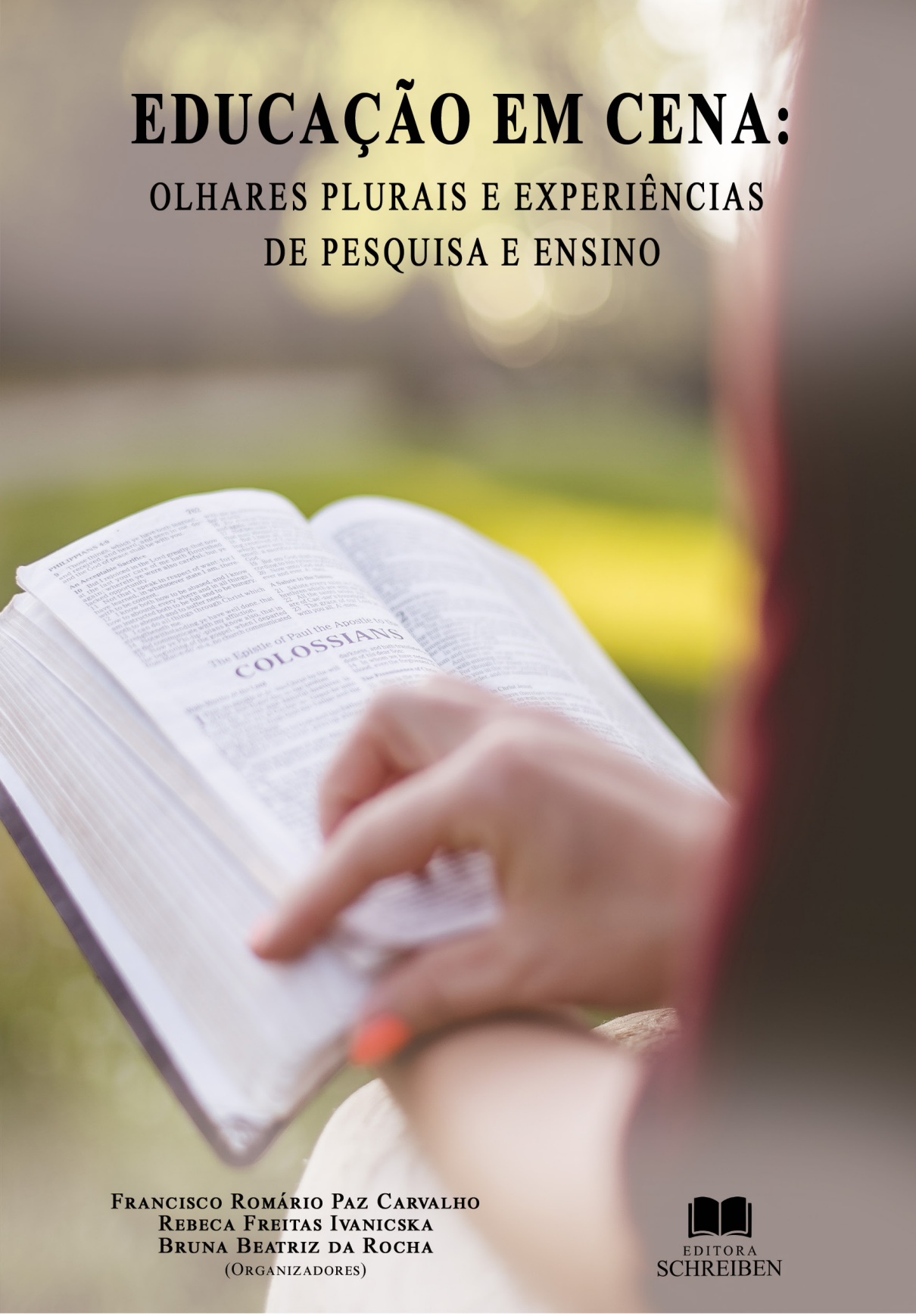
EDUCAÇÃO EM CENA:

OLHARES PLURAIS E EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA E ENSINO



Francisco Romário Paz Carvalho
Rebeca Freitas Ivanicska
Bruna Beatriz da Rocha
(Organizadores)

EDITORA
SCHREIBEN

Francisco Romário Paz Carvalho
Rebeca Freitas Ivanicska
Bruna Beatriz da Rocha
(Organizadores)

EDUCAÇÃO EM CENA:

Olhares plurais e experiências de pesquisa e ensino

EDITORA
SCHREIBEN
2022

© Dos organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Pixabay
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta é uma produção independente dos organizadores. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em cena : olhares plurais e experiências de pesquisa e ensino. / Organizadores: Francisco Romário Paz Carvalho, Rebeca Freitas Ivanicska, Bruna Beatriz da Rocha. – Itapiranga : Schreiben, 2022. 503 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-89963-72-1
DOI: 10.29327/562374

1. Educação. 2. Ensino à distância. 3. Tecnologia da informação. 4. Professor – formação. I. Título. II. Carvalho, Francisco Romário Paz. III. Ivanicska, Rebeca Freitas. IV. Rocha, Bruna Beatriz da.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....10
Bruna Beatriz da Rocha

PREFÁCIO.....11
Francisco Romário Paz Carvalho

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....12
Francisco Eric Vale de Sousa
Sadna Silva Eloi Barroso dos Santos
Gabriela Amador Rodrigues
Edma Ribeiro Luz

(RE)DESCOBRINDO O ESPAÇO POR MEIO DO BRINCAR: UMA PROPOSTA DIALÓGICA.....20
Gabrielly da Costa Nascimento
Bianca Christian Medeiros Sales

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM OLHAR PARA A LUDICIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NO ENSINO REMOTO.....33
Luzia de Oliveira Pereira Filha
Denise Pereira

ENSINO REMOTO: AVANÇOS E DESAFIOS NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL SÃO VICENTE DE PAULO – TRINDADE – GO.....48
Karla Adriana Bonfanti
Tereza Borges de Jesus Rodrigues
Vinicius Borges Silva

O USO DAS TIC NA METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA CIDADE DE LAJES/RN.....63
Juvino Roberto Moreira De Melo Júnior
Denise Pereira

METODOLOGIAS ATIVAS:DIFERENCIAL DO EDUCADOR NO FAZER PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO.....78
Bruna Geislaine Aparecida de Avelar
Cristina Hill Fávero

A DIDÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMATO REMOTO.....89
Larisse Carvalho de Oliveira
Ana Célia Clementino Moura

ESCOLA E FAMÍLIA: A PARCERIA QUE FAZ A DIFERENÇA EM TEMPOS PANDÊMICOS.....102
Ana Karolina Oliveira Sobral
Maria Clara Azevedo Sousa
Francisco Romário Paz Carvalho

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS SOB AS LENTES DA TEORIA SOCIOCULTURAL.....110
Elivaldo da Silveira Rosa
Gisele Fernanda Rodrigues dos Santos

RELATOS E CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA.....122
Vanesa Aparecida de Oliveira
Dayane Cibelle Vargas

UMA SITUAÇÃO DE CRIAÇÃO DE REPRESENTATIVIDADE: CONTATO LINGUÍSTICO ENTRE UMA PROFESSORA DE INGLÊS COM ALUNAS SURDAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....134
Antonio Lisboa Santos Silva Júnior
Janiny Pires Seles Bispo
Valdiceia Tavares dos Santos

COMPORTAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO DO POVO *INỸ* (KARAJÁ): UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO BILINGUISMO.....143
Simone Alves de Carvalho
Jobson Jorge da Silva
Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ORTOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....163
Soraya Mattos Oliveira Nunes

UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS PRESENTES EM PRODUÇÕES DE ALUNOS/AS DO 5° ANO.....174
Leila Jennff Monteiro de Oliveira
Jobson Jorge da Silva
Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

PROJETO MÃO NA HORTA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO TÁTIL PARA CRIANÇAS CEGAS.....186
Raffaela Lupetina
Viviane Sarone Cardoso dos Santos

DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL: HISTÓRICO E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS 195
Raffaela Lupetina

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA A PARTIR DO LETRAMENTO.....207
Jobson Jorge da Silva
Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Roseli Estevão Guerra Pessoa
Sarah Maria Cavalcanti Cardoso Rocha de Araujo

LETRAR MULTIPLAMENTE PARA PROMOVER A INTELIGÊNCIA COLETIVA: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM DISLÉXICOS.....213
Elerson Cestaro Remundini

A BNCC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....227
Helaine Simões Soares

A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES: CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES INERENTES À BNCC À LUZ DAS TEORIAS CURRICULARES.....240
Eunice Nóbrega Portela
Dirce Maria da Silva

O ENSINO DE COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
REALIDADE OU UTOPIA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA?...255
Maria José Araújo Silva
Francisco Renato Lima
Keylla Maria de Sá Urtiga Aita
Aline Montenegro Leal Silva

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO
COMO OPORTUNIDADE DE PRÁXIS.....272
Liana Sylvestre Linhares Paz Vargas
Aira Suzana Ribeiro Martins

(RE)DEFININDO CONCEITOS ACERCA DA PRÁXIS EDUCATIVA
COMO PRÁTICA SOCIAL.....282
Ágata Laisa Laremberg Alves Cavalcanti
Francisco Romário Paz Carvalho

LEITURA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM PROJETO DE
LETRAMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO 8º ANO.....293
Jobson Jorge da Silva
Massilon Fragoso de Freitas
Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Wesley Moreira Alencar Pereira

O INSTAGRAM NO ENSINO DE LITERATURA:
PROPOSTA E REFLEXÃO NA FORMAÇÃOINICIAL DE
PROFESSORES.....310
Hudson Silva de Azevedo
Fernanda Rebeca Araújo da Silva

A URGÊNCIA NA DISCUSSÃO DO *BULLUING* ESCOLAR:
O QUE A LITERATURA NOS DIZ?.....324
Samuel Gomes de Moraes
Francisco Romário Paz Carvalho

AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE SOBRE OS
PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS/AS
DO 7º ANO.....331
Jobson Jorge da Silva
Miriam Paulo da Silva Oliveira

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Sarah Maria Cavalcanti Cardoso Rocha de Araujo
Valdênia Sabrina Fragoso de Brito

A SOCIEDADE ENQUANTO ESPAÇO PLURAL: A CULTURA SOB A ÓTICA DE MICHEL DE CERTEAU.....344
Tânit Cristina Miranda Camargo Ferreira
Jocyare Cristina Pereira de Souza

O ENUNCIADO NA SALA DE AULA SOB A ÓTICA BAKHTINIANA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO.....358
Claudimir José da Silva

ASPECTOS INFLUENCIADORES NA EVASÃO DA EJA: MOTIVOS E REFLEXÕES.....372
Lucilene Fernandes de Lima Feliz
Denise Pereira

ANÁLISE DOS INDICADORES DE DESEMPENHO E QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: INSTRUMENTOS (1991/2020) 389
Errol Fernando Zepka Pereira Junior
Lourdes Alves
Pedro Antônio de Melo
Tanise Paula Novello

ANÁLISE COMPARATIVA: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS EDITAIS DO PNLD 2019 (02/2017) E PNLD 2023 (01/2021).....400
Ailton Leal Pereira
Dhione Andrade Figueredo
Fred Lima da Silva
Magna Melo Viana

OS DETERMINANTES NA QUALIDADE NO SETOR EDUCACIONAL E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.....412
Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno
Gisele Aparecida Dossena
Julian Monike Nazário Scolaro

DOS DIZERES DOCENTES À REFLEXÃO CRÍTICA À LUZ DA TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS - A PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA NA CIDADE DE CAMETÁ/PA.....421
Geciel Ranieri Furtado
Lucas Rodrigues Lopes

A ABORDAGEM DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVISTA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO – DAS FERRAMENTAS TEÓRICAS, ROTAS E REFLEXÕES CRÍTICAS.....435
Lucas Rodrigues Lopes
Vitor Serra Rodrigues

O CORPO ERÓTICO E A EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL: NOTAS PARA UMA PESQUISA COM HILDA HILST.....443
Gilcilene Dias da Costa
Eleazar Venancio Carrias

PROPOSTAS PARA OTIMIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CEAD/UFPI.....453
Ágata Laisa Laremberg Alves Cavalcanti
Francisco Romário Paz Carvalho
Antonia Dalva França-Carvalho

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: AS MÚLTIPLAS MANIFESTAÇÕES PARA O SABER E O CONHECIMENTO.....464
Abraão Danziger de Matos

A LEI DA APRENDIZAGEM (10.097/2000) COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E FORMAÇÃO DE VALORES PARA A EDUCAÇÃO 474
Arleam Francislene Martins Dias

ÁGUA: O SOLVENTE UNIVERSAL?! 480
Alanjone Azevedo Nascimento
Leticia Oliveira Simões
Klebson de Souza Santos

SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: INQUIETAÇÕES SOBRE A PRECARIZAÇÃO DA PROFISSÃO

DOCENTE.....493
Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
Francisco Romário Paz Carvalho

POSFÁCIO.....501
Rebeca Freitas Ivanicska

SOBRE OS ORGANIZADORES.....501

APRESENTAÇÃO

Começo a minha apresentação afirmando que escrever é uma arte. A escrita é uma maneira de expressar a sua realidade interna e externa, nos permite expressar sentimentos e transmitir o conhecimento. Aprendemos e despertamos o senso crítico por meio da escrita.

Tão importante quanto à escrita é a leitura. Ler vai além de juntar sílabas e interpretar letras, a leitura promove a construção de novos sentidos, rompendo barreiras que causam limitações em nossas vidas, trazendo novos aprendizados. Diante de tais pressupostos, percebemos então como é rica esta obra em conhecimentos! São distintas áreas que se interligam visando uma educação cada vez melhor, nos possibilitando observar perspectivas de um futuro próspero através da Educação.

Falar de educação é ter responsabilidade, amor e dedicação com a sua formação e com o seu profissionalismo, a partir disso, neste livro conseguimos compreender um pouco do empenho de cada autor.

Convido você, leitor, a embarcar na arte da leitura, pois a arte da escrita foi realizada com êxito pelos participantes desta obra. Desejo que consiga expandir os seus conhecimentos e utilizar sempre este livro como uma referência em sua vida ao lembrar da Educação.

Bruna Beatriz da Rocha
Maio, 2022.

PREFÁCIO

LUZ, CÂMERA: EDUCAÇÃO

É maio de 2022. A chuva fina enamora os ventos do entardecer. Ao nosso redor, o sol já nos acolhe, calorosamente. O claro azul do céu límpido se ajusta para repousar. O verão anuncia reposição das energias. Sinto o cheiro de livro novo no ar! O título da obra ecoa como manifesto: *Educação em cena*, e conta com vários autores que comungam com a ideia de uma educação diferenciada, em que todos tenham direito não apenas ao acesso, mas principalmente à permanência de qualidade. Nesse conjunto, a obra, por sua vez, pretende disponibilizar conhecimento e leitura necessária para levar informação a todos.

Por esse ângulo, o livro *Educação em cena: olhares plurais e experiências de pesquisa e ensino*, reúne ao longo de suas páginas contribuições de diversos pesquisadores e pesquisadoras de diversas instituições de ensino que tem se dedicado e debruçado em torno de profundas reflexões a respeito da temática central da obra. Não obstante, pode-se afirmar que a obra está inserida em um campo pluridimensional e portanto, congrega várias visões converges em torno de uma questão comum: a Educação.

Nesta obra, coletiva e orquestrada pelos professores/pesquisadores e amigos Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska e Francisco Romário Paz Carvalho, estão em pauta questões relativos à educação manifestando olhares plurais, lançando luz sobre questões que até então, se encontravam sob a escuridão das (in)certezas. E aqui parabenizo autores e organizadores deste livro pela coragem e ousadia, neste momento tão complexo que estamos vivendo nos últimos dois anos.

Os textos que compõem a obra se afiguram como leitura prazerosa, uma vez que nos mostra a preocupação dos autores em colocar, realmente, a *Educação em cena*, delineando caminhos plurais, tanto para alunos quanto para professores. Por último, a obra é uma prova da competência, da perseverança, do compromisso e da criatividade dos autores que aqui se faze presentes.

Proveitosa Leitura!

Francisco Romário Paz Carvalho
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Teresina (PI), Maio de 2022

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Francisco Eric Vale de Sousa[1]
Sadna Silva Eloi Barroso dos Santos[2]
Gabriela Amador Rodrigues[3]
Edma Ribeiro Luz[4]

1 INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre gênero, mas pouco se conhece a respeito do assunto provocando discursos controversos quanto a aplicação do termo, limitando-o a sexo biológico. No Brasil, por exemplo, há inúmeras manifestações de pessoas ligadas a um credo religioso que são contra o tratamento do assunto no ambiente escolar, ou até mesmo de pais e educadores, que ainda não entenderam que não se trata de ideologia ou doutrinamento de gênero, pois o que se espera no ambiente escolar é a formação de pessoas que tenham um conhecimento a respeito da diversidade e que se tenha um respeito a mesma, as que se identificam fora dos padrões estabelecidos pela sociedade ocidental.

As questões de gênero na verdade buscam a igualdade social, que é furtada a partir do momento que não há respeito entre as pessoas, estas que se percebem diferentes dos padrões heteronormativo, o que por vezes causa exclusão, não permitindo que haja oportunidades de acesso e permanência em espaços políticos e públicos assim como a empregabilidade, acesso a saúde e a educação. Essas exclusões são manifestadas por meio de piadas sem fundamento, e até

1 Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação São Francisco – FAESF; Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília – UCB; Doutorando em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle – UniLasalle. Docente da Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF; ericvale1@hotmail.com.

2 Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação São Francisco – FAESF; ssebs@faesf.com.

3 Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação São Francisco – FAESF; gar@faesf.com.

4 Graduação em Letras (UEMA) e Educação Física (FAESF); Especialista em Língua Portuguesa (FLATED) e Informática na Educação (IFMA); Docente da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/Pedreiras e da Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF; diluz_19@hotmail.com.

por meio de violência, e que tais manifestações acontecem em tantos ambientes sociais, desde a escola até em espaços públicos.

Tratar sobre essa temática no âmbito da Educação Física se faz necessário visto que, é a área do conhecimento que retrata sobre as manifestações corporais, ou seja, ela é a encarrega de fazer com que a cultura corporal produzida pela humanidade ao longo dos anos seja reproduzida.

Essa reprodução do movimento é ainda limitada aos corpos masculinos e femininos na qual a esses é permitido realizar somente aquilo que se adequa ao que é característico de homem e mulher. Isso não só limita, mas realiza ação sexista permitindo e limitando o desenvolvimento da cultura corporal tendo como ponto de partida o sexo biológico.

Por essas atitudes sociais é que se faz importante discutir gênero na Educação Física e para tanto uma maneira eficiente de fazer com que haja um conhecimento sobre o assunto acredita-se que os ambientes escolares e aqui tratado as instituições de Ensino Superior que possui um desafio grandioso e ao mesmo tempo uma obrigação com a sociedade que é oferecer a comunidade o conhecimento sobre assuntos sociais.

Assim, os grupos de estudos, criados e mantidos nas instituições de ensino superior são percebidos como pontos de partida para que haja a discussão sobre o assunto e assim o conhecimento seja disseminado.

E quando se trata de grupos de pesquisas que discutem sobre gênero e educação física percebe-se como interessante tais iniciativas, já que a área desportiva e educativa trata especificamente de corpos masculinos e femininos que são inseridos em atividades ligadas à Educação Física e que esses corpos são ao longo do processo julgados em práticas e conceitos que muitas vezes limita os corpos e ao mesmo tempo excluem aqueles que não consegue, por uma infinidades de fatores, se enquadrarem no que a comunidade trata como normal e/ou padrão.

Assim, grupos de pesquisas que tratem sobre gênero e educação física são bem mais que importantes, diga-se necessário, pois tais grupos podem colaborar para desmitificar os conceitos impregnados e construídos em sociedades patriarcais e heteronormativos que enquadram corpos e que os obrigam a aceitarem as classificações e até limitarem quais corpos podem exercer no âmbito da cultura corporal de movimento.

Dessa forma, este estudo se faz relevante por demostrar que o Brasil é um país que possui essa preocupação, de discutir tais temáticas e ao mesmo tempo expor a comunidade que tais questões são emergentes e que precisam ser vistas como discussões púbicas e que assim barreiras culturais sejam ultrapassadas e que os respeitos aos corpos masculinos e femininos sejam respeitados a partir de um todo e não limitando as genitálias e/ou aos conceitos estabelecidos socialmente.

Evidenciar que há grupos de pesquisas em plena atividade no Brasil é demasiadamente não só uma conquista, mas sim uma forma de dizer a todos os brasileiros que temática como gênero e Educação Física são discussões presentes na rotina.

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi identificar os grupos brasileiros de pesquisa, cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e analisar a produção científica dos líderes e vice-líderes desses grupos no último triênio (2018-2020).

Para tanto se utilizou caracterizou-se como exploratório-documental, por meio de análise de conteúdo do tipo categorial. Para a coleta de dados recorreu-se a plataforma digital do Diretório de Grupos de Pesquisa, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Na consulta realizada no Diretório de Grupos de Pesquisa, foi possível encontrar 12 (doze) grupos cadastrados e ativos. Destes, 11 (onze) são de Instituições Públicas e apenas 01 (um) grupo de uma Universidade privada. Há também de ser salientado que dentre estes grupos 03 (três) foram fundados nos anos 90, o que demostra que a preocupação de trará a temática gênero e educação física não é um fenômeno novo, é uma causa antiga. Outro dado importante a ser percebido são os coordenadores dos grupos, na qual 08 (oito) são homens e 04 (quatro) mulheres que estão afrente das discussões acerca da temática.

O presente estudo conclui-se evidenciando que há no Brasil alguns grupos de pesquisas que tratam sobre gênero na perspectiva da Educação Física espalhados por várias regiões do Brasil, temática essa que julga- se importante e necessária de ser discutida e pesquisada no Brasil.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa se ancora na abordagem qualitativa, como sendo um estudo do tipo exploratório documental, por meio de análise de conteúdo do tipo categorial. A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2003) é caracterizada como um o tipo de metodologia na qual os conceitos levantados são imensuráveis. Ela se preocupa, nas ciências sócias com um nível de realidade que não pode ser quantificado e responde a questões muito particulares.

Com base em Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como principal objetivo, proporcionar uma visão geral, de caráter aproximativo, a respeito de um determinado fato, a fim de garantir uma maior familiaridade com problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Para definirmos a pesquisa documental, utilizamos também Gil (2008), que de acordo com o autor, tal pesquisa vale-se de documentos que ainda não receberam tratamento analítico, ou

que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os documentos selecionados para estudo foram as descrições dos grupos de estudos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - DGPB, este por sua vez é "inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no País" (BRASIL, 2020), *online* e acesso livre a toda comunidade.

A pesquisa então consistiu no acesso a plataforma do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/) e no site é possível fazer a busca dos grupos cadastrados por meio do canal de acesso "buscar grupos". Na primeira parte da pesquisa para a obtenção dos dados, utilizou-se a pesquisa avançada, diretamente do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – DGPB, hospedado no site do CNPq (http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf) com os termos "gênero educação física", na qual possível encontrar 12 (doze) grupos de pesquisas cadastrados.

Os 12 (doze) grupos foram geradas páginas em *Portable Document Format* – PDF, afim de ser analisado todas as informações descritas e salvas em uma página nos computadores dos pesquisadores. Após o levantamento dos Grupos de Pesquisas - GPs, estes foram organizados em quadro de dados nomeado como arrolamento dos Grupos de Pesquisas, considerando a data da última atualização, a área predominante, o ano de formação, a coordenação, a titulação e sexo dos líderes e vice-líderes, região geográfica, tipo de instituição. Além disso, se fez também necessário a busca dos currículos lattes dos líderes e vice líderes dos grupos de pesquisas acessados de forma online na Plataforma *Lattes* (figura 0), acessado o "busca" currículo".

A busca pelos currículos individuas dos líderes e vice líderes dos Grupos de Pesquisa se faz pelo fato de se perceber como necessário a analise do quantitativo de produções científicas realizados no triênio de 2018 à 2020, que também foi organizado em quadro levando em consideração as produções como artigos científicos, publicações de capítulos de livros e organização de livros relacionada as temáticas no âmbito de gênero.

3 DESENVOLVIMENTO

Na consulta realizada no Diretório de Grupos de Pesquisa, foi possível encontrar 12 (doze) grupos cadastrados e ativos. Destes, 11 (onze) são de Instituições Públicas e apenas 01 (um) grupo de uma Universidade privada. Há também de ser salientado que dentre estes grupos 03 (três) foram fundados nos anos 90, o que demostra que a preocupação de trará a temática gênero e educação física não é um fenômeno novo, é uma causa antiga. Outro dado importante a ser percebido são os coordenadores dos grupos, na qual 08 (oito) são homens e 04 (quatro) mulheres que estão afrente das discussões acerca da temática.

Quadro 1 – Arrolamento dos Grupos de Pesquisas

Nome Do Grupo	Data Da Ultima Atualização	Area Predominante	Ano De Formação	Coordenação	Titulação	Sexo Dos Líderes	Vice-Líderes	Titulação	Sexo Dos Vice-Líderes	Região Geográfica	Instituição
MARGEM: Laboratório de Pesquisa em Educação Física e Humanidades	23/01/2020	Ciências Humanas; Educação	2016	Silvia Cristina Franco Amaral	Doutora	F	Edivaldo Góis Junior	Doutor	M	SP - Campinas	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
GPESP - Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividade	29/06/2020	Ciências Humanas; Educação	2017	Vagner Matias do Prado	Doutor	M	Keith Daiani da Silva Braga	Doutora	F	MG - Uberlândia	Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero - GEERGE	17/11/2019	Ciências Humanas; Educação	1990	Fernando Seffner	Doutor	M	Jane Felipe de Souza	Doutora	F	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença - GPCD	24/06/2020	Ciências da Saúde; Educação Física	2017	Neil Franco Pereira de Almeida	Doutor	M		-		MG- Juiz de Fora	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física	03/04/2020	Ciências Humanas; Educação	2010	Priscila Gomes Dornelles	Doutora	F	Cristina Souza Paraiso	Doutora	F	BH - Rêconcavo	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Esporte	12/05/2020	Ciências Humanas; Educação	2020	Cristiano de Sant anna Bahia	Doutor	M		-	-	BH- Ilhéus	Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Grupo de Pesquisa em Esporte, Corpo e sociedade - GECOS	24/10/2019	Ciências da Saúde; Educação Física	2010	Erik Giuseppe Barbosa Pereira	Doutor	M	Elaine Romero	Doutora	F	RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero na Educação Física	22/11/2018	Ciências da Saúde; Educação Física	2015	Fabiano Pries Devide	Doutor	M		-	-	RJ- Niterói	Universidade Federal Fluminense - UFF
Laboratório de Formação Docente e Produção de Conhecimento em Educação Física e Inclusão - LAFEFI	21/08/2020	Ciências da Saúde; Educação Física	1994	Gabriel Humberto Muñoz Palafox	Doutor	M	Sônia Bertoni	Doutora	F	MG - Uberlândia	Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Nupeges - Núcleo interinstitucional de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade	10/08/2020	Ciências Humanas; Educação	2018	Erineusa Maria da Silva	Doutora	F	-	-	-	ES- Vitória	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Projeto Esporte Brasil	17/06/2019	Ciências da Saúde; Educação Física	1994	Adroaldo Cezar Araujo Gaya	Doutor	M	Anelise Reis Gaya	Doutora	F	RS- Porto Alegre	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Psicologia Na Educação Física	21/08/2019	Ciências da Saúde; Educação Física	2010	Maria Cristina Chimelo Paim	Doutora	F	-	-	-	RS- Canoas	Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Fonte: próprios autores

Quanto a produção intelectual dos coordenadores dos grupos foi possível perceber que em 2018 foi o ano que mais houve publicações referentes a temática, totalizando em 117 (cento e dezessete) produções, sendo que foram 14 (quatorze) livros publicados, 37 (trinta e sete) em formato de capítulos de livro e 66 (sessenta e seis) artigos publicados. Já em 2019 totalizou em 102 (cento e dois) produções, sendo que foram 3 (três) de livros publicados, 13 (treze) em formato de capítulos de livro e 86 (oitenta e seis) artigos publicados. E por fim, em 2020 totalizou em 54 (cinquenta e quatro) produções, sendo que foram 2 (dois) de livros publicados, 11 (onze) em formato de capítulos de livro e 47 (quarenta e sete) artigos publicados.

Quadro 2 – Produção Científica dos Líderes e vice- líderes no triênio (2018-2020)

Nome do Grupo	Nome do Pesquisador	Produção Científica em 2018			Produção Científica em 2019			Produção Científica em 2020		
		Livros	Cap. de Livro	Artigos	Livros	Cap. de Livro	Artigos	Livros	Cap. de Livro	Artigos
MARGEM: Laboratório de Pesquisa em Educação Física e Humanidades	Silvia Cristina Franco Amaral	1	5	3	0	0	2	0	0	2
	Edivaldo Góis Junior	0	2	4	0	0	6	0	1	2
GPESP - Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividade	Vagner Matias do Prado	0	0	1	0	0	3	0	3	1
	Keith Daiani da Silva Braga	0	1	2	0	0	0	0	0	0
Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero - GEERGE	Fernando Seffner	6	11	5	0	6	9	0	0	8
	Jane Felipe de Souza	0	2	2	0	2	8	0	2	1
Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença - GPCD	Neil Franco Pereira de Almeida	2	2	6	1	0	5	1	1	4
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física	Priscila Gomes Dornelles	0	3	1	0	2	4	0	1	0

Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Esporte	Cristina Souza Paraiso	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Cristiano de Sant anna Bahia	2	2	2	0	0	0	0	0	1
Grupo de Pesquisa em Esporte, Corpo e sociedade - GECOS	Erik Giuseppe Barbosa Pereira	0	1	10	2	1	12	0	0	6
	Elaine Romero	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero na Educação Física	Fabiano Pries Devide	0	2	4	0	0	1	0	0	0
Laboratório de Formação Docente e Produção de Conhecimento em Educação Física e Inclusão - LAFEFI	Gabriel Humberto Muñoz Palafox	1	3	0	0	0	1	0	1	1
Nupeges - Núcleo interinstitucional de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade	Sônia Bertoni	0	2	0	0	0	0	0	0	0
	Erineusa Maria da Silva	0	1	1	0	2	3	0	0	1
Projeto Esporte Brasil	Adroaldo Cezar Araujo Gaya	1	0	14	0	0	15	0	0	8
	Anelise Reis Gaya	1	0	11	0	0	17	1	1	12
Psicologia Na Educação Física	Maria Cristina Chimelo Paim	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Fonte: próprios autores

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo conclui-se evidenciando que há no Brasil alguns grupos de pesquisas que tratam sobre gênero na perspectiva da Educação Física espalhados por várias regiões do Brasil, temática essa que julga- se importante e

necessária de ser discutida e pesquisada no Brasil.

Dessa forma, entende-se que os grupos de pesquisas cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa é encarada nesse estudo como uma forma de deixar formalizado o que tantos pesquisadores já perceberam como de utilidade pública, visto que a área da Educação Física é visualmente a zona de conhecimento que trata sobre cultura corporal e que consequentemente lida os corpos masculinos e femininos com a mesma cultura patriarcal e heteronormativa estabelecida na sociedade. Exercendo assim muitas vezes um papel excludente e segregando os corpos masculinos e femininos em espaços que não permitem que a liberdade de acesso e permanência à cultura corpora de movimento aconteça de fato.

Assim, os grupos de pesquisas são visualizados como uma forma de manifestação e ao mesmo tempo uma ferramenta de produção de conteúdo que podem auxiliar a comunidade ao acesso a conhecimentos que podem modificar, ou melhor, perceber que a cultura corporal não deve ser classificatória a partir dos corpos e sim partindo de uma concepção de um acesso livre e incluso.

Percebe- se também o papel das produções científicas realizadas pelos grupos de pesquisas assim como as produções dos seus líderes e vice líderes. Estas ainda são poucas, diante de um Brasil tão imenso, mas que tais iniciativas são vistas como positivas e necessárias a comunidade.

Além disso, após a realização deste estudo, notou-se que os grupos de pesquisas e as produções científicas acerca de gênero podem ser observados como espaços para contribuir para quebra de estereótipos corporais estabelecidos ao longo dos anos no Ocidente.

Dessa forma, é necessário e de grande importância, discutir tais temáticas e expor a comunidade que tais questões são relevantes e que precisam ser abordadas. E assim, romper barreiras culturais e ultrapassar preconceitos de gênero dentro da área da educação física, fazendo com que os corpos masculinos e femininos sejam respeitados.

5 REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Ediitora Atlas SA, 2008.

MINAYO, MC de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 edição, ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2003.

(RE)DESCOBRINDO O ESPAÇO POR MEIO DO BRINCAR: UMA PROPOSTA DIALÓGICA

Gabrielly da Costa Nascimento[1]
Bianca Christian Medeiros Sales[2]

1. INTRODUÇÃO

A dança trabalhada para além das técnicas e estereótipos difundidos, tais como Ballet Clássico, Street Dance, Jazz e etc. oportuniza na criança a descoberta de suas potencialidades, de maneira a estimular sua criatividade, expressividade, sensibilidade e comunicabilidade (LABAN, 1990). Além disso, componentes culturais ligados à dança carregam inúmeros significados e valores no contexto da formação da criança. Assim, percebe-se a relevância de tal estudo, que rompendo com posturas enraizadas da dança como mero exercício físico, recreação, livre expressão ou reproduções estereotipadas, utiliza a dimensão do brincar, do jogo, do divertir na escola como tarefas pedagógicas expressivas e corporais.

O brincar na infância pode ser uma ação espontânea e livre que compõe o dia-a-dia de todos os seres humanos. É uma atividade que está diretamente ligada à nossa existência, ao nosso desenvolvimento e à nossa criatividade (HUIZINGA, 2000). Vygotsky (2007) a partir de uma visão histórica e social diz que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de comunicação e de ação pelas crianças, que podem ser expressas por meio de atividades artísticas.

A importância de estimular o brincar na infância já é notório, todavia, percebe-se que essa atividade tem se modificado e, o brincar na rua com outras crianças tem se tornado escasso no cotidiano infantil do mundo contemporâneo.

1 Bacharelada e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: gabriellycosta15@hotmail.com.

2 Mestre em Educação Física, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); Bacharelada e Licenciada em Dança pela UFV; Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade de Divinópolis; Líder do grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos: Criação e Educação em Dança (CED/UEMG). E-mail: biancacmsales@gmail.com.

No ano de 2011 o Jornal ESTADÃO[3] de São Paulo divulgou uma entrevista que fizera a educadora e antropóloga Adriana Friedmann sobre o brincar na infância. Segundo a educadora as crianças cada vez brincam menos, isso se deve a falta de tempo de lazer, a invasão das tecnologias (videogames, smartphones e computadores), e ao menor tempo de divertimento nas escolas.

Os prejuízos da escassez desse brincar popular na contemporaneidade podem ser constatados na reportagem apresentada pelo Senado de Notícias[4] em 2016 que divulgou a pesquisa realizada em Wisconsin-Madison (EUA) com 128 crianças. Pode-se averiguar nesse estudo que crianças que negligenciaram o brincar possuíam tamanho reduzido de amígdala e hipocampo — estruturas cerebrais associadas às emoções e à memória - em comparação com crianças que foram estimuladas a brincar. Segundo a reportagem, crianças que brincam potencializam sua autoestima, sua capacidade de sentir empatia pelos outros e aumenta o vínculo com os pais.

Assim, este estudo teve como objetivo investigar os jogos e brincadeiras populares como estratégia metodológica para desenvolver o processo de ensino aprendizagem da dança com crianças, trabalhando especificamente os estudos Labanianos do ESPAÇO - Corêutica.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O desenvolvimento infantil e o brincar a partir de um olhar sóciointeracionista

A princípio torna-se necessário entender que a criança não é o futuro de nossa sociedade, mas o presente, já que se compreende a mesma como sujeito construído histórico-sócio-culturalmente, dotada de características singulares e plurais e de experiências a serem partilhadas (ROUSSEAU, 1995).

São vários os estudos sobre a relação da criança com o brincar e cada um tem sua especificidade. O presente trabalho se apoia na linha sóciointeracionista do desenvolvimento infantil, que defende a ideia de que existe uma interação que é essencial e constante entre sujeito e o meio, por isso, utiliza-se aqui os estudos de Vygotsky (2007) como apoio.

Vygotsky (2007) entende o ser humano como sujeito social que se caracteriza na mediação com o mundo através de instrumentos e signos, unindo três dimensões: motora, afetiva e cognitiva. Consequentemente, o conhecimento para ele é fruto da interação entre o sujeito e o meio, sob a mediação da cultura. O

3 <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,criancas-brincam-menos-e-ficam-dependentes-dos-adultos-e-da-tecnologia-imp-,666833>.

4 <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/29/criancas-que-brincam-sao-mais-saudaveis-garantem-especialistas>.

desenvolvimento da criança para o referido autor está para além de suas funções intelectuais. Assim, por vezes, ele observa o desenvolvimento infantil a partir das relações que as crianças estabelecem com o brinquedo (referenciando o brincar) considerando que este é capaz de colocar em ação as suas motivações.

Percebe-se que as contribuições do brincar no desenvolvimento infantil são tanto a nível cognitivo e psíquico, quanto a nível motor, afetivo e social. Os jogos e brincadeiras são considerados como um dos meios mais propícios à construção do conhecimento. O brincar oportuniza o desenvolvimento, estimula as relações sociais e promove diversas experiências. A criança dialoga com o mundo através do brincar. À medida que brinca, ela se apropria de suas potencialidades, adquire iniciativa e autoconfiança, aprende a agir e superar desafios. Assim, a criança dialoga com o mundo ao seu redor e cria interações sociais como formas de acesso à informação e assim se desenvolve (VYGOTSKY, 2007).

A criança brincando, cria e recria sua cultura lúdica. Neste contexto, nota-se que o jogo é lugar de construção de cultura e é produto das interações sociais. Ao passo que brinca, a criança entra em contato com signos produzidos pela cultura à qual pertence. Vygotsky (2007) corrobora com Brougère (2003, apud LEAL, 2014) considerando o jogo um fato social. Ambos reconhecem que há no jogo uma diversidade de cultura, com seus modos próprios de conversar e criar formas de jogar ou brincar (sem distinguir estes dois termos).

Brougère (2003, apud LEAL, 2014) diz que é evidente a dimensão pedagógica do jogo e da brincadeira, afirmando que o interesse educativo pode estar presente, desde que não se percam as características do jogo. Sabe-se que existem diferentes tipos de jogos e brincadeiras que podem ser aliados a arte da dança viabilizando melhorias no desenvolvimento global da criança. Todavia, tem-se aqui o objetivo de trabalhar com os jogos e brincadeiras populares. Cabe ressaltar que neste texto adota-se os termos "Popular" e "Tradicional" de maneira complementar. Pois, como Lavega Burgués (2000, apud MARIN e STEIN, 2015), acredita-se que ambos combinam representatividade (muito praticado) com temporalidade (processo de transmissão entre gerações).

As brincadeiras populares carregam em si uma estrutura de ludicidade, socialização, atenção, concentração, desenvolvimento motor, imaginação, criatividade, equilíbrio e persistência, além disso, trazem uma gama de conhecimento sobre a cultura popular, que deve ser resgatado e preservado.

2.2 A dança e as brincadeiras populares na escola

Ao que tange a relação das brincadeiras populares com a dança, pode-se observar que é por meio do corpo que as ações, relações, aprendizados e

desenvolvimentos se concretizam. Dessa maneira, a dança associada ao brincar no meio educacional torna-se um caminho desejável e apropriado para estimular o aprendizado motor, cognitivo, cultural e social.

O brincar e o dançar oportunizam novas possibilidades de expressão, interpretação e comunicação. A autora Fernanda Almeida (2016) discorre que o jogo se configura como uma opção metodológica significativa e promissora para apresentar de maneira sistematizada os componentes/conteúdos da dança.

A comunicação da criança é permeada por uma linguagem na qual predomina uma variedade de signos. A dança enquanto linguagem artística é, segundo Isabel Marques (2010), um sistema de signos e isso significa que ela possui um conjunto organizado de elementos com possibilidades de combinação que produzem significado.

A dança percebida por seu valor em si, para além do lazer ou entretenimento, vista como arte, como linguagem é considerada uma área de conhecimento que está voltada para o desenvolvimento global da criança, pois instiga sua sensibilidade, criatividade e proporciona noções espaço-temporais que são construídas no corpo que se descobre dançando (ALMEIDA, 2016).

O caráter expressivo e artístico da dança pode retratar, assim como o jogo, a compreensão de mundo da criança. Deste modo, percebe-se que o jogo se interliga a dança, pois ambos são veículos de comunicação e expressão do ser, bem como, do meio social. De acordo com Huizinga (2000, p.119) "A dança é uma forma especial e especialmente perfeita do próprio jogo." Jussara Miller (2012) ressalta que a dança não é algo externo a criança, mas um estado que pode ser construído a partir de estratégias metodológicas que precisam objetivar experiências corporais, desenvolvendo um repertório de movimento a partir das particularidades de cada um.

O intuito desse estudo é construir redes de relações entre as crianças, a dança, o Espaço e os jogos e brincadeiras populares, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Então, se considerarmos a escola como um dos meios com o qual a criança mais tem contato, não há dúvida que ela é peça fundamental no desenvolvimento.

Contudo, trabalhar a dança na escola dentro de uma proposta pedagógica é um desafio que vai muito além de criar "dancinhas" para a festa de encerramento ou ensinar técnicas didaticamente sistematizadas, com normas externas à arte (MARQUES, 1999). Isabel Marques (2010) e Maria Tereza Falkembach (2012) concordam e ressaltam a importância da dança na escola como espaço da educação estética, educação crítica, como possibilidade de expressão e de leitura do mundo.

2.3 (Re)descobrindo o Espaço na/para a dança

A partir do exposto o presente estudo utiliza como base as proposta de Rudolf Laban, que concorda com as perspectivas anteriormente apresentadas e não visa à padronização dos movimentos em busca de uma "estética virtuosa". Portanto, não faz escolhas por determinados movimentos, mas oportuniza experiências corporais que ampliam o repertório corporal das crianças e instigam a criatividade.

Os estudos de Laban refletem uma pedagogia voltada para o ser humano, constituindo uma estrutura que prepara e conecta o corpo, a mente as emoções para qualquer atividade. Ele adota a universalidade do movimento que é suporte da ação criativa, interpretativa, espontânea e educativa. Deste modo, ele valoriza o movimento expressivo, que favorece o conhecimento do corpo, seus limites e possibilidades, destacando-o como elemento transformador (MARQUES, 2011).

Rudolf Laban decodifica os princípios do movimento e os apresenta com intuito metodológico em categorias (Corpo-Expressividade-FormaEspaço), que estão presentes em todo movimento, em diferentes graus de importância. Assim, ele apresenta seus estudos coreológicos, viabilizando a identificação, descrição e transformação dos movimentos e suas tendências, que se vinculam à personalidade e ao relacionamento com o meio (FERNANDES, 2006, p.37).

Com esta abordagem analítica o referido autor ainda desmembrou sua pesquisa coreológica em três partes: 1) Labanotação ou Cinetografia Laban: referente à criação de um sistema de notação; 2) Eucinética: referente aos potenciais expressivos e funcionais do movimento e 3) Corêutica: referente às relações do corpo com o espaço, suas leis de regência, suas consequências e potencial criativo (FERNANDES, 2006, p.39). Segundo Nilo Santana (2013, p.367) quem "dança estabelece um diálogo entre seu corpo e o espaço que ocupa. Gera espaço por meio dele. Por outro lado, o espaço edificado dialoga com o corpo, chegando a modificá-lo".

Concordando com o autor anterior Marques (2010, p.113) diz que: "Os intérpretes da dança em/com seus corpos constroem, vivem, se entrelaçam em espaços que se configuram em sua presença cênica." Percebe-se que o Corpo dialoga com todas as informações referentes ao Espaço, as relações se dão no Espaço e a dança utiliza-se dele construindo-o e ressignificando-o (ALMEIDA, 2016).

Assim, o estudo aqui realizado esmiuçou as possibilidades de explorar o Espaço na dança, principalmente no que diz respeito a: I) esfera imaginária que envolve o corpo e o movimento (kinesfera); II) 'coordenadas geográfica' no meio físico (direções); III) possíveis configurações de trajetos - deslocamentos em linhas retas, circulares, zigue zague (progressão espacial); IV) expansão, intenção do movimento (projeção); V)dimensões - altura, largura, profundidade

(planos); VI) alturas -baixo, médio, alto (níveis espaciais) VII) plasticidade do movimento, contorno do corpo (formas) e VIII)espaços criados entre partes do corpo, entre os corpos de dois sujeitos ou entre o corpo e o meio - espaço para 'preencher' (tensões espaciais). (ALMEIDA, 2016).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e segue os pressupostos da pesquisa-ação. O estudo foi realizado com 120 crianças, de sete a nove anos de idade, de ambos os sexos, divididas em quatro turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma Escola Estadual da região de Viçosa/MG. A seleção desses colaboradores se deu de modo não probabilístico de caráter intencional, ou seja, houve uma escolha deliberada do campo e dos participantes a partir de um determinado perfil, que se delimitou com base nos estudos do referencial teórico que abordam as temáticas da presente pesquisa, tais como: Vygotsky (2007); Laban (1990) e Huizinga (2000).

Este projeto viabilizou o oferecimento de uma oficina de dança na escola por semana, dentro das aulas regulares de Artes, com duração de cinquenta minutos, totalizando dezenove intervenções, que aconteceram nas sextas-feiras à tarde, em acordo com o calendário e disponibilidade da escola. O momento da coleta baseou-se na organização e aplicação de um cronograma de oficinas de dança, em que trabalhou-se especificamente os estudos Labanianos do ESPAÇO - Corêutica, bem como seus desdobramentos, através dos jogos e brincadeiras populares.

Os conteúdos das oficinas foram selecionados, organizados e sistematizados com base nos estudos da: 1)Elementos do Espaço - Corêutica; 2) Conhecimento dos jogos e brincadeiras populares e 3)Estudos sobre o desenvolvimento infantil sócio-interacionista de Vygotsky.

Como instrumento de avaliação esta pesquisa se apoiou na elaboração do diário de campo, onde a pesquisadora realizou o registro dos fatos significativos ocorridos durante as oficinas, principalmente com relação à compreensão dos participantes dos conteúdos trabalhados. A pesquisa também contou com o registro de material fotográfico e vídeo para posteriores análises sobre o processo.

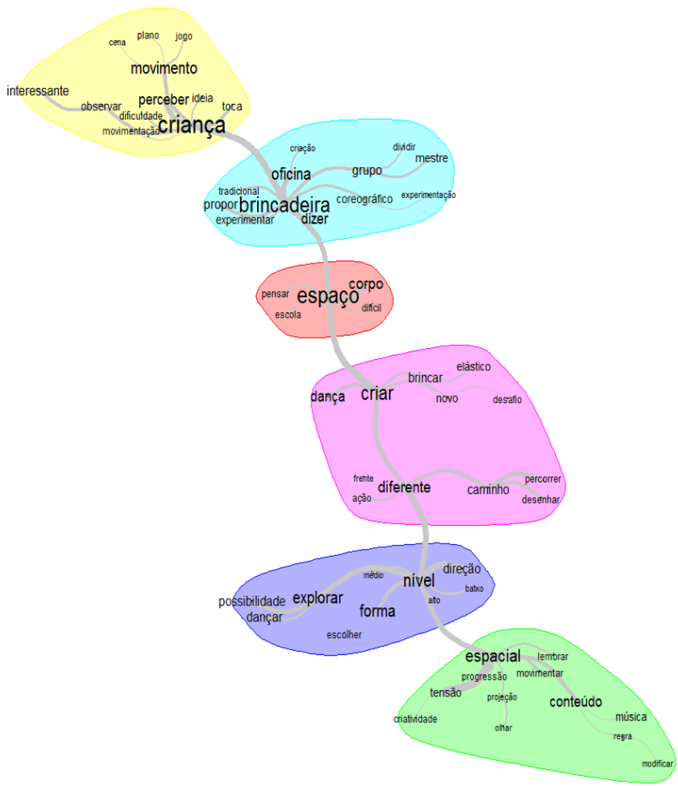
Para análise dos dados coletados criou-se um corpus textual com as informações de cada uma das oficinas, a partir do diário de campo da pesquisadora. Este passou por uma análise de similitude do software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Este software permite fazer diferentes processamentos e análises estatísticas de textos produzidos. O mesmo é ancorado o software R e na linguagem de programação python.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise do corpus textual contendo as informações do diário de campo da pesquisadora foi encontrada a ocorrência e conexidade de 377 palavras apresentadas pelo software Iramuteq dentre as quais foram selecionadas 63 palavras. A escolha pelas respectivas palavras obedeceu aos seguintes critérios: 1) os grafos[5] que tiveram maior número de ocorrências e indicação de conexidade; 2) relevância para o presente estudo.

Pode-se observar na Figura 1 o resultado do corpus textual contendo as informações do diário de campo. Os dados foram organizados em comunidades de acordo com o grau de similitude entre as palavras. A partir disso, o leque semântico de palavras mais frequentes foi: "criança", "brincadeira", "espaço", "criar", "nível" e "espacial".

Figura 1. Diário de campo da pesquisadora. Análise de similitude de palavras realizada com o software IRAMUTEQ, Viçosa-MG, 2019.



5 A teoria dos grafos é um ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto. (FEOFILOFF, KOHAYAKAWA e WAKABAYASHI, 2011). Disponível em:. <https://www.ime.usp.br/~pf/teoriadosgrafos/texto/TeoriaDosGrafos.pdf>. Acesso em: 11/05/2019.

A análise genérica da árvore de similitudes de ocorrência, em consonância com as observações descritas no diário de campo, inicialmente leva a considerar que "movimento", "perceber", "criança", e "brincadeira" estão diretamente relacionados.

No diário de campo é relatado: "Foi interessante observar o quanto elas [as crianças] são comunicativas, curiosas, expressivas e inquietas. Elas gesticulam, usam o corpo e o movimento para exprimir suas opiniões e saberes (Diário de Campo, 2018)."

Nota-se que a criança "se guia por suas necessidades de movimento" (MILLER, 2012, p. 89) que na infância é estimulado principalmente a partir do brincar. A "brincadeira" é uma atividade lúdica que fomenta a pessoa que a vive uma sensação de liberdade. À medida que brinca a criança cresce, se desenvolve, se conhece e conhece o mundo ao seu redor de corpo inteiro, a partir de toda sua corporeidade (LUCKESI, 2005).

Percebe-se isso, por exemplo, na oficina em que foi utilizada a brincadeira Pedra, Papel e Tesoura para trabalhar os níveis espaciais e as direções. As crianças brincaram não só com as mãos, elas exploraram outras maneiras de brincar e representar tais formas com toda sua corporeidade. Elas representaram a forma da Pedra com seus corpos encolhidos, no nível baixo; a forma da Tesoura com seus corpos inclinados a frente, no nível médio; e o Papel com seus corpos esticados, no nível alto.

Foto 1- explorando a brincadeira Pedra, Papel e Tesoura

Fonte: Rgistro pessoal, Viçosa/MG - 2018.

As crianças aprendem brincando por meio da percepção do corpo em movimento. "O processo lúdico apresenta procedimentos favoráveis para acessar o corpo da criança, porque envolve a exploração do corpo com todas as possibilidades de movimentos (MILLER, 2012, p. 88)."

Tais observações, também, são validadas neste estudo quando no diário de campo é registrado: "as crianças exploram muito mais as possibilidades de movimento à medida que fui falando das brincadeiras, de quais movimentos fizeram enquanto brincavam e assim a dinâmica ficou melhor, mais direcionada" (Diário de Campo, 2018). Logo, observa-se que os vocábulos anteriores, também se relacionam com "espaço" e "corpo". No diário de campo a pesquisadora refere-se ao espaço geral (físico) quando diz que uma de suas maiores dificuldades "é com relação ao espaço restrito da escola".

Porém, também aborda a questão do espaço pessoal, que é construído pelo próprio "corpo" (em movimento) que desenha trajetos, configura planos, (re)cria direções, dimensões, tamanhos, zonas de localização (MARQUES, 2010). Deste modo, percebe-se que o corpo (re)cria o espaço com seus movimentos e deslocamentos, pois "na verdade, corpo e espaço do movimento são um só, indissociáveis." (MARQUES, 2010, p.114). Observa-se isso, por exemplo, na oficina em que foi utilizada a brincadeira de Siga o Mestre para trabalhar a progressão espacial. A ideia de que o corpo (re)cria o espaço com seus movimentos e deslocamentos se materializou quando após percorrer os caminhos que construíram dançando pelo espaço, as crianças os desenharam, materializando o conteúdo de progressão espacial.

Foto 2 - Desenho da progressão espacial vivenciada a partir do Siga o Mestre

Fonte: registro pessoal, Viçosa/MG - 2018

Na oficina realizada a partir da brincadeira de Pular Elástico com o objetivo de trabalhar as tensões espaciais, a kinesfera e o espaço pessoal e social, foi observado que as crianças vivenciaram e compreenderam bem a ideia de qual o espaço que seus corpos ocupam e quais suas diversas possibilidades de criar espaços à medida que se movimentam. O elástico materializou o conteúdo de tensão espacial e kinesfera, essa vivência do conteúdo a partir de um objeto concreto, facilitou a compreensão das crianças.

O conhecimento do corpo e de suas potencialidades de expressão revelam as formas multifacetadas com as quais as crianças constroem sua identidade e vivenciam as relações com o outro e o meio (ALMEIDA, 2017). Ademais, a análise genérica da árvore de similitudes apresenta outras relações importantes entre "criar", "diferente", "dança", "nível" e "espacial".

No diário de campo observa-se algumas dessas expressões:

> [...] as crianças exploraram bem as diferentes possibilidades de percorrem os diferentes caminhos, nesse momento ficou nítido o quanto absorveram os conteúdos das outras aulas, pois apareceram movimentações nos diferentes níveis, direções, formas. Elas ocuparam bem todos os espaços, conseguiram fazer a fila sem muitos problemas, sem ficar muito coladas ou distantes, compreendendo qual o seu espaço do movimento (Diário de Campo, 2018).

Percebe-se que "criar" e "diferente" aparecem no sentido de investigar novas possibilidades de fazer e vivenciar a "dança" e seus conteúdos, através das brincadeiras. Cabe ressaltar que a todo o momento foi dito que não havia certo ou errado e sim o diferente e isso encorajava as crianças.

Já os termos "espacial" e "nível" dizem respeito a esses conteúdos da dança trabalhados, que neste caso foram os princípios do movimento referentes à relação do Corpo no/com o Espaço.

De acordo com o diário "o conteúdo dos níveis ficou marcado na memória das crianças, pois elas sempre falam dos níveis baixo, médio e alto" (Diário de Campo, 2018). Por isso, tal vocábulo apareceu em destaque na árvore de coocorrência. Este foi um dos conteúdos mais rapidamente compreendido pelas crianças e mais registrado no diário, ele corresponde a altura (baixo, médio, alto) do corpo que dialoga com o espaço, sendo assim, de fácil percepção e visualização.

Sob outra perspectiva, observa-se que há também uma relação entre os vocábulos: "nível" e "direção" (correspondentes ao elemento Espaço e seus conteúdos). Em vista disto, é apontado no Diário que as crianças encontraram dificuldades e insegurança para se mover de costas, para trás e nos níveis médio e baixo. Acredita-se que isso pode ter acontecido, pois elas ainda não conseguem perceber o ambiente como um todo, já que o conhecimento de seus corpos, suas possibilidades de movimento e sua visão periférica são pouco estimuladas na escola tradicional que não oportuniza a exploração do movimento.

Deste modo, foi feita uma relação com o modo de organização da maioria das salas de aula, com cadeiras enfileiradas e com a ordem de olhar apenas para frente, para o professor que é autoridade ali. Esse modelo educacional tradicional, autoritário, que dissocia corpo e mente e não incentiva o pensamento artístico, crítico e criativo. Também, não cria redes de relações e compartilhamentos, não incentiva o questionamento, a curiosidade, a corporeidade, a percepção de si, do outro e do meio. Ou seja, pouco estimula as vivências corporais e a visão periférica fica restrita.

Em suma, as relações do "criar", "dançar" e "espacial" levam a perceber que as oficinas de dança aqui aplicadas **não** foram centradas na metodologia tradicional de ensino que preza pela conformação, passividade e aprendizagem mecânica a partir do "copia e cola". Pelo contrário, as oficinas foram pensadas e aplicadas com intuito de estimular o potencial criativo das crianças, instigando a curiosidade, a ludicidade, a corporeidade, o diálogo, o pensamento crítico e a relação cooperativa. Trabalhando então, com um processo educacional transformador que possibilita a invenção de algo a partir daquilo que já se conhece.

No diário é relatado: "As crianças assistiram, imitaram e (re)criaram a brincadeira e os movimentos e assim, ficaram o tempo todo ativas nesse contexto de aprendizagem, desenvolvendo diversas habilidades (visuais, auditivas, cinestésicas) simultaneamente (Diário de Campo, 2018)."

Observa-se a ênfase no ato de (re)criar, que se encontra com as ideias de Marques (2010, p.224) ao dizer que os processos criativos são considerados inerentes a linguagem da dança. De acordo com ela "[…] criar é justamente a possibilidade de (re)inventar processos, de (re)configurar estruturas, de (re)ordenar o já conhecido, de (re)fazer e de (re)contextualizar situações."

O intuito de integrar habilidade criativa com conhecimento intelectual se fez presente neste estudo à medida que buscou-se promover o conhecimento e vivência da dança e seus conteúdos, principalmente o Espaço, por meio dos jogos e brincadeiras populares, que são tão comuns na infância.

Logo, o processo de ensino e aprendizagem da dança desenvolvida aqui se encontrou com os estudos de Laban (1990, p.28-29) que diz:

> O estudante de 8 a 11 anos necessita de um enfoque ligeiramente diferente […]. Nesta etapa deve-se ensinar os rudimentos de uma aprendizagem de dança. […] A criança aprende através do reconhecimento de elementos básicos do movimento, usando palavras de uso diário, e o treinamento é efetuado cada vez mais por autênticos exercícios de dança.

Por fim, percebe-se que o brincar e o dançar dialogam neste estudo como atividades humana criadoras, que aliam a imaginação e a realidade, produzindo novas possibilidades de movimento; interpretação; comunicação; expressão e

percepção de si, do outro e do mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das proposições e aplicações de oficinas de dança na escola, com estratégia metodológica aliada aos jogos e brincadeiras populares, percebeu-se que as crianças: compreenderam mais de si, do outro e do meio; vivenciaram as relações de seus corpos com o espaço; perceberam o diálogo entre o brincar e o dançar; se expressaram; se comunicaram; ou seja, se desenvolveram biopsicossocialmente.

Além disso, pode-se observar que as estratégias metodológicas usadas para disseminar os conhecimentos sobre a dança se mostraram convenientes. As crianças vivenciaram e compreenderam a relação do seu Corpo em movimento no Espaço brincando. Deste modo, a linguagem da dança e a cultura dos jogos e brincadeiras populares foram difundidas de modo lúdico e criativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** Uma proposta para educação infantil. Summus editora. São Paulo, 2016.

___. Siga o metre: reflexões sobre a dança, imitação e Educação Infantil. Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3650/pdf. Acesso em 14 agos. 2018.

FALKEMBACH, Maria Tereza. **Teatro e Dança nos anos iniciais.** Editora Mediação. Porto Alegre - RS, 2012, p. 59 - 129.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento:** O Sistema Laban/Bartenief na Formação e Pesquisa em Artes Cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 4a Edição, 2000.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LEAL, Batista Antônio Luiz. BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 177-183, jul./dez. 2014.

LUCKESI, C. C. Formalidade e criatividade na prática educativa. **ABC Educatio**: a revista da educação, São Paulo, v 6, nº 48, ago/2005.

MARQUES, I. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. Revista Sala Preta 2, 276-281. USP. São Paulo, 2011.

___. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo, Cortez, 1999.

___. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARIN, Elizara Carolina & STEIN, Fernanda. Jogos Tradicionais e Manifestações Coletivas: Relações de conflito entre tradição e modernidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, out./dez. 2015.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?**: dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

SANTANA, Nilo Martins de. O Espaço de um corpo dançante. Monteiro, R. H. e Rocha, C. (Orgs.). **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual Goiânia-GO:** UFG, FAV, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michel Cole... [et al.]; tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª. Ed. - São Paulo: Martins fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM OLHAR PARA A LUDICIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NO ENSINO REMOTO

Luzia de Oliveira Pereira Filha[1]
Denise Pereira[2]

1 INTRODUÇÃO

O estágio é uma etapa fundamental no processo de formação e desenvolvimento do acadêmico é o primeiro contato com o futuro ambiente de trabalho. Por meio do estágio supervisionado o acadêmico de Pedagogia vivencia situações concretas de trabalho no contexto de sala de aula, é uma experiência que envolve o ensinar, aprender, planejar e executar planos de ensino de forma articulada com a professora supervisora do estágio, isto é, oportuniza ao acadêmico por em prática as teorias estudadas no decorrer de sua formação e propicia à ação reflexiva frente à teoria e prática.

O presente trabalho por sua vez, pretende relatar a experiência do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III, período de aprendizado prático. O estágio aconteceu de forma remota em decorrência da pandemia do COVID-19, momento singular e histórico e que nos leva a refletir e perceber a necessidade da instituição escolar estar preparada para ensinar e aprender em contextos diversos e desafiadores.

Neste contexto maior visibilidade é dada ao uso das ferramentas tecnológicas na educação, as tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano de

1 Graduada em História (URCA), Especialista em Gestão Pública (UFRN), Graduada em Pedagogia (UFRN). E-mail: luziana.oliveira2016@hotmail.com.

2 Orientadora: Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA) Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU. Membro do Conselho editorial – Aya Editora e Revista Quero Saber. E-mail: p.denise.p@gmail.com.

professores e alunos, tais recursos oportuniza a comunicação professor/aluno, professor/família e interação dos educandos com os conteúdos. As circunstâncias também nos levam a refletir acerca do uso da ludicidade neste período de ensino remoto emergencial, pois a utilização destes recursos durante a prática do estágio oportunizou a construção de aprendizagens significativas e prazerosas, onde os conhecimentos prévios das crianças foram utilizados como ponto de partida para ampliação e construção de novos saberes, onde os mesmos conseguiram assumir com eficiência o seu papel diante da construção de saberes.

