala de aula. Além disso, as pesquisas utilizaram metodologia longitudinal com auxílio de gravações e de visitas mensais e/ou quinzenais na maioria dos casos.

CONSIDERAÇÕES

Trabalhos com esse perfil são importantes para entendermos o processo de aquisição de linguagem de crianças típicas e/ou de crianças que possuem alguma questão, ou patologia de linguagem. Acreditamos que, entender a língua (linguagem) de forma mais ampla, que não somente embasada nos processos orais, gestuais, ou escritos, isoladamente, favorece tanto os profissionais que lidam com crianças na creche, na escola ou na clínica, como as próprias crianças, uma vez que podem fazer uso de uma gama de estratégias de interação para produzir sentidos e estabelecer o processo de referência multimodal. Para isso, o que está em jogo são aspectos relacionados à composição gestuo-vocal como um todo: apontar, estender o braço, dar e pegar, movimentos com a cabeça, expressões faciais, movimentos corporais, movimentos manuais, vocalizações, onomatopeias, balbucios, olhar etc.

Consideramos esse tipo de pesquisa como algo que pode fomentar padrões interativos, tanto do professor, quanto do estudante, em disciplinas de cursos de formação superior e/ou formação continuada, uma vez que busca enxergar os sujeitos como hábeis para o uso de várias semioses em uma mesma matriz de produção na relação.

O conceito de multimodalidade vai além de uma única área, ou de um único modo de pesquisa. Isso é algo profícuo, uma vez que a gama de estudos tem aumentado no universo acadêmico e escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, *Cassio Kennedy de Sá*; FARIA, *Evangelina Maria Brito de*. A interação no transtorno do espectro autista: A multimodalidade enquanto forma alternativa de comunicação. **Revista Prolíngua**. V.12, nº1, 2017.

ANDRADE, *Cassio Kennedy de Sá*. **Linguagem e autismo: a multimodalidade no contexto escolar**. UFPB, João Pessoa, 2017.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2018.

ÁVILA-NOBREGA, Paulo Vinicius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. **Revista Investigações**. vol.25, nº2, julho, 2012.

_____. A emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta de díades mãe-bebê. **Revista DLCV**. V.10, nº1 e 2, 2013.

_____. O Envelope Multimodal em Aquisição da Linguagem: Momento do Surgimento e Pontos de Mudanças. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de (org.) **Cenas em Aquisição da Linguagem: Multimodalidade, Atenção Conjunta e Subjetividade**. João Pessoa: UFPB, 2015. 11-44.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Paraíba, 2003. p. 327-336.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Revista Investigação**. v.21, p. 153-170, 2009.

_____. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. **Revista de Letras**. - N. 31 - Vol. (1/2) jan./dez. – 2012. p. 9-10.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra *et al.* Sincronia gesto-fala na emergência da

fluência infantil. **Estudos Linguísticos**. 45(2): p.411-426, São Paulo, 2016.

DESCARDESI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.2, p.19-26, jun. 2002.

FONTE, Renata Fonseca Lima da. Cenas de atenção conjunta na interação mãe-criança cega. **Signótica**. vol. 25, nº 2, p. 393-412, 2013.

_____. Fluência/Disfluência e Gesticulação: compreendendo a aquisição da linguagem de uma criança cega. **Revista Intercâmbio**, v. 29. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2014. p. 202-217.

KENDON, Adam. The study of gesture: some observations on its history. **Recherches Semiotique/Semiotic Inquiry**. Vol 2. N. 1. 1982. 25-62.

_____. How the body relates to language and communication: Outlining the subject matter. In: MÜLLER, Cornélia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H; McNEILL, David; TEBENDORF, Sedinha (eds.) **Body – Language – Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction**. de Gruyter Mouton, 2013. 7–28

KIDWELL, Mardi. Framing, grounding, and coordinating conversational interaction: Posture, gaze, facial expression, and movement in space. In: MÜLLER, Cornélia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H; McNEILL, David; TEBENDORF, Sedinha (eds.) **Body – Language – Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction**. de Gruyter Mouton, 2013. 100-111.

LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa. **Interação multimodais na clínica de linguagem: A criança com síndrome de Down**. UFPB, João Pessoa, 2016. (Dissertação)

LIMA, Marilene Gomes de Sousa. **Um olhar sobre aquisição da linguagem em criança cigana calon**. UFPB, João Pessoa, 2017. (Dissertação)

MARQUES, Anna Maria de Oliveira. Multimodalidade e linguagem. **Revista Tecnologias em Projeção**. Universidade de Brasília. Volume 03, Número 01, Julho de 2012. p 17-22.

McNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**. Vol 92, N. 3. 1985. 350-371.

MELO, Ediclécia Sousa de **Gestos pantomímicos e produção vocal na aquisição da linguagem**. UFPB, João Pessoa, 2014 (Dissertação)

MELO, *Ana Paula Nobrega de*. Subjetividade e dialogicidade na interação mãe-bebê com síndrome de Möebus. **Revista DLCV**. Vol. 10, nº 1 e 2, 2013.

MELO, Glória Maria Leitão de Sousa. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem**. UFPB, João Pessoa, 2015. (Tese)

POYATOS, Fernando. Body gestures, manner and postures in literature. In: MÜLLER, Cornélia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H; McNEILL, David; TEBENDORF, Sedinha (eds.) **Body – Language – Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction**. de Gruyter Mouton, 2013. 287-300.

RICCI, Ana Luísa Coletti. O discurso argumentativo-análise dos dados de uma menina entre 2, 10 e 5 anos de idade. **Selin**. vol. 2, 2018.

RODRIGUES-LEITE, Jan Edson. *Et al.* O gesto apontar como catalizador nas cenas de atenção conjunta na interação mãe-bebê. **Revista DLCV**. vol. 10, nº 1 e 2, 2013.

SANTOS, Camilo Jailton Martins dos. **Análises de uso do envelope multimodal na aquisição da linguagem**. UFA, Amazonas, 2011.

SANTOS, Giszélia Oliveira dos; MELO, Glória Maria Leitão de Souza; MELO, Simone Fernandes de. Linguagens de crianças em interações sociais de atenção conjunta. **IV Conedu**. Edit. Realize, 2017.

SILVA, Paula Michelly Soares da. **Gestos e produções vocais: a fluência multimodal em aquisição da linguagem**. UFPB, João Pessoa, 2014.