O lúdico é inerente ao universo infantil, daí prioriza-se um ensino contextualizado com a vivência e anseios do educando, pensando e garantindo o bem-estar e o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e afetivo do educando. Diante da temática deste relato, pode-se questionar: De que maneira o lúdico auxilia o educando na construção de sua aprendizagem? Como a ludicidade pode ser um recurso didático e metodológico para as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I? De que modo à ludicidade pode tornar o ensino remoto eficaz e prazeroso?

Sendo o principal objetivo de este discutir a minha experiência com o lúdico a partir da vivência do estágio no ensino remoto, de modo a evidenciar e compreender a ludicidade como importante recurso pedagógico frente ao processo de aprendizagem ativa.

As atividades lúdicas consistem em uma rica ferramenta no processo de formação do aluno, contribuiu na motivação e participação dos educandos, fortalecimento da socialização, atenção, imaginação, autonomia, criatividade, espontaneidade, expressão, limites, regras entre outros. Cabendo ao professor repensar sua prática e integrar os aspectos lúdicos a fim de colocar o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, garantindo a construção de saberes de forma ativa, interativa, prazerosa e significativa para o aluno.

Os procedimentos metodológicos empregados no relato de experiência dispõem de pesquisa descritiva e interpretativa de caráter qualitativa, tendo em vista que o pesquisador faz uso da experiência do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em consonância com o que a teoria de diversos teóricos diz sobre o tema da pesquisa. Os sujeitos participantes são professor/alunos de uma turma de 2ºano, de uma escola estadual da cidade de Tenente Ananias/RN.

2 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

2.1 A importância do estágio supervisionado na formação docente

O estágio supervisionado é uma etapa obrigatória e fundamental na

formação acadêmica e profissional do acadêmico, primeiro contato com a realidade escolar e futuro ambiente de trabalho. A vivência no estágio oportuniza a prática das teorias estudadas no decorrer da formação, momento onde o educador e o seu fazer docente vai se formando através do ato de aliar e relacionar teoria e prática. Daí entende-se que,

> [...] à realização da prática em sala de aula, o tradicional estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar, pois, quando o acadêmico tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, inicia a compreensão aquilo que tem estudado e começa a fazer a relação com o cotidiano do seu trabalho. (SCALABRIN; MOLINAR, ano, 2013, p. 1 e 2).

A prática docente no estágio acontece de modo expressivo e agradável para todos os envolvidos, quando o acadêmico compreende e valoriza os saberes adquiridos e construídos por meio das distintas e diversas experiências, e quando existe o cuidado com a construção de aprendizagens com verdadeiros sentidos e significados para o aluno, contribuindo assim na formação intelectual e social desses sujeitos.

Sobre a importância do estágio no processo de formação de educadores podemos afirmar que:

> [...] no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. [...] (PIMENTA; LIMA 2004, p. 12 e13).

Conforme citado acima, o estágio é relevante para a formação do acadêmico (futuro docente), pois permite melhor compreender a complexidade e diversidade que envolve o âmbito escolar, isto é, a prática permite conhecer a realidade da profissão que escolheu para atuar.

Como afirma Brasil (2008, p, 1):

> Art. 1º:
> § 1o O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.
> § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Em vista disso, compreendemos o que foi discorrido acerca da obrigatoriedade do estágio para conclusão do curso, e este ainda como importante

instrumento na construção de conhecimentos, pois esta vivência prepara o estudante para a sua atuação profissional, profissionais reflexivos, eficientes e sensíveis às particularidades e necessidades do educando, assim como as dificuldades que permeiam o contexto escolar.

2.2 A experiência do estágio supervisionado no ensino remoto

O Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I se deu em uma turma de 2º ano, composta por 22 discentes, que alternam entre 7 e 8 anos de idade, funcionando no turno matutino da Escola Estadual Acadêmico Mauro Abrantes no município de Tenente Ananias – RN e tendo uma professora como titular da turma.

Por meio da experiência foi possível perceber que as atividades e vivências contextualizadas com a ludicidade propiciou protagonismo ao educando no processo ensino-aprendizagem, autonomia e autoconfiança, ou seja, as atividades de caráter lúdico, interativo e dinâmico favoreceu um papel ativo do aluno na consolidação e construção de novos conhecimentos. A experiência no âmbito de sala de aula se deu em um momento peculiar e complicado em virtude da pandemia do COVID-19, a instituição escolar assim como toda a educação teve que reinventar seu formato de ensino, logo à modalidade de ensino remoto foi apresentado para dar continuidade ao ensino e também manter a qualidade do ensino-aprendizagem em tempos de pandemia.

Em relação ao trabalho pedagógico, percebemos que todos que fazem a instituição demonstra preocupação frente ao desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas para a formação de alunos autônomos, reflexivos e críticos, a fim de que os mesmos desempenhem os papéis sociais de modo consciente e participativo. Além disso, a professora da turma demonstra preocupação e atenção ao contexto ao qual o aluno está inserido, o discente é percebido e respeitado na sua individualidade, com suas particularidades e necessidades.

Compreende-se que muitos são os desafios enfrentados pelos profissionais da instituição, alunos e famílias neste contexto de pandemia e ensino remoto emergencial, mas maior é o desejo por uma educação de qualidade onde o aluno seja elemento principal do processo ensino-aprendizagem. Pouca disponibilidade de recursos materiais e experiência com as diversas ferramentas tecnológicas, a ausência da interação social no contexto escolar, de uma rotina de estudos eficiente, de ajuda nos momentos de estudos, de recursos tecnológicos como computador e celular por parte do aluno são algumas das dificuldades enfrentadas por professor, aluno e família neste momento atual.

As interações com a gestão escolar, professora, alunos e família se deu através da rede social de WhatsApp. E a forma mais viável de realizar o estágio

foi colaborar na elaboração dos planejamentos, produção de materiais, gravação de vídeos, intervenções, explicações e mediações no decorrer das aulas compartilhadas em um grupo de WhatsApp.

As atividades desenvolvidas se deram articuladas com aspectos lúdicos favorecendo espaços e vivências interativas, promovendo a ampliação e aprimoramento da leitura, escrita, interpretação, oralidade, capacidade de raciocínio lógico, criatividade, curiosidade, capacidade de resolver problemas, a percepção visual e a noção espacial entre outros.

Diante do componente curricular de Língua Portuguesa, as práticas realizadas foram voltadas para trabalhar os gêneros textuais: poema, música, parlendas, fábulas de modo a explorar as características de cada gênero como também oportunizar experiências de aprimoramento da leitura, escrita, interpretação oral e escrita e produção textual, além de atividades atrativas e criativas e menos monótonas e cansativas, despertando o interesse e participação ativa dos educandos.

A vista disso se faz relevante ressaltar a experiência com o gênero poema como importante instrumento para a construção de novos saberes, enriquecimento de valores e da cultura. Deste modo, foi desenvolvido propostas de atividade a partir do poema: A Casa e Seu Dono do autor Elias José.

A significância e sensibilização da poesia vão além de um instrumento para desenvolver a leitura e escrita, também é um importante meio de letramento, auxiliando a formação de leitores efetivos e conscientes. Possibilita ainda, o brincar e a diversão por meio do jogo de palavras, dos sons e das rimas, daí entende-se como um recurso lúdico que vem a tornar os momentos de leitura prazeroso e agradável, impulsionando o encantamento, a imaginação, a fantasia e levando a criança a fazer um paralelo entre o mundo real e simbólico.

Considerando as contribuições do lúdico no processo de aprendizagem e a necessidade de práticas que desperte a motivação e interação do aluno, daí recorre- se ao recurso audiovisual, isto é, foi gravado vídeos para apresentar o poema "A Casa e seu Dono" do autor Elias José e parlenda "Cadê o toucinho". Para mais, foram confeccionados materiais, cenários e utilizados fantoches para enriquecer a apresentação, sendo esses recursos de apoio pensados e planejados com a intenção de estimular o lúdico, atrair e manter a atenção e interesse dos alunos, e ainda refletir e perceber que são possíveis atividades criativas, mesmo diante das dificuldades e desafios impostos pelo ensino remoto.

Ainda nessa perspectiva do lúdico de despertar o interesse e atenção dos alunos e consequentemente o aprimoramento da leitura, escrita e interpretação, foi planejado e desenvolvido propostas de atividades a partir do gênero textual "Fábulas".

De acordo, com o Caderno de Orientações: História de Animais do Portal Trilhas, as fábulas são:

> Histórias de animais são narrativas cujos personagens são animais com características humanas, e é uma das mais antigas maneiras de contar uma história. Em sua maioria, são fábulas, cujo desfecho reflete uma lição ou mensagem com a intenção de mostrar o que é certo e o que é errado, propriedade essencial das fábulas. A moral é o aspecto mais visível das fábulas e nem sempre aparece destacada em uma frase no final do texto [...]. (PORTAL TRILHAS, 2011, p.2).

O trabalho com esse gênero textual é relevante, pois a maioria das fábulas tem os animais como personagens principais e estes por sua vez com comportamentos humanos, e esses aspectos são atraentes para o universo infantil, capazes de encantar o aluno e transmitir relevantes ideias de valores, modos e educação.

Quanto a participação e interação dos alunos frente às atividades propostas, torna-se pertinente mencionar as pesquisas realizadas, os vídeos gravados e compartilhados no grupo de WhatsApp. As propostas despertaram o interesse e entusiasmo das crianças, com sentido real e desafiador, incentivou a leitura, escrita, oralidade, criatividade, confecção de materiais, os mesmos foram desafiados a superar a timidez ao aparecer em público expondo seus trabalhos.

Para Moreira (2018, p. 11): "Proporcionar aos alunos gravar um vídeo, por mais simples que seja, faz com que eles sintam-se autônomos e produtores de seus conhecimentos, o qual passa a ser mais significativo". Logo, entendemos que ao incentivar a gravação de vídeos para exposição de trabalhos e pesquisas estamos permitindo que o aprendiz seja um sujeito protagonista da sua aprendizagem.

Moreira ainda argumenta que:

> [...] a produção de vídeos cria um paralelo de trocas de informações entre docente e discente, tornando o processo dinâmico, no qual professor e aluno intercalam recepção e o interlocução, deixando os educandos de ser apenas agentes passivos no ensino-aprendizagem. (MOREIRA, 2018, p. 12).

Diante dessa afirmação e da prática do estágio, percebe-se que a produção de vídeos por parte do professor e do aluno, vem a enriquecer a relação e a troca de informações entre esses sujeitos, cria-se um ambiente interativo e participativo, valorizando as relações de cooperação, respeito e afetividade.

Voltando-se para às habilidades de Matemática, foi dada ênfase as atividades que oportunizasse o desenvolvimento do raciocínio lógico, estimulando a curiosidade, capacidade de traçar soluções pertinentes rumo ao encontro de soluções. Além de trabalhar situações onde a criança pudesse relacionar o contexto das situações com o cotidiano das mesmas, pois é nítida a relevância de

temas e assuntos que fazem parte do contexto das crianças, para que os mesmos sejam capazes de fazer leitura e análise em diversos portadores de texto.

Seguindo essa perspectiva do lúdico no âmbito educacional, foi proposto atividades a partir do jogo do Tangram. Diniz (1995, p.60 *apud* FERREIRA e SILVA 2018, p.3) afirma que:

> O Tangram é um quebra-cabeça chinês de origem milenar. Ao contrário de outros quebra-cabeças, ele é formado por apenas sete peças, com as quais é possível criar e montar cerca de 1700 figuras entre animais, plantas, pessoas, objetos, letras, números, figuras geométricas e outros. As regras desse jogo consistem em usar as sete peças em qualquer montagem, colocando-as lado a lado sem sobreposição. Esse jogo foi trazido da China para o Ocidente por volta da metade do século XIX e em 1818 já era conhecido na América, Alemanha, França, Itália e Áustria.

O jogo do Tangram possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico e geométrico, habilidades de visualização, percepção espacial, análise e compreensão de figuras geométricas, identificação e classificação das sete peças do jogo. O uso do Tangram como material lúdico motiva o aluno, enriquece o processo de ensino-aprendizagem, pois estimula a concentração, a criatividade, imaginação e paciência.

Sendo pertinente mencionar que muitos são os desafios frente ao uso do lúdico neste contexto atual, a ludicidade exige interação entre os sujeitos e esse processo interativo está prejudicado com o distanciamento social. No entanto, maior sendo o desejo de contemplar os aspectos lúdicos e atingir os objetivos determinados, utilizou-se de vídeos animados, vídeos extraídos do YouTube, vídeos autorais, jogos, leitura de imagens e vídeos, gravações de vídeos simples para expor as atividades e pesquisas por parte dos alunos, fotos dos momentos de estudo e atividades realizadas, confecção de recursos como fantoches e jogo, entre outros recursos, com o intuito de expor os diversos conteúdos através de diferentes recursos, permitindo atrair a atenção e participação ativa dos educandos e saindo do monotonníssimo.

3 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Muitos são os desafios e dificuldades enfrentadas pelos educadores diante da sua prática docente, tendo em vista à necessidade de práticas pedagógicas que desperte no aluno o entusiasmo, o interesse, a interação e o senso de responsabilidade frente à ampliação e construção de saber significativo e essencial ao seu papel na sociedade. Daí cabe ao educador um olhar crítico e reflexivo acerca de suas práticas, para que evolua constantemente no seu exercício e consequentemente possa fazer uso de recursos e estratégias pedagógicas diversas e

facilitadoras, com intuito de promover diferentes estímulos no aluno e dá condições para que os mesmos possam participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Diante de tais necessidades muito se tem discutido no atual contexto educacional a relevância da ludicidade para um processo de aprendizagem significativo, onde os saberes prévios dos alunos são considerados pelo docente durante o processo de ensino a fim de atualizar, ampliar e dá novos significados para estes. O lúdico como recurso didático e metodológico que promove o interesse, participação das crianças e consequentemente o desenvolvimento destes em seus aspectos: sociais, cognitivos, afetivos e físicos.

Salientamos ainda, que a importância do lúdico no contexto escolar é mais bem compreendida quando analisamos e refletimos essa temática a partir da visão de alguns teóricos, mas antes de expor e aprofundar nossos estudos no tocante ao conceito de lúdico segundo alguns autores, é necessário entendermos a definição da palavra lúdico no Dicionário, tendo em vista que nos deparamos com distintos significados e consequentemente a interpretação pode se dá de forma diferente. Define-se "lúdico" como "Feito através de jogos, brincadeiras, atividades criativas; Que faz referência a jogos ou brinquedos: brincadeiras lúdicas; Que tem o divertimento acima de qualquer outro propósito; divertido; Que faz alguma coisa simplesmente pelo prazer de a fazer". Perante o termo nos deparamos com distintos significados, cabível de diferentes interpretações. Percebe-se que se associa a jogos ou brinquedos, ato de brincar, divertimento e também com atividades criativas, ou seja, a ludicidade no âmbito de sala de aula consiste em um recurso que vem a tornar as aulas mais atrativas e divertidas, onde o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade, imaginação e consequentemente a construção e inovação do conhecimento acontece de forma autônoma, participativa e prazerosa.

Para Piaget (1998), "A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa". Neste contexto, a ludicidade é capaz de tornar o processo educativo prazeroso e eficiente e por isso precisa se fazer presentes nas atividades de cunho intelectual. O lúdico é um aspecto marcante no universo infantil e ao incluir esse aspecto no espaço educativo estamos respeitando e valorizando as particularidades e especificidades da criança e consequentemente propiciando um ambiente mais atrativo onde a participação, interação e aprendizagem acontecem naturalmente.

Corroborando com o exposto, SANTOS (2001 *apud* ARAÚJO; SOUSA 2020, p.2) diz que:

> O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental,

> prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

São inúmeros os benefícios das atividades lúdicas frente ao desenvolvimento da criança, e por isso precisa ser valorizado e integrado no contexto de sala de aula. Destarte, é necessário dá condições para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, progresso em seus aspectos: social, pessoal e cultural, para tanto se faz pertinente dispor de metodologias lúdicas que dinamizem o processo ensino-aprendizagem e conduza o aluno a um papel atuante no processo educativo.

Podemos inferir a partir das considerações de Gonçalves e Frazão a importância do professor observar e valorizar as atividades lúdicas na sua prática:

> [...] atividades que envolvem brincadeiras, jogos e músicas, podem facilitar positivamente o processo de ensino e professores podem usá-las em suas aulas com o objetivo de enriquecer o aprendizado tornando-o mais prazeroso para as crianças. (GONÇALVES; FRAZÃO, 2019, p.2).

A partir dessas reflexões podemos dizer que o professor deve contemplar atividades lúdicas como: jogos educativos, brincadeiras, brinquedos, músicas, teatro de fantoches, desenhos, pinturas, dramatização, apresentações entre outros recursos, pois as crianças precisam dos mais diversos estímulos para o desenvolvimento de suas potencialidades. O educador precisa conscientizar-se da relevância deste recurso e consequentemente incorporar ao planejamento escolar, de modo a articular e integrar as atividades lúdicas aos conteúdos escolares e a vivência do educando, pois o desenvolvimento desse tipo de atividade torna o ensino dos conteúdos mais eficaz e agradável.

Gonçalves e Frazão (2019, p.2) põem em evidência ainda, "A utilização do lúdico no ensino fundamental contribui para a estruturação do ensino, desde que seja utilizado de forma prazerosa e que respeite o desenvolvimento natural de cada criança [...]" salientamos que a ludicidade é importante para o desenvolvimento da criança, no entanto esse recurso metodológico precisa ser planejado e utilizado de forma consciente, responsável e articulado com os anseios, necessidades e particularidades da criança para que se torne um eficiente mecanismo no processo ensino-aprendizagem. Destacamos também que o lúdico não deve limitar-se ao contexto da Educação Infantil, precisa se fazer presente nos anos inicias do Ensino Fundamental, tendo em vista que é possível ensinar e aprender brincando, e ao dispor de tal recurso oportuniza-se a aprendizagem de forma prazerosa e relevante onde o aluno se coloca como protagonista na construção de saberes e o medo de errar ficam em segundo plano.

Tais afirmações vêm de encontro ao que queremos dizer, acerca das necessidades de despertar a atenção, interesse e participação do educando principalmente nestas circunstâncias de ensino remoto, dá condições para que os

mesmos sejam protagonistas na construção dos seus conhecimentos, pois o recurso em análise é capaz de tornar mais fácil e interativa a compreensão dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas.

Em função de um papel ativo do educando frente ao seu processo de aprendizagem, enfatizamos a necessidade de o educador assumir com eficiência e responsabilidade a função de mediador, articulador, orientador, isto é, superar a visão de professor com detentor e transmissor do saber e os alunos como meros receptores de informações. Pois, uma docência que tem como princípio a mediação, que valoriza o conhecimento, as particularidades e a ludicidade por ser inerente ao universo infantil oportuniza o pensar, o agir, autonomia para aprender e construir experiências, com isso quer dizer um processo de aprendizagem agradável e significativo ao aluno, corroborando com o que foi exposto FREIRE (2003, p. 12) "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

É necessário, pois, analisar o papel do professor enquanto mediador, daí Araújo e Souza destaca que:

> As brincadeiras e as experimentações são essenciais para o desenvolvimento, e é necessário destacar que se refere ao contexto escolar, onde há a mediação do professor, para garantir que a criança tenha contato com vivencias de qualidade. (ARAÚJO; SOUZA, 2020, p.3).

Como já mencionado anteriormente, as atividades lúdicas são essenciais frente à aprendizagem ativa, todavia o lúdico no contexto escolar não deve acontecer de forma aleatória e unicamente para entreter e divertir o aluno. O lúdico tem valor expressivo no progresso das crianças em diferentes contextos e de forma mediada ou livre, mas queremos destacar ainda a importância deste de forma planejada e mediada pelo educador, sendo estas articuladas com os conteúdos das mais diversas disciplinas com a finalidade de garantir o interesse e atuação das crianças resultando assim em vivências significativas e com sentido.

A ludicidade dentro do processo ensino-aprendizagem se configura como um recurso interdisciplinar e significativo, tendo em vista ser capaz de despertar o interesse e estimular os alunos a aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula, o lúdico traz leveza e alegria para a rotina escolar. Ressaltamos ainda, que trabalhar com o lúdico no espaço da sala de aula não é deixar em segundo plano os conteúdos e matérias, se trata de adequar e integrar o lúdico aos conteúdos que compõem o currículo, com o intuito de tornar os atos de ensinar e aprender prazeroso, produtivo e satisfatório, logo "[...] a incorporação do lúdico ao currículo e ao planejamento escolar, não está colocando os diversos conteúdos e matérias à parte, dado que todos devem estar se interatuando [...]" (GONÇALVES; FRAZÃO, 2019, p.9).

A proposta do lúdico no contexto escolar ainda se configura como um grande desafio, pois muitos educadores preferem se fecharem nas práticas de ensino tradicionais onde as atividades para exposição de conteúdos se encontra em primeiro plano, prática pedagógicas monótonas e que desmotiva o aluno diante do processo de aprendizagem e como desfecho os resultados são insatisfatórios. São educadores que não tem uma visão crítica no tocante a ludicidade como pertinente no processo ensino-aprendizagem, ou seja, não compreendem que as práticas inovadoras e lúdicas é o principal caminho para a qualidade da educação. (GONÇALVES; FRAZÃO, 2019).

Os estudos dos autores vêm de encontro ao que queremos defender e conscientizar no que concerne a ludicidade como instrumento pedagógico no contexto educativo, pois coloca o aluno como foco do processo e este por sua vez se torna o principal e maior responsável na ampliação e atualização de seus saberes. Estamos nos referindo ao lúdico utilizado no ambiente de sala de aula de modo planejado, consciente e articulado a fim de dá autonomia, autoconfiança e participação ativa dos alunos na construção do próprio conhecimento.

Enquanto acadêmica do curso de Pedagogia venho a realçar a ludicidade como um recurso metodológico que torna a prática pedagógica inovadora e contribui efetivamente para uma aprendizagem significativa. Deste modo, saliento que ludicidade quando articulada ao ensino dos conteúdos, e quando planejada, articulada e mediada pelo professor estimulam a interação, imaginação, criatividade, protagonismo e autonomia do aluno no processo educativo.

O lúdico quando contextualizado ao ensino dos conteúdos das diversas disciplinas torna-se um instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem, mas destaco a necessidade de um olhar atento para as necessidades de aprendizagem da turma para que o processo aconteça de modo significativo e prazeroso. A significância da aprendizagem exige também valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, os aprendizes não são vazios, eles têm especificidades e particularidades e estas precisam ser enxergadas e respeitadas no contexto de sala de aula, com isso quero dizer que se faz necessário valorizar e procurar dar novos significados e sentidos ao que já é conhecimento do aluno.

O lúdico (jogos, brincadeiras e brinquedos) é algo inerente ao universo infantil, assim entende-se que o ato de brincar é uma atividade natural da criança e fundamental para o seu desenvolvimento, por meio das brincadeiras a criança constrói sua identidade, desenvolve a autonomia, estimula a imaginação e fantasia, descobre-se e conhece o outro por meio das relações e interações sociais, ou seja, a brincadeira não se resume apenas em diversão, mas um importante instrumento onde a criança aprende.

Sobre as concepções de brincar, Kishimoto (2010, p.1), aponta que:

> [...] O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

A partir deste conceito, podemos dizer que brincar é uma atividade livre e por isso a criança é capaz de criar e seguir um enredo próprio, estipular regras, tempo e o modo como se desenvolve. E são esses aspectos essenciais para estimular a imaginação e fantasia, a criatividade, socialização, exploração e desenvolvimento de habilidades e fortalecimento da autonomia. Estamos nos referindo ao brincar como uma ação lúdica que distancia a criança do mundo real e por ser conduzida pela mesma se caracteriza com uma atividade prazerosa e significativa para o seu desenvolvimento.

Em concordância com Kishimoto (2011) a utilização de jogos educativos e brinquedos com fins pedagógicos consistem em uma ferramenta de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem por atender os reais interesses e necessidades do educando, são recursos capazes de despertar a motivação, o interesse e a participação ativa das crianças, trata-se assim de um valioso instrumento que possibilita o aluno atuar como protagonista na construção de seus conhecimentos.

Por meio da sua teoria, Kishimoto (2011) ainda vem nos dizer que o brinquedo assume funções diferentes a depender do contexto e da forma a qual é utilizado. Deste modo, o brinquedo quando se apropria do papel lúdico e quando escolhido de forma livre pela criança vem a oportunizar diversão, prazer ou até descontentamento. Já no seu papel educativo, favorece a construção de conhecimentos, exploração do entorno da criança, desperta novas experiências, ensina a criança a resolver determinados problemas e aceitar regras.

Contudo, ressalta Vygotsky (1998 *apud* BORGES; MENDONÇA, FIGUEROA, 2017, p. 3): "ao brincar a criança desenvolve seu estado cognitivo, visual, tátil, motor, auditivo e o seu modo de entrar em uma relação cognitiva com o mundo de pessoas, eventos e símbolos", nesse sentido entende-se que o ato de brincar na sua dimensão lúdica propicia o desenvolvimento da criança em seus aspectos sociais, emocionais, cognitivos e afetivos, daí a necessidade de valorizar e incentivar a ludicidade especialmente no âmbito escolar. Tais considerações vêm ainda de encontro a outro apontamento do teórico, considerando que ele vem nos dizer que: "o lúdico influencia muito no desenvolvimento da criança, onde ela é estimulada a aprender a agir, compreender o outro indivíduo, adquire autoconfiança, desenvolve a linguagem, pensamento e concentração".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs relatar a experiência de um estágio de regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de modo a explorar e verificar a importância de práticas pedagógicas alicerçada na ludicidade, pois o lúdico impulsiona um papel ativo do educando na construção do próprio aprendizado, ou seja, as atividades lúdicas despertam o interesse, participação e atenção do aluno, deste modo configuram-se como valioso recurso no processo de apropriação do conhecimento. A experiência do estágio em consonância com as análises bibliográficas referentes ao tema do presente trabalho foi de grande relevância para melhor compreender como a ludicidade intervém positivamente na formação e desenvolvimento da criança, haja vista que o universo lúdico é inerente à criança. O brincar vai além de um ato de prazer, satisfação e bem-estar consiste em um meio de educar e ensinar, atividade que dá oportunidade da criança representar, criar, faz-de- conta e construir saberes.

Vimos que as atividades lúdicas estimulam a participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem, é capaz ainda de tornar o processo desafiador, estimulador, prazeroso e significativo. No entanto, seu uso se torna bem-sucedido quando utilizada de forma consciente e planejada, queremos com isso ressaltar o papel do professor como articulador, mediador e estimulador.

Propõe-se uma nova postura por parte do docente, o mesmo precisa enxergar o lúdico como instrumento pedagógico facilitador do processo e por ser capaz de promover o desenvolvimento do educando nos aspectos: social, físico e cognitivo, entre outros, é imprescindível a sua integração no ensino dos mais diversos assuntos. Para tanto, quando se há a preocupação e o respeito em planejar o uso deste recurso consequentemente instiga-se o papel ativo do aluno e a formação da autonomia e aprendizagens agradáveis e relevantes acima de tudo.

É perceptível a relevância de prática pedagógica e aprendizagem contextualizada com o lúdico, em especial nessa modalidade de ensino remoto, o uso de metodologias lúdicas oportuniza aprendizagens ativas. Deste modo, conclui-se a necessidade do professor dá maior abertura e ênfase a esse recurso nas rotinas escolares, pois ao dispor do lúdico estamos considerando as particularidades e necessidades do universo infantil, e desperta no aluno o interesse em aprender e consequentemente garante-se a construção de saberes significativo e com relevância social, isto é, aprendizagens necessárias para a vida em sociedade.

Neste contexto, salientamos ainda a importância dos estágios na formação acadêmica, por permitir melhor compreender o contexto escolar, os impasses, as dificuldades e problemas que interferem no processo educacional, assim como a busca constante por aprimoramentos, avanços e superação de desafios. É uma etapa de suma importância na formação acadêmica e identidade do profissional,

momento onde se torna possível refletir e relacionar a teoria adquirida no decorrer do curso e prática vivenciada no estágio supervisionado.

O uso da ludicidade como metodologia ativa durante o estágio foi significativo para o processo educativo, tendo em vista que muitos foram os resultados entre eles destacamos: ampliação da prática pedagógica alicerçada no lúdico, um processo de aprendizagem dinâmico, interativo, efetivo e prazeroso para o aluno, construção de novos saberes, formação da autonomia, protagonismo do aluno frente à construção de sua aprendizagem.

Para finalizar, o estágio e os aportes teóricos utilizados no decorrer deste trabalho nos leva a compreender a ludicidade como importante elemento que vem a beneficiar o processo ensino-aprendizagem. No entanto, ainda cabem algumas indagações: Porque ainda existem educadores que não são abertos à vivência do lúdico? Compreendemos que é possível aprender brincando, então porque a ludicidade ainda fica em segundo plano nos anos iniciais do Ensino Fundamental I? Mesmo com tantas pesquisas e aprofundamentos teóricos sobre o lúdico no contexto escolar como meio de desenvolver habilidades na criança e construir aprendizagens, logo porque as atividades lúdicas continuam sendo vistas por alguns profissionais da educação como meio apenas de entreter as crianças?

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Isis Schimidt; SOUZA, Maria de Fátima Proença de. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Científica Eletrônica De Ciências Aplicadas da Fait**, Ano IX. v 16, n 1, maio, 2020.

BORGES, C.C; MENDONÇA, C.T.M; FIGUEROA, A.G.B. **APRENDER BRINCANDO: A IMPORTÂNCIA DA LUDIDICDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.** In: Encontro Internacional de Produção Científica, X EPCC, 2017, Maringá. Anais Eletrônicos. Maringá: UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá, 2017. Disponível em: http://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/1584/1/epcc--79382.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

C122 **Caderno de orientações: histórias de animais.** – São Paulo, SP., 2011. 24 p.: il.; 28 cm. – (Trilhas; v. 10).

FERREIRA, Moizés Franco; SILVA, Joas Arruda da. **O uso do Tangram como material lúdico pedagógico no ensino de figuras geométricas planas**

em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. João Pessoa, 2018.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - saberes necessários** à **prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, Deise da Silva; FRAZÃO, Leide Vânia Vieira Duarte. A LUDICIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM. **Revista Educação, Saúde & Meio Ambiente** Vol. 2, Ano 3, nº 6, 2019.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** (Org.); - 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T.M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LÚDICO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: https://www.dicio.com.br/ludico/. Acesso em: 27 jul. 2021.

MOREIRA, Iolanda. **Recurso Mediático**: **O Vídeo Como Ferramenta Pedagógica 2018**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, UTFPR, 2018.

PIAGET, J. A. **A psicologia da criança.** Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1998.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: Diferentes concepções**, São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas.** Unar, Araras, v. 7, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes- publicados/volume-7-no1-2013. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, Ana Cláudia Mendes da; COSTA, Sueli Silva Gorricho. **A Poesia como recurso de desenvolvimento do universo cultural e criativo da criança**. Nucleus, v. 5. n. 1 , abr. 2008.

ENSINO REMOTO: AVANÇOS E DESAFIOS NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL SÃO VICENTE DE PAULO – TRINDADE – GO

Karla Adriana Bonfanti[1]
Tereza Borges de Jesus Rodrigues[2]
Vinicius Borges Silva[3]

Introdução

O presente trabalho apresenta como foco relatar o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) no Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo (CESSVP) situada na cidade de Trindade-Goiás. A escola é conveniada com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEE GO), tendo como entidade mantenedora a Vila São José Bento Cottolengo (VSJBC), seu público-alvo contempla alunos com deficiências intelectual e/ou múltiplas, Transtorno do Aspecto Autista (TEA), e outras comorbidades (transtornos psiquiátricos, ansiedade, depressão, patologias neurológicas) nas modalidades de ensino: Estimulação Precoce, Ensino Fundamental Especifico, Ensino Fundamental, Educação Especial de Jovens e Adultos (EEJA), nos turnos matutino e vespertino. A unidade de ensino atende alunos proveniente da instituição (VSJBC), do município de Trindade e cidades circunvizinhas, totalizando 330 educandos, 32 professoras efetivas e 7 servidores administrativos. No ano de 2020, o mundo foi surpreendido com uma grande crise sanitária causando a pandemia do Covid 19. As aulas presenciais foram suspensas e adotou-se a forma REANP.

Diante dessa nova e difícil realidade, surgiram muitas dúvidas, desafios,

1 Graduada em Pedagogia (Faculdade Aphonsiano); Especialista em Educação Especial Inclusiva (Gama Filho); Especialista em Psicopedagogia Inclusiva e Educação Infantil (Faculdade Aphonsiano); Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás; Professora da Rede Municipal de Educação de Trindade – Goiás; Email: karlabonfanti@hotmail.com.

2 Graduada em Educação Física (UEG); Especialista em Educação Física Escolar (UEG); Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva (Faculdade e Colégio Aphonsiano); Mestre em Educação (UDS); Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás e Rede Municipal de Goiânia; Terezaborgeslinda74@gmail.com.

3 Graduado em Geografia (PUC – GO); Especialista em Educação Ambiental (FAEL); Professor da Rede Estadual de Goiás; viniciusbs97@gmail.com.

incertezas e ansiedade tanto dos profissionais, quanto dos familiares. Como levar conhecimento aos alunos dependentes de terceiros? Grande parte do público-alvo do ensino especial apresenta comorbidades e qual seria a prioridade nesse momento? Como não perder as habilidades e competências adquiridas ao longo do período de escolarização presencial? Qual o papel da escola e família nesse contexto? E os educandos que não têm acesso à internet? E os familiares e profissionais que não dominam recursos tecnológicos? As escolas especiais utilizam o currículo referência e currículo funcional, que exigem o contato corpo a corpo entre aluno e profissional. Como não perder este vínculo? Além do trabalho educacional, essa clientela faz tratamento terapêutico multidisciplinar no Programa Reabilitar da VSJBC que, inicialmente foram suspensos. Como realizar trabalho funcional juntamente com familiares e funcionários da instituição responsáveis pelo ensino remoto? Os internos da instituição permanecem de quarentena nas unidades que residem e possuem rotina estruturada, como minimizar os prejuízos causados pelo isolamento social? Quem são os profissionais das unidades que vão acompanhar o trabalho pedagógico dos estudantes? Como a escola tem se organizado para oferecer educação de qualidade dentro desde contexto? Quais as parcerias realizadas? Como será a relação escola e família? E a relação entre escola e as unidades da VSJBC? Como atender as especificidades dentro da diversidade? Temos muitos alunos autistas, Transtorno do Défict de Atenção e hiperatividade (TDAH) e com transtornos psiquiátricos, o que fazer para prevenir crises? Para responder essas e outras questões referentes ao ensino remoto no CEESVP, serão apresentadas sugestões e propostas no decorrer do trabalho.

Imagem 1: CEESVP.

Fonte: autoria própria.

Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo

O Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo, fundado em 12 de julho de 1963, Trindade – Goiás, pertence a VSJBC, é dirigido pela Irmã Luzia Barbosa de Jesus, faz parte das Irmãs Filhas da Caridade. A unidade educacional atende alunos da educação precoce à fase adulta de escolarização, sendo alunos externos (residentes no município local e cidades circunvizinhas) e internos (residem na instituição). A escola apresenta como objetivo geral assegurar aos Educandos com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista – TEA a escolarização acadêmica e social de qualidade, oportunizando o desenvolvimento dos mesmos em todas as áreas adaptativas, considerando as necessidades especificas de cada um, por meio do acesso ao currículo formal e funcional.

A unidade educacional computa 330 educandos matriculados, 168 no turno matutino e 162 no turno vespertino, sendo 128 residentes na instituição VSJBC e 202 externos, residentes em Trindade e região. Eles frequentam a escola no período matriculado e retornando aos seus lares no transporte escolar disponibilizado pela Secretaria de Saúde do Estado Goiás e município de Trindade. Esses alunos também fazem parte do Programa Reabilitar (Centro de Reabilitação CER III) da Vila, com atendimentos terapêuticos como: Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Equoterapia e Assistente Social.

Quanidades de turmas e números de educandos matriculados e servidores em 2021

Matutino	Vespertino
- Estimulação Precoce I – 07 alunos	- Estimulação Precoce I – 07 alunos
- Estimulação Precoce II – 06 alunos	- Estimulação Precoce II – 06 alunos
- Ensino Fundamental I - Específico – 18 alunos	- Ensino Fundamental I - Específico – 18 alunos
- Ensino Fundamental II - Específico – 12 alunos	- Ensino Fundamental II - Específico – 12 alunos
- Ensino Fundamental I – 23 alunos	- Ensino Fundamental I – 23 alunos
- Ensino Fundamental II – 65 alunos	- Ensino Fundamental II – 65 alunos
-EEJA I Etapa – 36 alunos	EEJA I Etapa – 36 alunos

Quadro 1: Elaborado pelos autores.

O quadro de educadoras é formado por 32 (trinta e dois) profissionais com licenciatura e especialização em Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Neuropsicologia, Psicomotricidade e AEE, uma professora

mestre em Educação, 5 (cinco) funcionários administrativos efetivos e 2 (dois) contratos temporários.

Vila São José Bento Cottolengo

Imagem 2: VSJBC.

Fonte: autoria própria.

A Vila São José Bento Cottolengo foi fundada em 1951, no município de Trindade, no estado de Goiás, pelo Pe. Redentorista Gabriel Campos Vilela, então pároco da cidade. Movido pelo sentimento de compaixão para com os abandonados, teve a iniciativa de criar um local onde pudesse abrigá-los, como maior obra de expressão de amor ao próximo. Deste modo, a instituição nasceu em resposta a um grave problema social: o crescente contingente de pobres e doentes que viviam nas ruas, sem abrigo, sobrevivendo através da mendicância, e em situação de total miséria e abandono. No ano de 1957, as Irmãs Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, hoje, Província de Belo Horizonte, Minas Gerais, vieram para Trindade para contribuírem na administração da Instituição. Hoje, com 71 anos de história, a Vila São José Bento Cottolengo se destaca por ser a maior instituição filantrópica do centro – oeste, recebendo pacientes de mais de 130 municípios goianos. É um hospital filantrópico, habilitado pelo Governo Federal como Centro Especializado em Reabilitação Física, Auditiva e Intelectual (CER III) com atendimento às pessoas com deficiências, da comunidade trindadense e municípios circunvizinhos. Nela residem 334 pacientes com internações permanentes e são assistidos com atendimentos terapêuticos: psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia motora e respiratória, nutrição, serviço social, educação física, farmácia, equoterapia, terapia ocupacional, cozinha terapêutica, assistência espiritual, passeios, lazer, comemoração mensal dos aniversariantes, cozinha terapêutica, grupo de Expressão Corporal

Raio de Luz, caiaqueterapia, atividades aquáticas, bocha adaptada, recreação musical e teatral com a Ronda da Alegria, redário por unidade, passeios em shopping, participação em celebrações religiosas, caminhada ou passeio terapêutico no ambiente local, além de atendimento médico e enfermagem 24 horas. Um marco forte da entidade é a composição da Banda Inclusiva Luar. Ela é constituída por 19 integrantes, 18 moram na entidade e 1 é residente no município de Trindade. A banda é composta por dois vocalistas, funcionários da VSJBC e os outros componentes são jovens com deficiências múltiplas (física, motora, intelectual, visual e auditiva). As deficiências e limitações não são empecilhos para que esses artistas possam superar as barreiras mostrando seus talentos musicais, deixando de serem expectadores para serem protagonistas que encantam e emocionam todos que têm a oportunidade de prestigiar o show realizado por eles. Ela recebe convite para participar de eventos importantes no Estado de Goiás e o mais interessante é que esse trabalho surgiu no CEESVP. Esse é um dos projetos realizados pela escola e deixa evidente o compromisso e dedicação de cada professora dessa unidade educacional.

Imagem 3: Banda Inclusiva Luar.

Fonte: revista Santuário do Irmão VSJBC Trindade – GO.

A instituição conta com 10 unidades de internações permanentes que são a residência dos internos (Unidade João Paulo - UJP; Unidade Menino Jesus e virgem Poderosa – UMJ; Núcleo de Integração e Convivência – NIC; Unidade Nossa Senhora Aparecida – UNSA; Unidade são José – USJ; Unidade Santa Catarina – USC; Unidade santa Tereza – UST; Unidade Santa Luíza – USL; Unidade São Clemente – USC; Unidade Padre Pelágio – UPP, dos quais 128 são alunos do Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo. Nestas unidades

vivem os pacientes de acordo com idade, sexo, deficiências, autonomia e independência. O quadro abaixo mostra a divisão de cada unidade.

Unidade	N° de internos	Sexo	Faixa etária	Deficiências
UJP	33	Masculino	21 a 65 anos	Múltiplas (neurológicas, físicas, motora, intelectual e disfagia dificultando na alimentação)
UMJ	24	Masculino e Feminino	Zero a 18 anos	Múltiplas (neurológicas, intelectual, física, motora, dificuldade na alimentação)
NIC	30	Feminino	22 a 83 anos	Deficiências leve a severa, associadas ou não ao comprometimento físico, semi independentes nas Atividades da Vida Diárias (AVD)
UNSA	30	Feminino	21 a 51 anos	Múltiplas (física, motora, cadeirantes, dependentes no autocuidado, na alimentação e boa compreensão cognitiva)
USJ	30	Feminino	21 a 89 anos	Deficiências múltiplas (física, motora, intelectual, visual, auditiva, demência não específica, disfagia dificultando na alimentação)
USC	30	Feminino	20 a 66 anos	Deficiências múltiplas (Intelectual, Auditiva, Visual e demência não específica)
UST	32	Feminino	22 a 57 anos	Deficiências múltiplas (intelectual, Visual, Auditiva e demências não específicas)
USL	31	Feminino	34 a 93 anos	Deficiências Múltiplas (Intelectual, Física, Motora, não caminham sozinhas ou necessitam de algum tipo de auxilio e também cadeirantes dependentes para locomover, a maioria apresentam disfagia e dificuldade na deglutição)
USC	35	Masculino	20 a 68 anos	Deficiências múltiplas alguns apresentam (déficit visual e auditiva; limitações motoras, cadeirantes, andantes e déficit neurológico)
UPP	35	Masculino	22 a 83 anos	Deficiências múltiplas (andantes e cadeirantes, visual, auditiva, motora, dependentes de autocuidado e disfagia, dificuldade na deglutição)

Quadro 2: elaborado pelos autores

Imagem 4: fonte Googlo 2020

Imunização dos profissionais e internos da VSJBC

O Programa Nacional de Imunização (PNI), do Governo Federal, a primeira fase contemplou profissionais da área da saúde e pessoas institucionalizadas, por isso, os alunos internos e profissionais que atuam com eles foram imunizados. Na segunda fase engloba indivíduos com comorbidades (doenças que favorecem o agravamento da Covid – 19) e Pessoas com deficiência permanente grave, esse é o perfil de nossos alunos externos.

Imagem 5. Fonte: Google (2020).

Familiares dos alunos da escola São Vicente de Paulo

Os alunos externos do CEESVP residente em Trindade, vão para a escola com seus responsáveis, transporte da prefeitura municipal ou particular. Os alunos provenientes de Goiânia utilizam o transporte do Estado e seus responsáveis permanecem no ambiente até o término da aula. A maioria das mães não trabalha fora, pois precisam auxiliar seus filhos integralmente. Eles recebem o auxílio benefício do programa do governo federal.

Pontos positivos e pontos de atenção no ensino REANP

A escola traz como meta garantir o aprendizado de todos os estudantes, considerando as necessidades e habilidades de cada sujeito, promovendo a formação integral, autônoma e independente, respeitando a individualidade e especificidade de cada um. Nessa perspectiva, o educando é o foco principal do trabalho desenvolvido na instituição de ensino, sendo assegurado o direito educacional legalmente instituído, bem como o exercício da cidadania. Dessa forma a educação de qualidade aqui ofertada firma os direitos acima mencionados favorecendo o pleno desenvolvimento através de atividades acadêmicas e funcionais que facilitem no convívio social. Sendo assim, a Unidade Educacional define sua identidade, pois estabelece objetivos, metas, estratégias, ações e sugestões de parcerias que norteiam mudanças na prática educacional de forma direcionada, eficaz e respeitando a individualidade de cada estudante. O quadro mostra os pontos positivos e pontos de atenção no trabalho remoto na entidade: família, escola e Vila.

Instituição	Pontos positivos	Pontos de atenção
Escola	- Elaborar apostila com três níveis de ensino,atendendo a diversidade do alunado; - Parceria escola/ VSJBC e família; - Participação dos familiares e instituição; - Amor dos alunos (a) pela escola; - Gratidão das familiares aos atendimentos terapeutico e educacional; - Realizar o feedback das atividades propostas; - Manter familiares e funcionários da instituição informados quanto as atividades desenvolvidas; - Oferecer o kit escolar de acordo com a necessidade do educando; - Suporte pedagógico para as professoras; - Supote da secretaria da Escola as professoras e familiares; - Projeto Roda de música: importante ferramenta no desenvolvimento psicossocial dos alunos com deficiências múltiplas; - Projetos mensais da escola; - Autonomia dos familiares em postar atividades de acordo com a disponibilidade de horário de cada um; - Priorizar o curriculo funcional respeitando a especificidade do estudante; -Aumento do laço afetivo entre a escola, os familiares e funcionários da Vila; - Maior participação da familia no processo educacional; - Troca de experiencias pedagógicas entre o corpo docente enriquecendo o processo ensino aprendizagem; - Fazer vídeo chamada semanalmente pelo Google Meet; - Oferecer retorno para as atividades postadas através de áudio e vídeo.	- Desafios enfrentados pelos familiares e alguns professores no uso da tecnologia; - Inaptidão dos familiares em lidar com o processo ensino e aprendizagem; - Busca ativa de alguns familiares que não deram retorno; - Sensação de fracasso da professora diante do contexto pandêmico; - Planejamento de aulas para os alunos TEA (Autista); - Conhecer e estabelecer vínculo com alunos na aula REANP.

Família	-Maior interação entre família e escola; - Orientação e suporte pedagógico; - Disponibilidade das professoras; - Kit escolar para os alunos; - Interação nos grupos da sala de aula;	- Dificuldade em auxiliar os filhos nas atividades propostas; - Desafios para utilizar a tecnologia; - Manter os filhos em isolamento social; -Conexão ruim de internet; -Problemas financeiros e de desemprego; -Falta de medicamentos e assistência médica devido a pandemia.

Quadro 3: elaborado pelos autores.

Instituição	**Pontos positivos**	**Pontos de atenção**
VSJBC	- Parceria entre escola e Vila; - Suprir um pouco a ausência da escola, - Conhecer um pouco do trabalho da escola; - Manter o vínculo do aluno com a escola, - Interesse dos alunos em participar das atividades planejadas; - Transmitir as aulas pelo Youtube na televisão, para as unidades que tenham acesso a internet; - Fazer vídeo chamada semanalmente pelo Google Meet.	-Sobrecarga dos profissionais em ter que desempenhar o seu papel terapêutico e educacional; -Seguir o cronograma da instituição como relatórios, evolução, produtividade e acompanhar o ensino remoto; -Falta de profissionais na maioria das vezes por estarem afastados por serem grupos de risco ou mesmo contaminados ou familiares; -Resistencia dos internos autistas em realizar as atividades sugeridas e não cumprir uma rotina estruturada; -Ausência da rotina dos internos quanto os passeios em ambientes externos; -Falta da conexão com internet em determinados locais da instituição; - Ambiente de aprendizagem não propício.

Quadro 4: elaborado pelos autores.

A escola é um lugar privilegiado para a construção de conhecimentos e aprendizagens de forma contextualizada, o que levou o grupo de profissionais a refletir sobre os pontos de atenção visando superar os obstáculos e dar continuidade ao processo de aprendizagem, minimizando o impacto deste novo modelo de ensino na vida educacional dos estudantes.

Objetivo Geral:

Desafiar a distância e oferecer aos educandos ensino de qualidade dentro da diversidade, atendendo a especificidade, com caráter educativo, social, emocional, dentro das possibilidades, a necessidade básica do aprendiz.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar o ensino remoto e as práticas pedagógicas com os alunos;
- Determinar avanços e desafios no processo de REANP;
- Identificar as aprendizagens dos alunos nesta modalidade de ensino;
- Descrever as concepções dos familiares e funcionários da Vila no ensino remoto;
- Aumentar o vínculo entre escola, família e funcionários da Vila e aprendiz.

Metodologia

O trabalho utilizou o método qualitativo, estudo de campo, com duas perguntas abertas aos funcionários da instituição, professoras da escola e familiares para que respondessem pontos positivos e de atenção referentes ao ensino remoto no CEESVP via whats App. Esse trabalho passou pelas seguintes fases: proposta feita a coordenação pedagógica para que publicássemos o capitulo de livro abordando o ensino remoto na escola, apresentação da proposta a diretora da escola, encaminhamento da proposta a Comissão de Ensino e Pesquisa da Vila São Cottolengo, solicitação de oficio por parte da escola referente a proposta do capítulo do livro e solicitação da autorização das imagens. Foi utilizado o momento do conselho de classe do terceiro bimestre pelo Meet, para fazer as perguntas referentes ao ensino remoto do CEESVP as professoras, foi pedido para que relatassem os pontos de atenção e os pontos positivos. Foram convidados aleatoriamente 5 representantes das famílias e 5 funcionários da instituição. As perguntas foram feitas por meio do zap no privado de cada um e em seguida foi organizada a sistematização da pesquisa.

Roteiro para ministrar as aulas remotas

A metodologia das aulas deverá levar em consideração que o aluno está fora do ambiente escolar, necessita de estímulo permanente por parte das professoras, responsáveis e familiares, despertando assim, a vontade e o interesse para aprender. Importante motivar, diariamente, e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos (a). A proposta metodológica deve ser diferenciada atendendo as especificidades do educando, com recursos acessíveis, seguindo o currículo referência proposto pela SEDUCE – GO. Acreditamos no potencial de cada aluno (a) e motivamos o reconhecimento de suas competências e habilidades. Manter o vínculo afetivo, através de vídeo chamadas, gravação de vídeo aulas e áudios interagindo com os mesmos. Utilizar apostila planejada para atender conforme o currículo, ampliando o suporte ao aluno. Orientar que as aulas serão postadas diariamente, sempre no mesmo horário, importante manter a rotina de estudos como: ambiente longe de estímulos, atividade deverá ter começo, meio e fim. Ao concluir a atividade proposta enviar foto no grupo de Whatsapp, dúvidas entrar em contato com a professora.

Intervenções da Unidade Educacional:

- Oferecer suporte pedagógico aos familiares e aos profissionais da instituição Vila no processo de ensino e aprendizagem;
- A equipe gestora organiza o coletivo de professores de acordo com o perfil de cada profissional;
- Formar grupo de WhatsApp por turmas com os familiares e funcionários da Vila que são responsáveis pelo interno;
- A quantidade de atividade deverá ser de acordo com a carga horaria do componente curricular;
- Postagem dos materiais devem ser selecionados com fontes confiáveis, identificar a fonte, verificar os direitos autorais quanto uso de imagens, áudios, textos e de preferência a professora gravar seu vídeo;
- Proporcionar materiais e recursos pedagógicos com linguagem clara e objetiva com fácil acesso aos familiares e funcionários da instituição;
- Postagem das aulas seguir sempre o mesmo horário mantendo a rotina de estudo do aprendiz;
- A aula deverá ter começo, meio e fim;
- Formar grupo de WhatsApp com o grupo de professores para troca de experiências;
- Diariamente fazer um roteiro da aula explicando aos familiares o passo a passo da atividade;

- Fazer um roteiro para o aprendiz abordando o objetivo e o conteúdo proposto;

- Motivar a equipe, os familiares e funcionários da instituição pela parceria realizado com a escola;

- Planejamento mensal com o grupo de professoras pelo Meet;

- Realizar ligação pelo Meet semanalmente com a turma para ter contato com a professora e colegas que puderem participar;

- Montar o kit material para cada aluno ou aluna de acordo com a necessidade (apostila, livros didáticos, jogos pedagógicos);

- A entrega dos kits foi por meio de agendamentos dos familiares, funcionários da instituição, evitando aglomeração;

- Os motoristas das vans ficaram responsáveis para entrega do material aos alunos que ela transporta;

- As famílias que não tem acesso á internet, a professora deverá fazer ligação semanalmente para orientar as atividades da semana, apostila impressa, e não perder o contato com a criança;

- As coordenadoras pedagógicas fazem parte de todos os grupos de WhatsApp acompanhando o processo de ensino e aprendizagem e a participação dos familiares e funcionários da instituição;

- Organizar datas comemorativas envolvendo a participação das professoras gravando vídeos, cantando e postando no Youtube para amenizar a saudade;

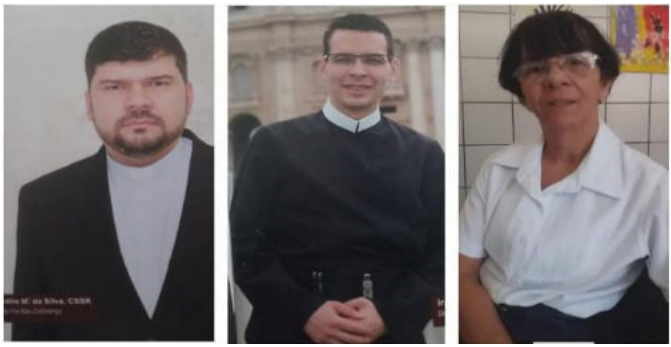
- Organizar quinzenalmente o projeto Roda de música: atendendo todas as turmas em parceria com a Patrícia Reis, Marcela Murf, Helenize Rosa e Gean Quirino (vocalistas da Banda Inclusiva Luar da VSJBC).

Considerações finais

Com a proposta do ensino REANP, o grupo gestor do CEESVP realizou reunião com o corpo docente discutindo o tema, os principais pontos de atenção foram abordados para que chegassem ao foco principal, aprendizagem de nossos (a) alunos, definindo qual seria o papel de cada um nesse contexto (escola, família, VSJBC e Secretaria da Educação do Estado). A escola realizou um levantamento com os familiares e/ou responsáveis que tinham aparelho de celular com whatsapp, passou os contatos para as professoras solicitando que formassem o grupo representando a sala de aula, antes, porém, era necessário informar: sobre a formação do grupo, do modelo de ensino remoto, da rotina do aluno. Foi trabalhado com o grupo de professoras palestra com psicólogo da instituição abordando essa temática, a Secretaria de Educação do Estado colocou um grupo de psicóloga de forma virtual para atender os professores da rede devido a grande ansiedade que estavam passando. A escola organizou um grupo

de Whatsapp para troca de experiências entre as professoras, de acordo com as dificuldades apresentadas, a coordenação dava suporte tanto para as professoras como para as famílias. Diante de tantos transtornos, a preservação da vida foi a prioridade. A Instituição velou pelo cuidado e atenção com todos os pacientes, alunos e funcionários. A direção da escola buscou manter a equipe unida e buscando desenvolver um trabalho de qualidade, levando aprendizagem, conforto e esperança de dias melhores. A história mostra que superamos outras pandemias. Esse momento serve para refletirmos sobre o bem comum, e o que posso contribuir na formação da sociedade mais justa, humana e fraterna e essa foi a missão que Deus nos ensinou.

Imagem 6: (Padre Marco Aurélio Diretor Presidente da Instituição, Padre Michael Diretor Financeiro da VSJBC e Irmã Luzia Diretora do CEESVP).



Fonte: Revista Santuário do Irmão – VSJBC Trindade GO.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda**. Filosofia da Educação**/ 2 ed. p. 253.São Paulo. Moderna. 1996.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC, 2008.

___. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

CENTRO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Ação pedagógica na instituição escolar**. [s. l]: CEDU, 2016.

FANTINATO, T. M. **Formação docente para a diversidade**. Curitiba: IESDE Brasil, 2014.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C**. Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOIÁS, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO/COORDENAÇÃO DE ENSINO ESPECIAL. **Cadernos de inclusão, Atendimento Educacional Especializado – AEE: perspectivas para educação inclusiva em Goiás**, 2010.

___. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás**. Goiânia, 2018.

___. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico**. Trindade: 2021.

___. Secretaria de Estado da Saúde. **Plano Estadual de Contingência para o Enfrentamento da Doença pelo Coranavírus (Covid-19)**. Goiânia: 2020.

___. Secretaria de Estado da Saúde. **Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades Presenciais nas Instituições de Ensino do Estado de Goiás**. Goiânia: 2021.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES Eliana Rodrigues Boralli. **Autismo, trabalhando com a criança e com a família**. São Paulo: Edicom, 2ª ed. 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como Fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MRECH, Leny. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** Educação on-line.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1983.

O USO DAS TIC NA METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA CIDADE DE LAJES/RN

Juvino Roberto Moreira De Melo Júnior[1]
Denise Pereira[2]

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, são utilizadas na educação, contudo sua utilização em tempo de pandemia ficou muito mais evidente, com isso, a sua utilização pelos professores e pela escola traz novos desafios. Houve a necessidade de discutir a sua utilização no Ensino Fundamental I por parte dos professores e alunos nas escolas de Ensino Fundamental da cidade de Lajes - Rio Grande do Norte.

Em anos anteriores, o uso das TIC estava relacionado ao uso da informática em computadores e notebooks, com a chegada dos smartphones, esses computadores inteligentes, passaram a dominar o mercado não só do entretenimento, mas também do trabalho e da educação, principalmente durante a pandemia de Sars-CoV-2, a comunidade escolar passou a fazer o uso maciço deste instrumento como uma alternativa no processo de ensino-aprendizagem.

O Uso Intensivo das tecnologias trouxe diversos dilemas para o ensino de modo geral, em especial na esfera das escolas públicas, onde a clientela encontra-se em classes sociais com menos condições financeiras.

Sendo assim esse artigo busca entender diante de todo esse contexto escolar e social que as TIC adquiriram os status de instrumento de grande importância no processo de ensino aprendizagem nas escolas no geral, e em especial

1 Graduado em História (UERN), Graduado em Geografia (UFRN), Graduado em Pedagogia (UFRN). Atualmente cursa Direito pela FACITEN. E-mail: juvinormmjunior@gmail.com.

2 Orientadora: Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/ Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU. Membro do conselho editorial – Aya Editora e Revista Quero Saber E-mail: p.denise.p@gmail.com.

das escolas públicas do ensino fundamental no município de Lajes/RN, trazendo-nos as seguintes indagações: Será que todos os docentes estão aptos a utilizar essas ferramentas tecnológicas? Como tem sido a produção das aulas por intermédio das TIC? E do outro lado, os alunos estão realmente aprendendo?

O presente trabalho está estruturado a partir das considerações iniciais sobre a conjuntura social brasileira, em um cenário de pandemia mundial de Coronavírus, no qual todos os setores da sociedade sofreram modificações nos variados modos de viver e relacionamentos sociais. A educação em especial, foi uma das áreas mais afetadas por estas mudanças sociais, passando do ensino presencial ao ensino remoto emergencial (ERE), neste cenário, as TIC passaram a ser utilizadas como ferramentas de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino.

No segundo tópico, faz-se uma apresentação panorâmica sobre o surgimento das tecnologias que passaram a ser usadas como meios de comunicação e informação, os quais tiveram seu início a partir das relações sociais entre os gregos, que utilizaram cartas como meio de se comunicar e se informar; em seguidas vários países da Europa passaram a utilizar alguma TIC como forma de se comunicar e aprender algo. Os Estados Unidos e nos países da América Latina desenvolveram a partir do rádio um importante de veículo de transmissão de conhecimento, sendo esta ferramenta uma importante tecnologia interativa.

Na secção seguinte, aborda-se as TIC como ferramenta tecnológica que abrange os períodos das eras pré e pós digital, onde as tecnologias da comunicação e informação adquiriram uma importância relevante no processo de ensino aprendizagem, passando a ser uma ferramenta indispensável na sala de aula.

No quarto tópico, analisa como os professores estavam fazendo uso das tecnologias em sala de aula. Estes questionamentos surgiram no período do estágio supervisionado, do curso de Pedagogia – EAD/UFRN, quando se percebeu que alguns professores expressavam ter dificuldades de manusear as tecnologias em sala de aula. Depois dessas inquietações, resolveu o autor investigar nas escolas do ensino fundamental como estava sendo elaborado o planejamento dos docentes com o uso das TIC como ferramentas metodológicas, bem como, de que maneira estava ocorrendo o aprendizado dos estudantes.

Este trabalho foi elaborado por meio de uma pesquisa qualitativa, através de um questionário estruturado direcionado aos docentes e pais de alunos, em duas escolas de ensino fundamental de Lajes/RN. A amostra da pesquisa contou com um total de 86 questionários respondidos, sendo 74 pais e 12 professores.

No resultado dos questionários identificou-se principalmente que os docentes não se sentem seguros em usar as TIC como ferramentas na metodologia; os alunos apresentaram dificuldades no acesso às tecnologias e consequentemente tiveram como resultado um aprendizado insatisfatório.

2 AS TIC NO CENÁRIO EDUCACIONAL

O uso das tecnologias da informação e da comunicação no cenário educacional não é novo, Nara Maria Pimentel (2006) nos remete inicialmente a Grécia e em Roma onde as redes de comunicação existente na época favorecia sobremaneira ao desenvolvimento das correspondências. Foi por meio das cartas que se deu início segundo a autora inaugurava-se uma nova era na arte de ensinar.

Países como os Estados Unidos, Suécia, Alemanha, França e União Soviética faziam uso das tecnologias de comunicação da época no cenário educacional. Lobo Neto (1995), aponta que o marco na da educação a distância foi anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips, nele o professor anunciava que as pessoas que desejavam aprender a arte da taquigrafia, poderiam receber nas suas casas as lições, isso por meios de cartas.

Com o aperfeiçoamento das tecnologias de comunicação e informação propiciou significativos avanços no cenário educacional. Entra no cenário o rádio, que segundo Nara Maria Pimentel (2006), alcançou muito sucesso em experiências nacionais e internacionais, tendo sido bastante explorado na América Latina nos programas de educação a distância do Brasil, Colômbia, México, Venezuela, dentre outros.

Em meados das décadas 1960 e 1970, no cenário educacional além dos textos escritos há incorporações de equipamentos de áudios, transmissões de rádios, de televisão e posteriormente a inserção de tecnologias de multimeios, combinação de vários elementos, imagens, sons, textos, etc.

O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação podemos definir dois momentos: Era pré-digital e a era digital. Na era pré-digital temos o correio comum, a telefonia, o rádio e a televisão. Como divisão e início da nova era temos o computador, computador pessoal, rede de computadores e a internet.

No Brasil a BNCC preconiza que na educação básica, as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto na 5º Competências Gerais Da Educação Básica no diz que: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Vemos a preocupação de um documento norteador para educação chamar a atenção para a inserção das TIC no nosso cenário educacional.

3 AS TIC COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE APRENDIZAGEM

O avanço das tecnologias da comunicação e da informação (TICs) propiciou na nossa sociedade as mais diversificadas formas atividades possíveis, desde a época em que as atividades eram desenvolvidas por meios de tecnologias hoje pensada como básica, como os correios, mas que na época significou um salto enorme nas comunicações, desde o envio de cartas, a programas de televisão de rádio, isso na era pré-digital, na era digital temos a utilização dos computadores e o uso da internet como revolucionária nessa relação, algo que propiciou o encurtamento das distâncias, modificou formas de se relacionar, etc.

Em anos anteriores, o uso das TIC estava relacionado ao uso da informática em computadores e notebooks, com a chegada dos smartphones, esses computadores inteligentes, passaram a dominar o mercado não só do entretenimento, mas também do trabalho e da educação, principalmente durante a pandemia de Sars-CoV-2, a comunidade escolar passou a fazer o uso maciço deste instrumento como uma alternativa no processo de ensino-aprendizagem. As TIC mexeram não só com a escola, como também com os educadores para refletirem as tecnologias como mediação do processo ensino aprendizagem.

As TIC no meio educacional podem criar possibilidades educacionais inimagináveis, principalmente no mundo em que vivemos, permeadas de uma sociedade tecnológicas, deixar o aluno de fora dessa realidade, diante de um mercado tão competitivo, é deixa-lo com amarras, é permitir com que eles ainda vivam nos tempos das cavernas. A Educação tem que ser maior, tem que permitir e criar meios para que os alunos, não só vejam, mas compreendam que a educação pode ser como Freire chamava, uma educação libertadora. Não podemos ignorar a realidade tecnológica. A escola tem que pensar um currículo voltado para sociedades nas quais o aluno está inserido, precisa implantar nos seus planos cada vez mais o uso das TIC, em especial o uso dos meios eletrônicos e a internet. Vejamos o que diz Demo: "A aprendizagem tecnologicamente correta significa aquela que estabelece com tecnologia a relação adequada no sentido de aprimorar a oportunidade de aprender bem" (2009, p.96).

O professor frente ao novo cenário de aulas remotas ou não, precisa cada vez mais se reinventar na sua prática pedagógica, no sentido de poder despertar em diferentes espaços a curiosidade dos alunos, mostrando-o que podemos aprender em diferentes ambientes e com diferentes metodologias de ensino. Se o professor quiser promover um aprendizado significativo, ele tem que compreender também que a concepção de escola enquanto espaço, reduto de informação muda e que o perfil do aluno também.

As TIC não são apenas modismo nas salas de aula e nos espaços de

aprendizagem, elas podem propiciar ao docente que amplie o mundo para seus alunos, permitindo inúmeras possibilidades e experiências nas abordagens na educação. Evidentemente que cuidados precisam ser tomados. Segundo Masetto:

> É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada pra facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem (MASETTO, 2009, p.144).

Portanto, o educador terá que repensar suas práticas, vê-las se estão alinhados a um mundo globalizado, inserido de relações que não podem ser pensadas sem mais o uso das tecnologias. Contudo devemos ter a atenção para não cairmos no erro de como nos alerta Lúcia Amante que a facilitação do acesso à informação não constitui por si só um indicador fiel de qualidade, já que também pode constituir-se de um fator de exclusão entre os que têm e os que não têm condição de acesso aos meios tecnológicos. Contudo não propiciar uma "alfabetização tecnológica", para nosso pequenos é negligenciarmos um mundo tecnológico, uma sociedade tecnológica.

Nesse sentido, ressaltamos que Moran (2009) diz:

> As tecnologias nos ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos. Se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a nos controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança (MORAN, 2009, p.27)

Deste modo, para que ocorra verdadeiras transformações no processo de ensino aprendizado a tríade tem que andar em consonância, o estado, a escola e o professor. O estado tem que está mais presente, criando e dando condições para que políticas públicas sejam criadas e mantidas permitindo com que nossas crianças tenham acesso as tecnologias de maneira isonômica, e de qualidade. A escola por sua vez tem a responsabilidade de tentar atenuar qualquer desigualdades que o poder econômico, sociais e culturais, tenham em relação ao acesso aos meios digitais no âmbito da escola; os professores têm a missão de integrarem a tecnologia nas suas salas e nas suas metodologias, procurando defender um ensino que combata as desigualdades, preconceitos, seja ela de gênero, etária, social, racial, ou qualquer outra, ajudando para que as crianças infoexcluídas, como citado pela pesquisadora Lúcia Amante da Universidade Aberta de Portugal (UAb), sejam cada vez menor no âmbito educacional, pois, além de estarem favorecendo suas aulas, estará respeitando a heterogeneidade.

Quando falamos em TIC como ferramenta metodológica de aprendizado podemos vislumbrar inúmeras possibilidades para melhor entendermos a importância desse assunto. O professor pode fazer uso das TIC por meio de vídeos,

ou em uma sala de cinema, essa iniciativa nos mostra dois vieses, espaços educacionais que podemos utilizar; no primeiro temos a sala de aula, no segundo a sala de cinema como ampliação do espaço educacional. Com isso, mostra-se aos alunos que, com o uso correto das tecnologias, a exemplo o vídeo pode-se também aprender. Essa iniciativa de utilização de vídeo uma vez posta, possibilita a reflexão do uso correto das tecnologias, além se poder trabalhar com a interdisciplinaridade. Vejamos que nos diz Tedesco (2004), "as potencialidades democratizadoras e inovadoras das TICs são imensas, mas a sua concretização não depende destas, mas antes dos modelos sociais e pedagógicos em que são utilizadas". Corroborando com que no diz a Base Nacional Comum Curricular, os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas.

As TIC como ferramenta metodológica no ensino podem ser usadas nas mais diversas formas possíveis, vai depender da criatividade e comprometimento do professor a trazer novas expectativas e experiências para seus alunos. Uma outra forma de usar as TIC é a que foi citada no artigo de (SESTARI, 2018 Apud SANTAELLA, 2004). O conceito de imersão híbrida, abordado por Santaella refere-se à dinâmica possível de ser conjugada entre a linguagem corporal e os recursos das tecnologias. Tal conceito relaciona-se com a arte quando os movimentos de dançarinos e materiais concretos se integram com o design de interfaces, sistemas interativos e demais projeções midiáticas.

Transportando para educação a imersão hibrida mistura objetos e os recursos midiáticos, que podem trazer momentos de sensibilização aos conhecimentos, experiências transformação. O professor pode explorar os conhecimentos prévios de seus alunos bem como elementos de seu dia-a-dia tornando o aprendizado muito mais significativo.

Entendemos e defendemos que as TIC devem e podem serem usadas como ferramentas na metodologia de ensino em sala de aula e fora dela, para tornar o aprendizado mais significativo, podendo trazer o interesse, sensibilizar ao aluno no tocante ao conhecimento, entendemos que se bem empregada com ludicidade a criança trará no seu repertório estudantil mudanças na forma e viver e enxergar o mundo.

4 O USO DAS TIC NA METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE LAJES/RN

Para tentar amenizar os prejuízos no âmbito educacional causados pelo novo corona vírus, no Brasil desde 2020, os formatos das aulas passaram a ser na modalidade remota, com isso as escolas brasileiras, professores, alunos e pais

tiveram que tentar se adaptar aos novos desafios posto. O presente trabalho surgiu da necessidade de analisar como estavam sendo os planejamentos das aulas pelos professores no período de pandemia, se essas aulas estavam tendo o devido retorno no que tange ao aprendizado dos alunos.

Essas inquietações foram fruto ou despertaram durante o período de estágio no ensino infantil, onde foi percebido em conversas com professores os anseios, angustia e dificuldade que estavam passando por esse período. Um período que notadamente as Tecnologias da informação e comunicação – TIC ficou bem mais evidente, isso dado a própria natureza das atividades das aulas remotas.

Esses questionamentos fizeram-nos querer apurar como as tecnologias da informação e comunicação estavam sendo usadas, tanto pelos professores, quanto pelos alunos; quais ferramentas eram utilizadas; o que professores e pais estavam achando sobre o aprendizado dos alunos; como eram repassadas as atividades, se impressas ou no formato digital; se o sinal de internet não interferia nas devolutivas; qual a realidade das pessoas que não tem acesso; onde essas pessoas acessam, ou não.

Como busca para sanar essas inquietações que poderiam esclarecer todo cenário, foram aplicados dois questionários em duas escolas da rede pública municipal de Lajes – RN, que trabalham com o Ensino Fundamental I, um para saber as respostas dos professores e outro para saber a respostas dos pais. A análise dos dados nos permitirá observamos um pouco do perfil tanto de pais como de professores, dois pontos de vistas em um mesmo cenário que é a educação em período de pandemia.

A metodologia desta pesquisa aconteceu através da criação de um questionário digital, via Google Forms, que foi encaminhado aos colaboradores por meio da rede social WhatsApp; após a criação do formulário, chegou o momento de se ter contato com a direção das escolas apresentando a pesquisa e solicitando permissão para o autor desta ter acesso aos contatos dos professores das referidas escolas alvo de nossa intervenção.

Contactamos por meio de chamada de celular as duas diretoras e de pronto, elas aceitaram nossa proposta e repassaram os contatos dos professores. De posse dos contatos, foi a momento de enviarmos os questionários aos professores, acompanhado de um breve texto explicando o motivo do contato e agradecendo a participação deles respondendo a pesquisa. Assim, aconteceu a aplicação de um questionário para 20 professores do ensino fundamental I, de duas escolas da rede pública municipal. O questionário era composto por 17 questões, objetivas e subjetivas. Do total de questionários respondidos tivemos uma devolutiva de 60%.

Dos que responderam às perguntas 83,3% afirmaram lecionar em rede

pública municipal e 16,7%, na rede municipal e estadual. Sobre a formação acadêmica: 75% informaram ter a Pedagogia como formação; 8,3% informaram ter apenas Magistério; 8,3% informaram ter formação em Geografia, História e Pedagogia; 8,3% eram formados em História.

Com relação ao ano que os professores participantes lecionavam tivemos as seguintes respostas: 1º ano - 8,3% dos entrevistados; 2º ano - 25%; 3º ano - 16,7%; 4º ano - 16,7% e 5º ano - 33,3%.

Foi perguntado em relação a titulação acadêmica em que se encontram formados, tivemos as seguintes afirmativas: Graduado - 8,3%; Especialista 83,3%; Mestre 8,3%. Nenhum dos participantes está à nível de doutorado ou pós doutorado.

Uma outra pergunta queria saber com relação ao tempo em que atuavam como docentes, eis as respostas: De 01 a 03 anos - 8,3%; De 01 a 03 anos - 8,3%; De 07 a 10 anos - 25% E acima de 11 anos - 58,3%.

Outra pergunta do questionário virtual queria saber sobre quanto tempo que os professores levavam/gastavam para prepararem as aulas, como respostas obtivemos:

Menos de 1 hora - 8,3%; De 01 a 03 horas - 58,3%; e Acima de 04 horas, 33,3%.

No que se refere as fontes de pesquisas que utilizavam para preparar/fundamentar os planejamentos: 75% dos entrevistados utilizavam os livros didáticos do PNLD; 75% usavam a BNCC como parâmetro; e 58,3% utilizavam sítio diversos dos quais seguem os nomes que foram indicados por eles: *Revista Nova Escola, YouTube, Portal do professor, Pinterest, Escola e transformação, o novo professor, SOS escola e a internet.*

Foi perguntado se os planos de aula eram vistoriados pela coordenação pedagógica da escola. Obtivemos: 91,7% afirmaram que sim, e 8,3% disseram que não tinham seus planos vistoriados pela coordenação.

Dos casos afirmativos, as observações eram: "Dialogamos sempre sobre o nível e condições em que se encontra os alunos."; "Se o planejamento está de acordo com os projetos trabalhados."; "Se está coerente os objetivos com a atividade."; "Se está dentro das normas da BNCC e se está coerente com o nível da turma".

Indagamos sobre o que os assuntos/conteúdos dos planos de aula, objetivavam o que com relação ao que os professores desejavam alcançar ou estimular o estudante à que comportamento ou aprendizado. As respostas foram assim descritas de acordo com as opções a seguir: 83,3% afirmaram que objetivavam a aprender a ler; 83,3%, aprender a escrever; 25%, aprender os conteúdos em geral; 16,7 %, aprender os conceitos; 83,3%, aprender as habilidades, e 8,3% aprender os processos.

Nesta pergunta do questionário, os colaboradores podiam marcar mais de uma resposta, por isso tivemos resultados superiores a cem por cento na somatória total das alternativas escolhidas.

Todos os colaboradores entrevistados ou seja: 100% marcaram que SIM como opção da pergunta que queria saber se ele ou ela já tinham participado de algum treinamento ou evento sobre a temática TIC. Ressaltamos que desde o início da pandemia foram oportunizadas aos professores a possibilidade de se capacitarem para usarem as tecnologias da informação e comunicação, estas oportunidades foram através da Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual do Rio Grande do Norte, além de outras instituições que se tornaram parceiros da educação atuantes como a UFRN, a Undime, o Concede entre outros. Estas entidades ofereceram cursos palestras webinários. E tantas outros eventos para os professores e demais membros da comunidade escolar com a finalidade de desenvolver as habilidades de manusear as TIC para produção de aulas remotas.

Por isso que todos os professores participantes afirmaram que sim, pois Certamente eles em algum momento participaram de um ou mais eventos como por exemplo os que foram realizados pelas entidades citadas anteriormente.

Os entrevistados sobre o nível de segurança que tinham no uso das TIC em conjunto com as plataformas digitais. Não obtivemos nenhuma reposta no item totalmente seguro; 83,3% afirmaram terem segurança em parte; 16,7% se sentiam inseguros.

Sobre quais os tipos de aparelhos eletrônicos que possuíam e usavam para preparar/aplicar as aulas. 8,3%, responderam terem ou fazerem uso do computador; 91,7%, notebook; tablete não obtivemos respostas e 91,7%, smartphone.

Com relação as ferramentas que os docentes estavam utilizando para preparar/aplicar as atividades remotas, os participantes disseram que: 33,3% utilizavam o Google Classroom; já na alternativa denominada Zoom, não obtivemos respostas, consideramos que zero professor participante usou essa ferramenta digital; Google Meet, 83,3%; Youtube, 83,3%; Whatsapp, 8,3%; Jamboard, 8,3%.

Relacionado a média de alunos que participavam das aulas via TIC/internet, das opções de quantidades oferecidas tivemos as seguintes respostas: Até 30% da turma - 33,3%; De 30% a 50% - 16,7%; De 50% a 70% - 25%, e Acima de 80% - 25%.

Foi perguntado se os alunos tiveram alguma dificuldade em realizar as atividades por meio do uso das tecnologias. 91,7% afirmaram que os alunos tiveram alguma dificuldade e apenas 8,3% disseram que não. Consideramos um tanto preocupante esse resultado desta questão, uma vez que a maioria dos estudantes oriundos dessas duas escolas são "nativos digitais", ou como se diz

em programas diversos, esses alunos formam a "geração Y", então como pode mais de noventa por cento tiveram dificuldade em fazer uso das tecnologias. É uma questão a se investigar com profundidade.

A próxima pergunta responde em parte o desempenho da questão anterior: Sobre quais os principais tipos de dificuldades enfrentadas pelos alunos, tivemos as seguintes respostas: "O uso das tecnologias por nossos alunos estão basicamente vincularas as redes sociais, logo não tinha tanta familiaridade com as outras tecnologias"; "Geralmente eles tinham pouco ou nenhum acesso à Internet"; "Sim, parte dos alunos não tem acesso à internet."; "A qualidade da internet, o que dificulta no entendimento da mensagem."; "A falta de acesso à internet e não ter um celular próprio"; "Falta de aparelhos tecnológicos adequados para as aulas; "Falta de internet"; "Falta de apoio parental *Falta de interesse por parte dos alunos"; "A conexão com a Internet é um dos principais problemas, junto a qualidade dos aparelhos que as crianças utilizam e a falta de acompanhamento dos responsáveis."; "Por não possuir um instrumento próprio quase sempre é compartilhado com os irmãos, mais velhos ou com os pais".

Quando perguntado como se encontrava o aprendizado dos alunos por meio das TIC, obtivemos as seguintes respostas: O aprendizado está satisfatório, 8,3%; está insatisfatório, 91,7%.

Sobre as justificativas de como estava o processo de aprendizagem dos alunos, se satisfatório ou insatisfatório, obtivemos as respostas do tipo:

a. "Em virtude de perceber que nesse formato de aula, não tem como termos um acompanhamento mais real sobre a aprendizagem dos alunos";

b. "As crianças aprendem por meio de interação, do lúdico, das brincadeiras, esses recursos são limitados durante o período de aulas remotas.";

c. "As atividades são realizadas, porém não reconheço a aprendizagem, o aluno segue com as mesmas dificuldades quase que sem avanço, mesmo tendo realizado atividades que atendem as habilidades;

d. Os pais normalmente acabam fazendo por eles, ou não conseguem auxiliar as atividades.";

e. "Apenas 30% da turma realizam as atividades no tempo previsto";

f. "Porque é muito complicado trabalhar a distância com os alunos, nem sempre o que se explica é entendido por eles e às vezes os pais não ajudam e às vezes até atrapalham.";

g. "Falta de interesse deles e da família".

Por fim foi perguntado: Qual a opinião deles sobre o uso das TIC como metodologia para o processo de ensino aprendizagem. As respostas variaram ente: 8,3% - Melhoram bastante o processo de aprendizagem dos alunos, de forma que

eles se tornam mais motivados para a aprendizagem; 41,7% - Pouco contribuem com a aprendizagem do aluno; 8,3% - dificulta muito o trabalho do professor; 41,7% - colabora para uma prática didática e pedagógica mais interativa;

Diante das respostas apresentadas pelos professores, podemos conjecturar que o contexto das escolas analisadas está em um processo que merece um olhar mais atento por parte de toda a comunidade escolar; tendo em vista que, quando lemos as respostas dadas pelos professores sobre o desempenho dos estudantes nas tarefas remotas, o quadro é de preocupante – a meu ver. Não devemos aceitar que mais de 90% dos alunos estejam em nível de aprendizagem insatisfatório; outro dado alarmante é que mais de 90% tiveram dificuldade de realizar as tarefas; sem esquecer que mais de 40% dos docentes afirmaram que o uso das TIC pouco contribui com o aprendizado, e 8% ainda disseram que dificulta o trabalho do professor.

Na outra vertente de análise de nossa pesquisa, dedicamos uma parte de nosso trabalho "investigativo" para sabermos como está a "família" no processo de ensino aprendizagem, pois entendemos que é em casa que os estudantes deveriam receber o primeiro e talvez principal "apoio pedagógico", por parte dos pais. Uma vez que devem ser eles os principais interessados no bom desempenho dos filhos com relação aos estudos. Os servidores públicos da educação prestam um serviço de orientação ao processo de ensino/aprendizagem de modo sugestivo, cabendo ao aluno aceitar e aprender ou não. E os pais devem vistoriar se está existindo ou não êxito na educação e depois de identificar, agir em prol da melhoria por meio da participação direta nos conselhos de classe, conselho diretor ou de caixa escolar, nos quais os pais possuem representatividade e acento nessas entidades.

Com relação ao questionário destinado aos pais, também foi elaborado no Google Forms, composto por 09 (nove) perguntas, os quais foram enviados por meio do diretor das escolas que os postou nos grupos de WhatsApp das turmas das duas escolas, em respostas às postagens, obtivemos a devolutiva de 74 questionários respondidos pelas mães/pais ou responsáveis. A seguir descrevemos as perguntas e suas respectivas respostas:

Foi perguntado sobre as escolaridades dos responsáveis pelos estudantes. Obtivemos as seguintes respostas: Ensino Fundamental - 35,1%; Ensino Médio - 54,1%; Ensino Superior - 10,8%; Não Alfabetizado - não tivemos nenhum pai nessa categoria.

Com relação ao ano em que o filho(a), estudava, os responsáveis disseram que seus filhos estudavam nas seguintes séries: 1º ano - 1,4%; 2º ano - 29,7%; 3º ano - 6,8%; 4º ano - 12,2%; 5º ano - 50%.

Sobre os tipos de aparelhos eletrônicos que eles possuíam em casa para

as crianças terem acesso as atividades e aulas, obtivemos o seguinte resultado: Computador - 1,3%; Notebook - 6,7%; Tablet, nenhuma resposta; Smartphone 88,8%; Nenhum, 4%.

Com ralação a estabilidade do sinal da internet que eles tinham acesso, os colaboradores marcaram as seguintes opções: Excelente - 12,2%; Boa - 73%; Ruim - 9,5%, e muito ruim - 5,4%.

Das tarefas passadas pelos professores para serem respondidas em casa, o questionamento queria identificar quem auxiliava as crianças nas respostas, os resultados foram os seguintes: Os pais - 82,4; Os tios - 6,8%; Os irmãos - 6,8%; Pessoas conhecidas, 4,1%.

A pergunta seguinte era bastante reflexiva e um tanto provocativa, foi perguntado quem eles acreditavam ser o responsável pela educação dos filhos(as): e assim responderam eles/as: 25,7% - os pais; 5,4% - a escola; 68,9% - ambos, pais e escola.

Outro questionamento era sobre se os pais ou responsáveis tiveram alguma dificuldade em orientar as atividades por meio do uso das tecnologias, assim responderam: 66,2% responderam que não tiveram dificuldade e 33,8% responderam que sim, tiveram dificuldade de orientar seus filhos com relação as tarefas remotas.

A penúltima pergunta queria saber a opinião sobre o uso das TIC como metodologia para o processo de ensino aprendizagem, sendo usadas pelos professores nas aulas dos filhos, as respostas foram as seguintes:47,3% - Disseram: Melhoram bastante o processo de aprendizagem dos alunos, de forma que eles se tornam mais motivados para a aprendizagem; 16,2% - Responderam: Pouco contribuem com a aprendizagem do aluno; 10,8% - Afirmaram: Dificulta muito a vida dos pais; 25,7% - Responderam: Colabora para uma prática didática e pedagógica mais interativa.

E a última pergunta foi elaborada visando identificar, por parte dos pais, se eles percebiam que seus os filhos sentiam alguma diferença entre as aulas nos formatos remotas e presenciais. 91,9%, afirmaram que sim; e 8,1%, não.

Da análise, o uso intensivo das tecnologias trouxe diversos dilemas para o ensino de modo geral, em especial na esfera das escolas públicas, onde a clientela encontra-se em classes sociais com menos condições financeiras. Desse modo, os alunos em sua maioria não têm um smartphone a sua disposição; alguns deles não tem acesso ao celular e, quando tem, na residência não tem acesso ao sinal de internet; outros alunos têm pais que trabalham e levam o telefone consigo, impossibilitando o filho/aluno de acompanhar as atividades ao vivo. Em alguns casos, as atividades precisam ser postadas nas plataformas até certa hora determinada, e isso causa uma aflição porque nem sempre os pais estão em casa com

o celular, causando dessa forma um atraso no processo de aprendizagem.

Alguns professores tiveram que adaptar os planos de aula para além da escrita na lousa; estes profissionais tiveram que se adaptar não somente na produção de tarefas digitadas e enviadas por meio de e-mail, de WhatsApp ou de outras ferramentas, mas também tiveram que utilizar de outras maneiras essas tecnologias como no caso a gravação de aulas, vídeo chamadas, utilização de plataformas para explicações das aulas como Google Meet, entre outros usos das TIC.

Todos estes dados apresentam o recorte de um quadro sobre a temática: os usos das TIC como metodologia na educação pública. Depois de analisados os dados, podemos afirmar que os resultados afirmam de fato, que os atores, sendo eles os professores e pais/responsáveis pelos estudantes, que o processo de aplicação das aulas no formato remoto precisa ser avaliado à luz desses resultados, por exemplo: mais de 90% dos professores consideram que a aprendizagem está insatisfatória por parte dos estudantes. Ora! Estamos a quase dois anos de aulas neste formato, e este estado de "insatisfatório" permanece, sem aparentemente ser tomada nenhuma ação ou intervenção por parte dos responsáveis para tentar mudar ou minimizar os prejuízos, que certamente são imensos.

Por outro lado, os próprios docentes afirmaram – uma porcentagem considerável de 40%, quase metade da amostra de participantes da pesquisa, que as TIC pouco contribuíram para que houvesse aprendizagem. Estamos num formato remoto de ensino, as tarefas são enviadas via algum suporte tecnológico, então como pode haver um dado tão alto de destaque negativo no uso das tecnologias da informação e comunicação?!?!?! Como eu uso uma tecnologia para ensinar meus alunos e destaco que essa tecnologia pouco contribui no processo de ensino aprendizagem?!?! Acreditamos que este número destacando que o uso das TIC pouco contribui para o estudante aprender está corroborando com um outro dado também negativo: o altíssimo número de alunos que tiveram dificuldade de realizar as tarefas.

E esta dificuldade destacada é percebida por quase metade dos professores pode ser a responsável por eles terem destacado que as ferramentas digitais pouco contribuem para a aprendizagem dos educandos. Dito isto, é importante que os responsáveis pelos processos educativos possam analisar a conjuntura atual da educação e proponham alternativas para resolver esses entraves que estão fazendo com que o ensino aprendizagem esteja insatisfatório.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de pandemia a educação sofreu uma reviravolta, pois exigiu de todos os profissionais que se superassem ou tentassem superar desafios que não são poucos. Nesse período as escolas tiveram que manter suas aulas no

formato remoto, para não trazer maiores prejuízos a seus alunos. Contudo, essa experiência proporcionou fazermos reflexões sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, em sala de aula, ou melhor pelos professores. Foi possível observar que alguns profissionais não sabem fazer uso das TIC como metodologia em toda sua plenitude, para alguns as TIC é mais uma ferramenta, não levando em consideração todo seu potencial para uma transmissão de conteúdo que leve uma sensibilização dos alunos.

Os alunos, em sua maioria, por fazerem parte de classes sociais pouco abastardas não dispõem de equipamentos de qualidade para terem um bom acesso tanto no que diz respeito ao sinal de internet e também há falta de aparelhos próprios para acampamentos das aulas. Vale destacar que os estudantes que não são assistidos pelas atividades "online" são assistidos pelas atividades impressas e entregues a cada 15 dias pela equipe gestora de cada escola.

Do outro lado da escola, temos os professores que de uma hora pra outra tiveram que modificar os planejamentos de aula, antes, os planos eram apenas escritos no caderno e na lousa, com a chegada da pandemia, esses heróis tiveram que se "transformar em atores, cineastas e até psicólogos", para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem, de modo que os alunos não ficassem totalmente sem ser assistidos pelas escolas. Esses professores, que por sua vez não se encontram totalmente seguros de tudo para trabalharem com os meios tecnológicos, assumiram a missão de ensinar remotamente. Todas essas problemáticas que foram destacadas como "pontos negativos" podem ser amenizados com capacitações voltadas ao uso das TIC, envolvendo práticas efetivas em sala de aula, além de um maior engajamento do governo municipal em buscar parcerias com empresas locais para aquisição de meios tecnológicos para os alunos, etc.

A pandemia veio para entre outras coisas, fazermos constantes reflexões sobre a atuação do docente, e como este deve estar em constante capacitação. Outrossim podemos relatar momentos de aprendizados importantes, pois ser docente é saber que estará contribuindo para fazer de certa forma tudo melhor, com aprendizados significativos nas vidas dos estudantes.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Célia Maria de. **Educação e Tecnologia** / Célia Maria Araújo, Marcos Aurélio Felipe. – Natal RN : EDFURN, 2007. 184 p. il.

BARBOSA, Gilvana Costa et al. **Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014. Anais... Florianópolis, 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

DEMO, Pedro. **Educação hoje:** "novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

Ead, tecnologias e TIC / Wilson Massashiro Yonezawa, Daniela Melaré Vieira Barros (organizadores). – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013.

MORAN, J. M. et al. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel; MASSETO, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (coleção Papirus Educação).

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância** / Nara Maria Pimentel. - Florianópolis : SEAD/UFSC, 2006.

TEDESCO, J.C. Introdução. In: TEDESCO, J.C. (Org.). **Educação e novas tecnologias:** esperança ou incertezas. São Paulo: Cortez; Buenos Ayres: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; UNESCO: Brasília: UNESCO, 2004.

VASCONCELOS, Gabriela. **O impacto da pandemia do novo Coronavírus na educação.** 2020. Disponível em: https://www.segs.com.br/educacao/225133-o-impacto-da-pandemia-do-novo-coronavirus-na-educacao. Acessado em 02/08/2021 as 01:06.

VENTURI, Paula Aparecida Sestari. **As TICs na educação infantil:** uma sequência didática. Joinville, 2018.

METODOLOGIAS ATIVAS: DIFERENCIAL DO EDUCADOR NO FAZER PEDAGÓGICONA INCLUSÃO

Bruna Geislaine Aparecida de Avelar[1]
Cristina Hill Fávero[2]

INTRODUÇÃO

Ser educador é trabalhar com várias potencialidades e possibilidades do ser humano, é despertar aquilo que ele tem de melhor em sua particularidade, é ser empático e promover um processo educacional com equidade e oportunidades para todos. Atuar na Educação Inclusiva é um grande desafio, principalmente nos dias atuais, onde precisamos cada vez mais promover ações que eliminam as barreiras no processo ensino aprendizagem dessa sociedade tão excludente e seletiva (NEVES, 2017).

Segundo Daniela Alonso (2013), educadora, consultora de projetos educacionais, selecionadora do Prêmio Educador Nota 10, psicopedagoga, especialista em Educação Inclusiva, é necessário a construção de propostas educacionais voltadas para a inclusão a fim de superar qualquer tipo de preconceito e discriminação. Devemos explorar a diversidade e as possibilidades da existência humana, pois ser diferente vai muito além de ser diverso. A diferença inclui

1 Graduada em Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Participou do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) 2018 a 2020. Integrante do grupo de estudos e pesquisa, IDEA- Inclusão, Diversidade, Educação e Acessibilidade.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Mestrado em Sistema de Gestão pela Universidade Federal Fluminense (2014), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1996), Graduanda em Letras Libras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2016), MBA em Organizações e Estratégias pela Universidade Federal Fluminense (2014), Especialização em Psicopedagogia Clínico-Institucional pela Faculdades Integradas Simonsen do Rio de Janeiro (2000), Pós-Graduação em Educação Especial pela UNIRIO (2010), Pós-Graduação em Libras pela Universidade Dom Alberto (2020). No mestrado aprofundou estudos em inclusão, focando estudos na questão da construção de acessibilidades como quesito imprescindível para a construção de educação eficiente, eficaz e de qualidade. Atuou como Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no A.E.E - Atendimento Educacional Especializado. Atualmente Professora Efetiva da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). cristina.favero@uemg.br.

vários fatores culturais, condições históricas, políticas, sociais e econômicas, ela abarca aquilo que faz o outro ser único e importante dentro da sociedade.

Afim de derrubarmos as barreiras existentes no sistema educacional e, assim, a enfrentarmos o desafio de construir uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar a todos,sem exceção, vamos promover métodos de ensino que abarcam todos os educandos, sem exceção, porque uma educação de qualidade é direito de todos os brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil independente da renda familiar (CF, 1988). Contudo, sabemos que na prática a construção de um ambiente educacional combase nos princípios de inclusão é muito desafiador. Nesse viés, entendemos que a inclusão temcomo objetivo o combate aos estereótipos sociais que separem os ditos "normais" das pessoas com deficiência, é necessário romper com os padrões convencionais de ensino.

Este trabalho objetiva propor ações e metodologias ativas para que possamos trabalhar a Educação Inclusiva a partir do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Inicialmente, vamos levantar as possibilidades e intervenções afim de salientar que todo ser é único e especialdentro das suas repletas potencialidades. O famoso educador Esopo nos ensina quando falamos em educação que: "Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequenoque não possa ensinar.". Essa frase nos faz refletir sobre muitas coisas, mas principalmente, ela nos faz pensar sobre a bagagem que todo mundo carrega. Todos nós temos algo a aprender e a ensinar sempre.

Precisamos ampliar, extrapolar e sair das teorias que não suprem as demandas atuais. O educador precisa ser alguém que inspira o aluno a acreditar, descobrir e desenvolver seus potenciais. Além disso, ele precisa construir ou organizar um espaço rico de conhecimentos, porque esse é um dos desafios dos profissionais que atuam no AEE e nas Salas de Recursos Multifuncionais. Devemos promover condições de participação e aprendizagem de acordo com as necessidades individuais de nossos estudantes, garantindo o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, que eliminam as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, e assegurem condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (MEIRIEU, 2002)

A partir da proposta para trabalhar a inclusão de uma maneira diferenciada daquilo quejá existe, pretendemos criar relações de fortalecimento de vínculos entre a comunidade escolar,professores, pais e alunos a fim de incluir todos e tornar a aprendizagem mais dinâmica.

Contudo, sabemos que o universo da inclusão é bastante desafiador e para que possamosalcançar aquilo que almejamos, devemos buscar entender as necessidades de nosso alunos de acordo com o ambiente em que este está inserido.

Ao invés de segregar os alunos que necessitam de atendimento educacional

especializado, precisamos incluir de fato, essa proposta precisa sair do papel. Muito se fala eminclusão, mas o que vemos nas escolas são alunos em salas recursos ou em algum cantinho da sala de aula com o professor de apoio. Diante disso, compactuamos Mantoan (2003), quando esta coloca que o ideal é formar o professor regente einclusivo, ou seja, tornar o professor da educação básica, detentor de práticas inclusivas, a fim de que este tenha propriedade para trabalhar com todo tipo de diversidade.

Sabemos que cada aluno aprende a partir de um método, pois são todos diferentes. Pensando nisso, vamos propor que antes de todo e qualquer processo pedagógico, o professor venha conhecer seus alunos, entender suas limitações para que possa elaborar um plano inclusivo de forma a abranger todos (SAWAIA, 2014).

A partir do material pesquisado, incluiremos o lúdico na maioria das atividades, pois é uma prática que tem dado muito certo em todas as etapas da educação infantil. Contudo, é notório que toda escola tem cronogramas a cumprir, cronogramas que a Secretaria RegionaldeEnsino(SRE) exige e para atingireste devemos trabalhar de forma coletiva tentando alcançar todos os alunos.

Trabalhar o lúdico por meio de projetos é uma metodologia ativa que dá muito certo, aprende-se mais, trabalha a interdisciplinaridade e inclui todos. Partindo deste pressuposto, vamos incluir essa proposta nas salas de aula da educação básica, pois dessa forma, é possível alcançarmos todos os alunos, independente da sua necessidade especial.

DESENVOLVIMENTO

Esse trabalho é a abordagem da revisão bibliográfica de alguns artigos que perpassam pela temática abordada juntamente com a visão da estudante de pedagogia com o objetivo de buscar metodologias inovadoras voltadas para a formação de professores ao atuarem naeducação básica atrelada à educação especial, a fim de promover a inclusão para todos.

A Educação nunca foi alvo do governo, sendo sempre deixada de lado. De fato, a educação brasileira, como um todo, vem sofrendo diversas mudanças devido às crises políticase econômicas existentes e com a Educação Inclusiva não é diferente. Há uma grande discrepância em nosso setor educacional, pois as políticas públicas voltadas para a educação, em sua maioria, não são colocadas em prática. Isso faz com que o desenvolvimento educacionalfique cada vez mais a mercê, com educadores que, muitas vezes não estão preparados para enfrentar a diversidade da sala de aula.

Atualmente, o AEE tem se tornado ainda mais desafiador para os profissionais da educação, pois estes estão acostumados com uma educação tecnicista.

Séfora Lima de Figueiredo e Edil Ferreira da Silva se amparam nos pensamentos de Sawaia (2014**),** em que a autora ressalva que trabalhar com a inclusão exige do docente além da técnica porque é necessário um desenvolvimento individual e coletivo a fim de valorizar a construção de novos saberes que sejam facilitadores no processo educacional de seus alunos. Nessa perspectiva, para atender as necessidades de todos, deve-se criar metodologias ativas a fim de trabalhar a inclusãopor meio da valorização das diferenças.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão nunca ocorrerá enquanto a sociedade se considerar no direito de escolher quais serão ou não incluídos. Para ela, os preconceitos são entraves ao processo e devem ser discutidos, pois a inclusão nunca é uma tarefa fácil, tanto para o sujeito a ser incluído como para os educadores que irão recebê-los. É necessário um novo olhar, desenvolver uma prática pedagógica reflexiva, posicionar-se diante dos momentos conflituosos de forma consciente, buscando uma educação comprometida com a realidade apresentada.

A criação do AEE está voltada para desenvolvimento do aluno deficiente além do ensinoregular **(**FÁVERO, et. al., 2007)**.** Este plano foi regulamentado para concretizar ainclusão, eliminando as barreiras existentes no sistema educacional, além de colocar o professordo AEE dentro de todo o processo para que seu trabalho aconteça de forma efetiva e prazerosa.

O professor da educação especial vive um anseio ao transferir seus conhecimentos paraseus alunos deficientes porque este precisa buscar diariamente métodos facilitadores do ensinoa fim de trabalhar individual, social e coletivamente com eles. Contudo, sabemos que as políticas públicas voltadas para a inclusão não são colocadas em prática e o educador que trabalha no AEE é desafiado em seu cotidiano para conseguir desenvolver seus alunos.

Para Séfora e Edil, ao trabalhar com AEE através das Salas de Recursos o educador deve organizar sua prática pedagógica de acordo com a Nota Técnica número 11/2010 (2010**)**, a fimde assegurar aos alunos especiais (com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação) o direito a uma educação plena que seja de forma igualitária aos demais alunos. Desta forma, é de suma importância a elaboração do plano de desenvolvimento individual (AEE) para articular as habilidades e necessidades de forma individualizada e/ ou em grupos. O professor organiza seu cronograma de forma facilitadora a fim de atingir o objetivo proposto.

Philippe Meirieu (2002/2006) desenvolveu conhecimentos voltados para a formação continuada de professores na Educação Inclusiva que visa a construção de práticas pedagógicase a integração de ações sobre as salas multifuncionais nas escolas regulares. Afim de promovermétodos facilitadores acerca da inclusão, nesse contexto surgiu o Observatório Nacional de Educação Especial

(Oneesp) para avaliar o programa da Sala de Recursos Multifucionais.

> "O termo 'Observatório' tem sido usado para denominar uma rede formada por parceiros colaborativos que se unem com a perspectiva de produzir evidências científicas que embasem a definição de prioridades e estratégias de pesquisa e formação, que permitam fazer o acompanhamento de progressos, identificam as barreiras e promovem os avanços, além de ser potencialmente um veículo poderoso de intercâmbio e formação para todos os envolvidos (MENDES, 2010, p. 27)."

Com este estudo, é possível o entendimento e a valorização das Salas Recursos, pois estas não substituem o ensino regular e são ações complementares ao currículo escolar somandoaos conhecimentos adquiridos.

Meirieu (2002/2006) usa da sua vivência para contextualizar propostas a fim de investir na formação de professores. Ele pesquisa sobre a Ciência da Educação e Pedagogia onde relaciona o processo educacional com a criação de vínculos entre as pessoas e o contexto social. Para o educador e pesquisador, o investimento na formação de profissionais da educação é umaarma essencial onde os professores devem assumir o conhecimento como instrumento de trabalho, dominando os conteúdos para torná-los acessíveis aos estudantes. Através de suas experiências acadêmicas e profissionais, Meirieu se tornou defensor das escolas mais inclusivas e para ele o espaço escolar precisa colaborar com o crescimento pessoal e profissional do indivíduo sem levar em consideração as condições de vida do mesmo. Oportunizar ao docenteuma formação/capacitação adequada permite que este esteja preparado e saiba como deve comportar para a resolução de determinada situação, pois é notório que a educação inclusiva não tem uma receita certa, temos sim norteadores que nos levam a uma prática facilitadora a fim de formar nossos alunos como sujeitos críticos e pensantes dentro da sociedade.

Segundo Meirieu (2002/2006), a formação do profissional de educação precisa ser continuada aprofundando os saberes críticos às práticas pedagógicas do AEE, pois nossas salasde aula são heterogêneas e as abordagens devem favorecer ao desenvolvimento humano oportunizando melhores condições no enfrentamento dos desafios existentes na Educação Especial. É um contexto desafiador que nos leva a buscar metodologias significativas a fim de que obtenhamos sucesso no educar atual. Isso implica na ação de uma pedagogia diferenciada que, na Educação Especial, objetiva sair da zona de conforto acolhendo novos desafios que favorecem a uma aprendizagem acolhedora, onde o educador reconhece os direitos alheios e semostra aberto a um novo modelo de saber, replanejando e rearticulando condições facilitadoras do processo ensino-aprendizagem para que haja respeito naquilo que o aluno tem interesse e seja apontado estratégias e técnicas que permitam uma nova didática promotora da

interligaçãoentre teoria e prática. O pesquisador ainda ressalta que a educação continuada dos professores da Educação Especial necessita de políticas de formação que tornam os desafios uma formade aperfeiçoar a prática pedagógica.

Através de suas pesquisas, Alexandro Braga Vieira, Denise Meyrelles de Jesus, Jovenildo da Cruz Lima e Clayde Aparecida Belo da Silva Marian citam a afirmação de Nóvoa (1999), em que ele relata que as circunstâncias vivenciadas pelos professores em sala de aula são reais e dessa maneira faz o convite para uma nova busca de ensino e que esta seja de forma lógica e por isso, demandam formações que venham articular a análise crítica daquilo que é vivenciado em sala de aula com as determinadas teorias que defendem o direito à aprendizagem.

Incluir é ter um olhar de respeito às diferenças e a diversidade. É ter empatia. Nessa nova perspectiva, o foco é o desenvolvimento de uma educação humanista, que se baseia na igualdade de oportunidades, na promoção de saberes, na valorização do ser humano e no respeito à diversidade. Eder Pires de Camargo defende a ideia de que a inclusão deve ser trabalhada no geral, em toda sociedade, pois não faz sentido a inclusão existir na Educação Básica e quando o aluno concluir o ensino médio se deparar espaços sociais para além dos muros escolares, prontos para a exclusão.

O princípio de inclusão, sustentado por diferentes correntes político-ideológicas surge atrelado ao entendimento de que incluir é a forma de superar a exclusão, sendo que a inclusão se configurou como um novo paradigma capaz de direcionar a transformação da sociedade excludente em seu oposto e, que a inclusão escolar garantiria posterior inclusão social, em um resgate do ideário da escola como um mecanismo de equalização social. Dessa forma, o acessoe a permanência da criança na escola são entendidos como as possibilidades de ruptura com a condição de exclusão social.

> "Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele!" (MANTOAN, 2003, p. 16)

Aos estudarem as contribuições de Meirieu para a formação de professores afim de adotarem práticas pedagógica inclusivas, os quatro autores enfatizam que a Constituição Brasileira de 1988 assegura que a educação pública e de qualidade é um direito de todos. No entanto, sabe-se o quão desafiador é construir um ambiente escolar inclusivo, não basta integraro aluno deficiente no ensino regular, é preciso que aconteça a inclusão reconhecendo que é normal ser diferente e promovendo o respeito a fim de extinguir a desigualdade e aumentar

as oportunidades. Nesse viés, a atuação dos professores do AEE é de suma importância para que as barreiras sejam quebradas e todos sejam oportunizados da mesma forma. Para eles, o especialista em Educação Especial tem como objetivo desenvolver métodos facilitadores à aprendizagem de seus alunos individualmente a fim de contribuir para sua formação individuale social o colocando juntamente com os demais alunos.

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado não é tirar o aluno do ensino regular, mas sim complementar o ensino por meio de um plano de estudo favorável ao mesmo auxiliando em seu processo educacional. Através de propostas diversificadas e atividades voltadas para a temática que está sendo trabalhada no ensino regular, as Salas de Recurso têm se tornado grandes auxiliares no processo ensino-aprendizagem dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. A partir de métodos diversificados, os professores do AEE trabalham de forma a desenvolver o cognitivo e o social dos alunos.

Para Libéria Neves (2017), o plano de AEE deve ser elaborado individualmente pensando no aluno que irá trabalhar ele, pensando nas suas particularidades e potencialidades. O professor deve estudar seu aluno e buscar ideias para chamar a atenção dele a fim de conseguir despertar o interesse para a execução daquilo que foi proposto. É pertinente ressaltar a diferença que um bom educador pode fazer no processo de formação pessoal e social de um indivíduo, conhecendo suas particularidades e seus limites, é possível fazer com que o indivíduo alcance seus objetivos e seja o protagonista do seu processo educacional emancipador.

Nossas escolas precisam trabalhar a equidade para que a educação se torne em sua totalidade inclusiva. A proposta de ensino deve ser elaborada pensando no coletivo e nas diferenças, pois todos necessitam e tem o direito à educação. Contudo, o Atendimento Educacional Especializado deve favorecer e eliminar barreiras que o aluno com deficiência tem, seja ela de comunicação, locomoção ou outras que o impeçam de apropriar dos conteúdos desenvolvidos.

Relma Urel Carbone Carneiro (2011), enfatiza que muitas vezes se fala sobre a necessidade de preparo da escola para receber o aluno com deficiência, e inclui-se nesse preparo cursos de formação para todos os envolvidos no processo educacional. Segundo a autora, mesmo com a necessidade de ações importantes, estas por si só não modificam práticas. É preciso que se estabeleça a convivência e a percepção capazes de levar às mudanças conceituaisnecessárias. Desde a educação infantil deve existir um modelo inclusivo que forme as novas gerações, sem préconceitos sobre o outro, sem categorização de superioridade ou inferioridade.A autora ainda cita Arroyo (1998),

> "[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras

> razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas." (ARROYO,1998, p. 41)

Para trabalharmos a inclusão de uma maneira ativa e conseguirmos sucesso em nosso processo devemos ressignificar e construir novos conhecimentos que venham auxiliar o desenvolvimento da autonomia de nossos alunos para que eles se sintam capazes de resolver determinadas situações.

Sabemos que o processo de aprendizagem de cada um diverge, pois os alunos perpetuam diferentes estilos, ritmos e interesses em aprendizagem. Desta forma, é necessário desempenharmos também uma diferente forma de avaliarmos nossos alunos a partir dos indicadores de aprendizagem, adaptando o planejamento a fim de que possamos conseguir atingir estratégias de flexibilização considerando a expressão do aluno.

Nesse viés precisamos trabalhar a compreensão de toda a comunidade escolar, em especial do professor, para buscar estratégias que considerem as habilidades de cada um em particular e de todo o grupo. Precisamos construir um olhar empático acerca de nossas salas de aula, pois há saberes diferentes que dialogam entre si. Cada qual se adapta de uma forma no processo ensino-aprendizagem e devemos abraçar aquilo que o aluno tem de melhor para que tenhamos sucesso em seu processo educacional.

O professor da educação inclusiva precisa estar sempre atualizado, como os demais educadores. Contudo, na educação especial é necessário trabalhar e compreender as particularidades de cada aluno para que o ensino seja de forma prazerosa, uma vez que o aluno deficiente tem dificuldades, mas também tem muitas qualidades. É necessário que o docente tome como base aquilo que o aluno sabe, gosta, suas facilidades e não focar naquilo que ele nãoconsegue realizar.

As autoras Naiane Cristina Silva e Beatriz Girão Enes Carvalho se embasam nos estudos de Alves e Matsukura (2012) que apontam a necessidade de recursos pedagógicos práticos e específicos para que o professor consiga atrair o aluno e busque a superação de suas dificuldades. Estas autoras apontam como recursos equipamentos de tecnologia assistiva: engrossadores para o uso de lápis e a comunicação alternativa a fim de ampliar as habilidades dos alunos que possuem determinadas limitações funcionais. Contudo, infelizmente, os docentes não são orientados quanto à utilização destes materiais e isso faz com que o processo não tenha sucesso. Desta forma, é de suma importância o auxílio de pessoas especializadas para a confecção destes equipamentos, fortalecendo a necessidade de órgãos da educação e terapia ocupacional para elaboração e que possa indicar os recursos da tecnologia assistiva (ALVES; MATSUKURA, 2012).

A Educação Inclusiva é um desafio diário. Nossas salas de aula precisam

estar preparadas para acolher as crianças especiais, os mostrando que eles são muito capazes. Nessaperspectiva, é de suma importância trabalhar a aceitação, o respeito e a convivência dos demaisalunos com eles, pois muitas crianças especiais aprendem com seus colegas de classe. Sendo assim, o professor deve pensar em uma escola individualizada e ao mesmo tempo coletiva, ou seja, uma escola que atenda cada aluno dentro da sua deficiência e ao mesmo tempo possa trabalhar o coletivo e inserir este junto aos demais na sala de aula, evitando que a inclusão sejaapenas integração.

Portanto, para que a aprendizagem na educação inclusiva seja de forma significativa para o discente é importante que o educador facilite o processo por meio de equipamentos de tecnologia assistiva, recursos ou a própria vivência do aluno. Inserir a criança com deficiência não se trata de apenas adequar o conteúdo que está sendo passado, mas sim, o tornar protagonista em seu processo educacional traçando estratégias que minimizem a dificuldade doaluno e possa o encorajar na realização das atividades a fim de alcançar aquilo que foi proposto.

É preciso que haja o planejamento de atividades iniciais, para além dos conteúdos acadêmicos. Atividades que permitam discutir as características e aquilo que nos fazem ser diferentes e semelhantes aos outros, que visam focar no respeito e na empatia, diminuindo a rejeição e solidão vivenciada pelos alunos com necessidades especiais. (TOLEDO; VITALIANO, 2012; SILVEIRA, et. al., 2012; COSTA, et. al.,2012).

De fato, sabemos que a educação, como um todo, não é prioridade no sistema de governo do Brasil. Contudo, o educador que se torna especialista da educação especial tem como desafio diário a busca por melhorias a fim de tornar a aprendizagem de seus alunos significativa e eficaz, pois muitas escolas públicas não estão preparadas adequadamente para receber os alunos deficientes. Sendo assim, é preciso que a comunidade escolar esteja unida para trabalhar a inclusão fazendo com que esta aconteça de fato, porque incluir não é apenas colocar o aluno especial junto aos demais, mas sim, dar à ele as mesmas oportunidades dentro das suas particularidades a fim de que este se torne protagonista de seu processo educacional eativo dentro da sociedade.

Considerações finais

Para que haja inclusão nas escolas, deve ser proporcionado a todos os estudantes o acesso ao conhecimento da ciência, da cultura e da arte de maneira igual, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. Se a escola recebe sujeitos diferentes, ela precisa enfrentar a realidade da diversidade como condição para ser integradora de maneira igual a todos. A escola deve acolher a diversidade e fazer funcionar os princípios da

diferença cultural e da identidade do indivíduo enquanto ser humano, afirmando a base que todos são iguais perante suas diferenças.

As metodologias ativas são facilitadoras no processo ensino aprendizagem dos alunos da Educação Especial. As estratégias pedagógicas são formadas por diversos procedimentos planejados e implementados por educadores com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino. Estas envolvem métodos, técnicas e práticas explorados como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento. No contexto da educação inclusiva, é preciso que seja trabalhado inicialmente as particularidades do sujeito, focando suas potencialidades e, posteriormente, o desenvolvimento de estratégias diversificadas com base nos interesses, necessidades e habilidades individuais. Com base na a importância de se observar as barreiras existentes e investir na diversificação de estratégias pedagógicas**,** é necessário formar um profissional de atendimento educacional especializado (AEE) que seja capaz de entender o processo. O Professor da Educação Especial precisa ser entusiasmado, criativo e que busque constantemente entender e auxiliar seu aluno dentro de suas individualidades, para posteriormente, o incluir no meio de forma simples e natural, sem que este seja ou se sinta excluído.

A sociedade como um todo precisa fazer parte da luta contra o preconceito e/ou qualquerforma de discriminação, não deixando esse papel somente para a escola. Todo ser humano temdireito a igualdade de conhecimento de qualidade, independente da sua condição cognitiva ou física. Assim sendo, através dos estudos feitos, ressaltamos a importância de trabalharmos comnossos alunos a partir de metodologias inovadoras que valorizam os saberes diferentes e os colocam no mesmo patamar porque todos têm direito à educação.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, E.P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial**: enlaces edesenlaces. EDITORIAL • Ciência da Educação. Bauru. Jan-Mar. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001 .

CARNEIRO, R.U.C. **Educação Inclusiva na Educação Infantil**. Práxis Educacional, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1.

FIGUEIREDO, S.L.; SILVA, E.F. **Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)**. Psicologia da Ciencia. 2022. Disponível em : https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191.

ALONSO, D. **Educação inclusiva:** desafios da formação e da atuação em sala de aula. Nova Escola. Dez. 2013. Disponível em: https://novaescola.org.br/

conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da- atuacao-em-sala--de-aula.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo : Moderna , 2003. Coleção cotidiano escolar. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCO-LARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Editora: Artmed. Porto Alegre. 2006.

___. **Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**. Editora: Artmed. Porto Alegre, 2002.

NEVES, L.R.; RAHMEL, M.M.F.; FERREIRA, C.M.R.J. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva**. Educação Especial, Psicanálise e Experiência Democrática. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623684853.

PEREIRA, C.A.R.; GUIMARAES, S. **A Educação Especial na Formaçãode Professores**: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia; Revista Brasileira de Educação especial. Oct-Dec/2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G.. **Compreendendo o Processo deInclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores**: uma Revisão Integrativa. Revisão de Literatura. Rev. bras. educ. espec. 23 (02). Apr-Jun 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010.

VIEIRA, A. B; JESUS, D. M.; LIMA, J. C.; MARIANO, C. A. B. da S. **As contribuições de Meirieu para a formaçãocontinuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 101, n. 258, p. 503-522, maio/ago. 2020. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4649/3806.

A DIDÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMATO REMOTO

Larisse Carvalho de Oliveira[1]
Ana Célia Clementino Moura[2]

Introdução

Desde o ano de 2020, vários aspectos de nossas relações e interações sociais com outras pessoas e com o mundo sofreram mudanças por causa da pandemia ligada ao vírus da COVID-19. Como consequência, em relação ao ensino, novas medidas tiveram que ser pensadas para que os estudantes pudessem continuar a ter acesso à educação, em suas diferentes esferas. Em países, como a China, primeiro país a ser afetado pela doença, a televisão estatal passou a transmitir aulas durante todo o dia, seguindo uma escala divulgada pelo governo; outra ação do país foi ofertar mais de 24 mil cursos *online*, de forma gratuita[3].

No âmbito do ensino superior brasileiro, houve uma breve preparação por meio de questionários, propostos pelas instituições de ensino superior (IES), para se avaliar as disposições tecnológicas de docentes e discentes e para a criação de planos de organização do ensino pelo formato remoto, pouco utilizado em universidades brasileiras, até então (BEZERRA et al, 2020).

Tomando o que foi dito acima, o presente artigo busca analisar a percepção dos discentes sobre a didática empreendida em uma disciplina (Língua Inglesa V: Sintaxe) do Curso de Letras Português-Inglês, da URCA. Considerando a didática de ensino no ensino superior, principalmente aquela voltada para o curso citado, temos, em sua maioria, aulas teórico-práticas, expositivas que, em relação ao ensino de gramática, buscam preparar os alunos para lidar com o mercado profissional. No entanto, há que se questionar como essa partilha de

1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professora Assistente de Língua Inglesa, na Universidade Regional do Cariri. Participante do Estágio Doutoral em Linguística da UFC. larisse.carvalho@urca.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Titular-Livre do Departamento de Letras Vernáculas da mesma universidade. acmoura@ufc.br.

3 Veja maiores informações em: https://exame.com/revista-exame/vida-a-distancia/. Acessado em 01 de outubro de 2021.

conhecimentos é proposta e posta em prática pelos docentes, como os estudantes a percebem e como o docente pode refletir sobre suas práticas professorais.

Diante dessa apreensão e das modificações ocorridas em relação à adaptação e à elaboração de materiais para serem utilizados em diferentes plataformas digitais, objetivamos analisar as respostas de um questionário aplicado a vinte e dois estudantes. Esperamos analisar a visão dos alunos sobre a didática docente, frente às mudanças ocorridas na disciplina por causa do período de isolamento social, que se alastra desde o mês de março de 2020.

Em seguida, discutimos conceitos sobre o ensino de gramática em LE, no que confere à língua inglesa, e, a reboque disso, chamamos atenção para a importância de tal disciplina para o curso de Letras. Na seção seguinte, expomos conceitos caros às diferenciações das formas de ensino que estão em vigor – à distância, híbrido e remoto. O percurso metodológico empreendido será disposto, classificando a natureza qualitativa dessa experiência, assim também como as suas indagações e o formato dos questionários utilizados. Desde já, esclarecemos que optamos por mesclar a seção de metodologia e resultados, prezando por uma fluidez na escrita, para evitarmos redundâncias desnecessárias. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e possíveis melhorias para a construção de progressos na prática de ensino da disciplina de sintaxe.

Ensino de gramática

Quando avaliamos os estudos de LE geralmente se fala de uma abordagem que abarque as quatro habilidades: escrita, leitura, fala e escuta. Há ainda autores que consideram o uso da tradução como uma quinta habilidade (COSTA, 1988; WELKER, 2003; CORRÊA, 2014a; CORRÊA, 2014b), voltada para a compreensão textual e para a "consciência linguística" (CORRÊA, 2014a, p.14) do falante, colaborando para a sua visão crítica de mundo. Por outro lado o ensino de gramática é um dos aspectos do ensino de LE que permeia as habilidades e corrobora para a sua manutenção, a nosso ver, pois, quando se pratica a gramática da língua, o estudante pode utilizar todas as habilidades, acima descritas, para se fazer compreendido na língua alvo. Contudo, ressaltamos que a gramática é apenas um dos aspectos linguísticos necessários para alcançar proficiência em uma LE, a construção de uma visão crítica, multiletrada, decolonial e que considere as manifestações pragmáticas, sociais e econômicas devem pautar o aprendizado de nossos estudantes (STREET, 2014; ROJO, 2012, 2013; MARSON, 2021).

Admitimos o ensino de gramática como um aspecto formador de futuros professores de LE, pois as características da língua estão intrinsecamente ligadas às formas de sua produção e a como seus falantes as utilizam em contextos comunicacionais. Ressaltamos que vislumbramos a gramática como algo maior

que as regras de produção da norma culta, como um mecanismo que possibilita ao falante o dinamismo de poder funcionar em contextos comunicativos e pragmáticos, e modificar seu enunciado, com o auxílio das regulações da gramática, para atingir esse objetivo de forma satisfatória. Assim como os pesquisadores funcionalistas, acreditamos que a gramática é, antes de tudo, "acessível às pressões do uso" (NEVES, 1997, p. 15). É sob essa ótica que concordamos com Fisher (2009, p. 311) quando explica que "uma das principais razões da prática docente da universidade seria fazer pensar, buscar soluções para novos problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos." Dessa forma, pensar a gramática e seus usos vai muito além das regras, convocando os aspectos pragmáticos para sua análise.

Para Harmer (2006), pode-se definir gramática como o modo pelo qual as palavras assumem novas formas para criar sentenças compreensíveis, em uma língua. O autor frisa que nem sempre é fácil seguir as regras impostas pela gramática, mas que o bom funcionamento e o entendimento entre falantes, são dependentes de um sistema estruturado.

Entre os estudiosos há uma divisão entre dois tipos de gramática, a prescritiva, que aponta as diretrizes de funcionamento e estruturação de palavras dentro de uma sentença, por exemplo; e outra descritiva, que preza por descrever a maneira como as pessoas utilizam a língua. Travaglia (2009) salienta que:

> Sabe gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (TRAVAGLIA, 2009, p. 27)

Para Larsen-Freeman (2001), o ensino de gramática apoia-se em um tripé teórico-analítico, envolvendo os enfoques: *morfossintáticos,* responsáveis pelas formas e estruturas; *semântico*, encarregado dos sentidos em suas várias formas de expressão; e do *pragmático*, que considera o melhor contexto, ou o mais conveniente para aquela interação. No entanto, é válido ressaltarmos que esses ângulos da gramática não devem ser considerados segregadamente, mas de forma intercambiável, admitindo as relações entre suas formas, sentidos e cenários.

O ensino de sintaxe, por sua vez, é essencial para a formação de futuros professores de Letras, pois é através dele que os discentes farão as ligações entre quais formas de sentenças são mais indicadas a determinados contextos, e quais são aceitáveis, a depender da sua maneira de estruturação e inserção, em uma situação comunicacional.

A tecnologia e suas formas de ensino

Já na primeira década do século XXI, acadêmicos voltavam-se para as

mudanças culturais (CRYSTAL, 2002) de letramento ocasionadas pela abrangência de significados e de textos expostos na rede, assim também como para os seus usos em contextos educacionais e de aprendizagem.

Antes do início da pandemia já contávamos com um formato de ensino diferente daquele presencial, a *Educação a Distância* (EaD). Para Luzzi (2007), há várias classificações desse tipo de ensino, considerando 43 definições utilizadas entre 1960 a 2006. O autor atesta que: ainda é difícil estabelecer uma denominação específica e duradoura para o termo, dadas as diferenças entre perspectivas e propósitos das instituições que a ofertam; a EaD está intrinsecamente ligada aos novos meios de disseminação de mensagens, ou seja, as novas maneiras de interagirmos com o outro, seja por meio escrito, falado, entre outros; e as definições elencadas por ele, têm em comum a questão da separação física, entre aluno e professor ou tutor, e o fator pedagógico de comunicação bidirecional.

No que confere ao *Ensino Híbrido,* podemos classificá-lo nas palavras de Horn; Staker (2015, p. 34) como "qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo." Ou seja, o que aconteceu na maioria das escolas privadas que voltaram às aulas logo após o relaxamento de algumas normas de prevenção. Na esfera pública, a proposta do estado indica um revezamento de alunos, alguns assistem às aulas de forma presencial durante dias determinados da semana, enquanto em outros dias fazem atividades *online* e assistem às aulas gravadas. Isto significa que ao mesmo tempo que o professor está ensinando presencialmente, ele também está gravando o conteúdo para que os alunos não presentes possam ter acesso às aulas, seja de forma síncrona, ou não, a depender da realidade de cada escola.

Concordamos com Marques (2020) e Freitas Neto (2016) que o ERE seja um prolongamento, uma extensão da EaD, principalmente pelo fato de ambas modalidades utilizarem as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) em seu favor. Todavia, não podemos atestar que são similares. Suas metodologias e seus planejamentos de execução são completamente divergentes. Primeiramente, a EaD no Brasil passou por um longo processo de estruturação respaldado por decretos, leis e portarias ministeriais (CARMO; CARMO, 2020). Ademais, a preparação de materiais e o planejamento de um componente curricular ofertado, totalmente, via EaD, pode levar meses para a sua conclusão como afirma Hodges et al (2020). Os autores ainda enfatizam que os docentes dessa modalidade de ensino podem demandar tempo para ministrar aulas de forma confortável. No que concerne ao ERE, temos um modelo de ensino emergencial, que se tornou protagonista na conjuntura do ensino mundial por causa da pandemia (HODGES et al, 2020).

Além do que foi apresentado, é necessário sublinharmos que a curto prazo não podemos estabelecer quais as consequências acadêmicas, estruturais, mentais e sociais o ERE pode causar (CARMO; CARMO, 2020; AVELINO; MENDES, 2020). A verdade é que percebemos o agravamento da "qualidade da educação pública e [d]a desigualdade educacional, em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes" (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 1).

Sabemos que os professores não tiveram tempo suficiente para se capacitarem e para adaptarem as suas disciplinas às plataformas digitais que estão em funcionamento nesse formato. Dentre elas, temos o pacote de ferramentas do *Google* para a educação (*Google for education*: *Classroom, Forms, Drive, Meet, Hangout, Jamboard, Documentos, Podcast,* Apresentações, Planilhas *etc.*), se destaca pela sua versatilidade de aplicativos. Dependendo das funcionalidades disponíveis por e-mails institucionais, ligados às IES, é possível, ainda, ter aulas gravadas pelo *Google Meet* com até 100 participantes. Essas interações podem ser gravadas e depois disponibilizadas para os alunos. O professor pode criar vários tipos de documentos e compartilhá-los com seus alunos ao mesmo tempo, tudo que for modificado fica automaticamente salvo e arquivado no serviço de nuvem do *Google Drive*. As especificidades de produção, elaboração e possibilidades de edição ficam a cargo do criador do documento, que pode permitir a edição dele, ou somente a sua visualização.

Na próxima seção, descrevemos o método empreendido neste relato de experiência, juntamente com os dados coletados, através dos quais tentamos traçar relações entre o proposto na disciplina e o que foi visto pelos alunos.

Do método aos resultados

De acordo com Gil (2008) nosso estudo segue um viés qualitativo-exploratório, uma vez que busca avaliar os dados considerando suas ideias e suas experiências. Isto é, analisaremos os dados atentando para o que foi escrito livremente (VERGARA, 2007), pelos alunos a respeito da disciplina descrita nos próximos parágrafos. É válido enfatizarmos o caráter digital da pesquisa, que amplia patamares, possibilita o anonimato e a observação das ações linguísticas verbais e não verbais de seus informantes (MENDES, 2009), além de trazer vantagens ao pesquisador por disponibilizar mais recursos, menos gastos – tanto de tempo quanto de materiais extras – e por dinamizar o trabalho de coleta de dados (FREITAS et al, 2004).

A disciplina Língua Inglesa V: Sintaxe tem carga horária total de 72h/a, que são divididas entre aulas teórico-práticas, a cargo do professor. A ementa da disciplina menciona que o curso se volta para uma "análise estrutural da Língua

Inglesa, abrangendo um estudo detalhado da sintaxe do Inglês Contemporâneo numa perspectiva tradicional."[4] Assim, as características de formação e de estruturação da língua deverão ser tratadas como dispostas em uma gramática normativa. No que tange à metodologia, é exposto que as aulas são de teor expositivo e discursivo, tendo como base os textos indicados pelo professor. Já sobre avaliação, há métodos diferentes para cada uma delas, apesar de todas serem somativas. A primeira é dissertativa e traz perguntas sobre os temas tratados em sala, e a produção de diagramas arbóreos; a segunda é composta pela apresentação de uma miniaula, com duração entre vinte e vinte e cinco minutos, referente a um tema visto na segunda metade do semestre e pela entrega de um plano de aula, que segue um modelo fornecido e discutido pelo professor em sala, com no mínimo um mês de antecedência de sua execução. No formato ERE, atividades diagnósticas foram adicionadas à plataforma *Google Classroom*, como uma iniciativa de possibilitar prática e *feedback* aos alunos. A pontuação obtida com esses exercícios foi somada às avaliações descritas acima.

Em sua maioria, os alunos do curso de Letras são da mesma cidade onde se localiza a universidade, ou de cidades vizinhas – Juazeiro do Norte, Barbalha, Farias Brito, Mauriti, entre outras. Alguns já trabalham como professores; outros, no comércio da cidade; alguns estagiam; há os que apenas estudam, ou fazem este curso como uma segunda graduação.

A URCA suspendeu as aulas presenciais em toda a universidade e unidades descentralizadas no dia 17 de março de 2020, seguindo as observações do governo do estado do Ceará, como citado anteriormente. Respeitando-se Portarias do MEC (343, 345 e 356) (BRASIL, 2020a,2020b, 2020c), alguns professores continuaram suas atividades acadêmicas de modo remoto, enquanto outros aguardaram um contorno mais definido do que seria feito pela universidade e pelas outras instituições de ensino do estado e do país.

Retorno das aulas e manutenção das atividades avaliativas

Quando as aulas retornaram, através do ERE, os conteúdos continuaram a ser ministrados em Língua Inglesa, às terças-feiras, horário da disciplina, nos turnos da manhã e da noite. As aulas aconteciam de modo síncrono pelo *Google Meet* e eram gravadas, e após um dia, período que leva para o documento de vídeo aparecer no *Google drive* do professor, o *link* delas era repassados a todos os alunos, inclusive para aqueles que não se mostraram disponíveis naquele momento. Caso o aluno faltasse a alguma aula, o professor pedia um pequeno resumo da gravação, além das atividades, para assegurar-se de que os faltosos

4 A ementa da disciplina nos foi fornecida pela chefia de departamento do curso.

não tinham dúvidas e de que tinham visto às gravações.

Além das mídias já citadas, o docente criou uma turma no *Google Classroom*, para facilitar a partilha de materiais e atividades, e também para facilitar o *feedback* aos alunos. Aos exercícios postados na 'classe' foram admitidas notas a ser contabilizadas, juntamente com as duas avaliações. Consideramos necessário e de grande valia o uso do *Classroom*, tanto para manter um contato mais rápido com os alunos, quanto para organizar os conteúdos e materiais de cada aula, na plataforma. Ela permite que o professor crie atividades, com as diversas ferramentas do *G-suite*, possibilitando aos alunos a rapidez para elaborar documentos em formato *Word*, fazer *upload* de arquivos, dispor diferentes modos midiáticos em uma atividade, entre outros.

No que concerne aos diagramas arbóreos, uma das dificuldades que preocupava os alunos, foram indicados sites[5] que viabilizavam a prática desses diagramas e a esquematização de sentenças. No formato presencial o docente fazia uso de representações arbóreas prontas, visualizadas por meio de *slides*, ou estruturava-as, juntamente com os discentes no quadro da sala. Sobre a prática extra sala digital, os estudantes que não quiseram usar os websites indicados puderam fazer uso de recursos mais simples, caderno e lápis, e enviar as fotos dessas atividades ao professor pela plataforma do *Classroom*.

O questionário aplicado foi disponibilizado pela plataforma do *Google Forms*. Essa ferramenta rápida, de fácil manuseio, pode ser descrita como "um conjunto de ferramentas e serviços gratuitos do Google adaptados para escolas e organizações de educação domiciliar[6]. Se considerarmos as diferenças entre o *Google Forms* e os antigos questionários impressos que, geralmente, usávamos para fazer pesquisas ou atividades em sala de aula, perceberemos que a tabulação dos dados se tornou mais rápida e prática. Após ser respondido, o próprio formulário separa as respostas em três maneiras diferentes. Primeiro há um resumo de todas as respostas recebidas, seguindo a ordem de questões. Depois, é possível ver as respostas recebidas para cada questão e, por fim, o produtor do formulário consegue ver as respostas de cada participante. Caso não seja requerido identificação ou e-mail, os dados permanecerão anônimos. Para as perguntas objetivas, gráficos são produzidos automaticamente. Outro aspecto satisfatório é que todos os dados ficam salvos na 'nuvem', não ocupando espaço no seu computador.

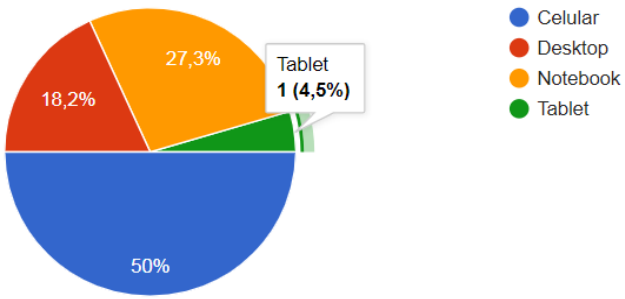
A seguir, discutimos as questões, ao passo que as comentamos. A primeira

5 Disponíveis em: http://mshang.ca/syntree/; https://ironcreek.net/syntaxtree/. Ambos acessados em 20 de setembro de 2021.

6 A seção de suporte do Google traz a descrição mais detalhada de todos os seus produtos. Disponível em: https://support.google.com/a/answer/134628?hl=pt-BR#:~:text=O%20G%20Suite%20for%20Education%20%C3%A9,todo%20para%20institui%C3%A7%C3%B5es%20educacionais%20qualificadas. Acessado em 10 de outubro de 2021.

delas diz respeito à forma de acesso dos estudantes à internet (De que maneira você acessa à internet?). Percebemos que a maioria dos alunos possui uma boa conexão de internet (86,4%), por fibra óptica, o que coincide com o questionário anterior, quando perguntamos se eles teriam como acompanhar as aulas. Os dados móveis aparecem em segundo lugar (9,1%), seguidos por 4,5% dos docentes acessam via rádio. Em seguida, averiguamos como os alunos assistiam às aulas e, possivelmente, faziam as atividades. Indagamos qual ferramenta eles utilizavam para acessar à internet (Gráfico 2).

Gráfico 01 – Ferramentas digitais



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como já esperávamos, 50% dos alunos empregaram um celular como sua principal ferramenta de acesso aos materiais e aulas remotas. O mesmo dispositivo foi maioria em estudo realizado por Marques (2020). Outros 27,3% fazem uso de um *notebook*, seguidos por 18,2% que manuseiam um computador de mesa, *desktop*. A principal diferenciação entre as duas ferramentas, diz respeito à capacidade de locomoção que a primeira oportuniza, no lugar da segunda. Ouvimos relatos, por outros professores universitários, de que alguns de seus alunos vão à casa de parentes ou colegas, para ter acesso à internet. Dois de nossos alunos citaram usar a internet de seus familiares, no entanto, o fato de eles morarem na mesma rua e serem parentes, não impôs maiores dificuldades, segundo eles.

Os discentes também foram questionados sobre as suas faltas, isto é, se eles conseguiram acessar e assistir às aulas gravadas de modo assíncrono. Vinte informantes afirmaram que sim, o restante, quatro, ressaltou não ter sido necessário pela sua assiduidade. Uma parcela de 15% dos informantes enfatizou a praticidade das aulas gravadas como um quesito satisfatório do ERE para rever as aulas e revisar conteúdos. No ensino presencial as aulas perdidas teriam que ser 'recuperadas' com o apoio de explicações extra sala, do professor ou de colegas de classe.

Como explicamos anteriormente, a disciplina propõe duas avaliações, uma prova dissertativa e uma miniaula. Avaliamos que não seria possível pedir que

os alunos ministrassem uma aula de modo remoto para os seus colegas, poderia haver problemas com conexão, adaptação ao formato remoto etc. Então, decidimos solicitar a escrita de um plano de aula, em Língua Inglesa, pois acreditamos que os discentes devem ser preparados com maior frequência para a função que, muito provavelmente, exercerão ao término do curso de graduação, a de professor. Concordamos, ainda, com Dias e Novais (2009, p.06) que "é preciso também que o indivíduo desenvolva habilidades de análise crítica e participação ativa nos processos de interação mediados pelas tecnologias digitais." A primeira avaliação permaneceu dissertativa, com algumas questões de múltipla escolha, dispostas em um formulário do *Google Forms*. Diagramas arbóreos foram disponibilizados por meio de imagens, atividade possível dentro do formulário.

Assim, sobre as avaliações sondamos se eles modificariam a forma de avaliação utilizada por causa do ERE, como isso seria feito, e se a maneira empregada pelo professor foi satisfatória ou insatisfatória. Os discentes deveriam comentar as suas respostas. A totalidade da turma reconheceu os métodos avaliativos, empreendidos pelo professor, como satisfatórios, principalmente o uso do *Google Classroom* e a manutenção do estudo com diagramas arbóreos, por meio de imagens. Como as respostas foram livres, a seguir, apresentamos um quadro que engloba o que foi afirmado pela maioria dos participantes (Quadro 3).

Quadro 3 – Discentes sobre o método avaliativo

E1[7]	Não alteraria. Ela foi satisfatória, seguindo rigorosamente o que seria cobrado em aulas presenciais.
E2	Não. Foi satisfatória, deu oportunidades boas para notas melhores e aprendizado flexível.
E3	Por ser um momento atípico os níveis das atividades poderiam ser mais baixo e a quantidade de atividades poderiam ser menores. No meu caso tive alguns momentos difíceis, falta de ânimo e de compromisso com algumas disciplinas. Foi satisfatório não deixar a disciplina atrasar.
E4	Muito satisfatório. Em uma das disciplinas o professor nos solicitou a produção de um artigo científico. Nada contra a metodologia, mas não acho apropriado para o momento. Eu estou fazendo chorando, pois não estou com saúde mental para esse tipo aprofundado de pesquisa.
E5	As formas avaliativas adotadas foram adequadas aos conteúdos propostos e às ferramentas que os alunos tinham acesso.

Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com os relatos de E1 e E2 é possível concluir que, apesar da 'rigorosidade' em seguir a ementa da disciplina, o professor forneceu oportunidades flexíveis em suas atividades, o que colaborou para a obtenção de notas

7 Os códigos continuam os mesmos utilizados na descrição do primeiro quadro. No entanto, isso não quer dizer que são os mesmos informantes já que as questões dispostas pelo formulário do *Google Forms* foram pensadas para serem anônimas.

'boas', de modo geral. Já E3 enfatizou o quantidade de tarefas requeridas. Neste ponto, destacamos que havia uma atividade, postada uma vez por semana para cada aula. Ela funcionava como forma de diagnóstico e fixação de conteúdos e também como a prática deles, fora da sala de aula. Geralmente, as atividades eram acompanhadas de vídeos, ou leituras complementares para auxiliar os discentes a expandirem seus conhecimentos sobre os tópicos discutidos nas aulas síncronas. O discente E4 citou o exemplo de outra disciplina, apesar de não termos pedido, ação que considerou insatisfatória, o pedido de um artigo acadêmico. O aluno se mostra até um pouco aflito por ter que fazer a atividade. Por fim, E5 ressaltou a escolha das atividades e a capacidade de poder tê-las respondido, salientando que estavam de acordo com as ferramentas as quais ele tinha acesso.

As atividades mencionadas foram dispostas no *Google Classroom*, e, em cada aula, o professor explicava como poderia ser feita a resolução, em qual tópico ela estava alocada e como os alunos poderiam fazer *upload* de arquivos, se necessário, ou utilizar o documento do *Google Docs*, quando ele fazia parte da atividade. Marques (2020) também trabalhou com a sala de aula virtual, no entanto, apesar de seus alunos conseguirem acessar as atividades, eles relataram problemas "para responder algumas atividades e encaminhar para correção por dificuldades e desconhecimento das funcionalidades da plataforma em questão" (p.39).

Além disso os respondentes indicaram o *Google Classroom* como a 'melhor ferramenta' escolhida durante o andamento do componente curricular devido a sua facilidade de acesso, a organização, a possibilidade de *feedback* particular e a multifuncionalidade das ferramentas disponíveis no *Classroom*.

Na próxima seção, expomos nossos comentários finais sobre o trabalho delineado nas páginas anteriores.

Considerações finais

Frente ao que expomos ao longo desse relato de experiência, é válido sublinharmos a importância da avaliação do aluno sobre a prática docente, e sobre como a sua participação ativa pode colaborar para a melhoria das aulas dos professores. É necessário, também, destacarmos os aspectos de adaptação que foram necessários durante o andamento da disciplina, com a migração para o ERE e com o uso de plataformas digitais, o *Google Classroom*, e a diversidade de atividades que puderam ser praticadas e elaboradas em seu sistema.

O ensino de gramática, em especial de sintaxe, precisa ser estruturado de modo a abranger aqueles com maiores dificuldades e que ainda não atingiram o patamar de fluência requeridos para discussões mais complexas sobre a língua. Essa pode ter sido a maior dificuldade dos alunos na disciplina, já que em sala o professor consegue notar pela expressão facial se há alguma dúvida, enquanto no

formato remoto, alguns alunos não têm ou não usam a *webcam*. As ferramentas digitais, como os *websites* indicados para os diagramas arbóreos, podem auxiliar os discentes a praticar com maior destreza e apoio as especificidades da disciplina.

Ressaltamos que o fato de as aulas terem sido gravadas e compartilhadas tenha colaborado de maneira expressiva, pois os estudantes puderam assistir às mesmas quantas vezes achassem necessário. Essa opção foi, também, um aspecto positivo, quando os alunos tiveram que revisar os conteúdos para as avaliações. Portanto, é fundamental reforçarmos que o ensino de Língua Inglesa e das peculiaridades e regras de seu sistema deve ser trabalhado pensando-se na sua função pós-curso, uma vez que a vida dos discentes exigirá uma aplicação efetiva daquilo que passam semestres a estudar. A mudança da modalidade de ensino presencial para o ERE proporcionou ao docente e seus alunos a chance de enveredar pelos caminhos digitais, trabalhando outras formas de letramento, para alcançar os objetivos propostos no início daquele componente curricular.

Como ações futuras, pretendemos continuar a utilizar o *Google Classroom* na disciplina, mesmo no ensino presencial. Julgamos o trabalho empreendido como satisfatório e dinâmico. Como reconhecemos que o tempo em sala é curto, impossibilitando um acompanhamento profundo daqueles com dificuldades, planejamos ofertar um minicurso, com foco na gramática, mas que também trabalhe aspectos comunicativos, para a comunidade acadêmica em geral, funcionando como um projeto de extensão coordenado pelo professor da disciplina. Por meio dessas medidas, acreditamos que o cenário de aprendizagem em língua inglesa possa ser beneficiado, proporcionando campo de expansão das atividades de formação inicial de professores, através do papel do monitor. Além disso, essa ação implicará em inserir o monitor em uma sala de aula virtual, maximizando as suas oportunidades em lidar com discentes no formato remoto.

Ademais, salientamos que o estudo da língua inglesa, no ensino superior, deve englobar todas as facetas comunicativas possíveis, não somente as estruturais, para que os futuros professores consigam atuar como agentes de mudança em suas carreiras profissionais e na vida de seus discentes.

Referências

AVELINO, W.F.; MENDES, J.G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. *Boletim de conjuntura (BOCA),* Boa Vista, ano 2, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

BEZERRA, K. P; COSTA, K.F.L; OLIVEIRA, L.C; FERNANDES, A.C.L; CARVALHO, F.P.B; NELSON, I. C. A.S.R. Remote teaching in state public universities: the future that is present. *Research, society and development*, São Paulo, v.*9, n.*9, p. 1-17. 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7226/6517. Acessado em 10 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343,* de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 345*, de 19 de março de 2020. Brasília, DF, 2020b

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 356*, de 20 de março de 2020. Brasília, DF, 2020c.

CARMO, C.R.S; CARMO, R.O.S. Tecnologias de informação e comunicação na educação a distância e no ensino remoto emergencial. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 12, n. 28, p. 24 – 44, 2020.

CORRÊA, E.F.S. *A Língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna:* uma historiografia crítica. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014a.

CORRÊA, E.F.S. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. *Revista de Letras*, Fortaleza, v.2, n. 33, 2014b.

COSTA, D. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H.; P. VANDRESEN (org.) *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.* Florianópolis: Editora da UFSC, p. 282-291, 1988.

CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CUNHA, L. F. F; SILVA, A.S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista com Censo:* Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27- 37, 2020.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. *Anais do III Encontro Nacional sobre hipertexto.* Belo Horizonte, CEFET-MG, 2009. Disponível em: http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf. Acessado em 10 de outubro de 2021.

FISCHER, B.T. D. Docência no ensino superior: questões e alternativas. *Educação.* Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, 2009.

FREITAS, H.; JANISSEKMUNIZ, R.; ANDRIOTTI, F. K.; FREITAS, P.; COSTA, R. S. Pesquisa via Internet: características, processo e interface. *Revista Eletrônica GIANTI*, Porto Alegre, p. 11, 2004.

FREITAS NETO, F. F. A precariedade do teletrabalho no contexto da era informacional. *International Journal of Development Research*, São Paulo, v. 10, n. 5, 2016.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman, 2006.

HODGES, C.; TRUST, T.; MOORE, S.; BOND, A.; LOCKEE, B. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Re-*

view, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acessado em 23 de junho de 2021.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended:* usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching grammar. *In:* CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language,* 3rd edition. Heinle & Heinle, 2001.

LUZZI, D. A. *O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo***.** 2007. 400 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2007.

MARQUES, R. A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA),* Boa Vista, vol. 3, n. 7, 2020.

MARSON, M. Z. Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade: uma possível discussão com base na BNCC. *REEDUC, Londrina,* v.7, n. 2, p. 8-22, 2021.

MENDES, C. M**.** A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. *Hipertextus Revista Digital*, Recife, n.2, 2009.

NEVES, M.H.M. *A gramática Funcional.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ Conect@d@:* os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

STREET, B. *Letramentos Socais* – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação* – um proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

URCA. *RESOLUÇÃO Nº 011/2020* – CEPE. Crato, 03 de abril de 2020. Disponível em: http://www.urca.br/novo/portal/images/2019/resoluo_n_011_cepe_covid19.pdf Acessado em 20 de outubro de 2021.

URCA. *RESOLUÇÃO Nº 013/2020* – CEPE. Crato, 27 de julho de 2020. Disponível em: http://www.urca.br/novo/portal/images/2019/resoluo_n_013_avaliao.pdf Acessado em 20 de outubro 2021.

VERGARA, S.V. *Projeto e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2007.

WELKER, H. *A Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira*: por que não? Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília: Editora da UnB, v. 2, n. 3. p. 149- 162, 2003.

ESCOLA E FAMÍLIA: A PARCERIA QUE FAZ A DIFERENÇA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Ana Karolina Oliveira Sobral[1]
Maria Clara Azevedo Sousa[2]
Francisco Romário Paz Carvalho[3]

A relação família-escola deve ocorrer buscando interações qualitativas positivas entre esses ambientes socializadores e educativos. A melhoria dessas relações é um caminho de mão dupla, mas devido a sua especificidade educativa deve partir preferencialmente da escola, contemplando não apenas os problemas escolares, mas conhecer o modo de ser e de viver dos pais e alunos, sem descaracterizar os papéis das instâncias envolvidas. (STEIGENBERG, 2007, p. 09)

INTRODUÇÃO

A relação entre família e escola é indispensável para refinar a qualidade da educação. É de competência da família a construção da identidade da criança e ao firmar parceria com a escola, juntas (família e escola) poderão promover o desenvolvimento pleno da criança. Sem dúvidas, conforme adverte a literatura específica da área, o envolvimento da família na vida escolar das crianças é de suma importância no desempenho do educando.

Neste contexto, este capítulo aborda o papel relevante da parceria - família e escola – ambas como mediadoras da promoção do conhecimento em tempos de pandemia. É importante deixar claro que entendemos como família a primeira instituição que todo ser humano possui o primeiro contato, composto por um conjunto de pessoas que possuem um grau de parentesco bem próximo. Que ocupam juntas o mesmo espaço e assim constituem um lar.

Na atualidade, frente ao momento pandêmico vivido, família e escola

1 Discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNINASSAU, Teresina, Piauí. E-mail: anasobral2021@gmail.com.

2 Discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNINASSAU, Teresina, Piauí. E-mail: klaraazevedo1224@gmail.com.

3 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br.

se deparam com um grande desafio: serem mediadoras da propagação de conhecimentos diversos num mundo rodeado por aulas on-line. É inquestionável, pois, que ambas as instituições (família e escola), enfrentam momentos difíceis para uma nova readaptação da aprendizagem. Assim, firmar parcerias se afigura como indispensável.

Diante disso, procuramos refletir sobre a importância da relação família e escola no processo de ensino- aprendizagem em tempos difíceis. Para tanto, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, voltada para a análise de livros, revistas, artigos e periódicos que circulam na internet ambos relacionados com a temática em questão. Nesse entorno, nossa proposta se justifica pela importância social e educacional da relação entre a família e a escola no processo de ensino- aprendizagem.

Metodologicamente falando, nosso texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: primeiro momento em que traçamos algumas discussões sobre o momento atual de crise sanitária, argumentando sobre a necessidade de se refletir sobre a relação família e escola; um segundo momento, em que discorremos sobre a relação família e escola como forma de dar respaldo teórico à nossa proposta; um terceiro momento em que traçamos algumas discussões sobre a função social da escola e por último, as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

É consenso a afirmação de que a pandemia de COVID-19 transformou os ambientes domésticos em espaços essenciais e, em muitos casos, o único local possível de aprendizagem formal para os alunos (Richmond *et al*, 2020). Essa mudança, por sua vez, aproximou ainda mais os pais, responsáveis e outros membros do ambiente familiar, da educação das crianças e adolescentes.

Como consequência dessa doença devastadora no âmbito educacional, os professores foram obrigados a se reinventar e tiveram que usar ferramentas digitais como único recurso pedagógico para entregar conteúdo a seus educandos afim de tentar dirimir as lacunas causadas pelo abandono do ensino presencial. Por seu turno, as famílias, sobrecarregadas pelo acúmulo de tarefas que lhes foram creditadas, tiveram que, além de inúmeras outras tarefas, supervisionar o ensino remoto dos filhos no espaço doméstico.

É evidente que no contexto de aulas remotas, não se quer fazer uma formalização do fazer pedagógico para as famílias, muito menos que mães e pais se tornem professores. Ao contrário, busca-se a promoção de um espaço de encontro e reencontros, ou seja, aqui se fala no estabelecimento de uma nova sinergia das relações.

Nesse ínterim, até bem antes da pandemia já se vinha discutindo a relação

família e escola. Por outro lado, a pandemia trouxe essa nova roupagem não só para as questões educacionais como para todos os campos da sociedade em geral. Decerto, pois, que a interface família e escola tem sido alvo de profundos debates. Muitas vezes, a interlocução família e escola com a premissa de gerir o processo de construção do conhecimento do aluno apresenta contornos diversos e trazendo para os dias atuais, tal processo pode se intensificar (ou não), visto as especificidades e necessidades de "ensinagem" que a modalidade de ensino mediado por tecnologias vem impondo à relação família e escola.

No atual cenário pandêmico, a importância dessa interação (família e escola) trouxe algumas reflexões quanto à inserção das tecnologias e essa nova configuração do fazer pedagógico exige de todos um engajamento ainda maior entre todas as instituições responsáveis no processo de ensino- aprendizagem. Constata-se, então, que tal interação se faz necessária a todo momento e é preciso que ambas conheçam suas realidades e limitações no intento de contemplar caminhos facilitadores de entrosamento e criação de vínculos.

FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA NECESSÁRIA

É no ambiente familiar que a criança obtém a aquisição dos primeiros aprendizados, como por exemplo, falar as primeiras palavras, andar, correr, comer, dentre outros. Assim, é no seio familiar que as crianças recebem os primeiro incentivos para avançarem em seu desenvolvimento social e educacional.

À vista disso, Chraim (2009) nos diz que:

> É na base familiar que a criança começa a construir sua real identidade, que será formada a partir das experiências e da forma como aprendeu a lidar com as informações que recebe. [...] a base familiar forma a personalidade da criança por meio da carga genética, das características pessoais, das influências do meio onde vive e, principalmente, da interação entre esses fatores que norteiam seu caráter (CHRAIM, 2009, p. 27).

A partir da citação de Chraim (2009) podemos depreender que a família é a base, na qual a criança começa a construir a sua identidade e com o apoio no contexto familiar a criança também se desenvolve em todos os aspectos, sejam eles, físicos, emocionais e intelectuais. Nesse entorno, é primordial o comprometimento dos adultos afim de "proporcionar às crianças, uma educação sadia, com responsabilidade e afeto, para que se sintam seguras na sua formação" (CHRAIM, 2009, p. 39).

Como se pode perceber, a família exerce uma função essencial, é com ela que os educandos terão seus primeiros contatos, compartilhar suas primeiras vitórias, fracassos e aprendizados. É com base na família que a criança irá passar pelo desenvolvimento humanos, conforme já vemos argumentando. Contudo,

a família sozinha não poderá realizar o trabalho de formação do educando, é necessário o estímulo na busca de novos conhecimentos.

Sobremaneira, a família desempenha um papel de muita responsabilidade. Por outro lado, para exercer funções múltiplas a família requer certo preparo, o que muitas vezes, não é adquirido. Dessa forma, a família deve se unir a instituição escolar para adquirir os conhecimentos necessários para a formação de seus alunos/filhos.

Por esse viés, discutir a parceria escola e família é possibilitar caminhos para a construção de uma educação de qualidade. Desta forma, consideramos relevante esta parceria para que unidas possam obter resultados positivos em relação à aprendizagem dos educandos. Por esse caminho, argumentamos em favor da parceria e mais que isso, ambas as instituições precisam se manter conectadas e conscientes de que os alunos devem ter uma formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento das capacidades e habilidades consoantes com as demandas sociais.

Assim, Jardim (2006) destaca que:

> Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidade (JARDIM, 2006, p. 50).

Desse modo, uma boa relação entre família-escola deve ser presente em todos os níveis de ensino, sempre encarando como alvo principal a aprendizagem do aluno. Nesse entorno, a escola deve discutir, informar e principalmente orientar a família sobre a educação do educando, para que em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um ensino de qualidade aos seus sujeitos.

A escola e a família, cada uma com seus valores e objetivos específicos na educação da criança, constituem uma estrutura intrínseca, na qual quanto mais diferentes são mais necessitam umas das outras. Dessa maneira, cabe a toda a sociedade, não apenas aos setores vinculados à educação, transformar a relação escola e família, de modo que, os pais compreendam a importância dos objetivos traçados pela escola, assim como o seu lugar de responsabilidade neste processo.

Hoje, um dos objetivos primordiais da educação é favorecer uma ligação direta da família com a aprendizagem e o sucesso escolar de seu aluno. A escola, por sua vez, deve manter-se comprometida com a inclusão curricular do ambiente cultural da família e da comunidade.

Nesses termos, concordamos com Santos e Coutinho (2020, p. 10) ao afirmarem que "a escola em si não pode menosprezar a base familiar, a história

social de cada criança, pois o conteúdo de suas bases de conhecimento e as metas do ensino de todas as pessoas adultas que participam desse processo são muito importantes para seu desenvolvimento independentemente de quaisquer circunstâncias".

Por fim, a parceria entre família e escola é um dos instrumentos para elevar a qualidade da educação em todos os níveis de ensino. Desse modo, é necessário, pois, que gestores, professores e toda a comunidade escolar convidem e acolham as famílias nos espaços escolares, envolvendo as famílias nos projetos escolares como uma forma de intensificar a sua importância e responsabilidade na educação de seus filhos.

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sob a ótica de Freitag (1984) a escola aflora como uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo e para ele próprio, da mesma forma como emerge para a evolução da sociedade e da própria humanidade. Posto isto, a escola enquanto instituição social possui objetivos e metas, empregando e reelaborando os conhecimentos socialmente produzidos.

Formar o aluno para o convívio em sociedade tem se tornado uma tarefa árdua. Embora a escola esteja presente em muitos anos de nossas vidas, exercendo juntamente com a família, o papel de educar (conforme argumentamos no decorrer deste texto), as dificuldades encontradas no meio desse caminho são muitas.

Nesse contexto particular, para Libâneo (2007) são três os objetivos da escola, a saber: a) preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnino-informacional; b) formação para a cidadania crítica e participativa e c) formação ética.

O primeiro objetivo adverte que a escola deverá preparar o indivíduo para o mundo do trabalho e inseri-lo no meio tecnológico, promovendo assim, a sua formação também sociocultural. O segundo nos leva a refletir sobre a formação de um aluno capaz de exercer a cidadania, compreender seus direitos e deveres em sociedade, opinando, conhecendo e interferindo. Por último, o terceiro objetivo aponta para uma formação ética, que compreenda os valores morais, a ideia de limites entre o certo e o errado.

Nesse termos, para o autor, a escola deve ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades intelectuais e cognitivas frente a um conjunto de problemas sociais existentes no mundo em que vivemos (salta aqui a nossos olhos a grave crise sanitária vivida atualmente) e que afetam consideravelmente a educação como um todo.

Na contemporaneidade, tem sido delegada à escolas funções diversas

que não estão a sua alçada em resolver. A esse respeito Nóvoa (2007) assim se posiciona:

> Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo -, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse "transbordamento". Tudo é importante, desde que não se esqueça de que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos (NÓVOA, 2007, p. 6, grifos do autor).

Esses apontamento do autor nos fazer refletir sobre o momento atual. Coube à escola tentar resolver uma série de questões sociais que a impediam de executar seu objetivo maior a promoção do conhecimento. Muitos alunos, sem acesso à rede mundial de internet tiveram seus contatos com ensino formal ceifados por conta da pandemia. Questões relativos às desigualdades sociais também exercem impactos negativos à escola.

Nesse ínterim, Setton (2002) ao analisar a relação entre família, escola e mídias no mundo contemporâneo, afirma que:

> A educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a mídia, despontam como parceiras de uma ação pedagógica. Para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações (SETTON, 2002, p. 109).

Diante dessa realidade, uma análise mais aprofundada da formação desse aluno, se faz pertinente, a fim de que o cidadão que formamos tenha um maior conhecimento do seu papel como parte da sociedade enquanto sujeito de direitos e deveres.

Considerando o contexto atual de um mundo que exige o acompanhamento às novas tecnologias, é primordial refletir sobre uma escola que possa atender aos anseios e necessidades dos alunos, os quais solicitam do ambiente escolar muito mais que um espaço de disseminação de conhecimento curriculares e sim de um espaço formador da cidadania, uma vez que o período de escolarização também é um momento de formação de sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que é evidente a ênfase para o uso das tecnologias, porém, a discussão sobre a importância da família e da escola ainda

carece de maiores discussões, tendo em visa o papel fundamental que ambas instituições exercem na formação integral dos educandos. Como se percebe, o destaque somente para o uso das tecnologias (não desmerecendo) tem colocado em escanteio questões que também se afiguram como essenciais e que necessitam ser abordadas.

Um repensar sobre a interação escola e família é necessário e relevante. Argumentamos em favor de um engajamento nas atividades escolares entre as instituições supracitadas, bem como um trabalho de escuta dos familiares, objetivando o apoio e suporte afetivo e emocional. Identificar o que os educandos e seus familiares sentem durante o desenvolvimento de práticas pedagógicas remotas é essencial para a construção de relações afetivas e harmoniosas.

É válido que embora ainda não tenhamos um volume de produções científicas suficientes que sustentem afirmações mais robustas para que possamos compreender os efeitos da pandemia e do ensino on-line, já podemos refletir sobre políticas reorganizadoras de práticas que incentivem o relacionamento entre os profissionais de educação e as famílias. Singularmente, porque na percepção docente a parceria entre a escola e a família é essencial para o desenvolvimento saudável e principalmente para o sucesso escolar dos educandos.

Por último, ainda é possível concluir que em tempos de pandemia a familiar contemporânea teve importância ímpar. Foi necessário se adequar a educação dos filhos, desenvolver rotinas e estratégias para estabelecer um aprendizado significativo para as crianças e jovens. A quarentena deixou claro que famílias e escolas precisam estra unidas em torno de um mesmo objetivo: a educação.

REFERÊNCIAS

CHRAIM, A. M. **Família e escola**: a arte de aprender para ensinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

JARDIM, A. P. **Relação entre família e escola**: proposta de ação no processo ensino aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sinpro, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 27.04.2022.

RICHMOND, G; BARTELL, T; CHO, C; GALLAGHER, A; HE, Y; PETCHAUER, E; CURIEL, L. C. Home/School: Research imperatives, learning settings, and the COVID-19 pandemic. **Journal of Teacher Eucation**, n. 71, v. 5, 503-504, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0022487120961574.

Acesso em: 27.04.2022.

SANTOS, S; COUTINHO, D. A contribuição da família no contexto escolar/ Family contribution in school contexto. **Brazilian Journal of Development**. v.6, n. 07, p. 42478-42498, 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/index. Acesso em: 27.04. 2022.

SETTON, M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan/jun, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/SRCvv4JKqZHgjNLVNYrFwYF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27.04.2022.

STEIGENBERG, J. F. S. Interação família e escola: saberes necessários para construção de relações transformadoras. Curitiba: Secretaria de educação do Paraná, 2007. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/763-4.pdf Acesso em: 27.04.2022.

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS SOB AS LENTES DA TEORIA SOCIOCULTURAL[1]

Elivaldo da Silveira Rosa[2]
Gisele Fernanda Rodrigues dos Santos[3]

1. INTRODUÇÃO

A construção deste estudo surge a partir das leituras e discussões de noções teóricas acerca das principais teorias e modelos de aquisição de segunda língua abordadas nas aulas da disciplina *Língua Estrangeira em Diferentes Contextos,* ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Sinop. As leituras perpassam pela bibliografia base de Paiva (2014), e complementares de Ellis (1997) e LightBown e Spada (1999). Em seu livro intitulado *Aquisição de Segunda Língua*, Paiva (2014) desenvolve a escrita de 10 capítulos que abordam modelos, hipóteses e teorias de Aquisição de Segunda Língua, doravante ASL, de forma concisa e objetiva, trazendo para as discussões contextos de emergências, principais conceitos e contribuições, críticas e suas evidências em narrativas de aprendizagem.

Sendo assim, como pesquisadores em formação, fomos instruídos à prática de pesquisa que nos possibilitassem desenvolver a partir do *background* teórico a análise de narrativas de aprendizes de línguas, a fim de evidenciar conceitos-chaves das teorias estudadas previamente. Nesse sentido, entendemos que a elaboração desse estudo visa pôr em prática aquilo que aprendemos em sala de aula, bem como justifica-se pela contribuição ao público que, assim como nós, também passa por esse percurso formativo e precisa desenvolver esse viés analítico que busca o diálogo entre as teorias e a interpretação dos dados que possibilitam uma leitura para além da sua mera descrição.

1 Estudo produzido a partir da disciplina 'Línguas estrangeiras em diferentes contextos' ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Unemat/Sinop, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Juliana Freitag Schweikart.

2 Mestrando pelo PPGLetras e graduado em Letras, ambas, pela Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Sinop. E-mail: elivaldo.rosa@unemat.br.

3 Mestranda do PPGLetras da UNEMAT, campus de Sinop. Graduada em Pedagogia e em Letras - Segunda licenciatura. Professora na rede pública estadual de Mato Grosso. E-mail: gisele.santos@unemat.br.

Dessa forma, para este estudo, objetivamos analisar assim como Paiva (2014), narrativas de aprendizagem de línguas, buscando refletir e estabelecer um diálogo com a Teoria Sociocultural Vygotskiana, pois são os conceitos dessa teoria que mais emergem nas narrativas coletadas dos participantes. Assim, recorremos ao *corpus* de análise de três narrativas de aprendizes que relatam suas experiências com a aquisição/aprendizagem de línguas. As narrativas foram coletadas a partir do contato on-line via rede social *Instagram* e enviadas por e-mail eletrônico, e também pelo aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*.

É importante deixar claro que, apesar das bibliografias bases e complementares trazerem em maior parte o termo aquisição, utilizaremos os termos "aprendizagem" e "aquisição" de forma concomitante, visto que as práticas de linguagem dos participantes às línguas (inglês, francês e italiano) aconteceram em dois contextos de uso, tanto como Língua Estrangeira e como Segunda Língua. Os participantes pesquisados foram: Laneia Minisso, Paola Bonassa e Rafael Vial. As análises serão feitas a partir dos recortes retirados das narrativas e dispostas de excertos e analisadas interpretativamente (MOITA LOPES, 1994) com base nos dois principais conceitos da teoria sociocultural: *Media*ção e *Zona do Desenvolvimento Proximal.* A seguir discutiremos a fundamentação teórica com as contribuições da Teoria Sociocultural e suas premissas basilares.

2. PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A Teoria Sociocultural baseada nos estudos de Lev Vygotsky, discute o processo de aprendizagem a partir das relações sociais e da mediação cultural. Vygotsky (1991) aborda premissas de sua teoria ligadas à psicologia humana buscando entender a relação entre pensamento e linguagem. No entanto, o pressuposto de sua teoria sobre o desenvolvimento humano tomou rumos de destaque e instigou alguns pesquisadores, como Lantolf, a buscarem estreitas relações com os estudos de ASL (PAIVA, 2014).

Para Ratner (2002) citado por Lantolf *et al* (2015, p. 207, tradução nossa), a Teoria Sociocultural "argumenta que as funções da mente humana é fundamentalmente um processo mediado e organizado por artefatos culturais, atividades e conceitos"[4] e que,

> a partir desse prisma, entende-se que os humanos criam novos artefatos culturais, ou utilizem existentes que os permitem, de maneira ampla, regular, monitorar e controlar seus comportamentos. Em outras palavras,

4 *SCT argues that human mental functioning is fundamentally a* ***mediated*** *process that is organized by* ***cultural artifacts****, activities, and concepts (*RATNER, 2002 *apud* LANTOLF *et al,* 2015, p. 207).

> os processos de desenvolvimento ocorrem por meio da participação em ambientes culturais, linguísticos e historicamente formados, como: o âmbito familiar, grupos sociais e em contextos institucionais como ambiente escolar, eventos e locais de trabalho (para citar apenas alguns)[5]. (p. 207, tradução nossa)

Dessa forma, o processo de cognição humana desenvolve-se a partir das interações múltiplas socialmente situadas e por artefatos culturalmente e historicamente construídos. Tais interações, mediadas socio-ecologicamente pela lingua(gem), constroem o conhecimento individual e coletivo permeados em sociedade. A aprendizagem de línguas, à vista disso, ocorre por meio da interação complexa de elementos que auxiliam no desenvolvimento cognitivo do indivíduo aprendente e que o permitirá, da mesma maneira, buscar relações de interação e mediação com o contexto em que vive de forma a expandir os seus conhecimentos. Tais interações podem fortalecer e mediar a aprendizagem, como por exemplo: interação entre aprendiz e colegas de turma, aprendiz e professor, aprendiz e material didático, aprendiz e instrumentos tecnológicos, aprendiz e escola entre outras.

Apresentados os preceitos da Teoria Sociocultural, focalizando especificamente na aprendizagem de línguas, discutiremos dois dos principais conceitos que fundamentam a teoria vygotskiana. Na próxima seção, apresentaremos o conceito de Mediação e em seguida sobre o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal, ZDP.

2.1 MEDIAÇÃO

A teoria sociocultural oferece importantes contribuições no processo de aprendizagem da segunda língua. Um dos conceitos-chave dessa teoria é a mediação. Por meio de artefatos físicos ou simbólicos, o ser humano é capaz de interagir com a natureza, com o meio social e com outros indivíduos. Os artefatos físicos são as ferramentas que fazem a mediação do homem com suas atividades externas, modificando os objetos e os espaços em que vivem. Na mediação por artefatos simbólicos, "Vygotsky argumentou que os humanos também têm a capacidade de usar símbolos como ferramentas não para controlar o ambiente físico mas para mediar sua própria atividade psicológica."[6] Lantolf *et al* (2015,

5 *Within this framework, humans are understoodto utilize existing, and to create new, cultural artifacts that allow them to regulate, ormore fully monitor and control, their behavior. Practically speaking, developmental processes take place through participation in cultural, linguistic, and historically formed settings such as family life, peer group interaction, and in institutional contexts like schooling, organized social activities, and work places (to name only a few) (*RATNER, 2002 *apud* LANTOLF *et al,* 2015, p. 207).

6 *Vygotsky reasoned that in a parallel fashion to the development and use of material tools, humans also have the capacity to create and use symbols as tools to mediate their own psychological activity.*

p. 212, tradução nossa). Vygotsky e seus seguidores fizeram muitas pesquisas objetivando investigar o papel da mediação dos artefatos nas atividades desenvolvidas ao longo da vida humana. Para Paiva (2014), os artefatos incluem objetos fabricados pelo homem, a linguagem e os símbolos de maneira geral. A atividade humana é sempre mediada por esses artefatos físicos e simbólicos e podem promover mudanças tanto externas quanto internamente.

A linguagem é um importante artefato simbólico, onde por meio dela o indivíduo estrutura e transforma seu pensamento. Ortega (2009, p. 219, tradução nossa) nos ensina que: "como todas as ferramentas, a língua é usada para criar pensamento, mas ela também transforma o pensamento e é fonte de aprendizagem."[7] Nesse sentido, entendemos que é pela mediação da linguagem que o indivíduo designa objetos, formula e constrói conceitos, organizando e modificando seu pensamento de tal modo que é possível abstrair todas as conexões que foram mediadas pelos artefatos simbólicos. A linguagem também tem a função comunicativa, por ela são assimiladas e transmitidas várias informações que o indivíduo pode obter em experiências com seus pares, e assim serem repassadas continuamente. Segundo Rego (2014, p. 54):

> A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representações da realidade. Cada palavra indica significados específicos, como por exemplo a palavra "pássaro" traduz o conceito deste elemento presente na natureza, é nesse sentido que representa (ou substitui a realidade).

Ainda para a autora, são estes sistemas simbólicos "entendidos como sistemas de representação da realidade'', em especial a linguagem, que atuam como mediadores permitindo a comunicação entre os indivíduos, estabelecendo, assim, significados "compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo[...]" (REGO, 2014, p. 55). Logo, a linguagem estabelece uma importante conexão entre os indivíduos e a sua cultura.

Nos estudos de Lantolf e Thorne (2009), é chamado de internalização o processo pelo qual a linguagem, considerada por eles um tipo de artefato cultural, assume uma posição de função psicológica. Esse processo reorganiza a relação do indivíduo com seu meio social, e através de uma conexão orgânica, ele processa essas experiências adquiridas na sua atividade mental, ganhando o controle necessário para regular seu pensamento e ações. Como explica Paiva (2014, p. 130), "de fato, o homem é capaz de regular suas ações e controlar seus instintos devido a sua

*(*LANTOLF *et al* 2015, p.212)

7 *As all tools, language is used to create thought but it also transforms thought and is the source of learning.* (ORTEGA, 2009, p. 219)

capacidade de pensar, raciocinar, fazer escolhas e planejar."

Na aquisição/aprendizagem de segunda língua percebemos que a mediação ocorre através de artefatos culturais, sociais e outros artefatos relacionados com a tecnologia e materiais didáticos, além da própria interação do indivíduo com outro falante do idioma a ser aprendido. Mediante as interações e as práticas sociais vivenciadas pelos indivíduos, em dado contexto cultural, podem proporcionar a eles o desenvolvimento significativo de aprendizagem de uma língua.

2.2 ZONA DO DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)

Ao estudarmos os conceitos dentro da teoria sociocultural, observamos que Vygotsky estabelece uma forte relação entre a dimensão biológica humana e a dimensão social, em que o indivíduo tem contato com símbolos e instrumentos carregados de valor cultural e que são importantes mediadores na interação dele com o mundo e com seu pleno desenvolvimento. Para tanto, Vygotsky considera dois níveis do desenvolvimento, "um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas [...]" (REGO, 2014, p. 72). Nesse sentido, o primeiro nível está relacionado a aprendizagens e funções que já estão consolidadas, atividades que o indivíduo já consegue realizar com autonomia. No nível de desenvolvimento potencial já são encontradas aprendizagens ou funções que precisam da colaboração de outro indivíduo ou de maiores experiências a serem vivenciadas pelo aprendiz.

A distância entre esses dois níveis de aprendizagem real e potencial é o que conhecemos como Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que define "aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes no estágio embrionário" (REGO, 2014, p. 73).

Nas contribuições de Lantolf e Thorne (2009) na aquisição/aprendizagem de segunda língua, o desenvolvimento ocorre na interação dialógica entre dois ou mais indivíduos, seja colegas, familiares e/ou professores. Isto posto, uma mediação colaborativa na ZDP, através de um ou mais indivíduos capacitados linguísticamente, favorece significativamente a aquisição/aprendizagem na língua pretendida. Contudo, os autores chamam atenção para o fato de que a mediação deve ser controlada, pois o excesso de auxílio pode diminuir o processo de autorregulação do aprendiz de segunda língua. A autorregulação "refere-se à capacidade de realizar atividades com mínimo ou nenhum suporte externo."[8](LANTOLF & POEHNER, 2009, p. 200, tradução nossa). Isso implica

8 *Refers to the ability to accomplish activities with minimal or no external support. (*LANTOLF & POEHNER, 2009, p. 200)

dizer que, a mediação na ZDP deve oferecer intervenções bem explícitas, com a participação do mediador, e depois bem implícitas, até que seja o suficiente para o aprendiz, de maneira apropriada, fazer uso da nova língua no processo de regulação organizado no seu pensamento e na construção da aprendizagem da língua alvo. No próximo tópico apresentaremos o percurso metodológico tomado para a investigação deste estudo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Em consonância com o objetivo deste estudo, nos ancoramos metodologicamente aos moldes da Pesquisa com Narrativa que para Lieblich *et al*, (1998, p. 02, tradução nossa) "refere-se a qualquer estudo que usa ou analisa materiais narrativos"[9]. Consoante aos autores, Barcelos (2020, p. 24) nos explica que a pesquisa com narrativas também pode ser denominada de "autonarrativa, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagem de línguas" sendo utilizadas comumente como instrumentos de coletas de dados na pesquisa qualitativa.

Isto posto, compreendemos que a Pesquisa com Narrativa fundamenta ao que propomos neste estudo, pois buscamos analisar e refletir quanto às experiências vivenciadas e narradas pelos participantes da pesquisa a respeito de seus processos de aquisição/aprendizagem de línguas e principalmente evidenciar de que forma tal aprendizagem se sucedeu a partir de suas interações sociais e por meio da mediação dos artefatos culturalmente construídos.

Para esta pesquisa, foram coletadas 3 narrativas a partir do contato on-line por intermédio das plataformas sociais virtuais *Instagram* e *WhatsApp*, visto que os participantes residem em lugares distantes: dois deles moram nos Estados Unidos e na Irlanda e um no Rio Grande do Sul, estado brasileiro.

Para geração de dados narrativos, corroboramos ao que Paiva (2019) propõe:

> Os dados de uma pesquisa narrativa podem ser gerados por meio de gravações de áudio ou vídeos, entrevistas (geralmente semiestruturadas), orais ou escritas, observação em sala de aula, textos ou documentos escritos ou multimodais, incluindo as autobiografias e os diários de professores e aprendizes. Pode-se também usar uma combinação desses instrumentos. (p. 92)

A partir dessa compreensão, duas das narrativas foram construídas por meio do relato escrito pelos participantes mediante a uma pergunta motivadora (Você poderia relatar como ocorreu seu processo de aprendizagem de língua(s), desde o seu primeiro contato até o momento presente?). Depois das narrativas serem redigidas pelos participantes, solicitamos que fossem enviadas pelo

9 *Narrative research, according to our definition, refers to any study that uses or analyzes narrative materials.* (LIEBLICH et al, 1998, p. 02)

e-mail. Uma outra narrativa foi gerada por meio da entrevista semiestruturada, direcionada por perguntas norteadoras, a saber: 1) Como aprendeu o idioma? Relate como foi esse processo. 2) Em quais situações utiliza o idioma? Qual frequência? 3) A habilidade de fala e escrita são bem desenvolvidas? 4) Como era para você antes da aprendizagem/aquisição da língua? Ou seja, você conseguia se comunicar? 5) Você frequentou cursos livres de idiomas aqui no Brasil? Se sim, agregou na sua experiência com a língua alvo?

A fim de melhor direcionar a construção das narrativas de ensino e aprendizagem de línguas dos participantes, as questões acima foram utilizadas como ponto de partida de investigação para coleta de dados, portanto não objetivamos respondê-las como perguntas de pesquisa.

Quanto ao número de pesquisados, participaram deste estudo 3 aprendizes de língua(s), são eles: Laneia Minisso, Paola Bonassa e Rafael Vial[10]. Laneia possui graduação em Letras, tem 23 anos de idade e fala a língua inglesa. Atualmente, Laneia é Au Pair[11] e conta sua história a partir das experiências vividas no Brasil como estudante de escola de idiomas e professora de inglês, bem como de suas novas vivências residindo nos Estados Unidos, na cidade de Minnesota.

Paola Bonassa mora atualmente em Dublin, capital da Irlanda, porém no ano de 2019 residiu em Borno, na Itália. Durante esse tempo adquiriu e aprendeu a língua italiana. Atualmente, está em processo de aprendizagem da língua inglesa.

Rafael Vial é formado em Relações Internacionais e relata suas experiências com a aprendizagem do inglês, francês e italiano. O último idioma iniciado em casa como segunda língua e depois formalizado a partir de aulas particulares.

As análises serão feitas a partir dos recortes retirados das narrativas e dispostas de excertos e analisadas interpretativamente, (MOITA LOPES, 1994) à luz dos dois principais conceitos da teoria sociocultural: *Mediação* e *Zona do Desenvolvimento Proximal.*

Explanado o percurso metodológico desta pesquisa, os instrumentos de coletas dados e os participantes pesquisados, dedicaremos para a próxima seção a análise dos dados.

4. ANÁLISE DE DADOS

Esta seção é destinada à apresentação de excertos extraídos das narrativas

10 Os nomes dos participantes são fictícios para preservar e resguardar suas identidades.

11 *Au pair* é a maneira como são chamadas pessoas que decidem vivenciar uma experiência de intercâmbio linguístico morando na casa de uma família estrangeira. As atividades desenvolvidas por um *Au pair* estão ligadas aos cuidados das crianças da família e aos afazeres domésticos, recebendo certa quantia pelo trabalho.

de aprendizagem dos participantes de pesquisa, na busca por analisar e evidenciar os conceitos da teoria sociocultural vygotskiana, em especial os conceitos de Mediação e ZDP. Iniciamos pelo conceito de mediação.

4.1 APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS POR MEDIAÇÃO DE ARTEFATOS SOCIOCULTURAIS

Como discutido na fundamentação teórica deste trabalho, o desenvolvimento e a aprendizagem de línguas pode ocorrer para além da interação social, a partir da mediação por artefatos. No caso dos excertos abaixo retirados das narrativas de Rafael e Laneia, percebemos que ambos os pesquisados se valeram da utilização de ferramentas que os auxiliaram no processo de aprendizagem de línguas. Rafael com a aprendizagem do Francês e Laneia do Inglês.

> **Narrativa 01**
> (01) Rafael. – [Q]uando comecei a estudar francês, há 5 anos, resolvi adotar uma estratégia diferente. Passei a ter no Francês um hábito diário, com **músicas**, **filmes**, **séries**, etc. Hoje eu basicamente escuto ***podcasts***, **rádio** e **telejornal** francês todos os dias. [...]. Também leio **literatura** francesa quando há tempo. É um modo de adquirir vocabulário. Nunca gostei muito do caderno de exercícios, mas é necessário fazê-los.
>
> **Narrativa 02**
> (02) Laneia. – Uso algumas ferramentas pessoais para a aprendizagem como, por exemplo, estou treinando minha mente para pensar em Inglês, assisto **filmes** sem legenda e se caso tiver legenda de preferência em Inglês, também mudei a **configuração do meu celular**[..]

Como destacado nos excertos, os principais artefatos utilizados são ferramentas tecnológicas ou midiáticas. Rafael, por exemplo, para adquirir mais vocabulário, diariamente ouve músicas, *podcasts*, rádio e assiste a filmes, séries, telejornais e lê literatura francesa. Já Laneia, além de também assistir a filmes, mudou a configuração do seu celular para que tenha um contato ainda mais diário com a língua inglesa. Esses artefatos possibilitam, além do contato direto com o idioma, o acesso ao conhecimento sociocultural e à aprendizagem da língua. São aparatos que sozinhos não definem aprendizado, pois é necessário que haja *input compreensivo,* conceito estabelecido por Stephen Krashen (1985), mas que funcionam como ferramentas mediadoras da aprendizagem.

Outro aspecto relevante a ser levantado é a mediação, não somente por artefatos, mas pela mediação e aprendizagem por contextos institucionais. Como afirmam Lantolf, Thorne e Poehner (2015, p. 207) "os processos de desenvolvimento ocorrem por meio da participação em ambientes culturais, linguísticos e historicamente formados".

Narrativa 02
(03) Laneia. – Os estágios de língua inglesa na faculdade também me ajudaram a crescer e compreender mais sobre a língua e o ensino dela, pois sempre me diziam que se aprende muito mais quando se ensina e de fato é verdade, tive uma ótima formação.

No excerto 03 retirado da narrativa da Laneia, identificamos os contextos "faculdade" e "estágios" como espaços de mediação de aprendizagem. Laneia relata que passou a compreender e a crescer (profissionalmente) ainda mais na língua inglesa a partir desses contextos. Portanto, os contextos institucionais também podem ser considerados como espaços propiciadores de aprendizagem, é claro que o contexto "faculdade " e "estágios" por si só não geram conhecimento, é necessário que haja elementos complexos inteiramente relacionados e em interação.

No excerto abaixo buscamos analisar o processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua a partir da narrativa da participante Paola Bonassa. Os recortes que seguem são respostas à pergunta de como foi o seu processo de aprendizagem da língua italiana.

Entrevista semiestruturada
(04) Paola. – [...] é o italiano deriva do latim também né, então algumas palavras são similares então foi uma coisa.uma coisa meio orgânica assim, mas eu realmente aprendi italiano, eu realmente éee aprimorei meu italiano quando eu saí dessa casa que eu morava com brasileiros e fui morar numa casa de uma família italiana, eu aluguei um quarto numa casa de uma família italiana então meu contato com eles eram todos os dias, 24 horas por dia. [...] Então foi nesses últimos três meses que eu fiquei na Itália que meu italiano fez um boom e enfim meu vocabulário aumentou e por conta do contato diário, sem aula sem nada foi somente ali com eles me ensinando[...].

O excerto 04 demonstra que Paola, por mais que tivesse afinidade com o italiano, sua aprendizagem teve um grande progresso quando começou a morar com os italianos e aprender com eles o idioma. Nesse ponto, constatamos ser fundamental a participação e mediação de outras pessoas como bem ressalta Rego (2014, p. 109), que é "através de suas interações sociais, a partir de trocas estabelecidas com seus semelhantes", o conhecimento no processo de aquisição da segunda língua é construído.

Entrevista semiestruturada
(05) Paola. – Na Itália eu falava, eu utilizava o italiano para tudo de acordo com meu dia né, então eu acordava meu café da manhã é a *colazione* que a gente fala, *colazione* era italiano porque eu comia junto com a família então eu utilizava ele durante todas as coisas que eu precisava resolver, fora de casa era italiano e dentro de casa era italiano. Isso fez um boom na minha cabeça porque ajudou muito e frequência todos os dias também.

Outro aspecto evidenciado analisando o quinto excerto sob as lentes da

teoria sociocultural é de que a aquisição se dá por meio da mediação de artefatos culturais, e falantes do idioma. O fato de Paola morar em uma casa com italianos, conviver com seus costumes, interagir e sempre falar em italiano com eles foi essencial para a aquisição/aprendizagem da segunda língua, pois constitui-se como uma prática de uso real da língua.

No tópico a seguir, trataremos acerca do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

4.2 ZDP: APRENDIZAGEM POR UM PAR MAIS COMPETENTE

A partir do que já discutimos sobre o conceito de ZDP, retomamos a definição do conceito como sendo o processo de desenvolvimento e maturação do conhecimento, partindo daquilo que o indivíduo já possui, àquilo que ele será capaz de desenvolver sob a mediação de um par mais competente. Os excertos abaixo expressam a aprendizagem da língua italiana por Rafael.

> **Narrativa 01**
> (06) Rafael. – Sempre estudei com professores particulares, o que me ajudou a avançar rápido. Porém, houve períodos que não estudei. Digo, foi uma trajetória intercalada, o que fez com que o meu desenvolvimento do Francês seja peculiar.

> **Narrativa 01**
> (07) Rafael. – Mas minha curiosidade sempre falou mais alto, por isso costumava conversar com meus avós e tias, pedindo para me ensinarem as palavras, frases e significados. Algumas Cantigas folclóricas eram comuns em minha família, a exemplo de *quando si pianta la bela polenta* - sobre o plantio do milho e feitura da polenta, um alimento típico das classes populares de Vêneto, afinal o grão nobre sempre foi o trigo, não o milho. Além da canção *Merica-Merica*, que versa sobre a trajetória da imigração italiana e colonização da América. Essas coisas me trouxeram tanta fluidez com o idioma Italiano que só fui descobrir essa facilidade quando comecei a fazer aulas oficiais de Italiano, neste ano.

No excerto 06, Rafael relata que sempre estudou com professores particulares e tais aulas particulares o possibilitou impulsionar no francês e nas línguas que aprendia. Em outras palavras, podemos inferir que os professores particulares representam os mediadores especialistas, atuando como pares mais competentes no processo de desenvolvimento da língua francesa com o Rafael. No excerto 07, quem desenvolve o papel de um par mais competente na aprendizagem de italiano, inicialmente, são os avós e tias de Rafael. Ele relata que, movido pela curiosidade, sempre pedia para que seus avós e tias o ensinassem palavras, frases e significados em italiano. Rafael tem a língua italiana como a segunda língua falada no âmbito familiar, no entanto só foi aperfeiçoar o idioma quando começou

a fazer aulas particulares. Diante do exposto, conseguimos visualizar a Zona de Desenvolvimento Potencial de Rafael, que seriam suas experiências prévias, conhecimento da língua italiana aprendida com seus familiares, em que somadas ao auxílio de um especialista, par mais competente, desenvolve aprendizagem da língua em direção a consolidação da aprendizagem, objetivo de falar o idioma, ou seja, a Zona de Desenvolvimento Real. Esse processo de maturação da aprendizagem da língua entre as duas zonas, Zona de Desenvolvimento Potencial e Real, constitui-se como a Zona de Desenvolvimento Proximal (REGO, 2014; PAIVA, 2014).

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, pautamo-nos nos conceitos da Teoria Sociocultural a fim de entendermos e reflexionarmos sobre o processo de aprendizagem/aquisição de aprendizes de línguas, por meio da análise com narrativas.

Para este estudo buscamos investigar quanto aos conceitos, principalmente de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal dos quais mais emergiram no estudo prévio das narrativas. Os resultados possibilitaram vislumbrar, mediante a análise das narrativas, o processo de aquisição/aprendizagem dos narradores que se deu pela mediação de artefatos físicos e simbólicos, bem como pela mediação de um par mais competente.

Consideramos que o processo de aquisição/aprendizagem de línguas na perspectiva sociocultural, oportuniza o aprendiz a desenvolver complexas relações de interação socialmente e historicamente definidas mediadas, por exemplo, a partir de comunidades linguísticas e artefatos culturalmente estabelecidos, possibilitando o desenvolvimento de sua competência linguística para o uso e participação da/na língua em diferentes situações comunicativas, podendo, assim, expandir suas relações interpessoais, sociais e culturais.

Portanto, conseguimos mesmo que de forma simples, a partir das leituras e discussões feitas sobre as teorias de aquisição de línguas, identificar dois dos conceitos da teoria escolhida para análise aqui usadas. Evidentemente que poderíamos aprofundar as discussões, mas para o objetivo prático de desenvolver o exercício de análise, tendo como ponto de partida uma lente teórica, este estudo se torna válido. Esse exercício de análise sob uma perspectiva teórica nos possibilita como estudiosos da linguagem, ainda em iniciação, desenvolver o conhecimento teórico para uma melhor percepção das práticas da linguagem nos processos de aprendizagem. Dessa forma, será possível compreender as dinâmicas reais de sala de aula, o que poderá nos dar subsídios para planejar nossas aulas, bem como reconhecer como nossos estudantes se desenvolvem no ensino-aprendizagem de línguas.

6. REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. **Compreendendo a pesquisa (de) narrativa**. In: JUNIOR, Ronaldo G. (Org.). Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 17-37.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Express, 1997.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: Issues and Implications**. Longman Group UK, 1985. Disponível em: https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf . Acesso em: 24 jan. 2021.

LANTOLF, J. P.; THORNE,S. L. Sociocultural **Theory and Second Language Acquisition**, 2009. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/231781342. Acesso em 24 jan. 2020.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L; POEHNER, M. **Sociocultural Theory and Second Language Development**, 2015. *In* VAN PATTER, B; WILLIAMS, J (Orgs.), **Theories in Second Language Acquisition**. New York: Routledge. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313795407. Acesso em: 23 jan. 2021.

LIBLICH, A; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative Research: Reading, analysis and interpretation**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are Learned**. Oxford: Oxford University Express, 1999.

MOITA LOPES, L. P. **A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A., Vol. 10, Nº 02, p. 329-338, 1994.

ORTEGA, L. **Understanding second language acquisition**. Londres: Hodder Arnold, 2009.

PAIVA. V. L. M . O. **Manual de pesquisas em estudos linguísticos.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAIVA. V. L. M .O. **Aquisição de segunda língua**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

REGO, T. C. **Vygostsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo – SP, 1991.

RELATOS E CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Vanesa Aparecida de Oliveira[1]
Dayane Cibelle Vargas[2]

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco principal, a apresentação de entrevistas coletadas com três voluntários que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, será usado como base teórica para as possíveis análises, o livro: "Aquisição de segunda língua" de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2014), em que a autora apresenta os principais estudos realizados na área de ASL, dialogando com estudiosos e expondo pontos de partida para nortear iminentes estudos.

O processo metodológico da pesquisa, deu-se através da escolha de três voluntários que se disponibilizaram a relatar sua vivência, contato e experiência com a aquisição de segunda língua. Desta forma, o entrevistado número 01 (um), um indivíduo do sexo masculino, com formação educacional de nível médio completo, 27(vinte e sete) anos que atualmente trabalha em uma empresa do setor privado voltado para a área de tecnologia, como sistema de dados e treinamentos online de clientes em uma plataforma digital.

Dissemelhante, o entrevistado número 02 (dois), um indivíduo do sexo feminino, com formação educacional de pós-graduação (em processo de construção, mestranda do programa de pós-graduação em letras 2017/02, 29 (vinte e nove) anos que atualmente é professora de língua inglesa na educação básica da rede estadual, com turmas do ensino fundamental II, contudo afastada temporariamente para a conclusão de seus estudos. O entrevistado número 03 (três), um indivíduo do sexo feminino, com formação educacional de graduação em

1 Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, FAEL – SP. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop. E-mail: vanesa.oliveira@unemat.br.

2 Graduada em Direito, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras na UNEMAT/Sinop e professora de Direito na rede de ensino superior privada no município de Sinop/MT. Endereço eletrônico: dayane.vargas@unemat.br.

letras, que atualmente é professora de língua inglesa na educação básica da rede privada e em um centro de idiomas.

A coleta de dados foi realizada através do uso de um aplicativo de celular, com a gravação de áudios para as possíveis respostas que foram transcritas para a análise e estudo destes conteúdos. Para a sistematização dos dados coletados, cada entrevistado será denominado como, **E1**, **E2** e **E3** em que as transcrições se apresentam fragmentadas para uma análise clara e objetiva dos elementos analisados e em anexo as entrevistas transcritas integralmente.

CONCEPÇÕES E DESCRIÇÕES EM TORNO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Atualmente é notório perceber que a língua inglesa possui grande importância no cenário linguístico mundial, por ser uma língua global as políticas linguísticas em torno desta língua, alcança grandes debates em torno deste tema. Assim, Rajagopalan afirma:

> Para uma língua se torne uma língua franca no mundo, não basta ela contar com inúmeros "falantes-nativos" e outros tantos que a usam como segunda língua ou língua de contato. [...] Uma língua de alcance global tem que ter, sim, e com certeza, um grande número de usuários, e também uma expansão grande de estados e territórios onde a língua tem nítida presença assegurada. (2015, p. 19)

A língua inglesa permeia todos os elementos e fatores apontados conforme o excerto acima, pois além de amplitude territorial ela alcança inúmeras esferas de atuações como economia, tecnologia, entretenimento e outros. Nesta perspectiva é importante lembrar que a língua oferece algumas facilidades devido a fatores históricos e políticos, o que a torna mais disseminada por todo o mundo.

Deste modo, com o avanço da globalização e a circulação de informações de forma constante, preconiza a necessidade de contribuições científicas nesta língua alvo, elemento que desencadeia várias discussões acerca deste tema, pois a circulação do saber científico é algo que necessita ser difundido, desta forma, é necessário que as produções de publicações ocorram na língua falada pelo mundo todo.

Nesse sentido, Rajagopalan (2015, p. 23), declara:

> Em outras palavras, quem não domina inglês está sendo obrigado a sentir-se acuado e com a sensação, hoje em dia, de estar praticamente isolado do convívio dos pares do mundo acadêmico em sua grande maioria que, graças à transnacionalização da academia, age e interage como nunca antes.

Assim conforme cita Rajagopalan (2015), pesquisadores impõe as condições

pelas quais as políticas linguísticas se apresentam, pois, a demanda de publicações advindas de todo o mundo condiciona a inserção a este meio. Paralelamente a este tema, é perceptível a presença de novos e diferentes mecanismos no processo de multiletramentos educacionais, como a presença de tecnologias para o desenvolvimento de novas competências. Então a priori é importante conceituar o termo multiletramentos, segundo Rojo e Moura (2012, p.136):

> - é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos é importância de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Assim os multiletramentos são vieses que transcendem o ensino além dos limites da sala de aula, sendo possível em uma perspectiva sociocultural de letramentos, alavancando fatores sociais e epistemológicos, tornando o aprendiz personagem principal em seu processo de aprendizagem. Nessa mesma linha, Cope e Kalantzis (2013, p. 138 apud PAIVA, 2014), asseguram:

> Frente a novas formas de aprendizagem e, consequentemente, novas possibilidades de ensino contemporâneas, que se busque formular uma pedagogia para os multiletramentos, [...] cujo o foco de ver o aprendiz, que passa a ser protagonista nesse processo dinâmico de transformação e de produção de conhecimento e não mais um simples reprodutor de saberes.

Neste aspecto, as concepções que dialogam com o conceito de multiletramentos tem enfoque na construção do conhecimento do aprendiz, valorizando as inúmeras formas de linguagem que possam ser transitivas durante a construção deste processo. Assim os multiletramentos não são concebíveis apenas em um campo específico como por exemplo, o meio tecnológico, mas pelo todo, usufruindo de todas as possibilidades que possam desencadear o desenvolvimento e aprendizado deste indivíduo.

NARRATIVAS NOS MECANISMOS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

O processo de aquisição de segunda língua se resulta no indivíduo de maneira singular, no entanto a aplicabilidade da teoria para analisar o desenvolvimento da ASL se constitui de diferentes formas, visto que o sujeito já é constituinte de sua língua materna e seu conhecimento de mundo. Nesta perspectiva, a contribuição dos entrevistados para esta pesquisa experencia relatos de ASL desde o primeiro contato até a atual relação com a segunda língua, em que é esclarecido como foi construída essa aquisição e as relações feitas para aprimorar esse desenvolvimento.

Nesse aspecto, Ellis (2014, p.85– tradução nossa) afirma:

> Essas teorias têm como suporte a linguística cognitiva, que vê a língua como fruto da experiência humana a língua se constrói pelo uso e não por princípios inatos) e não separa a linguagem dos outros tipos de cognição, como o que envolve a visão, por exemplo[3].

O modelo conexionista apresentado por Paiva (2014), descreve que o aprendizado e ASL se constitui através de conexões neurais para o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem do sujeito. Desta forma podemos aplicar esta teoria a aprendizagem do **ENTREVISTADO 01**, conforme seu relato:

> **E1:** "Bem, meu primeiro contato que eu tive diretamente com a segunda língua primeiramente foi através de vídeo games, através de jogos foi onde eu tive esse contato direto com outras línguas."

Mediante a este excerto Poersch (2014, p. 96 apud PAIVA, 2014) objetiva, "a repetição de experiências de aprendizagem ocasiona um incremento na força das conexões" [...] "com o uso frequente de vídeo games [...]". Nesta perspectiva, o uso de jogos proporciona ao **E1**, o contato inicial a segunda língua e através deste processo a construção de aprendizagem se desenvolve, elemento este, que fortalece as conexões de ASL para o aprendiz:

> **E1**: *"E aí posteriormente, na 5ª* série que começou a estudar basicamente isso ... É eu aprendi muito mais através do vídeo game do que na escola em si, então eu tenho uma certa *facilidade de identificar algumas coisas na língua inglesa."*

O entrevistado expõe como o ensino em sala de aula não foi suficiente, e através da busca em jogos a aquisição tornou-se mais fácil e de melhor compreensão, pois naquele contexto a apropriação da língua fazia sentido para ele.

A concepção de ASL para o **ENTREVISTADO 02** ocorre inicialmente pela teoria sociocultural, nesse aspecto, Lantolf e Beckett (2014, p. 127-128 apud PAIVA, 2014) asseguram: "[...] a denominação sociocultural captura a ideia de que o funcionamento metal humano resulta da participação em e da apropriação de formas de mediação cultural integradas em atividades sociais". Desse modo, a interação social propicia um aprendizado por meio de artefatos que auxiliam o desenvolvimento do conhecimento. Conforme no excerto apresentado.

> **E2:** *Então no ano de 2008 eu iniciei um curso de inglês em uma escola de idiomas [...] quando eu assumi o concurso eu trabalhei concomitantemente com o ensino fundamental em uma escola e com o ensino médio em outra escola. [...] para eu trabalhar com ensino fundamental e médio, eu voltei a estudar no material que eu*

3 These theories are supported by cognitive linguistics, which sees language as the result of human experience (language is built by use and not by innate principles) and does not separate language from other types of cognition, such as that involving vision, for example.

> *tinha, fiz muita busca na internet, e assisti muita vídeo aula e assim, a vídeo aula na minha opinião ajuda muito por que tem uma metodologia muito bacana de fácil compreensão ... então eu assisti bastante vídeo aula e eu também pedia bastante ajuda as professoras que trabalhavam na mesma escola que eu [...]*

Ela apresenta uma relação de aproximação com a ASL desde o início dos estudos na educação básica, esta afinidade resultou em sua formação como professora de língua inglesa. Assim a busca por aperfeiçoamento auxilia seu desempenho em sala de aula, mediante a isso Lantolf e Throne (2014, p. 128 apud PAIVA, 2014) expõem: "Esses artefatos podem ser tanto ferramentas físicas (martelo, faca, celular, livro etc.) como simbólicas (sistema numérico, código Morse, a própria linguagem humana etc.)". É perceptível que para ela, o uso destes mecanismos ajuda e melhora ainda mais sua prática em sala de aula.

É considerável perceber que nos dados apresentados encontramos traços da teoria do modelo monitor, hipótese do input ou da compreensão:

> **E2***: [...] hoje é tão simples que ao acessar uma página da internet, ao abrir um aplicativo do celular a gente já se depara com várias palavras e na minha visão, no meu olhar essas palavras são fundamentalmente da língua inglesa. [...]eu faço coisas simples eu tenho dois aplicativos baixados no meu celular e sempre que eu tenho uma folguinha, eu acesso, vou conhecendo palavras novas, expressões novas e relembrando palavras já conhecidas.*

A concepção de "interiorização" para Krashen assegura que aprendizagem e aquisição de uma língua podem ocorrer em processos diferentes, porém concomitantemente conforme o trecho acima da E2. No mesmo sentido, segundo Krashen (2014, p. 28 apud PAIVA, 2014):

> o modelo monitor, postula que o ator da segunda língua pode "interiorizar" regras da língua-alvo por meio de um dentre dois sistemas: uma forma implícita denominada aquisição inconsciente da língua, e uma forma explícita, aprendizagem consciente da língua. (p. 28, 2014)

Neste aspecto, Krashen (p. 29, 2014 apud PAIVA, 2014) declara, que *"*o *intake* é a comunicação natural. Ninguém fala com uma criança para ensinar a língua, mas para se comunicar. A aquisição parecer acontecer mais quando o usuário da língua foca na mensagem e não na forma".

> **E2:***[...] eu gosto também de ler os textos em inglês então assim, neste último ano eu tive a oportunidade de conhecer muito material escrito em língua inglesa [...]eu procuro também assistir filmes, desenhos animados, ouvir músicas, são coisas simples e gostosas de fazer, assim como aprender e ensinar a língua inglesa. [...] o objetivo de quem aprende uma segunda língua é pra que você possa se comunicar, então você não precisa ser nativo de tal região pra você falar da forma correta, você tem que se fazer entender[...].*

O *intake* para ela não pode ser determinado pela perfeição, a busca pode

ocorrer de diversas formas, sendo compreensível ao interlocutor tornado esses fatores preponderantes na aprendizagem de segunda língua.

O processo de ASL para a **ENTREVISTADA 03** ocorre por diferentes correntes teóricas, pois sua aquisição/aprendizagem se constituiu em diferentes perspectivas, primordialmente, é possível identificar a teoria Behaviorista, como propõe Paiva (2014) a aprendizagem é um comportamento observável, que é adquirido de forma mecânica e automática através de estímulos e respostas.

> **E3**: *[...]anos quando eu tive meu primeiro contato com a língua inglesa, o professor era superexigente, naquela época nós aprendíamos inglês apenas com vocabulário, então ele fazia lista de palavras e nós tínhamos que fazer a tradução e o caderno tinha que ser impecável. [...]*

O processo inicial de aprendizagem para a **E3** ocorreu de forma estática e mecânica, devido a fatores sociopolíticos educacionais que permeavam o ensino de segunda língua, visto que este processo segundo a **E3** ocorreu a mais de 30 anos. No entanto, este fator não limitou/bloqueou a busca de aquisição de uma segunda língua, conforme a entrevistada relata:

> **E3**: *[...]e eu lembro que eu estudava numa escola estadual em uma cidade muito pequena e hoje quando eu paro para pensar sou muito agradecida ao meu professor de língua inglesa que eu gostaria muito de encontrá-lo que ainda nem sei se vive. [...]*

Para ela, o método de ensino ao qual a segunda língua lhe foi apresentada inicialmente satisfazia suas expectativas e tornava o aprendizado eficaz, assim na busca pela aquisição da segunda língua seus interesses foram tomando outros rumos, conforme no excerto abaixo.

> **E3***: [...] meu interesse pelo idioma em estudar inglês foi na juventude, e naquele momento foi porque eu estava muito envolvida em movimentos sociais [...].*

Schumann (2014, p. 52 apud PAIVA, 2014) aponta que o modelo de aculturação possui elementos variáveis, "certos fatores sociais podem promover ou inibir o contato entre dois grupos sociais de línguas diferentes [...]."2014). Assim conforme a narrativa da **E3**, fatores sociais inferiram diretamente em seu processo de ASL, que desencadeou outros elementos que afetam o grau de aculturação, conforme expõe Schumann (2014, p. 52 apud PAIVA, 2014): "[...] um grupo cultural ou politicamente dominante oferece resistência em aprender a língua do grupo dominado, o mesmo acontece na situação inversa."

> **E3**:*[...] e a gente tinha uma aversão muito grande aos Estados Unidos enquanto império/dominador, e eu quis aprender inglês naquela época a língua do dominador, e conversar de igual para igual [...]e aqueles que não falavam inglês tinham que se submeter e engolir tudo que eles ofereciam então o primeiro momento era mais como uma revolta, eu quero aprender inglês para me defender e defender a nossa nação[...]*

Neste fragmento é perceptível que para a **E3** fatores sociais que levou a busca em adquirir a ASL, assim este processo ocorreu incisivamente na busca de equiparar-se de igual para igual em relação ao dominador. E tais fatores se constituíram devido a elementos que **E3** descreve abaixo:

> **E3**:*Eu pertencia a um grupo religioso internacional, então eu tinha contato com muitas pessoas de outros países que falavam inglês, e eu tinha que aprender a me comunicar com essas pessoas e elas me ensinavam informalmente a língua inglesa [...]*

Desta forma, era necessário inteirar-se com este idioma para que a **E3** obtivesse a comunicação. Nesse aspecto, Schumann (2014), apresenta as variáveis afetivas que podem inferir na ASL, no relato apresentado é perceptível a variável afetiva. Para a **E3**, além de fatores sociais, a necessidade de comunicação era tangível naquele momento. Assim sua concepção de ASL foi se constituindo no decorrer do tempo, conforme ela expõe no trecho abaixo,

> **E3**:*[...] eu tive a oportunidade de passar um mês em Londres estudando inglês e depois passei um outro mês em uma reunião que eu tinha que participar em que só falava-se em inglês, então aquele mês que eu passei em Londres estudando me ajudou muito, a participação desta reunião que eu pude entender muita coisa e me comunicar também em inglês.*

É possível perceber que a inserção da **E3** em um contexto diferente, tornou o aprendizado mais significativo. Com o decorrer do tempo e o contato contínuo com a língua a **E3** teve uma experiência significativa em seu processo de ASL que a tornou proficiente na segunda língua.

> **E3:** *[...]e minha* última *experiência como estudo e vivência foi em 2009 a 2012 quando eu passei 03 anos morando nos Estados Unidos e ligado ao meu trabalho e lá eu tinha que traduzir, muitos materiais, conteúdos do inglês para o português que tinham que ser mandados para o Brasil. E todas as reuniões que eu participava eram em inglês então isso me ajudou muito.*

No trecho acima, é possível constatar elementos da teoria sociocultural, Ohta (2014, p.137 apud PAIVA, 2014) afirma que "a aquisição de uma língua se dá através do processo colaborativo por meio do qual os aprendizes se apropriam da língua de sua própria interação, para seus próprios propósitos, construindo a competência gramatical, expressiva e cultural". Ou seja, a imersão em um contexto contínuo de segunda língua tornou a **E3** membro ativo daquele cenário a qual estava inserida.

E esta imersão proporcionou inúmeros benefícios no processo de ASL, notadamente percebe-se a teoria da acomodação de Schumann (2014, p. 64 apud PAIVA, 2014), nesse sentido, o autor postula que as variáveis sociais e psicológicas, bem como, os fatores sociais, afetivos, de personalidade, cognitivos e biológicos também poderiam influenciar a proficiência bi linguística. Conforme

o fragmento a seguir, é possível perceber a influência de tais fatores:

> **E3:** *Quando eu cheguei nos Estados Unidos mesmo tendo feito letras, e tendo feito muitos cursinhos de língua inglesa, foi um choque muito grande, por que antes de ir para lá eu pensava que sabia inglês, mas no contato com os nativos, especialmente os adolescentes que cortam muito a maneira de falar eu não entendia nada [...]*

O choque cultural experenciado pela **E3**, aponta que para o real processo de ASL é necessário inserir-se culturalmente no contexto, que mesmo com o conhecimento prévio da língua e uma vivência mínima de imersão com a segunda língua, a necessidade de conhecer e inteirar-se com o contexto é essencial para o desenvolvimento completo de ASL. Assim, quando ela se desprende de alguns fatores sua aquisição ganha um novo aspecto, conforme ela expõe.

> **E3:** *[...] eu tinha medo de falar e senti que eu perdi muito tempo com isso, mas aos poucos eu fui aprendendo com o contato com as pessoas [...] tinha que me comunicar em inglês, e quando eu decidi falar "errado", quando eu decidi perguntar quando eu não entendia, foi quando de fato eu comecei a aprender, e eu creio que o processo desandou, por que eu não tinha tanto medo, tanta resistência e foi quando eu comecei a prender mais na pratica no contato com as pessoas, na rua visitando, com os amigos que eu convivia nos Estados Unidos.*

Assim, Schumann (2014, p.55 apud PAIVA, 2014) aponta que "a ASL é apenas um aspecto da aculturação e o grau de aculturação de um aprendiz ao grupo da língua-alvo controlará o grau de aquisição da língua". Desta forma, para **E3** o processo de aculturação foi um elemento preponderante em sua aprendizagem e as experiências vividas e relatadas tornou-a proficiente na segunda língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa estabelece linhas teórica baseando-se nos relatos coletados de 03 (três) entrevistados. Nesse sentido, para o **E1**, este processo ocorreu significantemente através de outros elementos como o uso de vídeo games, diferentemente do **E2**, que apresentou sua aquisição enquanto profissional, mediando a análise para outro viés. Por fim, para a **E3**, a ASL ocorreu diferentemente desde seu primeiro contato até a ASL, pois a possibilidade de construir seu conhecimento em contato real com nativos possibilitou o desenvolvimento de elementos cognitivos e sociais para ela.

Desta forma, os dados coletados e analisados reafirmam a ideia inicial proposta por Paiva (2014), que o processo de ASL pode ocorrer de inúmeras maneiras e contextos diferentes e a forma pela qual é apresentado ao aprendiz implicará em seu conhecimentos, possibilitando uma percepção legítima de contextos diferentes de teorias para a ASL.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1ª ed. – São Paulo. Editora Parábola Editorial, 2014.

BORGES, Rosângela R.; COSTA, Liliane P.S.; FERNANDES, Marly A.; MELO, Rosineide, de; NETO, Adolfo, T.; THADEI, Jordana;. **Multiletramentos em Ambientes Educacionais**. In: ROJO, Roxane (org.). Escol@ conect@d@: os multiletramnetos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p.135-158.

ELLIS, Rod. **Investigating language instruction**. Language Teaching Research 2014, Vol. 18(3) 269–27. University of Auckland, New Zealand.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco**. In: BRAGA, Denise B.; CALDAS, Raquel R.; ROCHA, Cláudia H.; (orgs.). Políticas Linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas: Pontes Editores, 2015, p.15-27.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012

ANEXO

ENTREVISTADO 01: *Bem, meu contato ah... meu primeiro contato que eu tive diretamente com a segunda língua é primeiramente foi através de vídeo games é... através de jogos é onde eu tive esse contato direto com outras línguas, é... o inglês ainda e aí posteriormente, na 5º série que começou a estudar basicamente isso ... É eu aprendi muito mais né, através do vídeo game do que na escola em si, é ... então eu tenho uma certa facilidade de identificar algumas coisas né na língua inglesa é.... e foi onde meu maior aprendizado foi com o vídeo game até mais mesmo do que é com a escola e a influência dele a minha vida, não teve uma influência tão grande, não teve uma importância é... pra mim é... apenas mesmo é... a preferência até mesmo em assistir algumas coisas legendadas que eu acho mais interessante do que é... até mesmo ver com uma versão dublada, então para mim a* única *diferença que faz na minha vida é essa.*

ENTREVISTADO 02: *Sou professora da rede pública, e eu vou contar um pouquinho sobre a minha relação com a língua inglesa. Bom, é desde a educação básica lá no ensino fundamental e médio estudar inglês e português era um prazer pra mim! Eu me lembro assim muito bem como se fosse hoje que eu sempre dizia para as minha professoras, assim dessas disciplinas em específico: Ah, por mim só tinha inglês e português! Eu adorava, era fantástico. Eu iniciei a graduação no ano de 2007 e eu tinha 17 anos [...] existe um ditado que diz, que você nasce professor e eu acredito muito nisso, eu sempre quis ser professora. Então né com os estudos, é e como parte da grade curricular, nos tínhamos a língua inglesa assim de forma mais específica, foi aí que meu affair com o idioma se desenvolveu muito, e eu tinha certeza eu quero ser professora de inglês. Então no ano de*

2008 eu iniciei um curso de inglês em uma escola de idiomas [...] quando eu assumi o concurso eu trabalhei concomitantemente com o ensino fundamental em uma escola e com o ensino médio em outra escola. [...] para eu trabalhar com ensino fundamental e médio, eu voltei a estudar no material que eu tinha, fiz muita busca na internet, e assisti muita vídeo aula e assim, a vídeo aula na minha opinião ajuda muito por que tem uma metodologia muito bacana de fácil compreensão ... então eu assisti bastante vídeo aula e eu também pedia bastante ajuda as professoras que trabalhavam na mesma escola que eu, [...] eu aprendi muito neste período e é incrível o quanto a gente aprende quando vai ensinar é absurdo. [...] Então logo eu me mudei para Sinop e eu seria a necessidade de buscar por aperfeiçoamento novamente [...] eu me matriculei novamente em um curso de idiomas eu estudei um período de aproximadamente um ano e meio, [...]neste momento aqui em Sinop eu trabalhava apenas com alunos do ensino fundamental II [...] o objetivo de quem aprende uma segunda língua é pra que você possa se comunicar, então você não precisa ser nativo de tal região pra você falar da forma correta, você tem que se fazer entender[...] hoje é tão simples que ao acessar uma página da internet, ao abrir um aplicativo do celular a gente já se depara com várias palavras e na minha visão, no meu olhar essas palavras são fundamentalmente da língua inglesa. [...] Eu não tenho a proficiência que eu desejo ter, então assim é a minha gana pela aprendizagem ela é tanta que eu tenho muitas perspectivas para a minha profissão, para o meu modo de ensinar [...] o bom de ser professor é que você pode recomeçar [...]eu faço coisas simples eu tenho dois aplicativos baixados no meu celular e sempre que eu tenho uma folguinha, eu acesso, vou conhecendo palavras novas, expressões novas e relembrando palavras já conhecidas. [...] Eu gosto também de ler os textos em inglês então assim, neste último ano eu tive a oportunidade de conhecer muito material escrito em língua inglesa [...]eu procuro também assistir filmes, desenhos animados, ouvir músicas, são coisas simples e gostosas de fazer, assim como aprender e ensinar a língua inglesa.

ENTREVISTADO 03: *Meu nome é Rosimar sou forma em letras e trabalho com o ensino de língua inglesa em escolas privadas, meu contato com a língua inglesa vem desde a 5 série, e eu lembro que eu estudava numa escola estadual em uma cidade muito pequena e hoje quando eu paro para pensar sou muito agradecida ao meu professor de língua inglesa que eu gostaria muito de encontrá-lo que ainda nem sei se vive por que a mais de talvez 35 anos quando eu tive meu primeiro contato com a língua inglesa, e ele era super exigente, naquela época nós aprendíamos inglês apenas com vocabulário, então ele fazia lista de palavras e nós tínhamos que fazer a tradução e o caderno tinha que ser impecável, e eu nunca imaginava que eu iria me tornar uma professora de língua inglesa. Depois disso continuei estudando inglês no ensino médio, mas esse período eu não me lembro muito bem, meu interesse pelo idioma em estudar inglês foi na juventude, e naquele momento foi porque eu estava muito envolvida em movimentos sociais e a gente tinha uma aversão muito grande aos Estados Unidos enquanto império/dominador, e eu quis*

aprender inglês naquela época a língua do dominador, e conversar de igual para igual e os Estados Unidos por serem poderosos eram quem dominavam o mundo e aqueles que não falavam inglês tinham que se submeter e engolir tudo que eles ofereciam então o primeiro momento era mais como uma revolta, eu quero aprender inglês para me defender e defender a nossa nação e o nosso povo e depois claro, ganhou outros rumos porque, passou a ser uma necessidade. Eu pertencia a um grupo religioso internacional, então eu tinha contato com muitas pessoas de outros países que falavam inglês, e eu tinha que aprender a me comunicar com essas pessoas e elas me ensinavam informalmente a língua inglesa. E então eu comecei a fazer o curso de letras português/inglês/literatura e na universidade eu aprendi muita gramática e estrutura da língua, mas infelizmente a gente não falava inglês e eu sentia necessidade de aprender de outras maneiras, então eu comecei a fazer cursinhos e lembro que meu primeiro curso de língua inglesa foi no CCAA e comecei do básico, então durante os 04 anos que eu fazia letras eu também fazia o curso de inglês e depois continuei em outras escolas de idiomas. E no segundo ou terceiro ano, não me lembro muito bem que a gente estava estudando a literatura inglesa, e meu professor de literatura inglesa era muito bom, e nós estávamos estudando Shakespeare e eu morria de desejo de ir a Inglaterra, eu queria conhecer a terra de Shakespeare, e eu tive a oportunidade de passar um mês em Londres estudando inglês e depois passei um outro mês em uma reunião que eu tinha que participar em que só falava-se em inglês, então aquele mês que eu passei em Londres estudando me ajudou muito a participar desta reunião, que eu pude entender muita coisa e me comunicar também em inglês. E depois disso eu sempre continuei estudando, em cursinhos, e minha ultima experiência como estudo e vivência foi em 2009 a 2012 quando eu passei 03 anos morando nos Estados Unidos e ligado ao meu trabalho e lá eu tinha que traduzi, muitos materiais, conteúdos do inglês para o português que tinham que ser mandados para o Brasil. E todas as reuniões que eu participava eram em inglês então isso me ajudou muito. Quando eu cheguei nos Estados Unidos mesmo tendo feito letras, e tendo feito muitos cursinhos de língua inglesa, foi um choque muito grande, por que antes de ir para lá eu pensava que sabia inglês, mas no contato com os nativos, especialmente os adolescentes que cortam muito a maneira de falar eu não entendia nada, então os primeiros 6 meses eu resisti muito pelo fato de ter feito letras, mas eu era muito exigente com a língua portuguesa, tinha que ser um português perfeito e eu corrigia muito as pessoas, então eu pensava que para falar inglês eu tinha que falar perfeitamente [...] eu tinha medo de falar e senti que eu perdi muito tempo com isso, mas aos poucos eu fui aprendendo com o contato com as pessoas [...] tinha que me comunicar em inglês, e quando eu decidi falar "errado", quando eu decidi perguntar quando eu não entendia, foi quando de fato eu comecei a aprender, e eu creio que o processo desandou, por que eu não tinha tanto medo, tanta resistência e foi quando eu comecei a prender mais na pratica no contato com as pessoas, na rua visitando, com os amigos que eu convivia nos Estados Unidos. E voltando de lá eu decidi a trabalhar como professora de língua inglesa, poderia ter optado por ensinar

português, mas eu decidi ensinar inglês para continuar em contato com o idioma, por que a gente sabe que quando não se pratica a gente esquece, então eu trabalho em um centro de idiomas e em uma escola de ensino fundamental e médio, e nesta experiência eu tenho enfatizado o aprendizado do idioma muito relacionado com a cultura, por que eu sinto que ao falar a língua inglesa nós entramos em contato com muitas outras culturas, hoje em dia não é mais chique ou elegante falar inglês é necessário e enriquecedor, por que por trás desta língua tem toda uma história e cultura de um povo ou de muitos povos, pois são muitos países que falam inglês.

UMA SITUAÇÃO DE CRIAÇÃO DE REPRESENTATIVIDADE: CONTATO LINGUÍSTICO ENTRE UMA PROFESSORA DE INGLÊS COM ALUNAS SURDAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior[1]
Janiny Pires Seles Bispo[2]
Valdiceia Tavares dos Santos[3]

Introdução

Há uma realidade amarga em relação a participação de alunos surdos na educação básica no Brasil, destacando-se da rede pública de ensino e, ademais, a formação de professores para trabalhar com esse público, em especial, no ensino de línguas estrangeiras, pois acabam tornando-se, em muitos casos, uma L3 na sala de aula.

Outrossim, a falta de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizado com esses alunos ainda são pouco exploradas, o que também dificulta nas pesquisas para serem aplicadas às práticas dos docentes. Nesse cenário, esta pesquisa analisa os fenômenos ocorridos entre um contato linguístico de uma professora de língua inglesa que atuou no ensino fundamental II, na rede pública, na cidade de Boa Vista – RR, com duas alunas surdas em uma turma do sexto ano.

Ressalta-se que esta pesquisa aconteceu antes da existência dos casos de covid-19 no mundo, no ano de 2019, o que facilitou a realização de uma pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 1995) dentro da escola, para acompanhar as aulas da referida professora que, neste texto, será chamada de Cruviana.

---

1 Professor de Língua Inglesa pela Secretaria de Educação de Roraima; Graduado em Letras – Português /Inglês pela Universidade Federal de Roraima; Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará; Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima.

2 Mestranda em Letras: cultura, educação e linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Pedagoga, licenciada em Letras Libras. Tradutora intérprete de Libras pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

3 Professora pela Secretaria de Educação do Distrito Federal; Mestre em Educação e Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília.

Por fim, relatamos um fenômeno social de interação entre uma professora de inglês com suas alunas surdas, apresentando que, esse contato, favorece na criação de representações pela professora que não teve, em nenhum momento, formação sobre como ensinar surdos.

Os cuidados metodológicos dentro de sala de aula notados por ela foram frutos das representações surgidas do contato linguístico entre os sujeitos surdos. A formação informal torna-se importante quando o professor se encontra em uma situação que o tira do conforto já existente dentro de sala de aula e busca por soluções que apenas a experiência docente pode resolver, em destaque, a identidade docente que se constrói neste contexto, como é destacado em pesquisas de Nóvoa (2011); Freitas (2007); Moita Lopes (2002); Minayo (1995); dentre outros.

Relação do outro na formação identitária docente

Problematizamos a construção identitária de uma professora que leciona a língua inglesa para duas alunas surdas em uma escola pública, assim, começamos destacando Nóvoa (2011) quando menciona que uma "mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos, até que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos" nos identificam como professores. O autor continua dizendo que ao se movimentar na sala, organizar as aulas utilizando diferentes meios pedagógicos, e até mesmo como nos dirigimos com nossos alunos faz com que o professor use "uma segunda pele profissional" (NÓVOA, 2011) para construir maneiras de ser e estar na profissão, o que facilita na aproximação com os alunos.

Verificando as observações de Nóvoa, podemos nos caracterizar também como um "sujeito bakhtiniano", que se constitui socialmente na relação com o outro, através da língua. É ela que realiza o contato entre os sujeitos. Bakhtin (2006) valoriza justamente a fala, ou seja, a enunciação por terem natureza social e não individual. A fala é indissolúvel na comunicação e eminentemente ligada às estruturas sociais. No caso desta pesquisa, a relação entre professor – aluno.

A relação com o outro ocorre por via de diversas formas, por exemplo, quando vamos à escola e temos contato com os funcionários, alunos, colegas de sala e de trabalho, na Universidade, na nossa família, na rua, na natureza.

Todos esses elementos refletem em quem somos, assim, repousamos nos saberes de Freitas (2007) ao afirmar que esses contatos nos constituem seres sociais, sujeitos híbridos:

> Todas as identificações que possuímos se mixam formando nossa identidade. Identidade portanto hibrida, que cria um sujeito multifacetado, o qual a cada momento traz para o primeiro plano uma ou outra identificação, dependendo da situação interacional. Esta estrutura apresenta-se, desta maneira, em contínua mudança, até porque novas identificações vão

> surgindo dando uma nova forma a esta identidade, híbrida, múltipla, em constante construção. (FREITAS, 2007, pg. 103)

No momento no qual nos identificamos no papel de professor, devemos ter consciência da nossa importância na formação de nossos alunos, já que, na teoria, exercemos "um papel de iniciador dos processos de construção de significados em sala de aula" (MOITA LOPES, 2002, p.43) assim, o aluno age como figura importantíssima na nossa formação docente e nas mudanças/alterações no espaço escolar, ou seja, tudo se adapta à representação causada pelos alunos, como podemos observar em Woodward (2000):

> A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (WOODWARD, 2000, pg. 17).

Ainda mais, de acordo com Minayo (1995, pg. 97), contribuímos socialmente na situação/espaço no qual estamos inseridos; com outras experiências cotidianas; de outras representações que vivenciamos, que nos influenciou, que nos formou:

> "[...] o ator social faz sua própria definição de situação. Isto é, não só age como atribui significados portadores de relevância à sua ação, de acordo com sua história de vida, seu estoque de conhecimentos dados pela experiência da interação com os que o cercam. [...]"

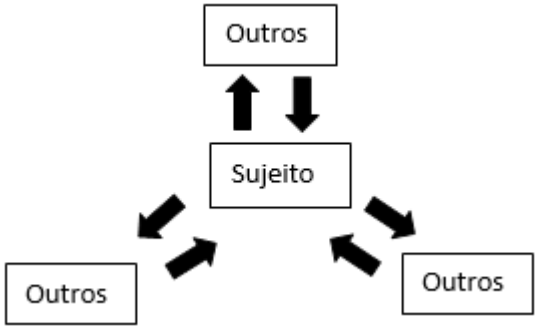
Há aspectos de construção da ação humana sobre a ação de outro indivíduo, ressaltando-se do professor sobre as ações do aluno, por isso, vale salientar o que é exemplificado nas palavras de Haydt (2006, pg. 57) "O educador, na sua relação com o educando, estimula e ativa o interesse do aluno e orienta o seu esforço individual para aprender", assim, futuramente, podendo fazer o mesmo com outros sujeitos que esteja em contato.

No que tange à construção identitária, há uma relação entre sujeitos, mundo (espaço) e as alteridades (símbolos) que se representam neste mundo, pois é através das influências das alteridades que o sujeito constrói, cada um, o seu *Eu* e, portanto, passa a contribuir na construção do espaço dele e dos outros. Como afirma Jovchelovitch (1995):

> "(...) é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre sí própria – ou seja, representações socais" (JOVCHELOVITCH, 1995, pg. 71).

A representação social se constrói por um trabalho continuo e de

dependência entre relações do sujeito e esfera pública. Não há um espaço sem que o sujeito não interfira e não haveria diversas representações simbólicas no mundo se fossemos todos iguais (JOVCHELOVITCH, 1995), e, além disso, Nóvoa (2001, pg. 16) nos traz a ideia de que a construção docente também "é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças".



Fonte: Própria

Essas construções nos remetem a pensar na estrutura estruturante das relações sociais. Para explicar como contato social acontece, utilizar-nos-emos de Minayo (1995, pg. 92) no qual enfatiza que as relações não surgem só advindas do sujeito, mas de um conjunto de ideias, consciência e linguagem e Silva (2000, pg. 77) que acredita que a linguagem é o veículo que nos leva a construir relações sociais e construir nossa identidade. "É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais", se eu falo que sou um professor de inglês, isso que significa que não sou um professor de história, química ou matemática. Se eu sou um professor de inglês para surdos, isso significa que me adapto àquelas novas práticas metodológicas de ensino.

A língua e linguagem estão intrinsecamente ligadas à sociedade e ao pensamento e que é naturalmente influenciada pela cultura, adaptando-se aos diferentes contextos sociais (XAVIER & CORTEZ, 2003). Considera-se a linguagem um dos sistemas de ação por meio dos quais a realidade social e a constituição identitária se dão (TARDIF, 2000, pg. 10).

Portanto, para entender a construção identitária da relação professor-aluno exige que o assunto perpasse pelas variadas áreas do conhecimento, nesse sentido, os estudos na área da Linguística Aplicada têm oferecido possíveis soluções para os problemas relacionados a essa temática.

A Identidade nos estudos no âmbito da Linguística Aplicada vêm ganhando espaço no meio acadêmico e em pesquisas. Segundo Oliveira (2016)

discute que a maior influência surge da intervenção das informações tanto local e global na sociedade que "faz com que o sujeito assuma posicionamentos diferentes, provisórios e móveis, uma vez que, o cruzamento de fronteiras culturais viabilizam tal movimento desse modo surgindo sujeitos híbridos e complexos" [4], que, na visão de Hall, são sujeitos que se percebem sendo reformulados, resinificados e reconstruídos, em constante assimilação e diferenciação deles para com o "outro".

Podemos refletir como o papel de ser professor vive em permanente mudança devido a necessidade do mundo de se reconstruir. O modo de como ensino a língua inglesa para alunos ouvintes não é o mesmo jeito que ensino surdos, e para ensinar precisamos (nós professores) entender como o outro aprende, com os recursos atualmente disponíveis, assim, nos reconstruindo como profissionais.

Por conseguinte, percebemos que nossa sociedade brasileira, a partir de organizações e mobilizações dos movimentos minoritários e sociais vem descobrindo-se plural, pois o Brasil é um país imenso e de múltiplas faces socioculturais, então, é preciso que se problematize como se dá a construção identitária docente na relação professor-aluno, porque sabemos que, ao falar sobre prática docente é falar de um saber-fazer do professor repleto de conhecimentos e significados. Isso implica, também, dizer que os professores possuem não só saberes profissionais cheios de pluralidade, mas sensibilidade construída ao longo de sua formação docente e atuação que os norteiam à atuar em determinado contexto de sala de aula (TARDIF, 2000, pg. 10).

A estrutura da pesquisa

Considerando as particularidades do sujeito a ser investigado, decidimos adotar a pesquisa qualitativa/interpretativista de natureza etnográfica[5] (MOITA LOPES, 1994). Este modelo de pesquisa concebe a realidade como um produto das experiências subjetivas e intersubjetivas sociais. São os sujeitos que constroem e mantém simbolicamente a realidade.

Esse uso de metodologia é presente em estudos no campo da Linguística Aplicada, pois há uma tendência muito forte de realizar pesquisas qualitativas, devido à natureza subjetiva e dinâmica do seu objeto que é o processo de uso da linguagem, buscando dar voz aos sujeito, levando-nos a ter uma base interpretativista, mais adequada para alcançar os significados produzidos por esses sujeitos.

Moita Lopes (1994) estuda o objeto de investigação em seu contexto natural na tentativa de dar sentido e significados que os sujeitos atribuem no meio social.

4 Texto virtual "Identidade na Linguística Aplicada".

5 Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos e aprovada com o parecer Nº 3.006.033.

Desta forma, esse tipo de pesquisa tem como finalidade investigar, compreender e a interpretar o objeto de pesquisa, considerando que não há variáveis objetivas e que tudo o que é observado depende da interpretação do pesquisador, por esse motivo o investigador deve sempre permanecer atento enquanto observa.

André (1995, pg. 16) sugere que a investigação dos fenômenos sociais seja pautada na interpretação dos significados presentes em seu contexto, "os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia". Por esse fator, a pesquisa também é de cunho etnográfico, de acordo com André (1995) este modelo de pesquisa caracteriza-se por um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados e estudar valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social. Por fim, Meksenas (2011) complementa dizendo que na etnografia o pesquisador busca explicar a realidade, o fenômeno ou a prática social, situações que explicam a representação observada pela professora, sujeito desta pesquisa.

Um pouco de ti em mim e de mim em ti

Nesta parte do artigo, discutimos como a representação social - em um contexto no qual uma professora de língua inglesa leciona para duas alunas surdas - pode influenciar na prática docente. Se, ao afirmamos que, ancorados em Woodward, "É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos (WOODWARD, 2000, pg. 17)" tomamos alguns posicionamentos como profissionais da educação frente às necessidades de nossos alunos.

Percebemos que Cruviana, sujeito principal desta pesquisa, tem demonstrado, em seu discurso, que há algumas representações, tanto referente aos aspectos comportamentais entre os discentes, quanto referente ao uso de línguas diferentes entre os alunos.

> (...) O que percebi até hoje eles... eu acho que ainda não tive nenhum aluno alfabetizado mesmo em Libras, e como meu primeiro foi no ensino médio, dava pra você ver que a... o grau de conhecimento dele era muito pequeno...da língua portuguesa também. Então, hoje a diferença básica, eu acho que é do acesso a alfabetização mesmo. E o que eles têm de semelhante, eu acho que é o comportamento em sala de aula. Não é diferente dos outros. Não tem. Os outros alunos não vêm essa diferença. Em sala de aula... têm mais cuidado com eles, mas não tratar com indiferença. Ele é um aluno como outro qualquer em sala de aula. (Cruviana)

Destacam-se dois fatos importantes proferidos por Cruviana:

O primeiro é sobre a situação comportamental que, em seu discurso, acredita que não há diferenças entre todos os alunos integrantes de suas turmas, que

a faz ter um comportamento de despreocupação em suas aulas, fazendo-a a não tomar atitudes diferentes em suas práticas. Vê o surdo de maneira que acredita ser "inclusa".

Sabemos que o surdo precisa ser tratado de maneira diferente (com equidade) decorrente de suas limitações e, esclarecendo que, não estamos falando de uma maneira exclusiva, mas de um modo que suas limitações no aprendizado, principalmente em língua inglesa, sejam respeitadas.

O segundo fato trata do grau de noção das alunas surdas sobre a Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, pois, de acordo com a professora, as alunas ainda demonstram dificuldade de comunicação com os demais participantes da sala, entretanto, de acordo com as observações feitas em sala, é pertinente ressaltar que as alunas surdas mantêm um diálogo com a intérprete usando a LIBRAS e, com os demais alunos, a aluna usa gestos, as vezes ensina algumas palavras na língua de sinais. Deste modo, repousamos em Guesser (2009, pg. 57) ao proferir que devemos deixar de lado algumas crenças[6] e "cair no lugar-comum para reforçar que não se trata de dificuldade intelectual e sim de oportunidade".

> "[...] Oportunidade de acesso a uma escola que reconheça as diferenças linguísticas; que promova acesso a língua padrão; que, no caso dos surdos, tenha professores proficientes na língua de sinais; que permita a alfabetização na língua primeira e natural dos surdos..."

Silva (2000, pg. 77) e Minayo (1995, pg. 92) afirmam que é no uso da linguagem que construímos relações sociais e nossa identidade, inclusive a diferença como tais, pois as relações não surgem só do sujeito, mas de um conjunto de ideias, consciência e linguagem.

A professora, quando afirma que a diferença ocorre no grau de alfabetização nas línguas, implica dizer que os sujeitos possuem construções sociais diferentes e que isso reflete na representação educacional de suas alunas surdas.

Devido ao processo diferenciado de alfabetização na LIBRAS, os surdos passam por um atraso em sua educação. Essa situação exige demasiado cuidado pedagógico e familiar que são as principais instituições envolvidas que servirão como base em todo o seu processo de letramento (GUESSER, 2009, pg. 77).

Este momento nos abre portas para discutir sobre a atuação docente em sala de aula tendo em vista a representação das alunas surdas, qual seria o papel do professor como facilitador da aprendizagem para esse público em suas aulas? Afinal, podemos mencionar um modelo X ou Y?

6 As crenças que a autora se refere é que "há quem pregue que o surdo não aprende os conteúdos escolares porque tem mais dificuldades que os ouvintes"; "que o pobre tem mais dificuldade de aprender do que o rico"; "Os bonitos são mais inteligentes que os feios", etc.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a representação social em sala de aula é uma das grandes peças para a troca de formação dos sujeitos que interagem. A língua trabalhada no meio faz parte desse elo no qual conecta alunos e professor, e faz com quem suas identidades sejam ligadas e compartilhadas, pois a língua é vista como um veículo que se desloca entre locutores e interlocutores.

Percebe-se, neste artigo, que existe a possibilidade de línguas totalmente diferentes (uma visual e outra oral) interagir bem, e podem ser complementares entre si, assim, ocorrendo a trocas de conhecimento entre sujeitos.

Por fim, analisou-se, também, que muitas discussões podem ser geradas por meio dos dados apresentados, principalmente em ralação a práticas de ensino e aprendizado de língua inglesa para alunos surdos em escolas públicas brasileiros, que ainda é um lugar carente de pesquisas e atuação governamental.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus,1995

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2006b, pp. 307-335[1959-1961.

FREITAS, D. de B. A. P. A. *Construção dos sujeitos nas narrativas orais*. In. Revista de Pesquisa Histórica - CLIO. N. 25-2 – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2007.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Editora: Lamparina, 2014.

HAYDT, R. C. C. *A interação professor-alunos*. In HAYDT, R. C. C. Curso de didática geral. 8ª ed., São Paulo: Ática, 2006.

JOVCHELOVITCH S., GUARESCHI, P. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis. Vozes, 1995.

MEKSENAS, P. *Pesquisa Social e ação pedagógica*: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MINAYO, C. de S. *O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica*. In. Textos em representações sociais / org. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch. - 5ª ed. - Petrópolis :Vozes, 1995. - p. 89-111.

MOITA LOPES, L.P. *Identidades Fragmentadas*: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002

NÓVOA, A. *Formação de Professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 2011.

SILVA, T. da S. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, T. de S., HALL, S., WOODWARD, K. *Identidade e diferença*: A Perspectiva dos Estudos Culturais. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

TARDIF, M. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério. Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000.

MOITA LOPES, L.P. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada*: a linguagem como condição e solução. Revista: DELTA, v. 10, n. 2, 1994.

NUNES, M. B. C. Redescobrindo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, Maria A. A. (Org.). *Ensino de segunda língua*: redescobrindo as origens. São Paulo: EDUC, 1997. p. 107-132.

OLIVEIRA, M. B. F. Considerações em torno da linguística aplicada e do ensino da língua materna. Revista Odisseia, n. 3, 28 jun. 2012. Disponível em: . Ultimo acesso em:23/02/2019.

XAVIER, A. C., SUSANA, C. Orgs. *Conversas com linguistas*: Virtudes e Controvesias da linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In. SILVA, T. de S., HALL, S., WOODWARD, K. Identidade e diferença: A Perspectiva dos EstudosCulturais. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

COMPORTAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO DO POVO INỸ (KARAJÁ): UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO BILINGUISMO

Simone Alves de Carvalho[1]
Jobson Jorge da Silva[2]
Rossana Regina Guimarães Ramos Henz[3]

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa origina-se pela convivência, junto aos *Inỹ* (Karajá) do Norte (Xambioá) e a ancestralidade materna, de uma das autoras desse artigo, Simone Alves de Carvalho, na qual, ao deparar-se com tais problemas e desfechos no cotidiano do Povo de origem – o Povo *Inỹ* (Karajá) – optou por estudar e documentar a situação Sociolinguística deste povo, fazendo uma análise do bilinguismo nas comunidades indígenas da família linguística Karajá.

Dada toda a situação da colonização – invasões, genocídio, catequese, entre outros – muitos povos indígenas foram submetidos ao contato com a língua portuguesa. Alguns desses povos perderam suas línguas originárias ao passo que outros lutaram e ainda lutam pela manutenção e revitalização de suas línguas maternas, mesmo diante do contato e aquisição necessária da língua dominante – o Português. Entre os povos que lutam pela manutenção e revitalização de suas línguas originárias, estão o povo *Inỹ* (Karajá); estes, apesar de conviverem em dois ambientes linguísticos distintos: A língua *inyrybé* - predominante entre os anciãos, nas cantigas de ninar, nas brincadeiras e jogos infantis, nos rituais e festividades da comunidade como a primeira língua (L1) e a língua

1 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Recife. Especialização em Educação Especial pela Faculdade Frassinetti do Recife e Mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco.

2 Licenciado em Letras Port./Ingl. pela Universidade de Pernambuco. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante. Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Futura e Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco. jobson.jorge@upe.br.

3 Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS) na Universidade de Pernambuco e professora do curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco. rossana.ramos@upe.br.

portuguesa, que se faz presente desde a primeira consulta médica do bebê *Inỹ*, toda sua educação básica e ensino superior aos seus contatos em geral fora de suas Comunidades, como a segunda língua (L2).

Posto isso, são inúmeras as inquietudes em relação às línguas indígenas, no entanto, compreendendo os objetivos desse trabalho, partiremos dos seguintes questionamentos:

1. Como a família linguística Karajá sobrevive diante de tantas interferências e contatos com outras línguas desde a colonização até os dias atuais?

2. De que forma a língua *inyrybé* é uma língua diferente para a geração bilíngue em relação às gerações anteriores dos *Inỹ* (Karajá) monolíngues?

Para responder a tais inquietações e tornar as discussões aqui mais concretas, optamos por compreender a situação social da língua e linguagem do Povo *Inỹ* (Karajá) à luz dos pressupostos teóricos da Sociolinguística, alimentada pelo estudo Sociointeracional dos grupos e intergrupos bilíngues, através do método de investigação dos estudos etnográficos.

Entendemos que, ao desenvolvermos a análise do comportamento sociolinguístico do Povo *Inỹ* (Karajá), ressaltamos a função e caráter social da língua e linguagens, sobretudo nas agendas da Linguística e pesquisas relacionadas às línguas indígenas brasileiras, uma vez que estas pesquisas estão em desenvolvimento e vêm apresentando algumas divergências e/ou polêmicas nas pautas vernáculas.

Ao apresentar tais divergências e polêmicas, o objetivo não é desenvolver a pesquisa a partir destas pautas, e sim, chamar atenção para a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais sistemáticos para que tenhamos respostas mais seguras ao tentarmos identificar o que seria/é uma língua e seus usos para os povos indígenas do nosso país – do contrário, continuaremos sendo telespectadores passivos dos **etnocídios e linguícidios** que estão em curso desde 1500, conforme evidenciam os dados do Atlas Interativo das línguas originárias mantido pela União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (2019)

> [...] todas as línguas indígenas faladas no Brasil (as que restaram) encontram-se em situação de risco e vulnerabilidade, várias delas se situam em diferentes graus de ameaça de extinção, dependendo do processo sócio-histórico de cada povo.

Angel Cabrera Mori (2016) descreve esses graus, sendo o primeiro grau chamado das línguas **'moribundas'**; aquelas em que às crianças já não as têm como língua materna. Calcula-se que, pelo menos, 17 línguas indígenas no Brasil estão nessa categoria. Em um grau abaixo, vêm as línguas **'seriamente ameaçadas'**, aquelas faladas apenas pelas gerações mais velhas. Os mais jovens as entendem, mas não se comunicam entre si e alguns já apresentam dificuldades para transmitir a língua aos seus filhos. Dezenove línguas indígenas podem

ser consideradas nessa situação, entra elas, o subgrupo linguístico *inyrybé*, da família linguística Karajá. Por último, estão aquelas em situação **'crítica de extinção'**, faladas apenas pelos mais velhos. Neste terceiro grau estão pelo menos 45 línguas indígenas – a exemplo dos povos Trumai, Poianaua, Tariana, Quiniquinaua e Xoclengue como exemplifica o pesquisador.

O argumento e motivação cientifica que desenvolvemos, baseia-se na situação de vulnerabilidade das línguas indígenas e alguns estudos linguísticos que tendem a complicar ainda mais a situação destas línguas, assim, salientamos a importância de estudos que vão além da visão estrutural, gerativista e interna da língua, ao incluir critérios de reconhecimento genético, inclusão ou exclusão de uma língua indígena em determinado tronco ou família linguística; da mesma forma ao justificarmos o desuso de uma língua indígena, quando esta não é falada em espaços comuns aos olhos e ouvidos da sociedade não-indígena, pois a língua para os povos indígenas tem uma relação direta com suas ancestralidades, suas cosmologias, com o modo de relacionar os sons da natureza com os sentimentos, ações e pensamentos... Mesmo quando o indígena deixa de usar sua língua originária na conversação, ela permanece viva em suas linguagens escritas/pintadas no corpo, nas artes, nos cantos e contos orais, no ritmo da dança, na culinária, na medicação e na transmissão de saberes através dos rituais.

Além do mais, com pesquisadores majoritariamente não indígenas, os resultados das pesquisas que estudam exclusivamente a oralidade e escrita padrão são encaminhados como justificativa de inclusão ou exclusão da língua indígena para uma família ou tronco linguístico familiar. Em inúmeros casos, quando não são encontrados dados comprovando o uso de uma língua ou familiaridade com um grupo ou tronco linguístico, a partir das lentes não indígenas, a língua foi/é avaliada e acreditada cientificamente em estado de desuso.

Quando uma língua indígena é declarada em desuso, morre uma cultura – ocorre um etnocídio. Os povos indígenas se 'alimentam' e se orientam no mundo a partir de sua cultura, sem ela não há possibilidade de autoreconhecimento étnico, pois a língua originária, para os povos indígenas, representa a entidade criadora e inspiradora de seu povo, representa tudo aquilo que tem movimento e vida. Para além dessas questões, a comprovação científica do desuso de uma língua indígena é encaminhada às estatísticas governamentais, fortalecendo a política de desapropriação e/ou não demarcações de terras e demais direitos.

Posto isso, o objetivo geral deste estudo é analisar o comportamento sociolinguístico do povo *Inỹ* (Karajá), sob a ótica do bilinguismo, considerando seus papéis simultâneos (tarefas social e profissional) dentro e fora de suas Comunidades.

Vale ressaltar aqui 'o paradoxo do pesquisador', posto que um pesquisador

que tem ligação afetiva com a comunidade pesquisada, esforça-se em não tomar posição alguma sobre os fatos, embora isso seja difícil e complexo se tratando de uma pesquisa que envolve gerações de povos silenciados e apagados, justamente pelo fato do distanciamento étnico e afetivo. "A irônica dificuldade [...] é que, *a priori*, nunca conseguiremos dar conta desta tarefa - descrever o outro sob o ponto de vista dele mesmo [...], o reconhecimento deste dilema [...] nos impulsiona na tentativa de sua superação" (MATTOS, 2011, p. 65).

A este respeito, reconhecemos que o envolvimento étnico e afetivo de um investigador moldam as descrições, as análises, as interpretações, sobretudo as respostas dos entrevistados devido ao vínculo e à confiabilidade pré-estabelecida, porém, destacamos que nossa autora indígena, esforçou-se bastante para assumir uma postura imparcial durante toda a coleta e análise de dados desta pesquisa – assumindo 'paixão' e vínculo afetivo ao tema e a etnia, contudo, enquanto pesquisadora, declarou ter se posicionado de forma justa, coerente e ética no decorrer de todo o processo desta pesquisa até aqui.

Para a descrição do povo *Inỹ* (Karajá) portamos ao método etnográfico. Considerando a 'essência' de uma pesquisa etnográfica e levando em consideração o contexto atual – a pandemia do novo coranavírus – principalmente pelo cuidado, preservação e proteção aos povos indígenas, nossa coleta de dados referente às informações sobre a língua (de acordo com os nossos objetivos) foi conduzida por um roteiro de conversas e entrevistas remotas (áudio e vídeo-chamadas via WhatsApp) – já os dados relativos à cosmologia, cultura, costumes, vida e prática social do mesmo povo se reportam às vivências, experiências e longas conversas com os parentes da autora.

Metodologicamente, tendo em vista o tipo específico do material que foi coletado, o qual exigiu uma atenção especial às análises dos processos individuais e identitários dos entrevistados, nossa pesquisa foi pautada na abordagem metodológica qualitativa, com estudos etnográficos, os quais segundo Paiva (2019, p. 13), "acontecem no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas. Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) etc.". Neste estudo, nosso foco é o fenômeno que envolve a língua e linguagem do grupo pesquisado.

2. APARATO TEÓRICO

2.1 Contextualizando o tema

Desde 1.500 muito se ouve sobre os povos indígenas, seja nas cartas (en)

caminhadas, nos livros de história ou literatura, no meio acadêmico, nos espaços culturais e artísticos, entre outros espaços. E antes do século XXI, quase 100% dessas vozes foram 'tuteladas'; em raríssimas exceções encontrávamos um/uma indígena sendo porta-voz de sua própria história. Nos últimos 15 anos, a duras penas temos conseguido dizer ao mundo que a história que 'te contaram' nos livros didáticos sobre nós, não foi contada ou escrita por nós, a propósito, 'eles' nem compreendiam nossos idiomas. Dito isso, antes de iniciarmos a discussão sobre as línguas indígenas, apresentaremos alguns 'termos' que os 'tutores' dos povos indígenas 'adotaram' ao se referirem a nós, termos que nos lembram a cada menção, o genocídio, etnocídio[4], linguicídio[5] (referências) etc., aos quais fomos submetidos. Contudo, aqui fica combinado que:

- **INDÍO:** "[...] chamaremos **indígena,** que significa 'nativo', originário de um lugar. Mas índio e indígena não são a mesma coisa? Não, não são. Ser indígena é pertencer a um povo X. Ser "índio" é pertencer a quê?" (MUNDURUKU, 2017, p. 18). É trazer consigo todos os adjetivos não apreciados por qualquer ser humano. É uma palavra preconceituosa, colonialista... Além de nos fazer lembrar que as caravelas "erraram" o caminho do país **ÍNDIA**, e invadiu nossos territórios. Neste trabalho, o "índio" só aparecerá quando precisarmos fazer menção a alguma sigla ou abreviatura já existente, exemplo: Funai, SPI entre outros;

- TRIBO: Todo indígena pertence a um **POVO**. "**Tribo** é uma forma colonialista de se referir a algumas culturas que eram consideradas inferiores. É um termo que reduz a cultura de um povo a apenas uma manifestação cultural" (Munduruku, 2017, p. 19). Quando falamos POVO, no entanto, evocamos as características próprias da organização social, imprimindo a ideia de autonomia. "[...] Ou seja, não depende da cultura da sociedade que o hospeda. Povo Munduruku, Xavante, Macuxi, Guarani, Kaingang, Karajá etc." (Munduruku, 2017, p. 20).

- E o que é RAÇA e ETNIA no contexto indígena? RAÇA possui uma noção similar à **ETNIA**. No entanto, **"RAÇA"** se refere à genealogia sanguínea, genotípica ou de cor da pele [conceito associado à biologia]. Enquanto **ETNIA** inclui a língua, a memória e um conjunto de experiências compartilhadas passadas e presentes, pelo que compreende um sentido cultural de comunidade, ou o que as pessoas têm em comum. Ethnos equivale ao conceito de nação, comunidade onde se nasceu (Mignolo, 2007, p. 41-42).

4 **Etnocídio:** Para Sylvain Auroux (2001), etnocídio é um conceito vinculado ao genocídio cultural. Por genocídio cultural compreende-se como termo usado para descrever a destruição da cultura de um povo, em vez do povo em si mesmo. Ligado a **linguicídio.**

5 **Linguicídio:** Para Sylvain Auroux (2001), linguicídio é fenômeno da aculturação, desvalorização e banalização de uma língua. Ademais, diferentemente do genocídio, um linguincídio não é necessariamente intencional.

Sigamos...

O Censo Demográfico elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010[6], confirmou a presença de 896,9 mil indígenas em todo o território brasileiro, sendo a Região Norte a mais populosa com 342,8 mil e a Região Sul a menos populosa com 78,8. Desses, 324.834 indígenas moram em cidades e 572.083 são aldeados. Distribuídos, em 375 povos, com 274 línguas distintas (BANIWA, 2019). Embora o número oficial de línguas seja esse, pesquisadores diversos apontam para um número em torno de 160 a 180 línguas (cf. D'ANGELIS, 2014; MELATTI, 2014; STORTO, 2019/anos não constam nas referências). Essas línguas estão distribuídas em torno de 40 conjuntos, denominados famílias linguísticas, que reúnem línguas aparentadas geneticamente classificadas por critérios fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos e também por comparações no nível lexical, relacionadas a um tronco linguístico, ou mais propriamente, a um ancestral comum, a chamada protolíngua[7].

De acordo com Ivo (2018), diferentes estudos linguísticos no Brasil têm proposto agrupamentos para as línguas indígenas brasileiras. As famílias de línguas para as quais é possível propor um ancestral comum são agrupadas em troncos linguísticos.

No Brasil temos os troncos: Tupi e o Macro-Jê, além de famílias linguísticas e seus grupos de línguas aparentadas que, por não apresentarem graus de semelhanças suficientes, não estão agrupadas nos dois troncos, a saber: as famílias linguísticas Karib, Pano, Yanoama, Mura, Tukano, Katukina, Txapakura, Arawak, Katukina, Naduhup, Nambikwara e Guaikuru Arawak, Katukina, Naduhup. Há, além dessas, as línguas chamadas isoladas, para as quais não foi possível se propor algum agrupamento ou localizar alguma língua aparentada.

O tronco linguístico Tupi é constituído por dez famílias linguísticas, para as quais é admitida uma origem pré-histórica comum. Essas dez famílias são as seguintes: Arikém, Awetí, Jurúna, Mawé, Mondé, Mundurukú, Puruborá, Ramaráma, Tuparí e Tupi-Guarani. Cada uma dessas famílias linguísticas dispõem de uma ou mais línguas cada, sendo a família Arikém e a Jurúna com menos (1 língua, cada) e a Tupi-Guarani com mais, somando 21 línguas no total, entre elas a língua Guarani (RODRIGUES, 2001). O tronco linguístico Macro-Jê abrange doze famílias; Jê, Kamakã, Maxakalí, Krenák, Purí, Karirí, Yatê, Karajá, Ofayé, Boróro, Guató e Rikbáktsa, ocupando a maior parte da região Norte do Brasil. O Macro-Jê tem famílias linguísticas (e línguas) distribuídas no oeste e no

6 O censo é realizado a cada 10 anos. Em 2020 (mesmo antes da pandemia), por decisão do atual presidente, o Censo não foi realizado. Em 2021 o Censo não foi realizado em decorrência da pandemia do novo Coronavírus.

7 Uma protolíngua é uma língua que foi o ancestral comum de diversas outras línguas que formam uma família de línguas.

leste da Amazônia - nos estados do Amazonas, Roraima, Pará e Amapá e em algumas comunidades encontradas ao longo do Rio Araguaia e seus afluentes nos estados do Pará, Tocantins e Mato Grosso (RODRIGUES, 2001).

Estudiosos das línguas indígenas brasileiras, como Silva (2005), Aryon Rodrigues (1999), David Fortune (1977) entre outros, revelam que o tronco linguístico Macro-Jê apresenta polêmicas e classificações divergentes, devido a poucas pesquisas relacionadas a ele. Entre essas classificações e divergências, podemos destacar a língua *inyribé* - do povo *Inỹ*[8] (Karajá[9]) – localizado na Ilha do Bananal (entre os Rios Araguaia e Javaé) que cruza os estados do Goiás, Tocantins, Pará e Mato Grosso.

A língua *inyribé* faz parte da família linguística Karajá, que se divide em três subgrupos linguísticos: Karajá do Sul, Javaé e Karajá do Norte ou Xambioá. Cada um desses subgrupos, apesar de compartilharem de um substrato cultural que lhes é, basicamente, comum, apresenta diferenças linguísticas consideráveis. No entanto, essas características relevantes, tanto em termos ortográficos como nos aspectos relacionados à pronúncia, estão ausentes das pesquisas do tronco linguístico Macro-Jê. A não classificação e documentação oficial desse tipo de informação impactam diretamente na criação de projetos de escolarização para as crianças e jovens do Povo *Inỹ* (Karajá), entre outros aspectos da mesma importância e desdobramentos.

Aspectos divergentes referentes aos estudos das línguas indígenas brasileiras, seja em dimensões quantitativas ou na não identificação de seus troncos ou famílias linguísticas, invizibiliza muitas línguas maternas, e, embora para o senso comum não pareça um problema, fatos como estes interferem negativamente na vida social e cultural dos povos indígenas, principalmente, na educação escolar.

2.2 O bilinguismo indígena: algumas considerações pela ótica da psicologia cognitiva

Para tratarmos do bilinguismo indígena pela ótica da Psicologia Cognitiva e Psicolinguística, optamos pelas referências do cognitivista e filósofo David O'Brien (1998, 2013), do também cognitivista Antônio Roazzi (1998, 2003) e do antropólogo Renato Athias (1998, 2013) pelo fato destes terem realizado diversas pesquisas com indígenas da etnia Baré, em São Gabriel

8 Os Karajá ou Carajá se autodenominam *Inỹ*, que significa 'nós'.

9 O nome deste Povo na própria língua é *Inỹ,* que significa, 'nós'. O nome Karajá não é a auto-denominação original dada pelo seu Povo. É um nome Tupi que se aproxima do significado de 'macaco grande'. As primeiras fontes do século XVI e XVII, embora incertas, já apresentavam as grafias 'Caraiaúnas' ou 'Carajaúna'. Ehrenreich, em 1888, propôs a grafia Carajahí, mas Krause, em 1908, define a grafia Karajá. Neste trabalho, chamaremos nosso Povo pelo seu nome original – I*nỹ* e colocaremos Karajá entre parênteses.

da Cachoeira – AM. As pesquisas dos autores versam sobre o pensamento e linguagem dos povos chamados 'primitivos'. Os autores declaram em suas pesquisas que não perceberam algum comprometimento no desenvolvimento cognitivo dos povos isolados, pelo fato destes se manterem afastados de outros povos, pelo contrário, segundo o pesquisador, quanto menor a interferência de informações externas nos primeiros anos de vida, mais abertura para o conhecimento essa pessoa terá.

O'Brien *et al* (1998) observaram questões relacionadas a linguagem, destacando que: o povo Baré tem um léxico variado, tanto na sua língua originária, quanto na língua de contato – o português; e para a rede semântica, os autores as compararam com um conjuntos de nós de uma trama (como uma rede de pesca), em que cada um dos nós contém um significado conceitual e está ligado a outros nós com significados relacionados, como por exemplo: a palavra 'poodle' pode se referir a um nó de conceito geral para cães, vinculado a nós para animais que tem garras, quatro patas e assim por diante. A ideia teórica construída por O'Brien *et al* (1998), a partir destes achados, diz que quando uma palavra é ouvida por um ouvinte, ela é 'procurada' no léxico, provocando o estímulo na rede semântica em uma espécie de ativação de propagação do primeiro nó encontrado para aqueles outros nós que são mais intimamente relacionados em significado com o primeiro nó estimulado. Para o cognitivista, devemos esperar semelhança entre os membros de uma comunidade linguística que compartilham a mesma cultura, no que diz respeito às palavras do léxico, bem como nos nós e na estrutura básica da conexão entre os nós de suas redes semânticas.

Na língua *inỹrybé* do povo *Inỹ,* por exemplo, um léxico ou uma simples letra tem relação direta com a rede semântica que definiu sua comunidade linguística, por exemplo: *Txuú-ò* (em *inỹrybê),* significa caminhos do Sol (em português) *Txuú* = Sol / *Ò* = (caminho). Quando o *Inỹ* fala um simples "Ò" ele está se referindo a caminhos, e este caminho, dependendo da sentença em que foi empregada, poderá dizer muitas coisas, ter muitos significados. No entanto, para uma pessoa que não esta inserida em seu contexto poderá entender este "Ò" como um simples artigo.

Esta pesquisa não intenciona discorrer e argumentar sobre os problemas entre léxico e semântica. A escolha de ambos foi necessária para contextualizar o cuidado e o comprometimento das pesquisas quando se trata de línguas indígenas. Uma vez que, uma rede semântica conforme as teorias cognitivas e psicolinguísticas apresentadas, pode conter conceitos que não são igualmente expressáveis em L1 e L2, ou pode ser expresso apenas em um idioma. Em certo sentido sempre soubemos disso, mesmo que não percebêssemos: o Brasil com frequência importa palavras 'carregadas' de sentido e costumes de outras culturas, por

exemplo: *stalk* - ato de espionar uma pessoa nas redes sociais; *delivery* – entrega a domicílio; *home Office* – escritório em casa, entre outras. A partir destes exemplos podemos observar que existem expressões ou palavras com significados que se tornam distintas de uma forma inexpressável de um idioma para o outro.

No entanto, as questões que estamos apontando nesta pesquisa sobre léxico e rede semântica relacionada aos povos indígenas colonizados, para o cognitivista O'Brien (1998), dizem respeito a processos involuntários ocasionados pela convivência voluntária ou condicional em uma comunidade linguística, ou seja, segundo o autor, falantes e ouvintes indígenas não têm consciência dos processos ao buscarem e encontrarem palavras durante uma conversa mas têm consciência dos significados daquelas palavras dentro daquele grupo específico. Por exemplo: um indígena do povo Iny ao conversar com um não indígena, irá escolher suas palavras dentro do seu arsenal lexical bilíngue, todavia, esse processo de escolha durante a conversa será involuntário – algo como: um processo involuntário consciente.

Aqui estamos nos referindo a uma comunidade de fala que foi construída e definida a partir de escolhas conscientes de palavras, em que seus membros optaram minuciosamente pela sua preservação, repetição e 'guarda'; e a consistência dessas escolhas estão diretamente ligadas à criação e manutenção da coerência social de toda a etnia. Tal como uma variação linguística geracional, por exemplo, que são vinculadas e reconhecidas a partir de vocabulários preferidos e próprios, com cada geração se unindo em torno de dialetos específicos do grupo, como forma de construir uma comunidade linguística enquanto uma comunidade social. No entanto, para um grupo bilíngue indígena com uma geração em transição, devemos chamar essa 'preferência' linguística de condição de sobrevivência de um povo.

Segundo O'Brien *et al* (2013), esses processos involuntários conscientes nas escolhas de palavras é algo comum entre os humanos em geral (ao menos deveria ser), pois, para o autor, as únicas vezes em que parece não termos consciência desses processos é quando algo dá errado, por exemplo, o fenômeno de 'escapuliu da língua' quando percebemos que falamos uma 'besteira' durante uma conversa.

Os autores argumentam ainda, que existem partes das nossas atividades de linguagem sobre as quais os falantes e ouvintes estão bastante cientes: quando estamos em uma atividade intelectual acadêmica, por exemplo, estamos cientes de nossos pensamentos e temos clareza do que queremos dizer quando falamos, assim como compreendemos alguém que nos faz uma pergunta quando nos ouviu. Do mesmo modo, estamos cientes de nosso discurso secreto quando temos conversas secretas internamente. Sob esta perspectiva, quando estamos

cientes dos nossos pensamentos e das palavras proferidas por estes pensamentos conscientes, nos percebemos em ação na qual afirmamos, ocultamos, negamos ou acreditamos em algo e assim por diante; portanto o que estava em nosso pensamento está sendo expresso pelas nossas palavras.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A pandemia do novo coronavírus rompeu, adiou, modificou (entre outras situações) muitos sonhos e projetos, conosco não foi diferente; havíamos planejado para este estudo, tendo em vista o tipo específico do material que seria coletado: os fenômenos linguísticos de um povo indígena – uma pesquisa *in loco* pautada na abordagem metodológica qualitativa com estudos etnográficos, a metodologia e método inicial foram seguidas, contudo, foi necessário encontrarmos meios alternativos para a coleta de dados (etnografia online), conforme tópicos a seguir.

Optamos pela abordagem qualitativa, pela natureza do nosso estudo; fenômeno sociolinguístico. A abordagem qualitativa segundo Paiva (2019), acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas. Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, entrevistas, imagens, áudios, vídeos, filmes ou músicas) etc. Nesta pesquisa iremos analisar as entrevistas semiestruturadas do povo *Inỹ* Karajá. E, pelo fato de estarmos trabalhando com fenômenos sociolinguísticos de um povo, escolhemos como método da pesquisa, a etnografia.

Etnografia, do grego; ethnos = povo, etnia + graphein = escrita, descrição; literalmente descrição de um povo, conforme Holmes (2001). Para Paiva (2019, p. 79), "o método de pesquisa etnográfico tem origem nos estudos da antropologia e foi apropriado pela linguística aplicada, tendo como foco questões culturais relacionadas à linguagem". Nesse sentido, também pela natureza do nosso estudo, nossa escolha para o método não poderia ter sido outro.

De acordo com vários autores, entres eles, Dornyei (2007), Morse (2002) e Richards (2003), para consideramos uma pesquisa etnográfica em linguística, devemos entrar e sair do campo de pesquisa respeitando uma sequência de quatro fases. Quanto a estas fases, Paiva (2019) discorre:

> A primeira fase é a entrada do pesquisador em um contexto ainda desconhecido. A segunda fase é a da observação não participante, pois o pesquisador, apesar de ter quebrado o gelo inicial e de ter se familiarizado com os participantes e sus rotinas, ainda está em busca dos participantes relevantes e começa a fazer as primeiras entrevistas e análises preliminares dos

> dados. A terceira fase, é considerada por Dornyei (2007) como a mais produtiva, pois o pesquisador já se sente em casa e aceito pela comunidade. Isso lhe permite coletar dados diversos, selecioná-los, avaliar ideias iniciais e desenvolver conceitos. A quarta fase é a da retirada de campo. (p. 82)

Por ser o grupo pesquisado o meu grupo de origem, grupo da autora indígena, e estarmos em um contexto adverso – a pandemia do novo coronavírus – para esta etapa (metodologia), iniciamos a pesquisa pela coleta de dados. Nos tópicos que seguem, apresentamos com detalhes as fases desta etapa.

3.1 Etnografia On-line

Quando as pessoas se comunicam, elas o fazem dentro de um tempo e um espaço. Durante a maior parte da história humana, aqueles envolvidos em um ato de comunicação eram obrigados a estar no mesmo lugar ao mesmo tempo. As palavras ditas por uma pessoa precisavam ser ouvidas pela outra, e a distância entre o falante e a pessoa que as ouvia precisava ser bem pequena.

Esses limites da comunicação dentro do tempo e espaço foram desafiados e testados por muito tempo. Muitas vezes as mensagens precisavam chegar 'em tempo', mas o espaço – as condições para presença física – as impossibilitavam pelas leis da natureza. Assim, os povos iam criando formas de fazer tais mensagens chegarem até as pessoas e locais desejados.

Entre alguns povos indígenas do Brasil e de outras localizações, em tempos longínquos, estas mensagens foram enviadas por tambores, por exemplo, para que uma Aldeia pudesse ouvir a outra, ou para que um batedor (o mensageiro/olheiro) pudesse enviar o que tinha visto (fora da Aldeia) para o grupo que ficou na Aldeia. Enquanto outras culturas desenvolveram formas de comunicação por sinais de fumaça ou fogos, das quais ainda são usadas por pescadores e marinheiros.

Obviamente que a coleta tradicional de dados no campo físico – *in loco* – tem muitas vantagens claras; *in loco,* podemos observar detalhes mais sutis de uma comunidade, detalhes que apenas a observação física direta pode oferecer. Além do que, conforme Wimmer e Dominick (2014), um pesquisador no campo físico tem formas adicionais de compreender o contexto social por meio da experiência direta para obter informações confidenciais que não seriam divulgadas online, para ver coisas que não são observadas por outros; em geral, para coletar um conjunto mais rico de dados, a presença física, a familiaridade com o local observado, tal como as próprias percepções pessoais são, sem dúvidas, premissas para uma análise de dados confiável e consistente.

Os autores Fine (2003), Fay (2007), além de Wimmer e Dominick (2014), concordam que a presença física no campo, possibilita uma maior confiabilidade

ao pesquisador em relação à comunidade que está sendo estudada, bem como favorece ao pesquisador uma maior sensibilidade com a comunidade, oportunizando que esta julgue se deseja relacionar-se com o pesquisador, e, em caso afirmativo, qual tipo de relacionamento será. Contudo, a coleta de dados pessoalmente no campo traz benefícios e riscos tanto para o pesquisador quanto para a comunidade, assim como a presença física de um pesquisador pode alterar o comportamento de quem está sendo observado o que pode distorcer os dados que estão sendo coletados.

McClelland (2002) observou que, quando a internet começou a disponibilizar mídia social, muitos segmentos de trabalhos noturnos mudaram suas atividades para o online, no intuito de manter a integridade física das pessoas que eram expostas em bares, ruas, casas noturnas, etc. Mover-se online era/foi muito mais seguro e eliminava/elimina riscos graves.

A pesquisa que está sendo relatada aqui também mudou sua coleta de dados para o online a fim de evitar potenciais riscos graves. Nosso projeto foi realizado em um momento de alta transmissão do vírus COVID-19 na região Amazônica do Norte do Brasil. Para chegar até a comunidade estudada (dado ao local que atualmente resido) seria necessário um percurso de quase 3 mil km (incluindo um trajeto que só é feito pelas águas do Rio Araguaia). E esse percurso poderia oferecer riscos mútuos, tanto para mim (a pesquisadora) quanto para a comunidade. Portanto, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas online.

São participantes dessa pesquisa os *Inỹ* da TI Xambioá, residentes da Aldeia *Wary Lỹ Tỹ*. Neste estudo, apesar de termos a língua e linguagem como objeto direto e entrevistas semiestruturadas na coleta de dados, por se tratar de uma pesquisa de abordagem etnográfica, as informações ocorreram de modo espontâneo e colaborativo. Pois, de acordo com Holmes (2001), em etnografia consideramos os participantes em seu papel privilegiado como agente ativo construtor de sua própria história, história essa que se pretende entender e estudar.

3.2 Critérios de escolha dos participantes

Para termos uma noção ampla do grau do bilinguismo (em L1 e L2), bem como da sobrevivência e permanência do idioma *inỹrybé* (L1), diante do monopólio da língua portuguesa (L2), foram selecionados participantes de faixas etárias variadas, distribuídos em: cinco (05) participantes de 62 a 80 anos, (01) um de 56 anos, (02) dois de 39 anos e (01) um de 21 anos; nove *Inỹ* no total, entre os nove, quatro deles são professores das Escolas da T.I Xambioá. Escolhemos alguns professores por considerarmos que seria importante (como

de fato foi) compreendermos qual o papel das Escolas Indígenas (e seus currículos) para a conservação e continuidade das línguas maternas originárias – abordaremos esse tema nas análises de dados e considerações parciais desta pesquisa.

Para subsidiar a seleção acima descrita, foram adotados critérios de **exclusão** e **inclusão**, ajustados aos objetivos específicos deste estudo e adequados aos métodos de entrevista utilizáveis, a saber:

- Todos os entrevistados fazem parte da etnia/povo *Inỹ* e são moradores (aldeados) da Aldeia *Wary Lỹ Tỹ*;

- Os participantes foram indicados pelo cacique da comunidade – e estes, mesmo indicados, participaram sob livre e espontânea vontade;

- Sendo a pesquisa realizada via remota, para segurança física, emocional e comodidade dos participantes, o recrutamento dos entrevistados (além dos critérios já mencionados) foram feitos mediante: A) sinal de internet funcionando bem na casa do participante, B) cada participante usou seu próprio aparelho de telefone ou aparelho de filhos ou netos e todos os envolvidos (participantes ou familiar que os auxiliavam) tinham familiaridade com o aplicativo WhatsApp e C) no momento da entrevista, o cacique ou o vice cacique sempre estavam presentes – a presença de ambos foi fundamental para mediação das entrevistas e interpretação de algumas palavras ou expressões (que não fazia parte do meu vocabulário *inỹrybé*) que surgiam no decorrer da pesquisa/conversa.

4. ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas que integram esta análise não serão apresentadas na sequência conforme o formulário de perguntas. Os recortes das entrevistas foram necessários para atender aos critérios acima descritos. Todas as entrevistas foram transcritas (de áudios) e a maioria delas traduzidas do *inỹrybé* para o português. Todas as transcrições foram feitas por mim (Simone Alves de Carvalho) e nas traduções tive o auxílio do querido parente e amigo Mairu Kuady Karajá. Tanto na transcrição quanto na tradução, fomos fidedignos às informações prestadas – nada foi modificado ou alterado.

Antes de partirmos para as entrevistas, é importante esclarecer que é comum entre os povos indígenas o uso da expressão 'linguagem' ao se referirem às suas línguas originárias; nas entrevistas, exclusivamente, sempre que aparecer a palavra linguagem, o entrevistado estará se referindo à língua *inỹrybé.*

ENTREVISTA I

Nome: M. V. T. A. Karajá **Sexo:** F
Pais: Inỹ (Karajá) – pai falante no inyribé, mãe falava o necessário na língua portuguesa
Função Social na Comunidade: Liderança Espiritual
Idade: 76 anos no registro, segundo a declarante, ela tem 81 anos de vida na terra.

1. Você é alfabetizada em inyrybé?
Kõre. Kiemy isiratyhyre, taiki tahe idi rira rekerykõre. Jikary ratykyryti nyre ibuté lemy.
Tradução: Não. Porque tem letras muito difícil e a gente não consegue ler.

2. Em sua casa, a comunicação se dá, exclusivamente, em inyrybé?
Jikaryhe relyky myhyre waritxoré bohowana, tahe ijõmy waritxokore bohowana, kokutyhy myhe tai isira ritxoremy raha myhy renyre, ijõtasy teralemy reaka myhyre. Tykyrytina hetokukó roimyhy reny rekutahe tarybé renymy rybémy ruru myhy renyre. Taiki tahe sõemy riwabedesadyky nymyhyre.
Tradução: Eu tento conversar com meus filhos e netos, no começo eles acham difícil e tem deles que nem querem. Mas quando vão para a Escola ou Universidade eles querem falar só na linguagem. Isso me deixa muito feliz.

3. Você poderia citar atividades (festas, reuniões etc.) nas quais você utiliza apenas a língua inyrybé?
Iny besanaki jikary rawikunykõ myhyre, tule krarybéké anõkõ. Hawyky mahadu itxoinakó rakõ myhyre. (Ijasó anõni-anõni). Hawyky ijasó bedé dykynaná kydikery keki, hawá-ko soemy ibinaké. Jikary-he rabire anõbina binamy, habu itxoi keryna ritynyny reku, tasy ijadokoma ijasó hetokukre-ki rexiworeku.
Tradução: Nas festas eu não posso falar nem cantar. Mulher Inỹ não pode cantar nem participar das reuniões para Aruanã (entidade/encantado das águas do povo Iny Karajá). Se mulher descobre os segredos de Aruanã, a Aldeia se acaba. Eu já vi muita coisa feia acontecer porque o marido não guardou segredo ou a mulher jovem com curiosidade ficou escondida durante os encontros de Aruanã e descobriu os segredos.

4. Há pessoas na aldeia com as quais você só se comunica em inyrybé? Poderia citar essas pessoas?
Txoko. Matukari mahadu wana, tabo Kurikalá wana, tori rybé derare tyki. Tori anõkõdo roire. Waha, nadi wana iruku, wasyki tabo ixyki, butumy iny rybé leheky rarybemy roiremyhy. Tykyrytina hetokukó rarekutahe tori rybé rekeryre. Wekú lakuhe raberumy raremyhy. Tahe watohoku dykyduhe torirare.
Tradução: Sim. Com os idosos e com Kurikalá (professor da comunidade), ele não aceita que eu fale com ele em português. Não somos brancos. No tempo que meu pai e minha mãe eram vivos, aqui em casa e na Aldeia todos só falavam na linguagem. Só quando fui pra Escola que tive que aprender palavras em português. Eu tinha medo de homem branco. E meu professor era branco.

5. Você compreende as conversas quando pronunciadas na língua portuguesa?
Txoko.
Tradução: Sim.

6. Você frequenta as vilas e cidades próximas à Aldeia? Se sim, como é feita a comunicação com a sociedade não indígena?
Txoko. Waritxore boho, waritxokorese, waralyby, waritxokore, waritxokore ritxokore riwawi kohenany myhyrenyre.
Tradução: Sim. Meus filhos, noras, genros, netos e bisnetos me ajudam.

Fonte: próprios autores

ENTREVISTA II

Nome: J. T. Karajá **Sexo:** M
Pais: Inỹ (Karajá) – pai falante apenas no inỹrybé
Função Social na Comunidade: Cacique da TI Xambioá desde a década de 80
Idade: 75 anos.

1. Você é alfabetizada em inỹrybé?
Kõre.
Tradução: Não.

2. Em sua casa, a comunicação se dá, exclusivamente, em inỹrybé?
Iny rybémy, waheto renyki relyy myhyre wariokorese wana tasy matuari mahadu wana. Wawyra 60-u iny rybéhyy rabémy rare myhy, waha boho wana, wylana boho wana, warioré labié boho wana tule – kiá bede-u tori rybé ihõõre, tahe iny tori wana iuridyy tule ijõõre. Tori mahadu kaá ixyky-ó nautyde-ú tahe iyjamy isyby tori rybé reryre wariokore boho ruareú, kiemyhe tiimahadu aõni tyhymy tori rybémy rybedu renyre, urilese rohola myhy renyre warybé-ó, iharele tahe rarybé reny-õ myhy renyre wawyna. Tori mahadu rybé aõni tyhymy iruru teré rare.
Tradução: Eu falei somente na linguagem até meus 60 anos, com meus pais, tios, sogros - naquela época não existia a língua portuguesa e nós não tínhamos essa mistura com o branco. Com a chegada de brancos aqui na TI Xambioá e o nascimento dos netos, eu tive que voltar a aprender algumas palavras em português, porque os mais jovens e crianças preferem falar em português, mas eles entendem o que eu falo, só não conversam comigo na linguagem. A língua portuguesa tem mais força.

3. Você poderia citar atividades (festas, reuniões etc.) nas quais você utiliza apenas a língua inỹrybé?
Ijasó tainyra-ó reamyhyreu tasy iny aõmy dyyna reamyhyreu, wedu mahadu widéé rarybé myhyreu, tahe jiary ixidéé-le.
Tradução: Nas festas para Aruanã e outras festas culturais, nas reuniões com as lideranças e comigo mesmo.

4. Há pessoas na aldeia com as quais você só se comunica em inỹrybé? Poderia citar essas pessoas?
Txoko. Matuari mahadu wana, wariokorese wana, wariore boho wana tasy tiwana-ki tyyryti dyydu mahadu wana Xambiowa-ki sydu mahadu.
Tradução: Sim. Com os mais os velhos, minha nora, com alguns dos meus filhos e com alguns professores indígenas aqui da Xambioá.
5. Se casado(a), você ensina/orienta seus filhos em inỹrybé?
Txoko, relyy myhyre iny bedé dyynana renymy. Iny ijyy renymy.
Tradução: Sim, ensino, conto histórias da origem do nosso povo. Do povo Inỹ.

6. Você compreende as conversas quando pronunciadas na língua portuguesa?
Kohe, jiary rery myhyre, turybele tahe wadéé ibinare, tori rybé wasé. Ixidééwi re-rimy aõkõhe tuú rarybé wahare. Ibinare wadéé.
Tradução: Eu compreendo sim as conversas, mas não gosto de falar em português. Eu falo em português porque sou obrigado. Mas não gosto.

7. Você frequenta as vilas e cidades próximas à Aldeia? Se sim, como é feita a comunicação com a sociedade não indígena?
Txoko. Jiaryhe iyjamy roéryre kaá hawa ribi rahony myhyreu. Tori rybémy tule aõtyhy-ki xiery rarybé wahare.

Tradução: Sim. Eu entendo o necessário para sobreviver fora da Aldeia. E falo em português também o necessário. Quando a comunicação fica difícil meus filhos e netos me ajudam.

8. Qual seu sentimento (ou pensamento) ao ouvir os outros Inỹ falando em português?

Bedéryry-di. Bedéryryna. Watonihiy ribi wiji reyté reri. Butumy aõ irure ruru myhyre. Kaá hawá urityyna roimyhyre. Jiaryhe tule. Matuari mahadu butumy rituekeki wasé, iny bedé dyyna-na ritueke-txi raberu wahare, tasy iny rybé tule. Iny aõmy dyynaheka iny boho rimy myhy renyre. Aõwaxinahe suú, inysy mahadu iny ribi riõké, iny aõmydyyna reny tahe aõkõre. Iny bohohe ibute renyre. Juhu tyhyuhe habu tahawyy wana wyra wyra-di rariorény myhy renyre, tasy iny taexi wana roiõmyhyre. Wijina bódú mahadu tasy herideramy dekoamy nyimyhyde, tibo tasy ijõ tori wana heri-le tamy awimyhyde.

Tradução: De tristeza. É, tristeza. Eu estou me recuperando da Covid. Tudo que vive morre. Esse mundo aqui é passageiro. Eu sou passageiro. Se os mais velhos morrem, tenho receio da nossa cultura e nossa linguagem morrer junto. É a cultura que segura a nação. Nós podemos perder terra, família e outras coisas, mas a nossa cultura e a nossa língua, não. A nação Karajá é pequena. Antigamente o casal só podia ter o próximo filho quando o último filho completasse 03 anos e primos de 1º e 2º grau não se casavam. Atualmente as jovens não querem mais casar e as que se casam preferem brancos. Mas se aparecer pessoas inteligentes e interessadas para alertar os jovens, a língua não acaba.

Fonte: próprios autores

Para atender este objetivo específico, como ideia inicial, foi pensado na seleção de participantes monolíngues – só em L1 – no entanto, nas entrevistas I e II, de acordo com Grosjean (1994), podemos dizer que os entrevistados são bilíngues, mesmo não tendo proficiência na segunda língua, uma vez que eles (os entrevistados) compreendem e falam algumas palavras e sentenças em L2. No que diz respeito à não proficiência em L2 e seu pouco uso consciente, observa-se um fenômeno de resistência em relação à língua portuguesa. Os anciãos (entrevistas I e II) expressam perceberem que a língua portuguesa tem mais força (em relação ao *inyrybé*), contudo, não abrem mão de seguirem suas comunicações dentro da Aldeia exclusivamente no *inyrybé.* E o fato de ambos ocuparem papéis de liderança dentro da T.I Xambioá favorece a sobrevivência do *inyrybé.*

J. T. Karajá (entrevista II) deixa claro que só fala na língua portuguesa o suficiente para sua sobrevivência FORA da Aldeia, ele ressalta, também, que os *Inỹ* podem perder tudo (terras, famílias ...), exceto a língua originária, pois, para ele, a identidade dos *Inỹ* é sustentada pela cultura, e a cultura é praticada e repassada através da língua materna.

Observa-se, também, que este lugar especial – comunidade linguística indígena – se trata de uma comunidade de fala construída e definida a partir de escolhas conscientes de palavras, em que seus membros optaram minuciosamente pela sua preservação, repetição e 'guarda'; e a consistência dessas escolhas fortalece e mantém a identidade social de toda a etnia. Tal como uma variação linguística geracional, por exemplo, que é vinculada e reconhecida a partir de vocabulários preferidos e próprios, com cada geração se unindo em

torno de dialetos específicos do grupo, como forma de construir uma comunidade linguística que suporte e sobreviva às interferências e pressão social da língua dominante. No entanto, para um grupo bilíngue indígena com uma geração em transição, devemos chamar essa 'preferência' linguística de condição de sobrevivência de um povo.

Aqui, poderiam surgir questionamentos em relação ao desenvolvimento cognitivo deste grupo, que optou por viver afastado da comunidade dominante, seja do ponto de vista linguístico ou qualquer outro tipo de contato. Todavia, pela ótica da Psicologia Cognitiva, O'Brien (1998) concluiu em suas pesquisas com povos isolados da Amazônia, que não percebeu comprometimento algum no desenvolvimento cognitivo dos povos por ele observados pelo fato de estes se manterem afastados de outros povos, pelo contrário, segundo o pesquisador cognitivista, quanto menor a interferência de informações externas nos primeiros anos de vida, mais abertura para qualquer tipo de conhecimento essa pessoa terá.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, mas não nossa reflexão sobre o comportamento sociolinguístico do povo *Inỹ*, objetivo deste trabalho, percebemos quão vasto ainda é o território a se desvendar acerca das discursividades que envolvem as línguas indígenas. Vimos o quanto a identificação linguística com seu grupo de origem colabora fundamentalmente na formação e afirmação da identidade individual e coletiva. Compreendemos que identidade e identificação não são idênticas, no entanto, estão relacionadas entre si. E para o povo *Inỹ*, manter a identidade quando (a própria pessoa e o outro) há uma identificação com a língua da cultura dominante é extremamente desafiador – assim como o inverso: ser identificado dentro da comunidade majoritária quando se tem uma identidade fora dela. Foi visto, também, que uma língua indígena 'existe' para o povo originário independente da sua instrumentalização, e que sua (nossa) sobrevivência cultural e identitária, está intrinsicamente ligada à manutenção e sobrevivência de sua (nossa) língua materna.

Nos argumentos para realização inicial deste trabalho, expomos a situação de vulnerabilidade das línguas indígenas e destacamos as implicações individuais e sociais para um grupo indígena, quando cientistas da linguagem afirmam que suas línguas maternas estão em desuso. Foram apresentados alguns exemplos do uso da língua, para além da conversação, e sua relação direta com os processos individual e coletivo identitários. Expomos também o efeito devastador na vida de muitos povos indígenas com o 'evento' colonização do passado; e, no presente, a partir destes relatos (não que seja novidade), observa-se, que a colonização segue com efeitos devastadores, agindo de forma silenciosa

e institucional – principalmente no âmbito da educação formal, dentro das Escolas. Pois, a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, de acordo com a constituição de 1988, e tal como foi em 1500, continua definindo e mantendo a identidade de todas as pessoas que aqui vivem, mesmo estando os povos indígenas e seus antepassados, residindo neste território há milhares de anos. Com isso, a identidade da população indígena e suas línguas são reconhecidas e estabelecidas legal e obrigatoriamente como brasileiras – ao passo que as línguas originárias e suas culturas vão sendo cada vez mais apagadas.

Pudemos identificar também que a língua *inỹrybé* funciona claramente como uma criadora de cultura e suas identidades, e como uma força que possibilita ou desencoraja as identidades individuais e coletivas de manterem-se vivas. O *inỹrybé* é – no sentido literal – como os *Inỹ* e suas comunidades expressam suas identidades. Vimos, ainda, o *inỹrybé* como um fator determinante para o indivíduo se manter seguro de sua identidade quando inserido na comunidade dominante, ao contrário do que ocorre dentro da T.I Indígena, pois, quanto maior a interferência da língua portuguesa na comunidade, maior a ameaça da língua portuguesa e sua cultura, substituir a língua indígena e a cultura originária. Dessa forma, almejamos que esta pesquisa acerca do povo *Inỹ* (Karajá) e sua língua, o *inỹrybé*, possa contribuir para a investigação e crítica linguística no campo das línguas indígenas no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIWA, G. Educação escolar indígena no século XXI: Encantos e desencantos. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRAINE, M.D.S.; O'BRIEN, D. Paul. **Mental logic**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Capítulo IV, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **IBGE / Indígena.** Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/ **.** Acesso em: 8 de outubro 2020

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educaçao, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclus**ão. Brasília: SECADI, 2014.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**. A educação escolar Indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Uma breve história da Educação Escolar Indígena: Uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB.** Campinas-SP, 2017.

DANIEL MUNDURUKU. **Mundurukando 2:** sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. 1. ed. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

FAY, M. **Mobile subjects, mobile methods**: Doing virtual ethnography in a feminist online network. Forum: Qualitative Social Research, p. 3 – 8, 2007.

FINE, G. A. **Towards a Peopled Ethnography, Ethnography**. p. 41–60, 2003.

FORTUNE, David Lee: **Gramática Karajá: um estudo preliminar em forma transformacional**. In: Bridgeman, L. (org.), Série Linguística, no 1. Brasília, Publicações do Summer Institute of Linguistics, p.101-161, 1977.

GROSJEAN, François. Individual Biligualism. In: **The Encyclopedia of Language and Linguistics.** Oxford: Pergamon Press, p. 1, 1994.

GROSJEAN, François. **Bilinguismo Individual.** *Revista* UFG, 10(5), 2017.

HOLMES, J. **Second Language Needs Analysis**. Cambridge, New York. p. 21-44, 2001.

IVO, Ivana Pereira. **Características fonéticas e fonologia do Guarani no Brasil.** Campinas, SP: IEL – UNICAMP, 2018. Tese de Doutorado.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MATTOS, CLG. **Etnografia e educação: conceitos e usos [online].** Campina Grande: EDUEPB, p. 49-83, 2011.

MELATTI, Júlio Cezar. **Línguas Ameríndias.** Universidade de São Paulo – USP, 2014.

MCCLELLAND, M. J. **Virtual ethnography:** using the internet to study gay culture in Japan, Sexualities, p. 387–406, 2002.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2008.

MORI, C. A. **Línguas indígenas faladas no Brasil.** Campinas – SP: Universidade de Campinas – UNICAMP: IEL, 2016.

O'BRIEN, David. Paul; LI, S. J. **Mental-Logic Theory Provides a Paradigmatic Case for Empirical Research Into the Language of Thought Hypothesis and Inferential Role Semantics.** Journal of Foreign Languages, 36, p. 27-41, 2013.

O'BRIEN, David Paul et al**. The language of Thought and the Existence of a Mental Logic: Experimental Investigations in the Laboratory and in the Field.** Psychologica (Universidade de Coimbra), p. 263-284, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

RODRIGUES, A. D. "Macro-Jê". In: DIXON, R. M. W; AIKENVALD, A. Y. **The amazonian languages**. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.

RODRIGUES, A. D**. A Originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras**. Com Ciência: revista Eletrônica de Jornalismo Científico, n. 23, 2001.

RODRIGUES JÚNIOR, S. A. **Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais: Linguagem e ensino, vol. 8, 1, p. 123 – 148, 2005.

SILVA, Léia de Jesus. **Aspectos da Fonologia e Morfologia na Língua Rikbaktsa**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese:silva-2005a/silva_2005.pdf . Acesso em: 28, Junho, 2021.

UNESCO. União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – **Atlas Interativo das línguas originárias**, 2019. Disponível em: https://pt.unesco.org/courier/2019-1/linguas-indigenas-conhecimento-e-esperanca . Acesso em: 14 de junho de 2021.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ORTOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA[1]

Soraya Mattos Oliveira Nunes[2]

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de Língua Portuguesa deram um verdadeiro avanço de qualidade desde que foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do qual o Ministério da Educação avalia e distribui obras que compõem o currículo do Ensino Fundamental e Médio. O processo de avaliação envolve uma grande quantidade de linguistas e educadores que contribuem significativamente para a elaboração desse material (BAGNO 2007, p. 119). A elaboração de um livro didático é uma tarefa extremamente complexa. Seus elaboradores devem estar atentos a uma extensa série de itens relativos ao processo de ensino e aprendizagem, que entre esses itens, consideramos o tema da variação linguística de suma importância.

O objetivo, neste estudo, é analisar como o livro didático de Língua Portuguesa *Projeto Teláris* (2015) do 7° ano do Ensino Fundamental II propõe o ensino da ortografia e, ainda, verificar se a variação linguística é abordada e de que forma essa abordagem é feita.

Para esta revisão, selecionamos quatro perguntas motivadoras com base no roteiro de análise de livro didático apresentado por Lima (2014) e Bagno (2007), pois acreditamos que tais questões sejam importantes no que diz respeito à abordagem dada à variação linguística nos livros didáticos de língua portuguesa e, consequentemente, esses questionamentos estão acompanhados da verificação da abordagem do ensino da ortografia. Observem as questões norteadoras:

(1) A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada em um único capítulo ou seção?

(2) O tratamento dado à variação linguística se limita às variedades rurais e/ou regionais?

1 Texto adaptado da dissertação de Nunes (2020, p. 41).

2 Mestre em Letras. Especialista em Linguística e o Ensino de Língua Materna. Graduada em Letras - Português/Inglês e respectivas Literaturas. Professora de Língua Portuguesa. ORCID: 0000-0002-2124-0922. E-mail: soraya.nunes@edu.uberabadigital.com.br.

(3) Há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variedades linguísticas abordadas, em situação reais de uso?

(4) O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?

Com base na análise, percebe-se que o volume do *Projeto Teláris* para o 7º ano do Ensino Fundamental II (2015) viabilizado pelo PNLD é divido em quatro Unidades de temáticas diferentes. A primeira aborda gêneros literários; a segunda, relato de memória; a terceira, relato jornalístico e a quarta unidade ideias e opiniões. Cada Unidade é dividida em dois Capítulos que concentram gêneros textuais diferentes. Os capítulos, totalizando oito, são subdivididos em seções: (i) Leitura, (ii) Interpretação de texto, Compreensão, Construção do texto e Linguagens do texto, Conversa em jogo, (iii) Prática de oralidade, (iv) Língua: usos e reflexões, No dia a dia, Hora de organizar o que estudamos, (v) Conexões, (vi) Produção de texto, (vii) Autoavaliação, (viii) Sugestões e Ponto de chegada.

Quanto ao primeiro questionamento ***a variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada em um único capítulo ou seção?***. No livro, a variação linguística além de aparecer em seção destinada a ela, aparece também ao longo do manual. A seção *No dia a dia,* como explica as autoras Borgatto *et al* (2015, p. 4), "procura chamar a atenção do aluno para usos da língua que não seguem a gramática normativa, mas que cada vez mais estão presentes na fala ou na escrita do português brasileiro". Essa subseção aparece em alguns capítulos, entre eles destaca-se o capítulo relacionado ao verbo em que aparece um fragmento de um livro com alguns verbos destacados como: *tô, tá, vão indo*, como pode ser observado no recorte a seguir:

No dia a dia

Verbos

A língua passa por muitas transformações. Seu uso sofre influências dos falares dos diferentes grupos sociais, de modismos, do que aparece na TV, no rádio, em jornais, revistas, internet, redes sociais.

Nos últimos tempos, esses fatores têm modificado os usos da língua de um modo geral pela necessidade de que a comunicação seja cada vez mais rápida. Além disso, as variedades linguísticas estão aos poucos deixando de ser banidas, e formas que antes eram consideradas muito populares, "incorretas", convivem com formas mais tradicionais, "corretas".

1. **Em dupla.** Leiam um trecho do livro *O resgate das cobaias*, de Marcelo Leite, que conta a história de um grupo de jovens que salva cachorros utilizados em testes de laboratório. Durante a leitura, atentem para as formas verbais destacadas.

Tô nessa. Eu preciso estudar para o vestibular, mas... Sempre fui a favor do direito dos animais. Contem comigo! Vocês já almoçaram? — perguntou John como quem não quer nada. [...]

— Não — disse Francisco. — Enrolamos lá em casa uma conversa de ficar na escola e tomar um lanche por aqui. A gente vai comer um tipo de xis-qualquer coisa ali no boteco. um tipo de xis-qualquer coisa ali no boteco. **Tá a fim?**

— Ih, preciso ligar pra casa e inventar uma desculpa. Vão indo que eu já encontro vocês lá.

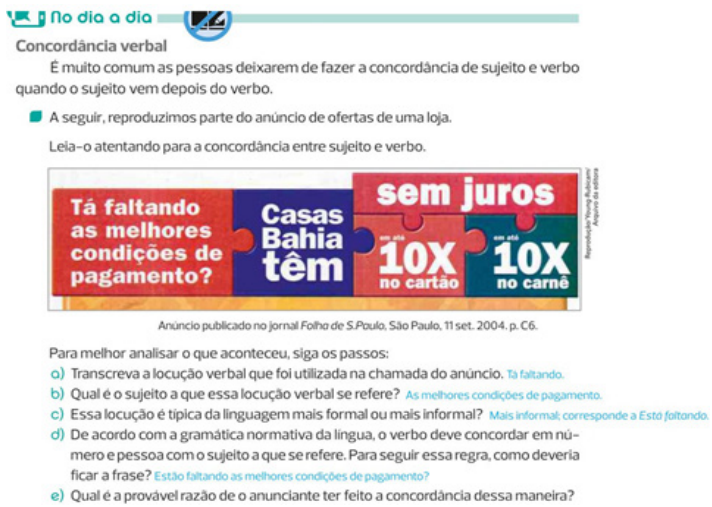
Conversem sobre essas formas verbais destacadas e respondam às questões a seguir no caderno.

Fonte: *Projeto Teláris* (2015, p. 97).

A atividade solicita que o aluno responda por que estas formas verbais foram usadas dessa forma e em que situações são mais adequadas. Nessa atividade, percebemos a preocupação em desenvolver a competência comunicativa dos alunos, levando-os a refletir sobre a maior ou menor adequação de algumas formas verbais, em que situações podem-se usar uma ou outra forma. Neste estudo, desenvolver a competência comunicativa está associada ao desenvolvimento das competências linguísticas, ou seja, é entendida como a capacidade de o aluno, enquanto usuário da língua, de fazer escolhas e combinações adequadamente de recursos linguísticos para dizer o que quer, ou seja, para produzir determinado efeito de sentido por meio de seus textos oral ou escrito.

O manual traz também a coerência no uso dos tempos e modos verbais em expressões como: *Eu **queria** que você **pudesse** falar, Snoopy.* Chama a atenção do aluno que, do ponto de vista gramatical, há incoerência em relação aos tempos, pois apresenta o desejo no passado em relação a algo que ainda pode ou não acontecer, porém, no dia a dia, esse uso está tão incorporado que a incoerência nem é percebida.

Na seção *No dia a dia* trata ainda do gerundismo, do emprego do verbo *ter* no lugar de *haver* e da concordância verbal de sujeito e verbo quando o sujeito vem depois do verbo. Para ilustrar a falta de concordância entre sujeito e verbo que em muitos casos cristalizou no cotidiano, o manual vale-se do seguinte anúncio:



No dia a dia

Concordância verbal

É muito comum as pessoas deixarem de fazer a concordância de sujeito e verbo quando o sujeito vem depois do verbo.

A seguir, reproduzimos parte do anúncio de ofertas de uma loja.

Leia-o atentando para a concordância entre sujeito e verbo.

Anúncio publicado no jornal *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 11 set. 2004. p. C6.

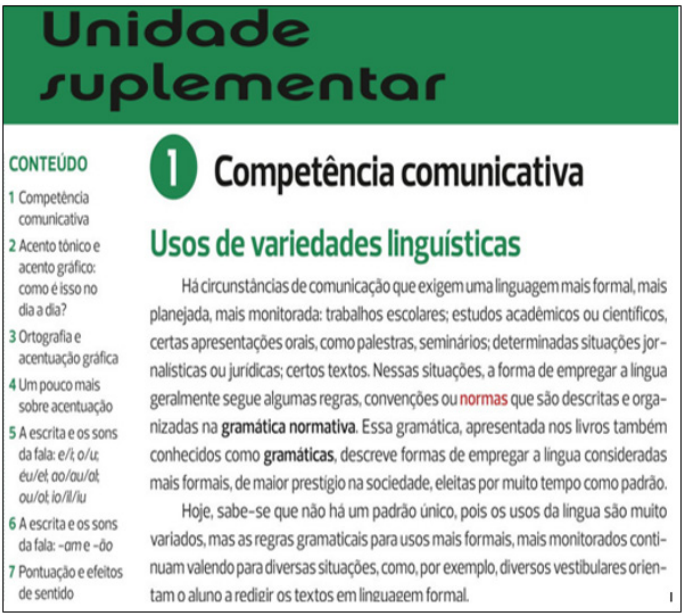
Para melhor analisar o que aconteceu, siga os passos:

a) Transcreva a locução verbal que foi utilizada na chamada do anúncio. Tá faltando.
b) Qual é o sujeito a que essa locução verbal se refere? As melhores condições de pagamento.
c) Essa locução é típica da linguagem mais formal ou mais informal? Mais informal; corresponde a *Está faltando*.
d) De acordo com a gramática normativa da língua, o verbo deve concordar em número e pessoa com o sujeito a que se refere. Para seguir essa regra, como deveria ficar a frase? Estão faltando as melhores condições de pagamento?
e) Qual é a provável razão de o anunciante ter feito a concordância dessa maneira?

Fonte: *Projeto Teláris* (2015, p. 209).

Além de a variação linguística ser trabalhada em algumas partes locais ao longo do manual, há ainda uma seção destinada somente a ela em uma subseção denominada de Unidade Suplementar. Nela há uma abordagem do assunto com

base na teoria da gramática normativa. O material apresenta que a forma de empregar a língua geralmente segue algumas regras, convenções ou normas que são descritas e organizadas na gramática normativa. "Essa gramática descreve formas de empregar a língua consideradas mais formais, de maior prestígio na sociedade, eleitas por muito tempo como padrão" (2015, p. 288). Nota-se a preocupação em mostrar que os usos da língua são muito variados, porém reitera que as regras gramaticais para usos mais monitorados continuam valendo para diversas situações como, por exemplo, o vestibular. Observe o recorte, a seguir, que trata da variação linguística:



Unidade suplementar

CONTEÚDO

1 Competência comunicativa
2 Acento tônico e acento gráfico: como é isso no dia a dia?
3 Ortografia e acentuação gráfica
4 Um pouco mais sobre acentuação
5 A escrita e os sons da fala: *e/i; o/u; éu/eu; ao/au/ou; ou/ou; io/il/iu*
6 A escrita e os sons da fala: *-am* e *-ão*
7 Pontuação e efeitos de sentido

1 Competência comunicativa

Usos de variedades linguísticas

Há circunstâncias de comunicação que exigem uma linguagem mais formal, mais planejada, mais monitorada: trabalhos escolares; estudos acadêmicos ou científicos, certas apresentações orais, como palestras, seminários; determinadas situações jornalísticas ou jurídicas; certos textos. Nessas situações, a forma de empregar a língua geralmente segue algumas regras, convenções ou **normas** que são descritas e organizadas na **gramática normativa**. Essa gramática, apresentada nos livros também conhecidos como **gramáticas**, descreve formas de empregar a língua consideradas mais formais, de maior prestígio na sociedade, eleitas por muito tempo como padrão.

Hoje, sabe-se que não há um padrão único, pois os usos da língua são muito variados, mas as regras gramaticais para usos mais formais, mais monitorados continuam valendo para diversas situações, como, por exemplo, diversos vestibulares orientam o aluno a redigir os textos em linguagem formal.

Fonte: *Projeto Teláris* (2015, p. 288).

Um ponto positivo que o manual traz – defendido pelos documentos oficiais PCN (1998), BNCC (2018) e também por Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007) – é a necessidade de desenvolver a competência comunicativa do aluno. O livro informa que é importante conhecer os empregos mais monitorados da língua para que se possa fazer escolhas de acordo com a necessidade de comunicação. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) frisa que quando os alunos chegam à escola, já sabem falar bem a língua materna, mas ainda não têm um repertório muito amplo de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. Portanto, é dever da escola propiciar a ampliação da competência comunicativa dos alunos para que possam adequar sua fala às mais distintas situações de comunicação. A BNCC também fortalece essa ideia na competência de número

cinco "Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual" (2018, p. 85).

Bagno (2007) afirma que alguns livros didáticos abordam a variação linguística simplesmente para cumprir as exigências do Ministério da Educação e poder entrar na lista das obras que vão ser compradas e distribuídas. Com isso, o que se percebe, segundo o autor, é uma unidade ou um capítulo dedicado à variação linguística em termos politicamente correto. Diante de nossa análise, *Projeto Teláris,* em alguns momentos, foi além de uma seção dedicada à variação linguística e apresentou alguns conteúdos gramaticais com reflexões acerca dos usos da língua no cotidiano.

No que diz respeito ao questionamento ***o tratamento dado à variação linguística se limita às variedades rurais e/ou regionais?***. No volume *Projeto Teláris* não percebemos exemplos de variedade linguística que recorrem ao falar caipira ou de uma determinada região. Mas, sim, para representar variedades de uso da língua que foge às normas estabelecidas pela gramática normativa. Apresenta textos que registram falas menos monitoradas, mais espontâneas, menos planejadas. Em situações de comunicação com pessoas do convívio mais próximo, mais íntimas, com quem ficamos mais à vontade para falar, sem a preocupação de monitorar a forma como se fala. Veja o recorte da atividade a seguir:

Leia o quadrinho reproduzido a seguir observando as falas registradas.

PAIVA, Miguel. *Chiquinha:* namoro ou amizade. Rio de Janeiro: Rovelle, 2014. p. 22.

Fonte: *Projeto Teláris* (2015, p. 289).

A proposta de atividade relacionada a esse quadrinho é mostrar ao aluno situações de uso da língua em momento menos monitorado e que, muitas vezes, não são regulados pela gramática normativa. Para isso, a atividade propõe que o aluno responda aos seguintes questionamentos:

a) Pela imagem e pelas falas, o ambiente é mais urbano ou mais rural?

b) Observem como as personagens são reveladas sem aparecer, a forma como estão colocados os balões de fala no espaço apresentado: qual a característica destacada nas relações de comunicação dessa tira?

c) Qual a principal crítica contida nessa tira?

d) As falas dos balões revelam uma linguagem mais elaborada, monitorada ou menos monitorada e mais espontânea?

e) Façam um levantamento de características que comprovem a modalidade que vocês escolheram como a predominante.

Além disso, o livro reforça que dependendo da situação social ao qual o indivíduo está inserido, do gênero textual (seja oral ou escrito), do leitor, do suporte, entre outros fatores, o usuário da língua faz escolhas da e na língua com a intenção de aproximar seu texto dessas situações mais espontâneas de comunicação, que fogem às normas gramaticais tradicionais. Com esse objetivo, poderá ser empregada uma linguagem menos monitorada e menos planejada.

Nesse sentido, Bagno (2007, p. 120) ressalta que um dos principais problemas que há nos livros didáticos é o trato da variedade linguística quase sempre ser considerada como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. O autor enfoca que parece estar por trás dessa crença a suposição de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais correto, mais próximo da norma culta, e que no uso que fazem não existe variação. Sabemos que algumas variedades linguísticas sofrem mais discriminação do que as outras como as rurais frente às urbanas, as das classes sociais privilegiadas frente às das classes desfavorecida. "Isso deve ser analisado e devidamente criticado, para que o trabalho na escola não reproduza os mesmos estereótipos e as mesmas discriminações que vigoram na sociedade em geral" (BAGNO, 2007, p. 129).

Quanto à questão ***há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variedades linguísticas abordadas, em situação reais de uso?***. De certa forma, o livro procura trabalhar com gêneros textuais do cotidiano do aluno, principalmente, publicações de revistas, como mostramos no recorte a seguir, com finalidade de exemplificar a variedade linguística associada à produção de sentidos e à consecução de intenções do enunciador. O manual se preocupa em mostrar que o uso da língua que não obedece à tradição gramatical como o uso do pronome oblíquo em *Me belisca?* publicado em uma página de revista quebra a regra famosa imposta pela gramática normativa: "não se inicia frase com os pronomes oblíquos".

Fonte: *Projeto Teláris* (2015, p. 290).

O livro deixa claro para o aluno que a não obediência à regra da gramática normativa é intencional, com intuito de aproximar o público leitor ao texto que se destina e por representar a forma como se fala usualmente no cotidiano. Além disso, enfatiza também que em determinadas situações, é preciso usar uma linguagem mais elaborada, mais monitorada, mais objetiva, por exemplo, em alguns meios sociais, em apresentações de trabalhos na sala de aula ou na escrita de um texto que exija mais monitoramento.

No questionamento ***o livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?***. *Projeto Teláris* apresenta textos que representam o falar urbano como se verifica no recorte apresentado acima que mostra um espaço urbano e no recorte a seguir que caracteriza jovens pertencentes ao público da cidade que reduzem palavras em sua fala como *veio* (velho), *cumé* (como é que é), *tô* (estou) e ainda expressões características de alguns grupos: *detona* (arrasa), *descolei* (arranjei). De certa forma, há intenção de quebrar o mito de que cidadãos urbanos se comportam linguisticamente de acordo com as prescrições da gramática normativa. Observe o recorte a seguir:

Fonte: *Projeto Teláris* (2015, p. 291).

Transcrição dos quadrinhos:

DETONA ESSA GUITARRA, AÍ!

Nossa! Me superei nesse último solo de guitarra!

Consegui fazer até uns sons mirabolantes, como “pióim- pióins” e “toc-tocs”!

Mas isso não é nenhum som mirabolante!

É só alguém batendo na porta!

Fala aí, “veio”!

Trouxe a tonica! Tô pronto para a aula!

Cumé?! Aula de quê? Quem é a tonica?

A minha guitarra, uê!

Você disse que eu deveria aprender a tocar guitarra...

... então, descolei esta velharia aqui do meu tio, que já foi “Dark”, “Punk”, “New Wave” e agora é pagodeiro!

Esta abordagem mostra que ocorre variação em todas as camadas sociais gerando a consciência de que a língua é essencialmente heterogênea, variável e mutante e que não existe nenhum grupo social que fale mais certo ou mais errado do que outro e que, principalmente, a gramática normativa não encerra a verdade absoluta sobre a língua (BAGNO, 2007, p. 130).

No que diz respeito ao ensino da ortografia, o livro traz poucos conteúdos na Unidade Suplementar:

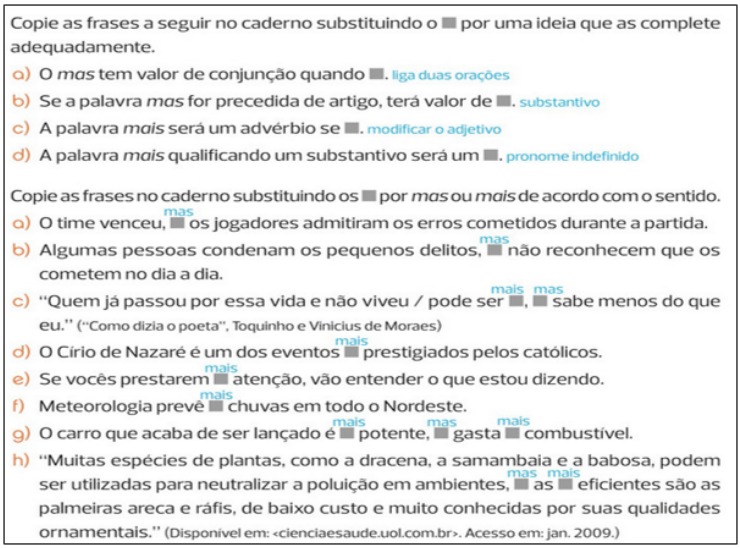
Regras de acentuação.

Escrita e pronúncia de palavras com *(-ou / -ol)* e *(-io / -il / -iu)*.

Formas verbais com as terminações *(-am* / -ão).

Uso das formas *Mas* e *Mais*.

Quanto à apresentação do uso de *mas* ou *mais*, nota-se que as atividades propostas são pouco reflexivas, pautadas em regras gramaticais e elaboradas a partir de frases soltas e descontextualizadas como se observa no recorte abaixo:



Copie as frases a seguir no caderno substituindo o ■ por uma ideia que as complete adequadamente.

a) O *mas* tem valor de conjunção quando ■. liga duas orações
b) Se a palavra *mas* for precedida de artigo, terá valor de ■. substantivo
c) A palavra *mais* será um advérbio se ■. modificar o adjetivo
d) A palavra *mais* qualificando um substantivo será um ■. pronome indefinido

Copie as frases no caderno substituindo os ■ por *mas* ou *mais* de acordo com o sentido.

a) O time venceu, ■ os jogadores admitiram os erros cometidos durante a partida. (mas)
b) Algumas pessoas condenam os pequenos delitos, ■ não reconhecem que os cometem no dia a dia. (mas)
c) "Quem já passou por essa vida e não viveu / pode ser ■, ■ sabe menos do que eu." ("Como dizia o poeta", Toquinho e Vinicius de Moraes) (mais, mas)
d) O Círio de Nazaré é um dos eventos ■ prestigiados pelos católicos. (mais)
e) Se vocês prestarem ■ atenção, vão entender o que estou dizendo. (mais)
f) Meteorologia prevê ■ chuvas em todo o Nordeste. (mais)
g) O carro que acaba de ser lançado é ■ potente, ■ gasta ■ combustível. (mais, mas, mais)
h) "Muitas espécies de plantas, como a dracena, a samambaia e a babosa, podem ser utilizadas para neutralizar a poluição em ambientes, ■ as ■ eficientes são as palmeiras areca e ráfis, de baixo custo e muito conhecidas por suas qualidades ornamentais." (Disponível em: <cienciaesaude.uol.com.br>. Acesso em: jan. 2009.) (mas, mais)

Fonte: *Projeto Teláris* (2015, p. 312).

Esta análise mostra que há uma preocupação do livro didático *Projeto Teláris* (2015) em desenvolver a competência comunicativa no aluno, que vai ao encontro da Reeducação Sociolinguística sugerida por Bagno (2007). O trabalho da Reeducação Sociolinguística consiste em ampliar o repertório linguístico do aluno de modo que ele se apodere também das regras gramaticais que não pertencem à sua variedade, sobretudo aquelas que vão permitir que ele seja capaz de produzir textos escritos nas diversas situações de comunicação.

Nesse sentido, *Projeto Teláris* (2015, p. 292) enfatiza que ter competência

comunicativa é ter capacidade de empregar a língua em situações diversas, fazendo as adequações necessárias para dar conta da intenção, considerando sempre a situação de comunicação e o interlocutor. E para fazer adequações e escolhas, é importante conhecer tanto a variedade mais monitorada quanto a variedade menos monitorada de usos da língua para sermos sujeitos de nossa escrita e de nossa fala e das inúmeras formas de expressá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, ocupamos de analisar o livro didático *Projeto Teláris* (2015) utilizado no sétimo ano do Ensino Fundamental II, no que tange a questões relacionadas ao ensino da ortografia e, principalmente, verificar se a variação linguística é abordada e de que forma essa abordagem é feita. Para isso, selecionamos quatro perguntas motivadoras com base no roteiro de análise de livro didático apresentado por Lima (2014) e Bagno (2007).

Quanto ao questionamento *a variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada em um único capítulo ou seção?* A análise mostra que, além de a variação linguística ser trabalhada em uma seção destinada somente a ela, aparece ainda em algumas partes ao longo do manual. No que diz respeito ao questionamento *o tratamento dado à variação linguística se limita às variedades rurais e/ou regionais?*. Não percebemos exemplos de variedade linguística que recorrem ao falar caipira ou de uma determinada região. Em relação à questão *há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variedades linguísticas abordadas, em situação reais de uso?*. De certa forma, o livro procura trabalhar com gêneros textuais do cotidiano do aluno com finalidade de exemplificar a variedade linguística associada à produção de sentidos. E, por fim, *o livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?*. *Projeto Teláris* apresenta textos que representam o falar urbano a partir de atividades que caracteriza jovens pertencentes ao público da cidade. Já em relação ao ensino da ortografia, o manual aborda alguns conteúdos com base em atividades pouco reflexivas, pautadas em regras gramaticais e, ainda, elaboradas a partir de frases soltas e descontextualizadas.

Por outro lado, o livro preocupa no desenvolvimento das competências linguísticas no aluno a partir de várias propostas de atividades.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua e por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares na-**

cionais*:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

BORGATTO, A. M. T. *et al.* **Projeto Teláris**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In MARTINS, M. A. *et al*. **Ensino do português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

NUNES, S. M. O. Oralidade e texto escrito no sétimo ano do ensino fundamental: desvios de ortografia e propostas de intervenção. Uberaba-MG, 2020. 250 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS PRESENTES EM PRODUÇÕES DE ALUNOS/AS DO 5° ANO

Leila Jennff Monteiro de Oliveira[1]
Jobson Jorge da Silva[2]
Rossana Regina Guimarães Ramos Henz[3]

1. INTRODUÇÃO

Há uma enorme diversidade de pontos que "dicotomizam" os conceitos de língua falada e língua escrita. Embora sejam duas manifestações da língua, ambas possuem características peculiares que as tornam, até certo ponto, bastante divergentes, mas nunca antagônicas. Nesse sentido, alguns conceitos do senso comum consideram a língua escrita é mais detalhada e apresentada (externada) de forma mais coesa e organizada. Obedece a um fim a que se destina. Pressupõe um planejamento verbal mais cuidadoso, já que é mais sujeita a regras convencionais. O tempo do discurso textual não é o mesmo da ação.

Por sua vez, a língua falada é considerada imediata, dinâmica, funcional. Preza pela chamada "economia linguística". Não preza pelos termos coesivos, pois, geralmente, o contexto contribui ao entendimento. Nela, o tempo do discurso é o mesmo da ação. Dependendo da situação comunicativa não é tão rigorosa: há uma maior liberdade de adequação do falante ao tipo de ouvinte. Esse falante pode (também com mais liberdade) abreviar ou deixar de pronunciar as sílabas iniciais das palavras como, por exemplo: "*Tô bem"* ao invés de "*Estou bem"*.

No que concerne à aquisição fonológica, o segmento pode não ser

1 Mestre em Letras – PROFLETRAS/UPE. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas e Licenciada em Letras-Português e suas Literaturas pela mesma universidade. Graduanda em Pedagogia pela UNIFAVENI. leilajennff@hotmail.com.

2 Licenciado em Letras Port./Ingl. pela Universidade de Pernambuco. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante. Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Futura e Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco. jobson.jorge@upe.br.

3 Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS) na Universidade de Pernambuco e professora do curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco. rossana.ramos@upe.br.

produzido devido ao fato de não existir ainda no sistema fonológico da criança ou de existir no sistema fonológico da criança, mas não ser produzido em apenas determinadas posições silábicas (Lamprecht, 1999). No caso desta pesquisa, os sujeitos já tinham o domínio da fonologia do Português brasileiro em sua fala, e já eram capazes de fazer a conversão grafo-fonêmica, entretanto, como vimos em suas produções, isso não basta; é preciso segmentar as sílabas das palavras em seus constituintes internos e representá-los por meio de seus grafemas.

Para fazerem isso mais facilmente, é necessário que os sujeitos tenham consciência fonológica dos constituintes silábicos internos e da posição que eles ocupam na sílaba. Até terem o domínio completo de estruturas silábicas complexas em um sistema alfabético de escrita, podem ocorrer processos fonológicos similares aos já encontrados na aquisição da fala.

Nesse sentido, foi tomado como base, para a análise e a compreensão dos desvios na escrita dos/as alunos/as, os processos fonológicos presentes em nossa língua que têm influenciado a escrita.

2. APARATO TEÓRICO

A língua oral e a escrita são duas modalidades diferentes da linguagem que, por sua vez, apresentam características próprias. Ocorre que esse fato, muitas vezes, não é considerado pelo/a professor/a de língua materna e isso faz com que o/a aluno/a, transfira para a escrita as marcas próprias da fala (Oliveira, 2020). No entanto, a escrita é um processo de maior monitoração que implica os atos de pensar e planejar, ao contrário da fala que é pronunciada mais prontamente; é mais imediata, não havendo tempo, muitas vezes, para um planejamento ou um monitoramento, o que faz com que, na fala, a repetição do mesmo item lexical seja recorrente como forma de facilitar o processamento da informação pelo ouvinte, mas essa é uma visão bastante estereotipada da oralidade, já que, como vimos na introdução deste trabalho fala e escrita são modalidades distintas de uma língua, mas não antagônicas. Há na fala peculiaridades e exigências de monitoramento tanto quanto na escrita.

A oralidade, como umas das modalidades da língua intrinsecamente presente em nosso cotidiano, é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas de gêneros discursivos fundados na realidade sonora, podendo oscilar da mais informal a mais formal nos mais diversificados contextos de uso e a escrita apresentando um maior *status* para a sociedade, tanto uma quanto a outra apresentam variações relacionadas à língua padrão - variedades não-padrão; língua-culta - língua coloquial; norma-padrão - norma não-padrão, com isso a escrita passa, então, a não ser considerada como modelo único de padronização.

Sabe-se que o processo de desenvolvimento da fala acontece de maneira diferente da aquisição e do domínio da escrita que, por sua vez, exige uma instrução mais direcionada. Apesar dessa diferença, contudo há um elemento comum entre a aquisição da fala e a aquisição da escrita: o fonema. Na fala, o fonema é uma representação inconsciente, ao passo que, na escrita, o fonema é uma representação consciente. A fala é fácil e a leitura difícil, porque é preciso passar do fonema inconsciente à consciência do fonema (Morais, 1996).

O processo de aquisição da linguagem respeita etapas que devem ser atingidas espontaneamente e dentro de uma determinada faixa etária. Findado esse processo, o domínio do sistema fonológico está pleno (Lamprecht 1999). Espera-se que a criança inicie a aquisição da linguagem com as vocalizações e o balbucio. Esta aquisição é finalizada com o *onset* complexo (OC), aproximadamente, aos cinco anos de idade. "A posição do *onset* silábico, pode estar vazia, pode ser preenchida por uma consoante (simples) ou por duas consoantes (complexo) (...)" (ROBERTO 2016 p. 75), ou seja, a estrutura silábica do *onset* pode ser composta de apenas vogal (V), de consoante e vogal (CV) ou de consoante, consoante e vogal (CCV), esta última é caracterizada como o *onset* complexo.

Esse processo de aquisição da linguagem pode se relacionar também ao processo de desenvolvimento da escrita já que, na maioria das vezes, parte-se das partes para o todo, ou seja, da escrita da letra (representando um fonema) até a escrita de sílabas, palavras, frases e textos.

No início da produção escrita é natural que a criança desenvolva primeiramente a habilidade de escrever a estrutura silábica simples, composta somente por vogal ou por consoante e vogal, no entanto essa estrutura, mesmo sendo a mais recorrente, não é a única e quando a sílaba não é composta desta forma pode causar uma certa confusão no momento da escrita resultando em alguns desvios ou fenômenos de alteração com fonemas e fones que podem ter uma realização grafêmica inadequada.

Bisol (2013, p.23 apud ROBERTO 2016, p.73) reitera considerações dos padrões silábicos afirmando:

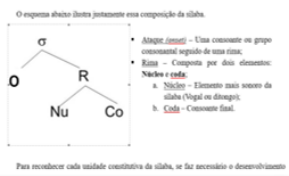
I. "A sílaba do português tem estrutura binária representada pelos constituintes ataque e rima, dos quais apenas a rima é obrigatória;

II. A rima também tem estrutura binária, núcleo e coda. O núcleo é sempre uma vogal e a coda é uma soante;

III. O ataque compreende ao máximo dois seguimentos, o segundo dos quais é uma soante não nasal."

O esquema abaixo ilustra justamente essa composição da sílaba descrito por Cagliari (2002):

Figura 1: Elementos constitutivos da sílaba



1. Onset *(ataque)*– Uma consoante ou grupo consonantal seguido de uma rima;
2. Rima – Composta por dois elementos: **Núcleo** e **coda**;
1. Núcleo– Elemento mais sonoro da sílaba (Vogal ou ditongo);
2. Coda– Consoante final.

Fonte: (Cagliari, 2002)

Para reconhecer cada unidade constitutiva da sílaba, se faz necessário o desenvolvimento da consciência fonológica que, por sua vez, pode ser compreendida como a ampliação de habilidades que envolvem o reconhecimento das semelhanças sonoras entre as palavras, a segmentação, o reconhecimento de fonemas e letras e ainda a capacidade de articulá-los. Segundo Capovilla e Capovilla (2000), a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada, quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como vão se tornando unidades identificáveis. Soares (2017, p.173) reconhece que:

> O desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica opera sobretudo com a oralidade e visa, em primeiro lugar, levar a criança a voltar a atenção para o estrato fônico da fala, dissociando-o do conteúdo semântico; em segundo lugar, torná-la sensível às possibilidades de segmentar a fala de modo que tenha condições de compreender o princípio alfabético: a escrita alfabética como notações que representam os sons da fala. (SOARES, 2017, p.173)

Acerca dos estudos sobre a consciência fonológica, Soares (2017, p. 167) considera:

> [...] surpreendente, em se tratando da aprendizagem de um sistema de escrita que representa os sons da fala, que somente a partir dos anos 1970 tenha sido reconhecida a importância de que a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolva sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação – desenvolva consciência fonológica. (SOARES, 2017, p. 167)

Já os processos fonológicos são caracterizados como as modificações que ocorrem na língua relacionadas à combinação de elementos para formar palavras e frases que ficam sujeitos a muitas mudanças considerando que a língua portuguesa não é estática, mas muito dinâmica e é passível de muitas transformações. O desvio fonológico é considerado algo como uma desordem linguística, ou seja, o *déficit* está no nível fonológico da organização linguística e não nos ditos movimentos da produção articulatória.

Callou e Leite (2005), ao tratarem desses processos, esclarecem que há muitos fatores que podem determinar essas mudanças, tais como aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Além desses, acrescentam-se também aspectos relacionados com a prosódia, como o acento da palavra, a entonação, a velocidade da elocução. Segundo as autoras, algumas dessas alterações ocorrem sistematicamente e atuam sobre o nível fonológico da língua, outras afetam apenas o nível fonético, ocorrendo assistematicamente.

Conhecer processos fonológicos é importante para o/a professor/a alfabetizador/a e de língua materna. Isso porque os/as aprendizes tendem a manifestar esses fenômenos na escrita. Por exemplo, uma criança que escreve "mininu", ao invés de menino, demonstra se pautar em sua fala, em seu dialeto, para escrever dessa forma. Trata-se de um processo fonológico que recai sobre sílabas átonas, em que a vogal "e" se torna "i" (harmonia vocálica), e a vogal "o" se torna "u". Esse é um dado importante para o/a professor/a estar atento e intervir de modo adequado, já que há um processo fonológico que faz parte da língua e que, portanto, não é aleatório. Por outro lado, o aprendiz precisará compreender que escrever não é fazer uma transcrição fonética da fala, o que significa assimilar que a ortografia muitas vezes se afasta da forma como se fala.

Roberto (2016) aborda os processos fonológicos em quatro tipos, os quais servirão de base para a análise a ser feita posteriormente. São eles:

I. Processos fonológicos por apagamento/supressão:

a) Aférese: apagamento de fonemas no início do vocábulo. Por exemplo: está / "tá";

b) Síncope: apagamento de fonemas no interior do vocábulo. Por exemplo: xícara/ "xicra";

c) Apócope: apagamento de fonemas no final do vocábulo. Por exemplo: tomar/ "tomá"

II. Processos fonológicos por acréscimo:

a) Prótese: acréscimo de fonema no início do vocábulo. Por exemplo: levantar/ "alenvantá";

b) Epêntese: acréscimo de vogais no interior do vocábulo, por exemplo: pneu/ "pineu"; ao acrescentar semivogais há casos de ditongação, por exemplo: arroz/ "arroiz";

c) Paragoge: acréscimo de fonema no final do vocábulo. Por exemplo: internet/ "internete" (não foram encontradas palavras com este fenômeno nas produções analisadas).

III. Processos fonológicos por transposição:

a) Metátese: alternância de segmentos dentro do vocábulo. Por exemplo: pedreiro/ "predeiro".

IV. Processos fonológicos por substituição:

Há alguns tipos de processos fonológicos por substituição. Dentre eles, serão destacados, principalmente alguns casos de *assimilação* que ocorre quando um fone assimila um ou mais traços de um fone próximo. A assimilação pode ocorrer de diferentes maneiras:

a) Plosivação- a forma de plosivização mais frequentemente observada é a substituição de fricativas e africadas por plosivas: bravo/ "brabo";

b) Harmonia vocálica- assimilação dos traços de uma vogal para outra: vamos / "vomos";

c) Sonorização- é a substituição de um fonema surdo (desvozeado) por um fonema sonoro (vozeado): decote/ "degote";

d) Dessonorização- é a substituição de um fonema sonoro (vozeado) por um fonema surdo (desvozeado): gato / "cato";

e) Palatalização- ocorre quando um seguimento se torna palatal: gente/ genthi;

f) Sândi: alterações morfofonêmicas: Com a gente/ "Cagente".

Alguns teóricos como (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000), defendem que uma das causas para os desvios de escrita é o tratamento superficial dado ao campo da fonética e da fonologia nos diversos níveis de ensino. É fato que esse campo da linguística tem pouca visibilidade e é deficitário na formação inicial do professor, no entanto o conhecimento dessas áreas permite compreender não só os processos envolvidos na produção da fala e os processos de mudança que ocorrem nas línguas, como também a estrutura das línguas e as diversas possibilidades que ela dispõe aos seus usuários.

Portanto, é necessário pensar as práticas da escrita, em correlação à linguagem falada para a compreensão dos desvios gráficos apresentados nas produções dos alunos, visto que cada um deixa em seus textos marcas da sua identidade linguística e cultural e das suas vivências de mundo. Sendo assim, os desvios encontrados nos textos dos alunos devem ser tratados com respeito, pois eles representam o modo como esse aprendiz vem interagindo com o mundo, porém, os estudantes devem ser oportunizados a refletir sobre outras práticas de escrita.

3. MATERIAL E MÉTODOS

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, que segundo Minayo (2001) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis; do tipo descritiva com abordagem teórica a partir de um estudo focado no recorte de cinco produções textuais, do gênero relato, numa turma do 5º ano da de uma escola pública municipal de Jupi-PE com análise voltada à presença de processos fonológicos na escrita dos/as alunos/as.

> I. No primeiro momento (2 aulas) foi feita uma roda de leitura com textos do gênero relato, na qual os alunos tiveram contato com vários textos do gênero abordado, em seguida houve uma conversa a respeito dos textos lidos enfocando aspectos semelhantes, que por sua vez foram listados na lousa pelos/as próprios/as alunos/as.
>
> II. No segundo momento (2 aulas), foi solicitado que cada aluno/a fizesse um relato oral de experiência. Todos/as se sentiram motivados/as e animados/as para participar desse momento, exceto um deles/as, que se negou a fazê-lo alegando ser tímido e não gostar de falar para a turma. Esse momento foi bastante proveitoso, pois revelou situações ímpares (engraçadas, tristes, surpreendentes, cotidianas) da vida deles/as que enriqueceu ainda mais a aula.
>
> III. No terceiro momento (2 aulas) foi realizada a produção escrita, na qual, os/as alunos/as fariam o seu relato de experiência. Nesse momento, alguns/mas alunos/as disseram não gostar de escrever, mas, mesmo assim, escreveram. É importante salientar que o/a aluno/a que não quis participar da produção oral do relato, agora participou sem nenhum problema.
>
> IV. No quarto momento (3 aulas) foram trabalhados dois textos que apresentavam fenômenos fonológicos mais recorrentes. O primeiro texto da aluna *TS* foi transcrito para um cartaz, no qual, os/as alunos/as marcaram algumas supressões (principalmente do ''r'' no final dos verbos no infinitivo - coda silábica) e refletiram acerca de seus usos. Conforme eles identificavam, questionavam e argumentavam sobre o fato de "falar de um jeito e escrever de outro". O segundo texto, do estudante *GJ* foi xerocado e entregue a duplas

de alunos/as que identificaram os desvios de escrita e novamente houve um momento de diálogo e análise coletiva. Após essas atividades, num quinto momento (2 aulas) cada dupla escolheu um dos textos para reescrever e realizar as mudanças que achassem necessárias.

É importante destacar que nos textos estudados haviam diferentes desvios de grafia que foram estudados durante a revisão como iniciais maiúsculas, pontuação, acentuação, organização textual, no entando, não foram comentados durante a análise do *corpus.*

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Durante o processo de produção textual oral, foi clara a euforia e a animação em fazê-la já que os/as alunos/as gostam e se sentem mais à vontade com as situações de comunicação oral o que não ocorreu com o processo de desenvolvimento da escrita, visto que alguns alunos reclamaram e não gostaram de "escrever" seu relato.

Foi perceptível que em muitos textos havia diferentes fenômenos fonológicos caracterizados por supressão, acréscimo e trocas de fonemas. Ao identificar tais fenômenos, é necessário que sejam realizadas atividades que façam com que o/a aluno/a reflita acerca do que escreveu e a partir de então pratique a reescrita na tentativa de minimizar os desvios identificados. Dentre os textos produzidos, foram selecionados cinco para uma reflexão mais detalhada. Vejamos então alguns processos fonológicos escritos.

Quadro 1: Processos fonológicos por apagamento/supressão

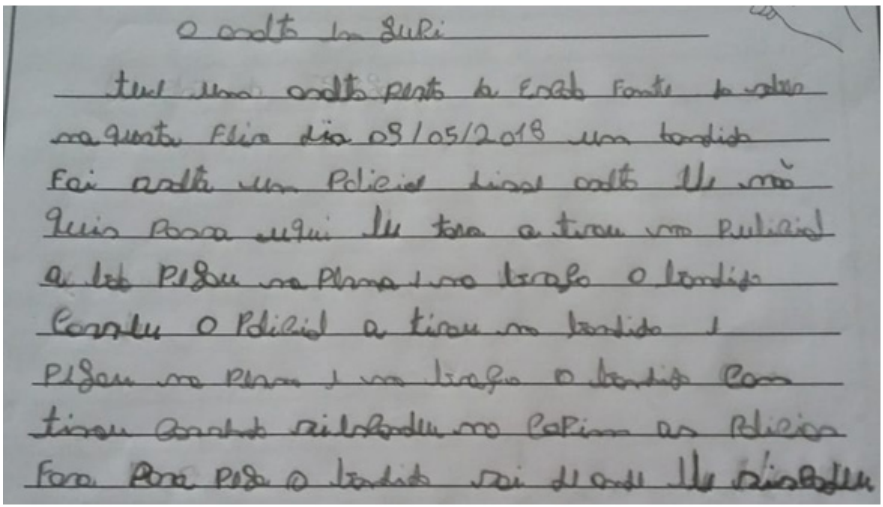
AFÉRESE	**SÍNCOPE**	**APÓCOPE**
Tava (estava)	Outo (outro)	Assalta (assaltar)
Tô (estou)	Quata (quarta)	Pega (pegar)
		Passa (passar)
		Sai (sair)
		Espin (espinho)
		Fora (foram)
		Diveti (diverti)
		Dormi (dormir)
		Tô (estou) monotongação

Fonte: Produzido pelos/as próprios/as autores/as.

Como mostra o quadro 1, o processo fonológico por supressão mais recorrente nos textos foi a apócope, principalmente apagando a coda final dos

verbos no infinitivo. A seguir, há o exemplo no texto da aluna *TS*.

Figura 2: Relato da aluna TS do 5° ano



Fonte: Coleta de dados desta pesquisa.

A monotongação consiste na supressão de uma semivogal reduzindo assim o ditongo, como foi o caso da escrita do aluno *CF* que escreveu "caranguejera" ao invés de caranguejeira apagando a semivogal "i".

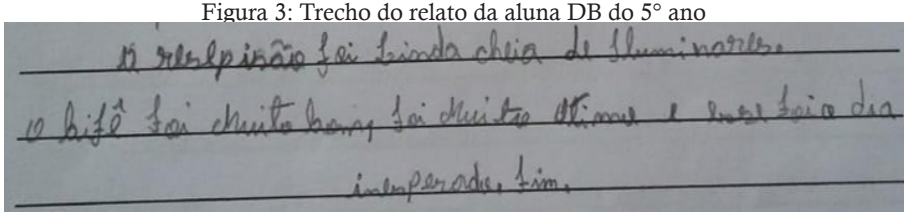
Quadro 2: Processos fonológicos por acréscimo

PRÓTESE	EPÊNTESE	PARAGOGE
Dinoite	Veiz (vez) ditongação	
Dimadrugada	Nois	
	Detailhes	
	Resepição (recepção)	
	Trinha (tinha)	

Fonte: Produzido pelos/as próprios/as autores/as.

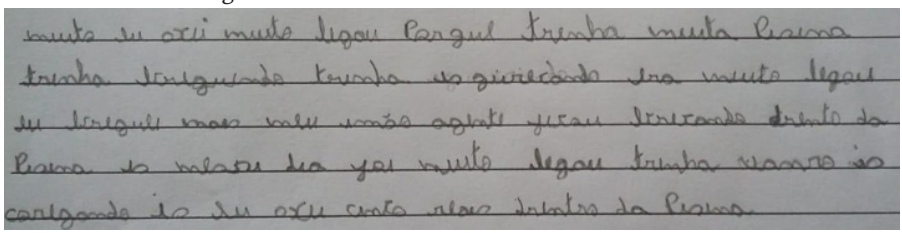
Nos processos fonológicos por acréscimo, o fenômeno que apontou maior incidência foi a epêntese com a escrita de letras no interior dos vocábulos presente no texto da aluna *DB (que escreveu resepição)* e da aluna *DS* que utilizou em vários vocábulos o acréscimo da letra r.

Figura 3: Trecho do relato da aluna DB do 5° ano



Fonte: Coleta de dados desta pesquisa.

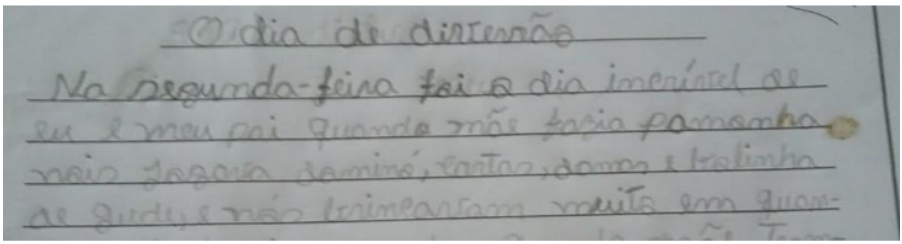
Figura 4: Trecho do relato da aluna DS do 5° ano



Fonte: Coleta de dados desta pesquisa.

A ditongação, ao contrário da Monotongação, consiste no acréscimo de uma semivogal, como foi o caso da escrita do aluno *GJ* que escreveu "nois" em alguns trechos, oscilando entre a escrita ortográfica.

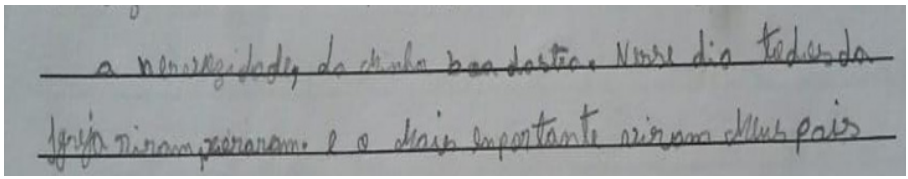
Figura 5: Trecho do relato da aluna GJ do 5° ano



Fonte: Coleta de dados desta pesquisa.

Processos fonológicos por transposição:

Figura 6: Trecho do relato da aluna DB do 5° ano



Fonte: Coleta de dados desta pesquisa.

Na metátese há a troca de seguimentos no vocábulo. É interessante

ressaltar, que mesmo não sendo foco da pesquisa, a aluna DB cria algumas palavras, mas não de maneira aleatória, pois implicitamente está "seguindo regras" como em: *nervosidade (quando a indaguei sobre essa palavra ela respondeu: "Professora, eu sinto ansiedade e sinto nervosidade. No dia do casamento a noiva do meu pai estava sentindo nervosidade")* Já ao perguntar sobre a 'boadastra' ela falou de maneira bem clara*: Professora, a madrasta é ruim, ela não é ruim então é a minha 'boadastra'"*

Os casos de metátese encontrados nos textos foram nas palavras: Drentro, boadastra.

Quadro 3: Processos fonológicos por substituição

Sonorização	Dessonorização	Palatalização	Sândi
Dinha (tinha)	Latram (ladrão)	Tristhi (triste)	Siscodeu (se escondeu)
Derminou (terminou)	Icreja (igreja)		Niuma (em uma)
Briguedo (brinquedo)	Esgorecadô (escorregador)		
Esgorecadô (escorregador)			
Briguei(brinquei)			

Fonte: Produzido pelos/as próprios/as autores/as

Nos processos fonológicos por substituição, a sonorização de alguns fonemas foi mais recorrente que outros e há uma forte influência da fala nesses seguimentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um sistema de escrita alfabético, como o do Português brasileiro, foi observado que alguns/mas alunos/as do 5° ano do ensino fundamental mesmo compreendendo o seu princípio, precisam ainda lidar com a complexidade da tarefa de representar os constituintes internos de estruturas silábicas complexas – ataque complexo e núcleo e ataque, núcleo e coda. Nesse momento, podem incidir processos fonológicos que as simplificam.

A incidência dos processos fonológicos na representação escrita de estruturas silábicas complexas parece revelar um conhecimento implícito, na medida em que são similares aos da aquisição da fala e não ocorrem aleatoriamente.

É necessário compreender que em sua prática de sala de aula, o/a professor/a não pode pressupor que, ao encerrarem o segundo ciclo do ensino fundamental todos/as os/as alunos/a já tenham dominado a escrita de forma plena,

porque isso tem se revelado um grande equívoco. Na verdade, o que é percebido é que eles/as vão seguindo sua vida escolar, ano a ano, sem refletir sobre as várias dificuldades com as quais se deparam no momento de escrever. Diante dessa situação, é necessário que os/as professores/as de língua materna reconheçam que o estudo do sistema fonológico de uma língua não se esgota na fase da alfabetização. Explorar continuamente atividades que promovam a reflexão do sistema de escrita é uma das formas de minimizar essa situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise Fonológica: introdução à teoría e à prática com especial destaque para o modelo fonémico.** Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 2002.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e a fonologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.** São Paulo, SP: Memnon-FAPESP, 2000.

LAMPRECHT, R. R. **Desvios fonológicos: evolução nas pesquisas, conhecimento atual e implicações dos estudos em fonologia clínica.** In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). Aquisição da linguagem: questões e análises. Porto Alegre: PUCRS, 1999. p.65-80

MINAYO,M. C. S. (Org**.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

OLIVEIRA, Leila Jennff Monteiro de. **As marcas da oralidade na escrita de alunos de 6. ano: análise e intervenção a partir da escrita escolar e do olhar docente** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- Universidade de Pernambuco, Garanhuns. P. 161, 2020.

ROBERTO, Tania M. G. **Fonologia, Fonética e ensino: guia introdutório.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SOARES. Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 1 ed. São Paulo. Contexto. 2017

PROJETO MÃO NA HORTA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO TÁTIL PARA CRIANÇAS CEGAS

Raffaela Lupetina[1]
Viviane Sarone Cardoso dos Santos[2]

1. INTRODUÇÃO

Esse texto é resultado da união da práxis com a pesquisa na temática da deficiência visual. A pesquisa foi realizada em uma instituição especializada na educação de deficientes visuais, localizada no Rio de Janeiro, em uma turma de terceiro ano do primeiro segmento do ensino fundamental.

Na instituição *lócus* de pesquisa as turmas são integralmente compostas por alunos cegos ou com baixa visão, sendo turmas de até dez alunos, para que o docente possa possibilitar um ensino de qualidade e atendendo as especificidades de cada aluno. A turma em que desenvolvemos esse projeto (no ano de 2021) era composta por sete alunos, todos cegos com outros comprometimentos associados.

Entendemos que o estudante com deficiência visual (DV) é aquele "com perda parcial ou total da visão, podendo ser chamado de aluno com baixa visão ou aluno cego. A DV pode ser congênita ou adquirida, o que irá influenciar significativamente o desempenho dos estudantes em algumas atividades escolares" (JUNIOR; FETZNER, 2019, p.20). A congênita é quando a criança ou adulto nasce cego ou com baixa visão e a adquirida é quando, ao longo da vida, adquirem a cegueira ou perdem parcialmente a visão.

Os alunos da turma em questão, em que realizamos essa pesquisa, tinham a cegueira associada a outras comorbidades, como: transtorno do espectro autista (TEA), Mutismo Seletivo e epilepsia. Dessa forma, a maioria dos alunos não eram oralizados ou oralizavam pouco, trazendo ainda mais desafios para o processo de ensino e aprendizagem.

1 Doutora em Educação (UERJ). Pós doutora em Educação (UFRRJ). Professora do Instituto Benjamin Constant. E-mail: raffalupetina@gmail.com.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação no Ensino na Temática da Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant. E-mail: vivisarone@gmail.com.

Cabe salientar que, na educação de crianças cegas[3], o uso do tato e o toque são fundamentais. Muitas vezes o professor precisa colocar a mão na mão do aluno para direcioná-lo na leitura do Sistema braille[4]. Em outros momentos torna-se necessário auxiliar no movimento dos dedos quando utilizam o soroban[5], que é o instrumento concreto utilizado pelo aluno cego na aprendizagem das operações aritméticas.

No entanto, com a vivência do isolamento social nos anos de 2020 e 2021, devido a Pandemia de COVID-19, foi necessário a alteração das aulas para a modalidade remota, utilizando o computador e celular para a realização de aulas online. Essa alteração foi ainda mais significativa para os alunos com cegueira, que antes dispunham da presença do professor auxiliando na leitura braille e uso do soroban, além de orientações em como se locomover na sala de aula e espaços dentro da instituição escolar.

Na realização das aulas na modalidade remota a participação da família foi fundamental, pois os alunos cegos – com outros comprometimentos associados – não tinham autonomia para ligar o computador e/ou acessar o *link* enviado para ouvirem as aulas. Dessa forma, a presença de algum responsável adulto foi essencial na mediação desse vínculo entre professor e aluno nas aulas remotas.

Durante a realização das aulas percebemos que os alunos precisavam de atividades práticas e que utilizassem o tato, as mãos. Mesmo estando em suas respectivas casas (alunos e professores), era significativo que pensássemos ações que os alunos pudessem realizar em casa e que estimulassem o tato, o olfato, o cuidado, a atenção e gerassem neles a vontade de continuar a realização da atividade. Foi a partir dessa percepção que nasceu o "Projeto Mão na Horta".

Cabe mencionar que, como esse texto está dentro da temática da deficiência visual e contém imagens, abaixo de cada imagem terá a descrição. O texto de descrição da imagem abaixo delas possibilita que o cego que tenha acesso ao texto em formato digital (ebook) possa utilizar o recurso tecnológico de leitor

3 Está correto utilizar a nomenclatura cego/ cega/ cegueira. Assim como pode ser utilizada a expressão deficiente visual, porém o termo deficiente visual engloba tanto o cego quanto o indivíduo com baixa visão.

4 O Sistema braille é o Sistema de escrita e leitura utilizado pelas pessoas cegas. A cela braille é constituída por seis pontos dispostos em três linhas e duas colunas. A combinação desses pontos permite a formação de 63 signos que podem representar letras, símbolos matemáticos, musico gráficos, entre outros (DEFENDI, 2011). Quanto a grafia da palavra braille, esta deve ser escrita de preferência contendo dois L e iniciando com b minúsculo, ao iniciar com b maiúsculo pode se referir ao Louis Braille, inventor do Sistema.

5 Soroban (ou sorobã, ambas as grafias estão corretas) é o instrumento utilizado para a realização de cálculos matemáticos, este pode ser feito de plástico ou madeira e trata-se de um instrumento de cálculo manual. Costuma ser utilizado por alunos cegos, porém também pode ser utilizado por alunos com baixa visão e alunos que possuem outras patologias associadas à perda da visão (LUPETINA, OLEGARIO, 2021).

de tela (já disponível na maioria dos celulares) que transforma o texto em voz. Dessa forma, o cego ouve o texto da descrição da imagem e tem conhecimento do que está na imagem, mesmo sem vê-la. Esperamos que outros autores e pesquisadores sintam-se incentivados com essa prática e passem a colocar a descrição da imagem embaixo das imagens expostas em seus textos, para que dessa forma, os cegos, a partir do leitor de tela, possam conhecer o que tem em cada imagem.

2. INÍCIO DO PROJETO "MÃO NA HORTA"

A ideia do Projeto "Mão na Horta" surgiu no momento do conteúdo sobre partes de um vegetal / plantas, que é um dos conteúdos presentes na grade curricular da disciplina de Ciências para o terceiro ano do ensino fundamental.

Nos questionamos: "Como ensinar sobre partes de um vegetal para alunos cegos de forma remota?" e ainda, "Como ensinar sobre plantas na modalidade remota para uma turma de alunos cegos que possuem outros comprometimentos associados?" A partir dessas perguntas percebemos que precisávamos de uma atividade tátil e interessante para os alunos.

Dessa forma, explicamos para os alunos e familiares sobre a ideia do Projeto e informamos que seria enviado pelo Correios uma embalagem com sementes orgânicas. Solicitamos que um adulto separasse um pequeno vaso ou uma parte de garrafa pet e colocasse um pouco de terra (adubo) dentro. Então, com a chegada das sementes, começaríamos juntos (remotamente) o Projeto "Mão na Horta".

3. PRIMEIROS PASSOS

Os passos do Projeto foram desenvolvidos durante as aulas remotas, por vídeo conseguimos nos comunicar com os alunos e familiares e acompanhar o desenvolvimento das atividades. Foi uma forma interessante de trazer a família para participar da atividade, assim como uma maneira de estreitar o vínculo pedagógico entre professor e aluno (mesmo distante fisicamente).

Após colocar a terra no vaso ou garrafa pet, pedimos que os alunos colocassem a mão nessa terra, para sentir a textura e estabelecer um contato tátil. Posteriormente, pedimos que os alunos pegassem algumas sementes e colocassem na terra, de forma cuidadosa. Foi interessante observar – mesmo que pela tela do computador – a reação facial dos alunos e perceber que essa atividade sensorial tátil estava sendo muito benéfica para a turma.

A cada semana acompanhamos o desenvolvimento e crescimento das

respectivas plantas. Lembrando que cada planta tem o seu tempo de crescimento, de acordo com a incidência da luz solar, da quantidade adequada de água, assim como a forma que foi realizada o plantio. Nessa perspectiva, essa atividade também foi significativa para que os alunos entendessem que cada planta tem o seu tempo, assim como cada criança tem o seu tempo, incentivando que possamos respeitar o tempo do outro (sendo um vegetal ou um ser humano).

Após algumas semanas nasceram os primeiros galhos.

Imagem 1: Crescimento inicial dos caules

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Descrição da imagem: fotografia colorida. Print da tela do celular. Dedos e mãos de uma criança de pele parda, esticadas na horizontal, uma ao lado da outra, tocam as folhas de uma planta. As folhas verdes pequenas estão no topo de dois galhos finos e baixos que saem de um vaso com terra. Ao fundo, o ombro e queixo da criança.

Acompanhar o desenvolvimento da planta foi uma forma concreta e, ao mesmo tempo lúdica, para que os alunos pudessem compreender quais as etapas de crescimento e os nomes das partes da planta. Desde o conceito do que é raiz, caule, galhos e folhas, até o cuidado necessário na quantidade de água que precisa ser colocada, assim como a dosagem na intensidade no toque nos galhos e folhas. Todos esses detalhes foram percebidos aos poucos, conforme as crianças ouviam as instruções durante as aulas e o contato tátil com a planta.

Imagem 2: Crescimento das folhas

Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Descrição da imagem: fotografia colorida. Print da tela do celular. Imagem vista de cima. Vaso preto com terra dentro. Dessa terra tem-se três caules finos com galhos finos e diversas folhas verdes. As mãos da criança tocam as folhas e o caule. O vaso está em cima de uma mesa branca.

A cada semana foi possível percebermos – alunos, familiares e professoras – o desenvolvimento de cada planta. Mesmo no contexto do ensino remoto, com o auxílio tecnológico de ligações de vídeo e aulas via plataforma *Google Meet* foi possível o registro imagético

4. ACOMPANHANDO O DESENVOLVIMENTO

O cuidado e preocupação com a planta foram sensações expressadas pelas crianças, mesmo por aquelas que não oralizavam (falavam). Durante esse Projeto foi possível acompanhar o desenvolvimento das plantas e o desenvolvimento dos alunos a partir dessas atividades.

Uma etapa significativa para os alunos foi o ato de diariamente molhar a planta, ou seja, entender a quantidade de água que precisava ser colocada na planta. Essa ação, que parece simples, envolve diversos fatores como: (a) colocar pouca quantidade de água no copo, portanto, ao encher o copo, dosar essa quantidade (o que para a criança cega pode ser difícil inicialmente); (b) levar o copo com água até o local em que está o vaso de planta; (c) colocar a água devagar e cuidadosamente para que caia dentro do vaso, e não fora deste; e (d) com o auxílio da outra mão sentir/ conferir se a água realmente caiu na terra/planta.

Essas etapas podem parecer simples, mas se tratando de crianças cegas e para as que possuem a cegueira associada a outros comprometimentos, são ainda mais significativas para o estímulo sensorial, auditivo e vestibular. O ato

de ouvir a água caindo no copo e sentir o peso do copo com água para perceber a quantidade de líquido que tem dentro do copo são ações perceptivas. A caminhada até a planta carregando o copo, utilizando a outra mão para se guiar perpassando pela parede. Além do ato de virar o copo devagar e sentir com a outra mão se a água chegou ao vaso. Todas essas etapas são relevantes e contribuem para a aprendizagem e autonomia da criança cega.

Imagem 3: Aluna cega molhando a planta

Fonte: arquivo pessoal das autoras

Descrição da imagem: fotografia colorida. Print da tela do celular. Imagem vista de cima. Vaso preto com terra dentro. Dessa terra tem-se vários galhos finos e folhas verdes. Por cima das folhas a mão direita da criança segura um copo de plástico amarelo inclinado e a mão direita toca as folhas. O vaso está em cima de uma mesa branca. Por cima dessa mesa, ao redor do vaso, algumas folhas secas espalhadas.

Após algumas semanas acompanhando o crescimento da planta, percebemos (professoras, familiares e alunos) que as plantas estavam ficando grandes para os respectivos vasos. Portanto, sugerimos, que colocassem a planta em um vaso maior ou, para os que tivessem a possibilidade, transferir a planta para um jardim ou área verde. A sugestão foi bem recebida pelas famílias e alunos, e acompanhamos essa passagem da planta para um ambiente em que ela pudesse se desenvolver mais.

Imagem 4: Passagem da planta do vaso para o jardim

Fonte: arquivo pessoal das autoras

Descrição da imagem: fotografia colorida. Print da tela do celular. Criança carrega muda de planta. Os dedos da mão direita da criança, de pele parda, segura o caule fino e marrom. Do caule saem três galhos finos com pequenas folhas verdes nas respectivas extremidades. A mão esquerda da criança segura a raiz da planta que está presa em um punhado de terra. Ao fundo, a blusa da menina com a imagem de uma mulher negra bebendo em uma xícara branca e, atrás da menina, folhagens verdes e chão de terra.

Essa ação da transferência da planta do vaso pequeno para o jardim também foi uma atividade significativa de estímulo tátil para a criança. Dessa forma, os alunos entraram ainda mais em contato com a terra, entendendo o que é raiz, sendo a base da planta. Ao segurar a planta com cuidado e sentir o caule fino e galhos, os fizeram compreender literalmente as partes da planta. Possibilitando unir a teoria (o que os alunos ouviam da explicação das professoras) com a prática e realidade, sentindo e acompanhando as partes da planta.

Imagem 5: Abrindo caminho na terra para a (re)plantação

Fonte: arquivo pessoal das autoras

Descrição da imagem: fotografia colorida. Print da tela do celular. A mão esquerda da criança, de pele parda, cava um buraco no chão de terra. Ao redor do braço e da mão da criança, chão de terra e folhagens verdes.

Chegar nessa etapa de (re)plantação e acompanhar o crescimento da planta em um solo maior trouxe também um sentimento de "vitória" para as crianças. De que estas foram capazes de cuidar e contribuir para o crescimento da planta.

Posteriormente, as plantas deram frutas e frutos (no caso do tomate) e isso trouxe ainda mais significado para o Projeto, pois nessa etapa as crianças puderam colher os frutos das plantas. Sendo considerada uma das etapas "finais" do Projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto "Mão na Horta" foi idealizado e executado a partir da vivência do ensino remoto para alunos cegos. A partir da necessidade do isolamento social (devido à pandemia de COVID-19), as professoras de uma instituição especializada na educação de deficientes visuais no Rio de Janeiro, tiveram que adaptar as aulas presenciais para remotas. No entanto, muitas atividades precisaram ser redefinidas, visto que o contexto remoto é ainda mais delicado quando se trata de alunos que não enxergam.

Um dos conteúdos curriculares da disciplina de Ciências para o terceiro ano do ensino fundamental é o conhecimento sobre as partes das plantas. Diante dessa temática surgiu a ideia de propor esse Projeto para os familiares e alunos da turma. Sementes orgânicas foram enviadas pelo Correios para a residência dos alunos e, a partir dessas sementinhas, o Projeto cresceu.

Durante as semanas e meses foi possível perceber que as etapas do Projeto envolveram estímulos sensoriais, táteis, olfativos e auditivos. Além do movimento de pinça e equilíbrio, pois as crianças precisaram molhar as plantas, colocá-las em contato com a luz solar e, posteriormente, (re)plantá-las em um solo mais amplo.

Esse Projeto foi executado em uma turma de alunos cegos, porém poderia ser realizado em turmas de alunos que enxergam, assim como com alunos surdos, assim como com qualquer aluno (criança ou adulto), ou seja, uma atividade sensorial extremamente benéfica e inclusiva.

REFERÊNCIAS

DEFENDI, Edson Luiz. **O livro, a leitura e a pessoa com deficiência visual**. 1. ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2011.

JUNIOR, A. F. P. de C.; FETZNER, A. R. Currículo em séries e currículo em ciclos: contribuições para a reorganização da escolarização de estudantes com

deficiência visual. In.: JUNIOR, A. F. P. de C.; DELLA LÍBERA, B.; GOMES, M de O. **Para além do olhar**: políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual, 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

LUPETINA, Raffaela de Menezes. OLEGARIO, Margareth Oliveira. O ensino de matemática através do soroban: um recurso concreto que pode ser utilizado por todos. In.: ARAÚJO, Márcia Moreira; ALVES, Carlos Jordan Lapa (orgs.) **Educação**: minorias, práticas e inclusão. Ponta Grossa – PR: Atena, 2021.

DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL: HISTÓRICO E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

Raffaela Lupetina[1]

INTRODUÇÃO

Esse capítulo abordará inicialmente um contexto histórico da deficiência visual no Brasil, a partir dos dados públicos disponíveis no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, posteriormente, serão apresentados trechos de entrevistas realizadas com pessoas com deficiência visual, uma pessoa com baixa visão e outra cega.

Nessa perspectiva, cabe explicitar definições do que é a cegueira e a baixa visão. A pessoa cega é aquela que não possui mais resíduo visual ou que o resíduo contempla apenas percepção de claro e escuro e/ou vultos. A pessoa com baixa visão, de acordo com Defendi (2011):

> A pessoa com visão subnormal ou baixa visão: É aquela pessoa com uma deficiência visual parcial, ou seja, ela tem um comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos que não pode ser corrigido ou sanado com o auxílio de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas. Ela pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que implicam na diminuição da acuidade visual, dificuldade de enxergar para perto e para longe, campo visual reduzido, alteração na identificação de contrastes, na percepção de cores, entre outras. As pessoas com baixa visão possuem resíduos visuais em níveis que possibilitam ler textos impressos com tipos ampliados ou com recursos especiais. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), 70% de pessoas com deficiência visual apresentam alguma visão residual aproveitável (DEFENDI, 2011, p.8).

Atualmente não se utiliza mais o termo visão "subnormal", justamente pela necessidade de desassociarmos desse conceito de normalidade – Afinal, o que é normal? –, dessa forma, o correto é utilizar o termo: baixa visão.

No âmbito pedagógico, a principal diferença entre a educação das pessoas cegas e as com baixa visão corresponde ao sistema de escrita e leitura, além

1 Doutora em Educação (UERJ). Pós doutora em Educação (UFRRJ). Professora do Instituto Benjamin Constant. E-mail: raffalupetina@gmail.com

dos materiais necessários. A pessoa com baixa visão necessita de caderno com pauta ampliada, que é um caderno em que as linhas são mais afastadas uma das outras. De preferência o caderno deve ser de fundo branco com linhas pretas, para manter o contraste e contribuir para que a pessoa com baixa visão utilize o resíduo visual. Os materiais impressos devem estar na fonte tamanho 24, de preferência Verdana, para que seja acessível para a pessoa com baixa visão.

Para as pessoas cegas o Sistema de escrita e leitura é o braille. Um Sistema tátil disposto em uma cela braille dividida em três linhas e duas colunas, que resultam em 63 símbolos, entre letras do alfabeto, números, sinais matemáticos, sinais musico gráficos, entre outros. A palavra braille deve ser escrita preferencialmente contendo dois L e começando com b minúsculo. Braille com b maiúsculo pode corresponder ao Louis Braille, inventor do Sistema (LUPETINA; DAMASCENO, 2022).

Para as pessoas cegas os materiais utilizados em sala de aula são: reglete e punção ou máquina de datilografia braille. Além de folha de gramatura mais grossa, para colocar dentro da reglete ou da máquina para a escrita em braille. Na aprendizagem de matemática utiliza-se o soroban (ou sorobã, ambas as grafias estão corretas), para a realização das operações aritméticas (LUPETINA; OLEGARIO, 2021).

Dessa forma, é extremamente importante que a instituição escolar tenha os materiais específicos para atender esse alunado, além de professores e profissionais qualificados que saibam utilizar esses recursos e ensinar em braille e utilizando o soroban. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da parceria entre a instituição especializada e as instituições de ensino regular, para que os professores tenham uma formação continuada e possam se tornar futuros multiplicadores.

Cabe salientar que, como esse capítulo aborda um assunto dentro da temática da deficiência visual, faz-se relevante a apresentação da descrição da imagem abaixo de cada gráfico exibido neste capítulo. O leitor cego que tiver acesso a esse texto, ao utilizar o leitor de tela (recurso tecnológico que transforma o texto em áudio), ao passar pelo gráfico ouvirá apenas a palavra "gráfico", ficando assim excluído do acesso pleno à informação. Dessa forma, é coerente colocar a descrição da imagem abaixo, pois assim o leitor de tela fará a leitura e conversão em voz do texto escrito na descrição da imagem e o cego saberá todo o conteúdo do capítulo. Espera-se que essa iniciativa inspire outros autores/pesquisadores a tornarem os respectivos textos acessíveis e inclusivos.

BREVE HISTÓRICO

Cabe apresentar um breve histórico sobre o quantitativo de pessoas com deficiência, posteriormente,apresentar dados mais específicos sobre as pessoas

com deficiência visual. De acordo com a cartilha do Censo de 2010, no Brasil, o número de pessoas com algum tipo de deficiência totalizava 45.606.048 pessoas, sendo a maioria com deficiência visual, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1: Quantitativo de pessoas com deficiência em 2010

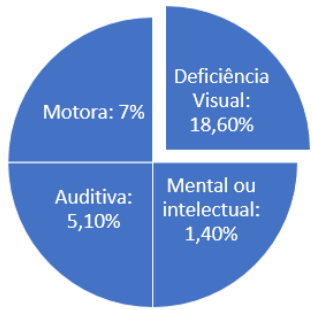


Gráfico elaborado pela autora a partir da cartilha do Censo de 2010.
Descrição da imagem: gráfico em formato de pizza na cor azul. O gráfico circular está dividido em quatro fatias em formato triangular. Dentro da fatia superior esquerda está escrito em letra branca: Motora: 7%. Dentro da fatia superior direita, em letra branca: Deficiência Visual: 18,60%. Dentro da fatia inferior esquerda: Auditiva: 5,10% e dentro da fatia inferior direita: Mental ou intelectual: 1,40%. A fatia da Deficiência Visual está mais afastada do centro do gráfico, atribuindo destaque.

De acordo com oGráfico 1, a deficiência visual representa a maior fatia das pessoas com deficiência com 18,60%, seguida a motora com 7%, a auditiva com 5,10% e, posteriormente, a mental ou intelectual com 1,40%[2]. Sendo que, desses 18,60% de pessoas com deficiência visual, 3,46% correspondem a deficiência visual severa, de acordo com o Censo de 2010.

Andrés (2014), no documento"Pessoas com deficiências nos censos populacionais e educação inclusiva", que apresenta dados do Censo, traz o quantitativo referente ao Censo 2010, que em números são:

Quadro 1: Quantitativo, em números, de pessoas com deficiência no Brasil em 2010

Tipo de deficiência	Quantitativo no Brasil em 2010
Deficiência visual	35.774.392
Deficiência auditiva	9.717.318
Deficiência motora	13.265.599
Deficiência mental/intelectual	2.611.536

Quadro elaborado pela autora a partir do Censo Demográfico de 2010 (IBGE)

2 Cabe mencionar que atualmente (2022) utilizamos apenas a nomenclatura 'deficiência intelectual'. Não se utiliza mais o termo 'deficiência mental'. No entanto, na época da apresentação dos respectivos dados do Censo (2010) ainda se utilizava, portanto, manteve a apresentação das duas terminologias.

Cabe mencionar que esse quantitativo aumentou ao longo dos anos. Ao compararmos o Censo de 2000 com o de 2010, no que se refere ao quantitativo de pessoas com deficiência no Brasil, percebemos que houve uma variação bastante significativa nesse intervalo de dez ano, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2:Quantitativo de pessoas com deficiência no Brasil nos anos de 2000 e 2010

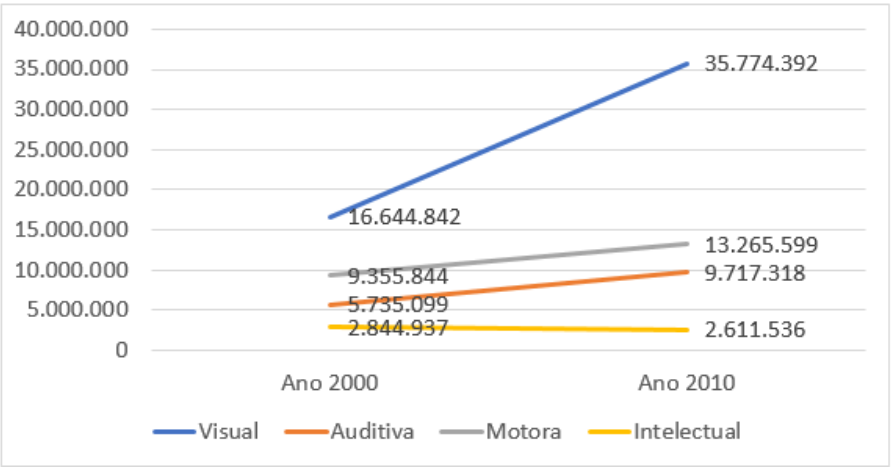


Gráfico elaborado pela autora a partir do Censo 2000/2010 e Andrés (2014).
Descrição da imagem: gráfico em formato de linha. Dentro de um retângulo com borda de linha cinza contém do lado direito uma sequência numérica. De baixo para cima: 0; 5.000.000; 10.000.000; 15.000.000; 20.000.000; 30.000.000; 35.000.000; 40.000.000. Ao lado de cada número sai uma linha horizontal na cor cinza. Na parte inferior tem-se a legenda: linha azul, Visual; linha laranja, Auditiva; linha cinza, Motora e linha amarela, Intelectual. Os números apresentados correspondem aos anos de 2000 e de 2010. No ano 2000 as linhas coloridas informam: 2.844.937 com Intelectual; 5.735.099 com Auditiva; 9.355.844 com Motora e 16.644.842 com Visual. Os dados do ano de 2010 demonstram: 2.611,535 Intelectual; 9.717.318, Auditiva; 13.265.599, Motora, e 35.774.392, Visual. A linha azul correspondente a Visual está em posição diagonal indicando aumento.

De acordo com Andrés (2014), a população total no Brasil no ano de 2000 era de 169.799.170, e em 2010 era de 190.732.694. Portanto, houve um aumento de 173.752.784 habitantes no Brasil, o que possivelmente refletiu no quantitativo das pessoas com deficiência.

A partir do Gráfico 2 é possível perceber que a deficiência visual é a que representa um maior número, sofrendo aumento ao longo do período. Seguida da deficiência motora, auditiva e, por último, a intelectual.

É importante ressaltar que tanto a deficiência visual, como as demais deficiências se acentuam na população com mais de 65 anos. De acordo com a cartilha do Censo de 2010, o processo de envelhecimento contribui para a perda de funcionalidades. No entanto, a deficiência visual representa o maior

quantitativo em todas as faixas etárias, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3: Distribuição de pessoas com deficiência por faixa etária em 2010

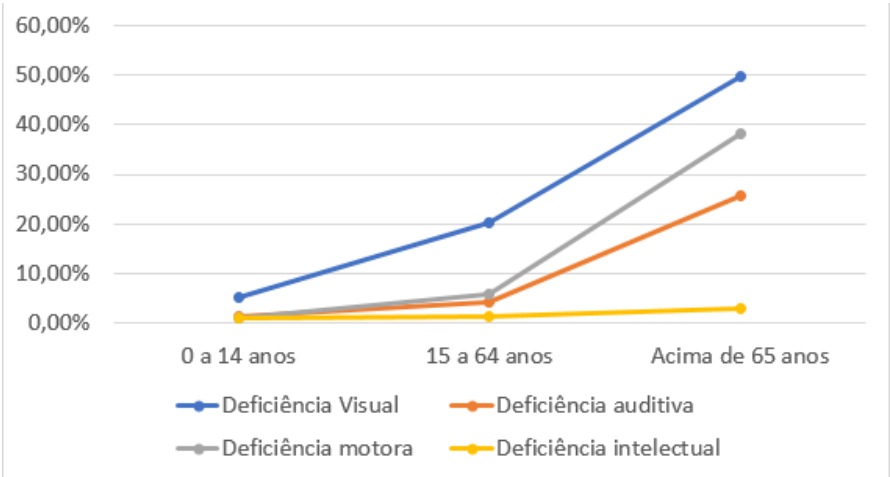


Gráfico elaborado pela autora a partir da cartilha do Censo de 2010.
Descrição da imagem: gráfico em formato de linha. Dentro de um retângulo com bordade linha cinza contém do lado direito uma sequência numérica. De baixo para cima: 0,00%; 10,00%; 20,00%; 30,00%; 40,00%; 50,00% e 60,00%. Ao lado de cada número sai uma linha horizontal na cor cinza. Na parte inferior tem-se a legenda: linha azul, Deficiência Visual; linha laranja, Deficiência Auditiva; linha cinza, Deficiência Motora e linha amarela, Deficiência Intelectual. Os intervalos de medida correspondem à: 0 a 14 anos; 15 a 64 anos; e Acima de 65 anos. Todas as linhas indicam aumento. A linha amarela que permanece quase contínua na horizontal, as demais apresentaram um crescimento significativo na faixa etária acima de 65 anos. A linha azul atingiu 50%, a linha cinza 40%, a linha laranja 20% e a linha amarela 3%,

Conforme exposto no Gráfico 3, a deficiência visual (DV), em todas as idades permaneceu como a mais proeminente, tendo um aumento significativo na população acima de 65 anos. A DV na faixa etária de 0 a 14 anos apresentava o percentual de 5,3%, de 15 a 64 anos foi para 20,01% e, acima de 65 anos, passou para 49,8%. No entanto, podemos confirmar que todas as deficiências tiveram um crescimento ao atingirem as faixas etárias mais altas.

Outro índice relevante que cabe analisar é a prevalência da DV em mulheres do que em homens, enquanto que em algumas outras deficiências (auditiva e intelectual) o quantitativo é maior nos homens.

No ano de 2010, de acordo com o Censo, para cada 100 mulheres no Brasil, existiam 96 homens. Esses indicadores são reflexos do índice de que os homens, em sua maioria, falecem mais cedo do que as mulheres, sendo esse fato ainda mais significativo no âmbito das pessoas com deficiência.

Gráfico 4: Distribuição de pessoas com deficiência por gênero em 2010

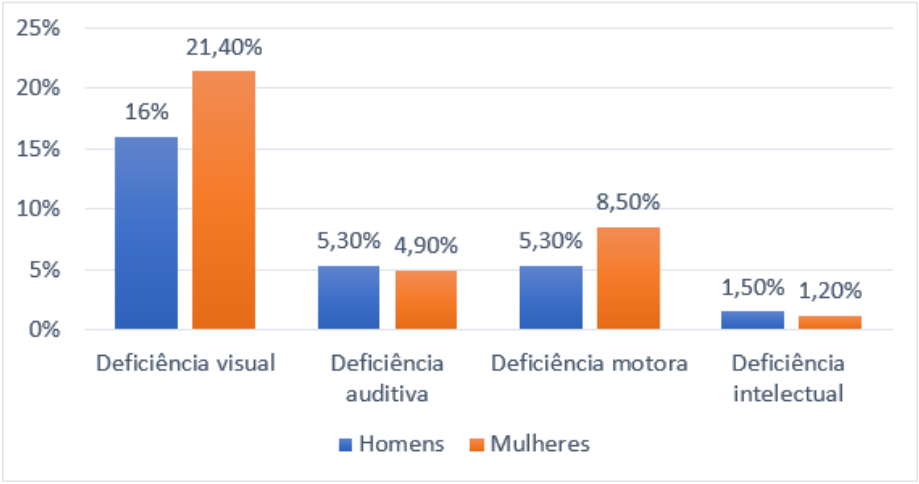


Gráfico elaborado pela autora a partir da cartilha do Censo de 2010.
Descrição da imagem: gráfico em formato de coluna. Dentro de um retângulo com borda de linha cinza contém do lado direito uma sequência numérica. De baixo para cima: 0%; 5%; 10%; 15%; 20% e 25%. Ao lado de cada número sai uma linha horizontal na cor cinza. Na parte inferior tem-se a legenda: homens cor azul e mulheres cor laranja. As colunas indicam que na deficiência visual: 16% homens e 21,40% mulheres. As colunas da deficiência auditiva indicam que: 5,3% homens e 4,9% mulheres. As colunas da deficiência motora: 5,3% homens e 8,5% mulheres, e as colunas da deficiência intelectual: 1,5% homens e 1,2% mulheres.

A partir do Gráfico 4, que trata da questão de gênero na deficiência, percebemos que os homens são maioria nas deficiências auditiva e intelectual, e as mulheres são proeminentes nas deficiências visual e motora. Sendo que, a deficiência visual é que tem o maior índice tanto de homens, quanto de mulheres, ao compararmos com as demais deficiências.

Outro dado extremamente relevante é o quantitativo de alunos com deficiência visual que estão matriculados na Educação Básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Gráfico 5: Matrícula de alunos com deficiência visual na Educação Básica (2003-2013)

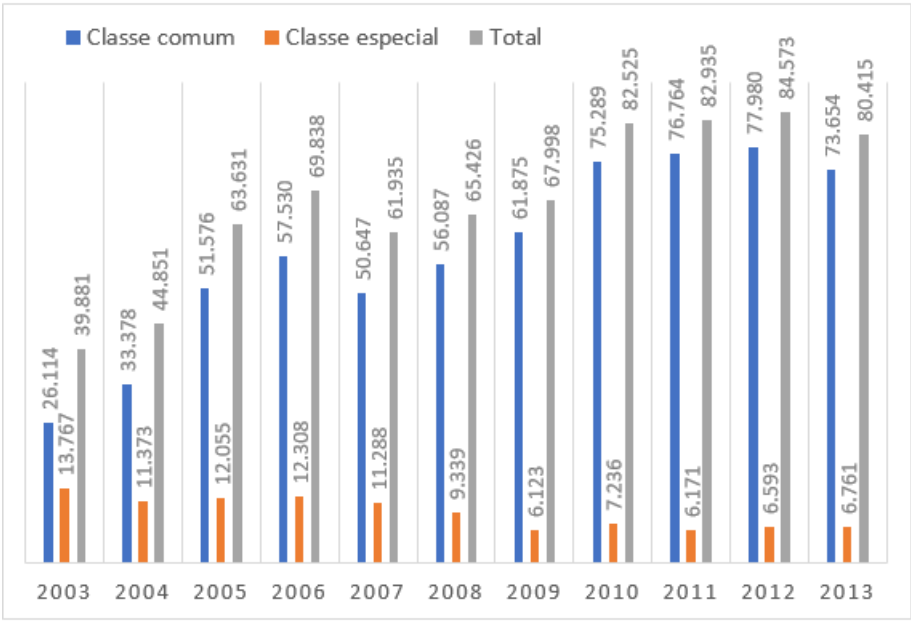


Gráfico elaborado pela autora a partir do Censo Escolar MEC/INEP.

Descrição da imagem: gráfico em formato de coluna. Dentro de um retângulo com borda de linha cinza contém na parte superior a legenda: classe comum na cor azul, classe especial na cor laranja e total na cor cinza. Na parte inferior a sequência crescente dos anos de 2003 até 2013, onde em cada ano sai uma coluna quantitativa na cor azul, laranja e cinza. No ano de 2003, a coluna azul com 26.144, a laranja com 13.767 e a cinza com 39.881. No ano de 2004, a azul com 33.378, a laranja com 11.373 e a cinza com 44.851. Em 2005, a azul com 51.576, a laranja com 12.308 e a cinza com 63.631. Em 2006, a azul com 57.530, a laranja com 12.308 e a cinza com 69.838. Em 2007, a azul com 50.647, a laranja com 11.288 e a cinza com 61.935. Em 2008, a azul com 56.087, a laranja com 9.339 e a cinza com 65.426. Em 2009, a azul com 61.875, a laranja com 6.123 e a cinza com 67.998. Em 2010, a azul com 75.289, a laranja com 7.236 e a cinza com 82.525. Em 2011, a azul com 76.764, a laranja com 6.171 e a cinza com 82.935.Em 2012, a azul com 77.980, a laranja com 6.593 e a cinza com 84.573.Em 2013, a azul com 73.654, a laranja com 6.761 e a cinza com 80.415.

A partir do Gráfico 5 percebe-se que as matrículas dos alunos com deficiência visual na Educação Básica, entre os anos de 2003 e 2013, aumentaram nas classes comuns e diminuíram nas classes especiais. O ano de 2011 foi o que apresentou o maior número de matrículas totais de deficientes visuais. Lembrando que, o número de matrícula não representa o quantitativo de concluintes, pois existem evasões e desistências ao longo do percurso escolar, principalmente quando se trata de alunos com deficiência, que necessitam de um material especializado e um corpo docente preparado para receber esse alunado tão específico.

A questão da formação do professor da educação especial ou do professor

da sala regular/comum que receberá um aluno com deficiência é muito importante. O Censo Escolar MEC/INEP[3] apresentou um levantamento referente a formação do docente na educação especial.

Gráfico 6: Professor com formação na educação especial (2003-2013)

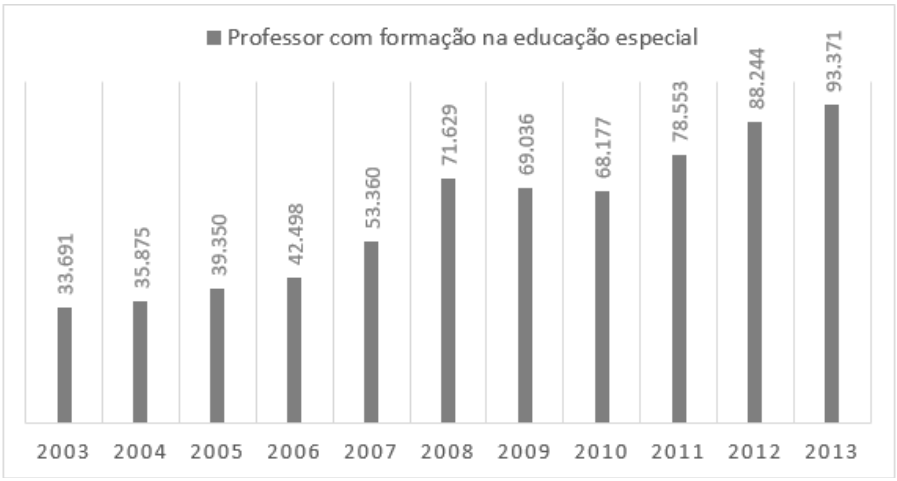


Gráfico elaborado pela autora a partir do Censo Escolar MEC/INEP.

Descrição da imagem: gráfico em formato de coluna. Dentro de um retângulo com borda de linha cinza contém na parte superior a legenda: professor com formação na educação especial na cor cinza. Na parte inferior a sequência crescente dos anos de 2003 até 2013, onde em cada ano sai uma coluna quantitativa na cor cinza. No ano de 2003, a coluna cinza contém 33.691. No ano de 2004, 35. 875. Em 2005, 39.350. Em 2006, 42.498. Em 2007, 53.360. Em 2008, 71.629. Em 2009, 69.036. Em 2010, 68.177. Em 2011, 78.553. Em 2012, 88.244. E em 2013, 93.371.

Dentre os anos de 2003 e 2013 houve um aumento no quantitativo de professores com formação na educação especial. O ano de 2013 foi o que apresentou um maior número, 93.371 professores, em âmbito nacional, de acordo com o Censo Escolar do MEC/INEP.

De acordo com a Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais:

> Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais. Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais. [...] Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento

3 Censo Escolar MEC/ INEP refere-se ao Censo Escolar do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

> de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (UNESCO, 1994).

Esse documento tão importante para o campo da educação especial recomenda, desde 1994, que seja provido possibilidades educacionais para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais, além formação de professores em educação especial, para atuarem em escolas inclusivas.

Outro documento fundamental no desenvolvimento das legislações e avanços no campo da educação especial foi a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de julho de 2015, nº 13.146. Essa Lei iniciou o seu processo de criação no ano de 2000, com o senador Paulo Paim, porém somente em 2015 foi sancionada pela então presidente Dilma Rousseff[4].

4 Dentre as legislações e marcos históricos importantes para as pessoas com deficiência, destacam-se: 1854 – Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant); 1857 – Criação do Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos); 1926 – Criação do Instituto Pestalozzi; 1937 – Constituição; 1946 – Constituição; 1954 – Criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); 1961 – Lei nº 4.024 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LBD); 1973 – Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP); 1988 – Constituição Federal; 1990 – Lei nº 8.069 de 1990 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); 1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos; 1992 – Lei nº 8.490 de 1992 Criação da Secretaria de Educação Especial (SEESP); 1993 – Plano Decenal de Educação para Todos; 1994 – Declaração de Salamanca; 1994 –Política Nacional de Educação Especial; 1996 – Lei 9394 de 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); 1997 – Publicação do Documento "Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais" (PCN); 1998 – Publicação do documento "Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil" (RCNEI); 1999 – Convenção de Guatemala; 1999 – Decreto nº 3.298 de 1999 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; 2001 – Lei nº 10.172 de 2001 Plano Nacional de Educação (PNE); 2001 – Decreto nº 3.956 de 2001 – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação para as Pessoas Portadoras de Deficiência; 2002 – Lei nº 10.436 de 2002 Língua Brasileira de Sinais (Libras); 2002 – Portaria nº 2.678 de 2002 Sistema Braille; 2003 – Portaria 66 de 2003 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; 2004 –Publicação do documento "O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular"; 2004 – Decreto nº 5.296 de 2004 Normas Gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; 2005 – Decreto nº 5.626 de 2005 Língua Brasileira de Sinais (Libras); 2006 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; 2007 – Portaria Normativa nº 13 de abril de 2007 Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); 2007 – Decreto nº 6.094 de 2007 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-IN); 2009 – Decreto nº 6.949 de 2009 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; 2009 – Resolução nº 4 de 2009 Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial; 2011 – Decreto nº 7.611 de 2011 Atendimento Educacional Especializado (AEE); 2012 – Lei nº 12.764 de 2012 Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; 2013 – Publicação do "Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado" (PDI e PPE); 2014 – Lei nº 13.005 de 2014 Plano Nacional de Educação (PNE); 2015 – Criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 2015 Lei nº 13.146 de 2015 Lei Brasileira de Inclusão.

PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA DEFICIENTES VISUAIS: UTOPIA OU REALIDADE?

Foram realizadas entrevistas com uma pessoa com baixa visão e outra pessoa cega. Ambos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O entrevistado com baixa visão recebeu o documento impresso em letra ampliada (fonte tamanho 24) para realizar a leitura e assinou. O entrevistado cego recebeu o documento em braille, porém assinou o documento em tinta com o auxílio da régua de assinatura (que é um recurso utilizado pelas pessoas cegas para assinarem, sendo um retângulo vazado para a caneta perpassar dentro desse espaço). Os nomes dos entrevistados não serão divulgados, a fim de manter o rigor da pesquisa.

Para ambos foram realizadas as seguintes perguntas:

1) Durante a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) você estudou em uma escola comum ou escola especial?

2) Na escola em que estudou tinham práticas inclusivas para deficientes visuais?

3) Durante a educação básica você estudou em instituição pública ou privada?

As respostas foram:

Quadro 2: Respostas das entrevistas sobre a trajetória escolar

	Resposta pergunta 1	Resposta pergunta 2	Resposta pergunta 3
Baixa Visão	Durante o ensino fundamental em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, realizava prova oral em algumas matérias como: matemática, história e geografia.	Não existia as práticas inclusivas, nada acessível (nem material e nem recursos na escola). Às vezes o apoio dos professores e colegas para ler o quadro. Pois tenho baixa visão desde adolescência.	A minha vida escolar sempre foi em escola pública.
Cego/a	Meuperíodo escolar iniciou-se aos sete anos. O ensino fundamental foi em escola especializada, porém, o médio, em escola comum.	Na escola especializada na educação de deficientes visuais eu tinha o suporte necessário, porém na escola regular no ensino médio, não.	Estudei em escolas públicas

Quadro elaborado pela autora a partir das entrevistas

A partir das respostas expostas no Quadro 2 percebemos que, de acordo com o entrevistado de baixa visão, que estudou em escola regular pública no Rio de Janeiro, não havia materiais acessíveis (com letra ampliada) para atender as especificidades. A trajetória desse entrevistado na escola ocorreu durante a década de 1990 e início dos anos 2000, esse contexto e tempo histórico também

precisa ser considerado.

O entrevistado cego teve o suporte necessário (material em braille, reglete, punção, máquina de datilografia braille e soroban) enquanto estudava em uma escola especializada na educação de deficientes visuais localizada no Rio de Janeiro. Ao iniciar o ensino médio em uma escola regular pública, não dispôs mais dos materiais necessários.

Essa breve entrevista já foi significativa para compreendermos que, na maioria das vezes, a instituição escolar não dispõe do material adequado para atender o alunado com deficiência visual: cego e com baixa visão. Esse processo acaba dependendo mais especificamente de cada docente, ao invés de ser uma prática institucionalizada ou convencionada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento histórico realizado no Portal do IBGE e do MEC/INEP foi possível perceber que a quantidade de pessoas com deficiência visual no Brasil é muito significativa. Além disso, constatou-se que o número de matrículas de alunos com deficiência visual aumentou nas classes regulares e diminuiu nas especializadas. Esse processo ocorreu principalmente devido às Legislações vigentes e políticas públicas, que preconizaram que os estudantes com deficiências devem frequentar, de preferência, a escola regular, sendo incluídos.

Outro dado relevante levantado foi o crescimento de docentes que procuraram formação continuada e especializações no campo da educação especial. Esse aumento é um reflexo da necessidade do professor em se capacitar para atender os alunos com deficiência que estão chegando às escolas. O anseio pela capacitação teórica e profissional é um "termômetro" real de que os professores estão necessitando desse conhecimento específico para melhor atender esse alunado tão heterogêneo.

A partir da entrevista realizada com os indivíduos com baixa visão e cegueira, constatamos que a escola especializada ainda fornece mais estrutura, suporte e material adequado, e a escola regular ainda não dispõe de todos esses recursos. No entanto, acredita-se que esse processo é gradativo e, em breve, as escolas regulares estarão aptas para atender plenamente todos os alunos com suas respectivas deficiências e comprometimentos, em uma perspectiva de educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, Aparecida. **Pessoas com deficiências nos censos populacionais e educação inclusiva**. Consultoria Legislativa da área XV. Educação, Cultura e Desporto. Novembro, 2014.

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

Cartilha do Censo 2010 – **Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

Censo MEC/INEP.**Principais indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**. Ministério da Educação.

DEFENDI, Edson Luiz. **O livro, a leitura e a pessoa com deficiência visual**. 1. ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2011.

LUPETINA, Raffaela de Menezes; OLEGARIO, Margareth Oliveira. O ensino de matemática através do soroban: um recurso concreto que pode ser utilizado por todos. In.: ARAÚJO, Marcia Moreira de; ALVES, Carlos Jordan Lapa. **Educação**: minorias, práticas e inclusão. Ponta Grossa – PR: Atena, 2021.

LUPETINA, Raffaela; DAMASCENO, Allan. **Vozes femininas**: narrativas de professoras cegas. 1.ed. – Curitiba: Editorial Casa, 2022.

UNESCO. Salamanca/ Espanha. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Conferência Mundial de Educação Especial, 1994.

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA A PARTIR DO LETRAMENTO

Jobson Jorge da Silva[1]
Rossana Regina Guimarães Ramos Henz[2]
Roseli Estevão Guerra Pessoa[3]
Sarah Maria Cavalcanti Cardoso Rocha de Araujo[4]

1. INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade grafocêntrica e, para onde olhamos podemos perceber a existência de símbolos grafados que podem ser percebidos em palavras,textos, frases, todos envoltos numa imensidão de grafemas. Desenvolver leitura e escrita eficientes como meio de promover a leitura de mundo, não é uma questão de*status*, é uma questão de sobrevivência social. Nesse artigo vamos discutir aimportância do processo de alfabetização com foco no letramento, tendo como baseprincipal os teóricos Street e Soares que dialogam sobre a importância do ensino significativo desde os primeiros anos de escolaridade.

A muito, os teóricos viviam um constante empasse sobre qual método de alfabetização seria o mais eficiente para com os educandos. Alguns defendiam que as crianças aprendem a ler e escrever com mais habilidade quando trabalhada sob o método sintético, que vão da parte para o todo, outros, creditam que o método silábico, o nosso velho *bê-a-bá* seria o mais adequado.

1 Licenciado em Letras Port./Ingl. pela Universidade de Pernambuco. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante. Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Futura e Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco. jobson.jorge@upe.br.

2 Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS) na Universidade de Pernambuco e professora do curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco. rossana.ramos@upe.br.

3 Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco. Estudante do curso de Letras Português/Inglês na Universidade de Pernambuco. Especialização em Psicopedagogia, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade de Pernambuco. roseli.estevao@yahoo.com.br.

4 Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acarau (UVA). Especialização em Organização Pedagógica da escola pela UNINTER. E-mail: sarahccrocha@hotmail.com.

Há ainda aqueles que defendem o método fônico, e os que acreditam que o método global seja o mais eficiente no processo de alfabetização de crianças (Rojo, 2010).

No entanto, aprender apenas a decifrar códigos sistematizados não dará conta da compreensãode mundo que o indivíduo necessita para não ficar à margem da sociedade letrada,pois, a leitura e a escrita precisam ter funcionalidade social na vida das pessoas. (Street, 2014, p. 38) "Parece óbvio, então, que é preciso tornar letrados os "iletrados",a fim de lhes dar todas essas características e "libertá-los" da opressão e da "ignorância" associadas à sua falta de habilidades letradas." É papel da escola formarpara a vida, formar cidadãos de mundo capazes de viver em sociedade de maneira atuante e digna.

O processo de aquisição da leitura e da escrita não é uma questão de qual método é o mais adequado ou eficiente que outro, e sim, como se pode unir todas as formas de alfabetização para que a criança compreenda o que se lê e consiga utilizar a escrita em cituações do cotidiano com eficácia. Alfabetização, segundo (Soares, 2012, p. 15) "em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita." É preciso compreender que esse conhecimento não da conta da função social que o texto representa em sociedade, nem tão pouco, resolve as questões de sentido do dia a dia de um cidadão. O conhecimento de leitura deve ser um instrumento significativo para que possa servir como base de orientação social e comunicativa do indivíduo. Dessa forma:

> Ler, compreender e escrever textos constitui-se em ferramenta básica para o desenvolvimento integral do indivíduo na sociedade, tornando- o capaz de entender os enunciados e se expressar por escrito. Nesta perspectiva, no processo de aprimoramento da leitura, da compreensão e da escrita de textos dos alunos, acredita-se ser possível incentivar o gosto pela leitura, compreensão e escrita, através de atividades que melhor desenvolvem a capacidade de uma boa leitura, entendimento e uma escrita compreensiva dos textos trabalhados (TEOTÔNIO et al., 2012, p. 1-2).

Para que esse conhecimento de mundo no qual o texto lido e escrito funcionacomo mais um instrumento cultural e vivo, entra em cena o "letramento" que pode ser utilizado como pano de fundo fundamental para esse processo de aquisição da língua escrita. Nele, o mundo da leitura deixa de ser decodificação de códigos sistemáticos para se tornar a linguagem em movimento social, sendo o letramento um instrumento importantíssimo para promoção do sujeito protagonista da própria história.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Alfabetização, letramento e prática docente

O analfabetismo no Brasil e a distorção idade/série é uma preocupação constante dos intelectuais de educação e de governo, isso se dá pela constatação clara que crianças tem concluído sua escolarização básica, desde o primeiro ciclo, sem estar devidamente alfabetizada. Quando falamos devidamente alfabetizada, nos referimos à crianças que além de conseguirem decodificar o sistema de escrita da língua, sejam capazes de também produzir elementos escritos e realizar leitura de diversos gêneros compreendendo-os, ou seja, conseguir produzir ou ler um bilhete, por exemplo. Nessa situação, a função comunicativa desse gênero é realizada e os envolvidos nessa atividade de ler/escrever compreendam a função social e comunicativa do gênero em questão, no caso, o bilhete.

Em 2012, o governo federal assumiu um acordo formal entre estados e municípios na tentativa de corrigir essa deficiência que a educação apresenta. Esse acordo foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (MEC, 2012). "Este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena de meninase meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir parao aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores." Porém, antes desse programa tivemos também o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa, 2001); Pró-Letramento que foi lançado em 2006, e, atualmente, no dia 22 de fevereiro de 2018, foi lançado o Programa Mais Alfabetização. Todos esses programas trazem como bandeira ideológica a alfabetização dos alunos no ensino fundamental dos anos iniciais, organizados e financiados pelo MEC e direcionado a formação docente de professores que atuam nas salas de aula dos anos iniciais.

O que podemos analisar em relação a tamanho investimento nas formações continuadas desses professores alfabetizadores que não frutificam como planejado? O que acontece nessas formações desses programas de governo em parceria com municípios e estados que a anos vem investindo na perspectiva da alfabetização que não conseguem resultados significativos? O Profa, por exemplo, foi um programa que se voltava para a alfabetização mecânica do código da língua. É bem verdade que ao final do ano muitos educandos conseguiam ler e escrever, contudo, essa leitura se dava em enunciados e palavras soltas, vazias de sentido. Portanto:

> O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, (...) têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. Nesse sentido, é necessário que os elementos do texto

> selecionado como gerador de atividades levem o aluno a observar mais de perto procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto (LAJOLO, 1993, p. 50).

Uma vez que o contexto social da criança não era valorizado nesse processode aprendizagem, a grande maioria não conseguia fazer uso no cotidiano dessa novaaquisição de conhecimento. Então, foi lançado o Pró- Letramento com foco na leitura,escrita e matemática das séries iniciais e como o nome já diz, era voltado para o letramento na perspectiva de alfabetização. No entanto, passaram-se 17 anos de lançamento de um programa de alfabetização após o outro e o resultado desse investimento ainda continua tímido.

O professor deve compreender que a alfabetização é a aquisição de uma tecnologia, ou seja, a tecnologia do sistema alfabético e ortográfico. No entanto, não adianta ter o conhecimento de aspectos da psicogênese da escrita, do sistema de escrita e leitura como um todo sem mudar a prática pedagógica em sala de aula.

Apenas conhecer estudos voltados e técnicas de ensino e aquisição do sistema da nossa língua não irá garantir uma mudança significativa nos resultados demonstrados pelos educandos nos anos iniciais de escolarização. Considerar o meio e o conhecimento prévio do aluno, assim como valorizar aulas dinâmicas que utilizam como pano de fundo uma prática voltada para a função social da língua quese pretende ensinar é muito importante, para não dizer indispensável.

É preciso entender que a alfabetização e o letramento andam paralelos rumoao mesmo destino, a formação do sujeito do mundo. Portanto o processo de leitura deve ser realizado sob ponto de vista cultural para oportunizar o desenvolvimento doleitor e escritor autônomo, pois segundo Soares (2012) o processo de aquisição da escrita é uma perspectiva psicológica, psicolinguística, sociolinguística e cultural, nãoapenas lida com conteúdos dentro dos muros da escola uma vez que o sujeito deveser considerado em sua completude.

2.2 Alfabetização e letramento: uma questão social

Quando ouvimos falar que a escola é como uma segunda casa, estamos nosreferimos que depois da instituição familiar, a escola é o ambiente que mais teremoscontato até constituirmos definitivamente o nosso caráter e determinarmos qual nossa função mediante a sociedade. A (LDB, p. 25) na Sessão III - Ensino Fundamental, traz em seu conteúdo implicitamente à função social da escola do ler doescrever como capacidade básica do cidadão:

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove)anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
> I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios

> básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político,da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; [...] (LDB, 1996, p. 25)

A alfabetização escolar deve atender a necessidade social do educando emdesenvolvimento e isso só será possível se a prática pedagógica do docente alfabetizador estiver moldada sob o viés do letramento como aspecto social do sujeitocultural.

O sujeito letrado será capaz de atuar na sociedade de maneira eficaz, terá habilidade de resolver autonomamente os seus problemas do dia-a-dia, (Street, 2014, p. 43) exemplifica que, "[...] as consequências sociais do letramento são pontospacíficos – maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas mais plenasetc.[...]. O professor alfabetizador deve vislumbrar o letramento como instrumento cultural e social da escola contemporânea.

Como ainda endossa (Street, 2014, p. 45)aqueles que são trabalhados sob prática da compreensão letrada "[...] terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que dos meros aspectos técnicos da leitura e da escrita." Os conhecimentos apreendidos e desenvolvidos naescola devem contribuir para a qualidade de vida e promotora da dignidade do indivíduo que por ela passou. A escola não deve ser mera transmissora de conhecimento. Paulo Freire afirma que a escola deve ser transformadora de sujeito de mundo, ou seja, "Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio oumesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social.

Assim como toda atividade vivenciada no seio escolar, é fundamental trabalhar práticas pedagógicas que propicie a reflexão social dos conteúdos curriculares selecionados para o ensino da língua portuguesa, bem como, para todas as disciplinas vivenciadas na escola. O professor deve acrescentar em seu planejamento pedagógicos práticas pedagógicas como sequencias didáticas, projetos pedagógicos, feiras de conhecimento, gincanas inter e extraclasse entre outras atividades propulsoras de ensaios pedagógicos sociais. Dessa maneira possibilitará uma aprendizagem mais significativa direcionada ao letramento social na escola.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante tudo o foi que discutido consideramos ser indispensável por parte dos educadores que compreendam a influência que a escrita exerce sobre o letramento dos alunos e vice-versa. Com essa compreensão deixaremos de tratá-los como conteúdos que fazem parte de áreas diferentes ou que estão totalmente

separados e que um não contribui para a aquisição do outro. Sabemos que, quando o professor compreende a importância e a ligação que há entre escrita e letramento,há uma maior possibilidade de que as atividades praticadas em sala de aula sejam mais dinâmicas, compreensíveis e atinjam um melhor resultado.

Dessa maneira, consideramos importante que outros pesquisadores continuem as pesquisas na área como uma forma de tornar a educação mais significante para os alunos que venham a compreender o mundo além da leitura, ou seja, adquirir um letramento que envolve não apenas a sala de aula, mas que faça sentido para o mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática,1993.

___. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador. Caderno deapresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

ROJO, R. H.. **Coleção Explorando o Ensino- Língua Portuguesa: Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária deEducação: Brasília, 2010.

SOARES, M.. **Alfabetização e Letramento.** SãoPaulo: Contexto, 2012.

STREET, B.. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação.** São Paulo:Parábola Editorial, 2014.

TEOTÔNIO, Maria Luciene; SOUSA, Maria Cézar de; ARAÚJO, Isabel Maria da SilvaRodrigues de; SOUSA, Jackeline Alves de. **Ler, compreender e escrever textos: um desafio em sala de aula.** FIPED, 2012.

http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33360/conheca-os- programas-federais-voltados-para-a-alfabetizacao/Acesso em 5 de julho de 2018.

http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/30000- uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao Acesso em 5 de julho de 2018.

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas es_1ed.pdf Acesso em 5 de julho de 2018.

LETRAR MULTIPLAMENTE PARA PROMOVER A INTELIGÊNCIA COLETIVA: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM DISLÉXICOS

Elerson Cestaro Remundini[1]

Introdução

Quero me dirigir àqueles que não cantam bem, os desafinados, os com pouca ou nenhuma noção de ritmo. Imaginem-se vivendo num mundo em que toda comunicação acontece por meio do canto. Nele, as pessoas falam cantando. Elas dão bom dia, fazem pedidos, se desculpam, explicam coisas, enviam áudios no *WhatsApp*, flertam, fazem reclamações, enfim, se comunicam apenas cantando. Nesse mundo, toda a produção de conhecimento é feita também através do canto. O cientista que descobre a cura para uma doença dá uma coletiva de imprensa cantando. O catedrático, em sua sala de aula na universidade, canta teorias e métodos. Ao invés de anais e periódicos, pesquisadores expõem seus achados científicos em recitais.

O problema de tudo isso é que, sendo desafinado, você não pode se comunicar efetivamente e, portanto, não consegue se expressar. Não que você não tenha nada a expressar. Pelo contrário! Porém, você não sabe cantar. E quais as consequências disso? Você não vai conseguir concluir os estudos, porque as provas são respondidas por meio de vocais. E por isso você também não vai fazer o vestibular e, consequentemente, não vai ingressar numa universidade, o que irá comprometer sua ascensão profissional. Torna-se difícil até mesmo se inserir no mercado de trabalho, mesmo em vagas que dispensem formação superior, porque, numa entrevista de emprego, o recrutador vai ouvir suas respostas desafinadas e irá pensar "esse candidato não transmite segurança".

Imaginaram-se nesse mundo onde tudo é cantarolado e onde os desafinados não têm vez? O sentimento não deve ter sido um dos melhores, eu suponho. Feito esse exercício, mudemos o cenário. Imaginem-se agora num mundo dominado pela linguagem escrita, onde a legitimação do conhecimento se dá através da palavra materializada em artigos científicos, livros etc. Letras estão por toda

1 Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Docente da Universidade Estadual do Paraná.

parte! Ainda que não saiba ler e escrever, você irá sobreviver, mas suas chances de ascensão social serão limitadas, porque as habilidades da leitura e da escrita determinam quem tem mais status e oportunidades. Imaginaram-se nesse mundo onde a linguagem escrita reina absoluta? Bem, não é necessário imaginar, pois você já está nele. Ele existe e, de certa forma, um texto como este só reforça isso. Esse mundo existe e, assim como no mundo em que tudo é cantado, onde os desafinados não têm voz e nem vez, no nosso mundo regido pela escrita aqueles que não conseguem ler e escrever também são privados de oportunidades. Lhes faltam inteligência e conhecimento? Obviamente não. Porém, por não estarem aptos a ler e a escrever, sua inteligência e conhecimento são mantidos em estado latente, expressão aqui usada como eufemismo para "ignorados", "inutilizados", "desperdiçados".

O presente trabalho é uma espécie de ensaio teórico-prático-reflexivo, pois ele se propõe a trazer reflexões acerca do ensino para disléxicos, baseadas em experiências vividas com alunos que têm esse distúrbio, em um projeto de ensino norteado por contribuições teóricas. Trata-se de um recorte de uma tese de doutorado intitulada "O uso de narrativas multimodais como complemento no acesso à literatura e no ensino de língua inglesa para disléxicos", defendida em 23 de novembro de 2019, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

Este trabalho parte de uma problematização que lança luz sobre as implicações do grafocentrismo. Dito de outro modo, o fato de vivermos numa sociedade regida pela escrita tem reflexos negativos para aqueles que se encontram impossibilitados de ler (e escrever), como muitos disléxicos, já que a dislexia é um distúrbio específico da aprendizagem caracterizado por prejuízo à leitura, particularmente na precisão e na velocidade de reconhecimento de palavras e na decodificação fonológica [...] (DSM-5, 2014, p.67). Esse é o ponto de partida para a exposição e defesa de duas noções que nortearam o trabalho desenvolvido junto aos disléxicos: a "inteligência coletiva" (LEVY, 1994) e os "multiletramentos" (COPE & KALANTZIS, 2009); (ROJO, 2009).

É com base nessas noções que serão expostas algumas das reflexões que emergiram do convívio, em contexto de ensino, com os três alunos disléxicos sujeitos da pesquisa conduzida por ocasião do doutorado, sendo dois deles, à época, estudantes do ensino fundamental (6º e 7º anos), e um do 2º ano do ensino médio. Trata-se de um projeto de ensino de LI e literatura totalmente baseado em recursos visuais (sem a presença da escrita), com foco na oralidade, com carga horária de 60 horas distribuídas ao longo de um ano letivo, realizado em uma escola pública do Norte do Paraná.

Inteligência coletiva e multiletramentos

Somos parte de uma cultura essencialmente grafocêntrica. Desde tempos remotos a linguagem escrita nos tem regido, imponente, de seu trono. De fato, a invenção da escrita foi um avanço de importância inquestionável. Porém, temos nesse avanço um paradoxo: as habilidades da leitura e da escrita libertam da ignorância aqueles que as dominam, mas aprisionam os que não as desenvolvem, como muitos disléxicos[2]. Se a compreensão de textos escritos nos traz uma quantidade incontável de conhecimentos e oportunidades, todo aquele a quem falta essa compreensão será privado de comungar de forma plena desses mesmos conhecimentos e oportunidades. Assim, a eternização do dito (propiciada pela escrita), que garantiria acesso universal a todo e qualquer tipo de conteúdo, se tornou uma espécie de esfinge de Tebas, que crava seus olhos ávidos em milhões, dizendo-lhes "decifra-me, ou te devoro". Impossibilitado de decifrar o enigma, ou seja, de decodificar signos linguísticos, o não-alfabetizado é diariamente devorado de forma impiedosa pelo conhecimento do qual é privado.

Mas é dos destroços de uma sociedade marcada pela marginalização dos não-leitores que Lévy (1994) vislumbra uma possibilidade e se mostra otimista. Sua noção de "Inteligência Coletiva", ainda que aparentemente utópica (talvez quixotesca), surge como solução para a segregação imposta pela hegemonia (por vezes opressora) da linguagem escrita. Segundo o filósofo, devemos urgentemente inventar "novos procedimentos de pensamento e negociação que possam fazer emergir verdadeiras inteligências coletivas" (p. 15). Levy destaca a necessidade de se criarem técnicas, sistemas de signos e formas de organização social que nos possibilitem pensar em conjunto. Nos dizeres do filósofo francês, devemos "**inventar um além da escrita**[...] tal que o tratamento da informação seja distribuído e coordenado por toda parte" (idem, p. 16-17, grifo meu).

A inteligência coletiva apregoada por Lévy (1994) consiste, portanto, na produção e no compartilhamento globais de conhecimento por meio de diferentes formas de representação. Isso ocorreria no que ele denomina "espaço do saber", um território imaterial onde promoveríamos a "construção de coletivos inteligentes" (p.25), entendendo-se inteligência, porém, como "trabalhar em comum acordo" (p. 26), e não como algo atrelado a habilidades acadêmicas. Este acordo, segundo o autor, implica o ato de olhar para o outro numa relação de aprendizado regida pelo senso de mutualismo. Lévy (1994) enxerga as identidades como

2 É importante ressaltar que caso o disléxico receba o acompanhamento necessário, ele poderá ser bem-sucedido no processo de alfabetização. Porém, esse acompanhamento nem sempre é acessível. Além disso, muitos disléxicos nunca foram ou serão diagnosticados com o distúrbio, o que impede que a intervenção possa acontecer. Nesses casos, temos alunos fadados ao fracasso escolar.

identidades de saber, e vê o outro como alguém que sabe e, mais que isso, sabe aquilo que eu não sei. Esse "outro" é alguém que, como eu, é ignorante com relação a muitas coisas e domina conhecimentos que eu não domino.

De forma simples, todo conhecimento deve ser valorizado, seja ele acadêmico ou não. A fim de ilustrar essa noção, pensemos numa situação de adversidade extrema, em que dois homens que sobreviveram à queda de um avião estão em uma ilha deserta à espera de socorro. Um deles é um renomado pesquisador da Linguística Aplicada, e ostenta um currículo invejável que inclui o título de Pós-Doutorado. Quanto ao outro, trata-se de um homem com pouquíssima instrução formal, que nem chegou a completar a 4ª série, alguém considerado um analfabeto funcional. A fim de sobreviverem enquanto esperam por resgate, os dois deverão, dentre outras coisas, buscar ou construir abrigo, caçar, encontrar água potável, minimizar a sensação de frio, se proteger de animais selvagens e recorrer a plantas medicinais em caso de dor ou picada de animais ou insetos.

Nesse cenário, o sobrevivente com vasto conhecimento acadêmico se vê limitado, pois, embora saiba muito, esse muito é restrito à sua área de atuação, ou seja, nesse contexto seu conhecimento não tem o mesmo peso. Adicione-se a isso o fato de que sua experiência em biomas hostis é nula. Já o homem de pouca instrução, apesar de não dominar a norma culta da língua, nem estar apto a compreender enunciados densos, ou articular suas opiniões com embasamento teórico, tem experiência com trabalhos braçais, histórico de caça, é capaz de reconhecer plantas com propriedades curativas e conhece estratégias que lhes ajudarão a lidar com as adversidades impostas pelo meio. Essa metáfora serve a nós, pesquisadores que, do alto de nossa arrogância intelectual, não raro menosprezamos o conhecimento produzido além dos muros da academia. Na situação da ilha deserta, o homem culto e letrado acaba por reconhecer: "o outro é alguém que sabe, e sabe o que eu não sei". Aplicando essa noção ao contexto dos disléxicos, muitos deles, apesar de não dominarem as habilidades da leitura e da escrita (como nós), têm capacidades que nós não possuímos, e que independem da escrita para existir. Ainda que sejamos capazes de escrever com acurácia, por exemplo, dificilmente escreveríamos um romance policial como os de Agatha Christie que, apesar de impossibilitada de escrever por ser disléxica, deixou um extenso e precioso legado literário.

Buscando um exemplo prático vivenciado na minha experiência com os alunos disléxicos, exponho o resultado de uma atividade aplicada com base no filme "O quarto de Jack", adaptação da obra "O quarto", da irlandesa Emma Donoghue. Eles deveriam produzir um trabalho que retratasse sua impressão sobre a obra. Porém, a tarefa não foi exatamente a mesma para todos eles. Para realizá-la, eles deveriam fazer uso de formas representacionais de seu domínio

e/ou interesse. Enquanto dois deles deveriam usar o jogo *Minecraft*, ao terceiro (o aluno do ensino médio) coube me enviar uma explicação via áudio do *WhatsApp*, dada sua desenvoltura na oralidade em português.

Antes de atribuir ao aluno sua tarefa, perguntei a ele o que era uma metáfora. "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando", disse ele. Perguntei o que isso significava em termos práticos, e sua resposta foi a seguinte: "a gente tem que se contentar com o que tem ao invés de desejar mais e acabar com nada". Utilizei o exemplo para enfatizar que uma metáfora é o uso de uma imagem para se referir a um fato, e adicionei novo exemplo: "Quando digo que estou no fundo do poço, eu estou, de fato, dentro de um buraco?" E ele me respondeu: "Não. Significa que a sua vida *tá* uma merda". Exato!

Após ser incumbido de me enviar um áudio em que deveria estabelecer relações simbólicas (portanto metafóricas) entre o filme e a vida real, sobretudo com foco na imagem do quarto, ele me disse: "Tipo o mito da caverna de Platão, né?". Surpreso, emendei a seguinte pergunta: "E o que o mito da caverna de Platão representa?". De imediato, veio a resposta: "É quando a pessoa fica ali fechada numa realidade, e quando ela sai da caverna ela abre a cabeça pra outras coisas, que nem o Jack". Pronto. O aluno havia acabado de cumprir a tarefa. Tecnicamente, nem precisava mais produzir o áudio. Aliás, ele fez mais do que a tarefa previa. Ele não só estabeleceu uma relação dicotômica entre literatura (adaptada para o cinema) e cotidiano, de um ponto de vista crítico, como ainda inseriu um terceiro polo, o da filosofia, citando uma passagem da história da Filosofia, parte do livro VI de "A República", publicado por volta de 380 a. C. Trata-se da obra em que Platão discute conhecimento, linguagem e educação na formação do Estado ideal. Ou seja, o aluno deu à tarefa um caráter interdisciplinar que eu, talvez por excesso de cautela em poupá-los de tarefas talvez mais complexas, jamais havia lhe dado.

A propósito, minha surpresa diante da associação feita por ele pode, inclusive, ser indício de que eu esperava menos do aluno, ou seja, que me faltou reconhecer que "o outro é alguém que sabe o que eu não sei". Eu já tinha ouvido falar no Mito da Caverna. No entanto, do alto dos meus dez anos de docência e dos meus quase 33 anos de idade, se eu fosse perguntado do que exatamente se tratava, não saberia responder. Também não sabia que era uma contribuição de Platão. Soma-se a isso o fato de que assisti ao filme quatro vezes e não fui capaz de estabelecer uma relação entre ele e alguma área do conhecimento. Ao aluno em questão, bastou assisti-lo uma única vez. A resposta do aluno deixa claro que uma performance deficitária na leitura de textos escritos não determina o nível de inteligência de alguém. A relação estabelecida por ele prova que, mesmo sem desenvoltura com a habilidade de ler, ele construiu sentido a partir de

um conteúdo visto em sala de aula e fez aquilo que se espera que nossos alunos façam (desde que bem preparados para tal): aplicar o conteúdo escolar em seu cotidiano, em situações reais. Chega a ser surreal que esse aluno, segundo relato de sua mãe, tenha sido um dia chamado de "burro" por uma professora do ensino fundamental. Posteriormente, o aluno produziu o áudio solicitado, do qual segue transcrição:

> [...] no quarto do Jack, pode ser considerado como o Mito da Caverna porque ele tinha medo de sair... tinha medo das verdades que tavam tendo lá fora. Ele não queria acreditar que tinha mais pessoas pra fora do quarto, que podia ter vida lá fora melhor. E ele... no começo ele achava que o quarto era imenso, gigante, e no final ele percebe que, quando ele sai, quando ele vê que tudo... como o mundo é grande, ele percebe como o quarto era realmente pequeno e que a melhor coisa que ele podia ter feito é sair do quarto [...] (Ronaldo).

A teoria de Platão abarca outros aspectos não citados pelo aluno, mas o que nos cabe, tendo como base o filme, é o que foi exposto até aqui. A associação feita por ele é pertinente visto que o mito nos sugere que os seres humanos possuem uma visão distorcida da realidade, determinada por imagens culturais, conceitos e informações recebidas ao longo de nossas vidas. O mesmo ocorre com Jack nos seus primeiros cinco anos de vida. Em sua concepção limitada, o mundo se resumia ao quarto, porque ele foi condicionado pela mãe a acreditar que não havia nada além daquelas paredes. A alegoria platônica nos permite concluir que só é possível conhecermos o mundo quando nos libertamos de certas influências culturais e sociais, assim como só foi possível para Jack tomar conhecimento do mundo após se desvencilhar da pseudo-realidade criada por sua mãe. Ele só teve a coragem de colocar em prática o plano de fuga porque o conhecimento sobre a existência do mundo externo o motivou a tal. Ou seja, tal como no mito da caverna, o conhecimento nos permite descobrir e explorar o mundo.

Retomando agora a aplicação da atividade em si, caso esse mesmo aluno houvesse sido incumbido de realizá-la por escrito, ele a teria executado com êxito? Dada sua dificuldade com a leitura e, consequentemente, com a escrita, caso se tratasse de uma prova em que ele tivesse de tomar conhecimento da tarefa por meio da leitura de um enunciado, e realizá-la por meio da linguagem escrita, o resultado teria sido satisfatório? Muito provavelmente não. E uma má performance nesse caso significaria que o aluno não dispunha do conhecimento necessário para alcançar o objetivo traçado? Não. Ele só não dispunha das habilidades exigidas para a execução da tarefa.

Nesse sentido, referindo-se ao "boletim escolar", Lévy (1994, p.29) critica com veemência o que chama de "organização da ignorância sobre a inteligência das pessoas". O boletim do aluno traz seu desempenho traduzido em números,

ou seja, suas notas. Ocorre que elas são uma espécie de sentença que, na maioria das vezes, não faz jus à capacidade do aluno. Ao contrário do que se pode pensar, notas baixas nem sempre são resultado de displicência. Elas são, muitas vezes, uma evidência (ignorada) de que muitos alunos, por motivos que fogem ao seu controle, não conseguem se adaptar ao modelo de ensino vigente. Com isso, são privados dessa rede de compartilhamento de conhecimentos pela qual o autor anseia e na qual ele acredita. Isso fica claro nas seguintes palavras do estudioso: "a luz do espírito brilha mesmo onde se tenta fazer crer que não existe inteligência: "o fracasso escolar" [...] (p. 29). A escola, ao ignorar (ainda que involuntariamente) as necessidades especiais dos disléxicos e seu potencial, tem o cruel poder de convencê-lo de que ele é incapaz, um movimento retratado por Leffa (2007) ao abordar a auto-exclusão no ensino de língua inglesa.

Lévy (1994) recorrentemente enfatiza que todos temos competências, habilidades que podem ser úteis ao mundo e das quais devemos usufruir. É preciso, portanto, que a escola mobilize essas competências e, para mobilizá-las, de acordo com o filósofo francês, é preciso que as identifiquemos, algo que requer "reconhecê-las em toda sua diversidade" (p. 29). Aqui nos serve novamente como exemplo a atividade referente ao filme "O quarto de Jack". Como já exposto, dois dos alunos foram incumbidos de construir sua própria representação do filme utilizando um jogo chamado *Minecraft,* em que é possível criar animações. Um deles criou uma animação na qual se vê o galpão onde se passa boa parte do filme e seu entorno. Ao ter seu trabalho elogiado, esse aluno criou, com a mesma ferramenta, o projeto de uma casa. Nele, havia cada cômodo da casa, além de imagens externas. O resultado se assemelhava muito a um projeto arquitetônico. Decidi usar as imagens criadas por ele a fim de explorar vocabulário referente às partes da casa em inglês, o que visivelmente o deixou lisonjeado.

Assim, algo que ele sabia fazer muito bem – e que o sistema de ensino tende a não valorizar – estava sendo usado numa sala de aula para ensinar algo a ele e aos colegas. E é justamente aí que reside o ponto mais relevante a ser mencionado. Tão logo recebi as imagens feitas pelo aluno, eu disse a ele: "Você devia fazer faculdade de arquitetura", ao que ele respondeu "Vou fazer, se Deus quiser". Então me lembrei de que, quase cinco meses antes, numa sondagem feita com os alunos antes do início do projeto, esse aluno, ao ser perguntado sobre que profissão gostaria de seguir, disse que ainda não sabia. Ora, se você tem notas baixas, você tende a ser visto como incapaz. Logo, por que sonhar com uma faculdade? A resposta do aluno foi um indicativo de que algo já havia mudado dentro dele, pois ele passou ao menos a desejar exercer uma profissão de nível superior. Diante de todo o exposto, parece inegável que o modelo de ensino que aí está não pode propiciar a alunos como os disléxicos um progresso satisfatório,

e que se fazem urgentes medidas que assistam às suas necessidades, pois "deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é recusar-lhe sua verdadeira identidade social, é alimentar seu ressentimento e sua hostilidade, sua humilhação, a frustração de onde surge a violência" (LÉVY, 1994, p. 30).

Lancemos mão de outra metáfora: as plantas só conseguem sobreviver em condições de cultivo propícias. Caso as condições sejam adversas, elas morrerão, o que irá nos privar de sua sombra, flores e frutos. Quando negamos a um disléxico as condições propícias à sua evolução intelectual, estamos privando a sociedade de ideias que podem resultar em avanços tecnológicos, contribuições na medicina, obras de arte, projetos sociais e inúmeros outros benefícios. Insistentemente ignoramos o fato de que não se aprende apenas por meio da leitura de textos escritos. Sendo assim, o disléxico tem problemas quando lhe é imposta a aprendizagem por meio da leitura. Todavia, ele está absolutamente apto a aprender de outras maneiras diferentes.

Desembocamos, assim, no segundo pilar deste ensaio: os multiletramentos, uma proposta que dialoga diretamente com a "inteligência coletiva" proposta por Lévy (1994). Estudiosos[3] têm sinalizado para uma nova tendência em termos de letramento ao reconhecer e enfatizar que precisamos dominar outras formas de linguagem para além da escrita. Por essa perspectiva, Lemke (2010, p. 456) define letramento como "conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares". Nota-se que o autor não restringe o ato de letrar à decodificação de signos linguísticos. Lemke propõe que nos desvencilhemos do grafocentrismo a fim de que possamos libertar aqueles que, por não estarem aptos a decodificar textos escritos, se veem aprisionados, mas encontram em outros modos de linguagem sua melhor ou única forma de expressão.

Ao lançar mão do termo "letramentos múltiplos", Rojo (2009) se refere às diversas práticas de leitura e escrita presentes em nossa sociedade, validadas ou não pela escola. Então a autora cita aquilo que chama de "letramentos multissemióticos", ou seja, aqueles "exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita" (2009, p.107) [4]. De acordo com de Moita-Lopes e Rojo (2004), os letramentos multissemióticos transcendem a noção de letramentos, avançando para o campo da imagem, da música e de outras semioses, além

3 Têm destaque os membros do *New London Group*, Cope e Kalantzis, Norman Fairclough, Gunther Kress, Allan Luke, Martin Nataka e James Gee (COPE, KALANTZIS, 2009).

4 Pode-se inferir que os letramentos multissemióticos pertencem a um grupo mais abrangente, o dos letramentos múltiplos. Assim, os letramentos múltiplos contemplam a linguagem escrita e as outras formas de linguagem, enquanto os multissemióticos se referem apenas a formas de linguagem que não a escrita.

da escrita. Os autores afirmam que os textos produzidos na era digital demandam esse letramento mais completo, em que a escrita não atua sozinha.

Essa necessidade já era prevista por Batista e Galvão (1999). Segundo os autores, a ascensão de novas tecnologias de comunicação causa abalos na naturalidade da escrita, o que a leva a se tornar objeto de problematização. Isso equivale a dizer que é preciso, mais do que nunca, repensarmos o papel da escrita na sociedade. É necessário que abracemos as "multissemiose", ou seja, "a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura", pois "já não basta mais a leitura do texto verbal escrito" (ROJO, 2009, p. 105).

Estamos em contato constante com uma multiplicidade de linguagens que inevitavelmente nos levará ao momento em que teremos de depor a escrita do trono do qual ela nos tem governado desde tempos longínquos ou, melhor ainda, garantir que todas as semioses sejam reconhecidas como meios legítimos de produção e compartilhamento de conhecimentos. Embora haja um movimento natural rumo a essa configuração, nós, escola e academia, ainda parecemos resistentes. O fato é que, segundo Rojo (2009), para que nossos futuros cidadãos estejam preparados para comungar dessa nova realidade, é necessária uma pedagogia dos multiletramentos, que vá além da alfabetização, letrando multiplamente[5]. Assim, teríamos a linguagem escrita fortemente conectada às outras semioses, indo ao encontro das necessidades de vários grupos, como o dos disléxicos. Se considerarmos os casos de dislexia moderada ou severa, em que ler é tarefa extremamente dificultosa, o uso de diferentes semioses poderia promover um aprendizado menos penoso e com resultados consistentes, no qual o aluno estaria menos vulnerável a sentimentos de inferioridade e incapacidade. Um exemplo, nesse sentido, é a atividade referente ao filme "O quarto de Jack", mencionada anteriormente. Nela, construiu-se sentido a partir de um mesmo objeto de análise, porém, de formas diferentes.

Isto é o que Cope e Kalantzis (2009) intitulam sinestesia, a saber, o processo de representação de um mesmo objeto de uma modalidade para outra. Ianhez e Nico, ao tratarem da mesma coisa, lançam mão do termo "ensino multissensorial"[6] (2002, p.88), e defendem que "[...] o professor deve [...] fazer uso de todos

5 O aluno letrado multiplamente é aquele capaz de compreender e produzir sentidos a partir de diferentes meios de expressão além da escrita, como ilustrações, vídeos, sons, canções, jogos etc.

6 Segundo a *International Dyslexia Association* (Associação Internacional de Dislexia), o método de ensino multissensorial é usado por professores treinados clinicamente. Ele faz uso de recursos imagéticos, auditivos e sinestésico-táteis simultaneamente, a fim de melhorar a capacidade memorial do aluno disléxico e seu aprendizado da linguagem escrita. Convém ressaltar aqui que o tipo de ensino propiciado no projeto, apesar de sinestésico ou multissensorial, não visou ao aprendizado da leitura stricto sensu e da escrita.

os canais sensoriais: audição, visão, memória, tato, etc., tanto na escrita quanto na leitura" (idem). Nossas sensações corporais estão holisticamente integradas, ainda que nosso foco de atenção na construção de sentidos esteja em uma forma de expressão particular dessa construção (COPE; KALANTZIS, 2009). Sendo assim, não parece sensato que lancemos mão do uso de apenas uma ou outra modalidade de sentido de forma isolada no processo de ensino. As crianças têm capacidades sinestésicas naturais, mas a alfabetização escolar, ao invés de expandir tais capacidades, tenta separá-las.

Faz-se necessário salientar que uma pedagogia dos multiletramentos não seria benéfica apenas àqueles que têm dificuldades de leitura. De acordo com Ianhez e Nico (2002, p. 78), "todo aprendizado que envolva os vários sentidos funciona de maneira positiva para os disléxicos e, convém ressaltar, também para os não disléxicos." Cope e Kalantzis (2009) atestam que um aprendizado sinestésico propicia maiores possibilidades de que todos os alunos de um grupo tenham sucesso no aprendizado, já que alguns se sentem mais confortáveis ao lidar com um determinado modo de expressão. Obviamente, nunca é demais repetir que as outras semioses não substitutivas à escrita. No entanto, elas podem igualmente promover a construção de sentidos. Cope e Kalantzis (2009) apontam que se trata de maneiras variadas de conhecer e aprender o mundo. Significados podem ser produzidos em diferentes modalidades, não apenas na escrita, e em todas elas se pode construir sentidos sobre o mesmo mundo que se busca apreender e aprender.

O projeto que originou este trabalho foi inteiramente calcado na noção de multiletramentos. Não houve, em momento algum, qualquer utilização da linguagem escrita[7]. Todo o conteúdo e todas as atividades eram aplicados por meio de recursos visuais, sonoros e tácteis a fim de promover a compreensão e produção oral em LI dos sujeitos. Todo o vocabulário abordado era ilustrado. Como exemplo, os 32 adjetivos estudados/usados pelos participantes foram simbolizados por meio de *emojis*, ícones com os quais adolescentes e crianças estão amplamente familiarizados.

Associações entre linguagem oral e imagética foram determinantes para a incorporação de vocabulário por parte dos alunos participantes do projeto. A assimilação do termo *cocky* (metido), por exemplo, foi viabilizada pela alusão ao penteado feminino: *"Sabe aquele penteado que muitas mulheres e alguns homens fazem?"* – perguntei ao aluno, descrevendo o penteado. *"Ah, minha mãe usa coque!",*

7 O que se defende aqui não é a anarquização do ensino, em que a escrita seja abolida. Pelo contrário. Parte-se aqui da visão de que a escrita deve ser potencializada por outras modalidades de expressão. Porém, os sujeitos tinham grandes dificuldades de leitura, e a intenção foi verificar como eles responderiam a uma proposta de ensino calcada na oralidade e, portanto, totalmente oposta à da escola, a pesquisa.

disse ele. *"Exatamente! A palavra é bem parecida"* – repliquei. A fim de auxiliar os alunos com a pronúncia do termo *house*, recorri a outra associação. É comum que brasileiros pronunciem a letra 's', em house, com som de /z/, por conta da influência da língua maternam ('s' entre duas vogais). No vocábulo em questão, o som é /s/, como na palavra "sapo". A associação utilizada foi com a marca de pastilhas *Halls,* cuja pronúncia aqui no Brasil se assemelha a uma pronúncia mais adequada de *house.*

Várias associações desse tipo foram pensadas pelos próprios alunos. Quando da introdução do adjetivo *silly* (bobo), por exemplo, um dos alunos disse "ah, *silly* igual silicone", o que o ajudou na incorporação. Nas aulas seguintes, sempre que um deles esquecia o termo, bastava que eu colocasse as mãos sobre o peito simulando seios para que eles se lembrassem da palavra pretendida. Além disso, a grafia de palavras em inglês eram substituídas por imagens. O verbo *play*, por exemplo, era simbolizado pela figura do botão de *play*. O verbo *go* era referenciado pela imagem do automóvel Gol, da Volkswagen. Já o termo *step father* foi ilustrado pela figura do pneu reserva de um carro ao lado da figura de uma família em que o pai estava em destaque. Com esses exemplos, desembocamos novamente no ensino sinestésico preconizado por Cope e Kalantzis (2009), em que linguagem verbal e linguagem visual se complementam.

A fim de medir a percepção dos alunos sobre um ensino baseado inteiramente em recursos visuais, lhes foram feitas as seguintes perguntas: Você gostou de estudar inglês no nosso projeto? Por quê? Foi diferente de estudar inglês na escola? Por quê? Eis as respostas do aluno do ensino médio: "*Sim. Porque estudou de uma forma que a gente não estuda na sala [...] na sala é complicado. A professora fica exigindo que você leia um negócio que você não sabe nem... nem ler português, e a professora quer que cê lê inglês".* O aluno do quinto ano, por sua vez, disse que "*foi diferente [...] Porque na sala escreve e aqui não escreve [...] E também na sala cê precisa ler.*

Quando o primeiro aluno diz: *"A professora fica exigindo que você leia um negócio que você não sabe nem... nem ler português, e a professora quer que cê lê inglês",* ele parece sugerir que as aulas de inglês das quais participa se restringem à leitura de textos escritos na língua alvo, embora – como apontado pelo aluno –ler seja uma tarefa difícil mesmo na língua materna. O segundo respondente endossa essa percepção ao dizer: *"Porque na sala escreve e aqui não escreve" e "...também na sala cê precisa ler".* A menção apenas às habilidades da leitura e da escrita pode ser indício de que a compreensão e a produção orais são excluídas no contexto da sala de aula. Assim, teríamos um ensino de LI que ignora a oralidade, meio prevalente de comunicação verbal. Diante da dificuldade imposta aos disléxicos pelo distúrbio, caso o ensino de LI se baseie na leitura, como ele poderá, de fato, progredir no aprendizado dessa língua?

Os resultados alcançados pelos participantes nos instrumentos de avaliação durante o projeto consubstanciam a percepção de que uma pedagogia que não marginaliza outras semioses e que abarca diferentes tipos de letramentos é benéfica ao processo de aprendizagem. Os alunos demonstraram considerável ganho lexical durante todo o processo, além da assimilação e internalização de estruturas gramaticais, tendo havido também progresso no que tange à compreensão oral. Conclui-se que, quando é permitido ao aluno produzir sentidos por meio de diferentes semioses, ampliamos suas possibilidades de expressão e avanço intelectual. Além disso, quando a sala de aula é vista como um ambiente em que todos têm conhecimentos com os quais podem contribuir e, por conseguinte, valorizamos as inteligências de nossos alunos, criamos uma atmosfera mais propícia ao aprendizado.

Considerações finais

Alfabetizar é indubitavelmente importante, mas a escola pode e precisa ir além. Kleiman (1995, p.20) nos alerta para o fato de que o sistema escolar prioriza a alfabetização, "processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola". Portanto, dominar as habilidades da escrita e da leitura é condição *sine qua non* para a ascensão escolar. Desse modo, se o aluno não corresponder às expectativas e aos esforços da escola em alfabetizá-lo, ele não logrará êxito. Essa triste constatação é um tiro de misericórdia na nossa crença de que o acesso ao ensino público faz valer a premissa de que a educação é para todos.

A alfabetização infelizmente não contempla a todos. O "alfabetismo", força centrípeta da educação formal, apresenta "[...] foco individual ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos)" (ROJO, 2009, p. 98). O individualismo, o culto à linguagem escrita e a priorização da norma culta da língua – bases da alfabetização nos dizeres de Rojo (2009) – nos distanciam muito do espaço do saber que Lévy (1994) sonha para a humanidade. A proposta, então, seria anarquizarmos o ensino e abolir a escrita? Ou, quem sabe, torná-la facultativa em nossas escolas? Não. Pelo contrário. Ela é extremamente necessária, porém, ela pode e deve ser potencializada por outros modos de representação que tornarão mais robusto o próprio processo de alfabetização. Em suma, é preciso saber ler e escrever, mas é necessário muito mais.

Em tempos obscuros, em que a tríade ensino/pesquisa/extensão é considerada "balbúrdia", em um período tão soturno em que a noção de conhecimento tem sido pulverizada por uma visão negacionista e reducionista segundo a qual a

escola deve apenas ensinar o aluno a ler, escrever, calcular e memorizar a fórmula da água, a proposta redentora de Lévy (1994) e a preocupação em se letrar multiplamente são um alento para a alma. O projeto da inteligência coletiva do autor francês, como bem explicita o nome, entende que todos, mesmo aqueles que têm dificuldades com a linguagem escrita, têm algo a oferecer para que tornemos o mundo mais humano. Todos temos inteligências que podem trazer benefícios à humanidade. Porém, quando se reduz a noção de educação à aquisição de habilidades acadêmicas, como a leitura, fazendo delas um fim quando, na verdade, deveriam ser um meio, ficamos mais distantes de um futuro igualitário.

As políticas educacionais preconizam que o ensino deve, imprescindivelmente, abarcar uma formação holística, o que inclui o ato de pensar e se posicionar criticamente. Só o conhecimento – e isso inclui proficiência um uma língua estrangeira e capacidade de se comunicar em diferentes contextos e por meio de diferentes semioses – é capaz de nos abrir os olhos. Ocorre que o governo que aí está, bem como muitos de seus eleitores, não quer que a escola forme cidadãos conscientes da realidade que os circunda, e que estejam aptos a questioná-la. A eles interessa produzir executores de ordens, operários servis convencidos de que lhes basta sobreviver, pois que direito tem o pobre de ascender socialmente? E se não há explorado, o explorador não mais existirá. Os poderosos não querem ser questionados e, por isso, uma educação mecanizada, alienadora e desconexa de criticidade lhes favorece. Quanto menos conhecimento a grande massa tiver, melhor. Então porque fazer com que disléxicos possam, por exemplo, aprender inglês e, consequentemente, ter mais acesso ao conhecimento, se a ignorância do povo é o que garante a manutenção do sistema falido que aí está? Por isso prevalece um ensino instrumental que, por ser calcado na escrita, é excludente. Mais do que ler, escrever, calcular e memorizar regras, é crucial que conscientizemos nossas crianças de que a leitura (bem como outras habilidades acadêmicas) pode ser a arma da qual dispomos para nos defendermos dos desmandos de quem oprime para se manter no poder. Porém, mais que decodificar signos linguísticos, é preciso que elas aprendam a ler o mundo, pois a leitura do mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 1988). Nesse sentido, os multiletramentos são uma possibilidade promissora para que no futuro tenhamos leitores na concepção freiriana de leitura, capazes de ler e mudar o mundo em que vivem e, assim, tornar real o espaço do saber onde possa imperar a inteligência coletiva.

Referências

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A.M. Práticas, impressos, letramentos: uma introdução. In: ___ **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte : Autêntica,1999, pp. 11-45.

COPE, B; KALANTZIS, M. **"Multiliteracies": New Literacies, New Learning in. Pedagogies: An International Journal**, 4: 164–195, 2009 Copyright © 2009 Taylor & Francis ISSN 1554-480X print / 1554-4818 online DOI: 10.1080/15544800903076044 http://www.informaworld.com. Acesso: 14/07/2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 22. ed. São Paulo. Cortez, 1988.

IANHEZ, M. E.; NICO, M. Â. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. São Paulo: Editora Alegro, 2002. 166p.

LÉVY, P. 1994. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed.

LEFFA, Vilson J. **Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira**. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusao_le.pdf Acesso: 28/03/16.

PINHEIRO, A. M. V. **Alfabetização para a inclusão: uma ferramenta para a formação de professores online**. In: Revista Textura (ULBRA), v. 16, n. 3, p. 30-36. 2014.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília, DF, 2004. p. 14-56.

A BNCC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Helaine Simões Soares[1]

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída em 22 de dezembro de 2017, é uma norma nacional obrigatória para os currículos das escolas públicas e particulares que propõe a equidade de tratamento a todos os alunos ao longo da Educação Básica. Foi elaborada pelos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Ministério da Educação (MEC), além das contribuições de vários educadores. É um documento de caráter normativo em geral, que institui as aprendizagens essenciais, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em todas as escolas brasileiras nas modalidades e etapas da Educação Básica. Propõe um conteúdo mínimo comum em todo país, independente da região ou da instituição de ensino, na intencionalidade de garantir o direito à aprendizagem de todos os discentes. Nomeia dez grandes áreas de desenvolvimento e competências: pensamento científico, crítico e criativo, comunicação, conhecimento, autoconhecimento e autocuidado, cultura digital, argumentação, repertório cultural, trabalho e projeto de vida, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania.

A BNCC vem incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas com o uso da tecnologia, buscando formar conhecimentos e habilidades considerados essenciais para o século XXI, como a utilização de diversas linguagens para a expressão e partilha de informações, entre elas a digital. Tem como objetivo diversificar as linguagens que hoje fazem parte do repertório social e educacional, bem como orientar a criação e utilização de tecnologias digitais para a comunicação.

Além do exposto, a BNCC incentiva a atualização do corpo docente das instituições de ensino. O documento orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação

1 Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Petropólis (UCP), helainesimoes-mg@gmail.com.

humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Uma vez que, como citado no portal do MEC, o principal objetivo da BNCC é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito, desse modo, pode impulsionar a igualdade de oportunidades para que todos possam ingressar, permanecer e aprender na escola. Pode ainda instigar a busca pela equidade, com acolhimento da diversidade que é inerente ao conjunto dos alunos e favorecer que cada aluno saia da escola apto a concretizar seu projeto de vida. Ademais, é possível promover o formar cidadãos, que contribuirão ativamente para o desenvolvimento da sociedade.Apesar da BNCC primar pela qualidade de ensino baseada na promoção de equidade e de um currículo comum mínimo, é possível visualizar isso ocorrendo nos patamares das escolas de forma igualitária? A implementação da BNCC integrará e permeará as práticas escolares com concretude e equidade?

Como passo para a implementação da BNCC nas escolas, a formação inicial e continuada dos professores se torna relevante. A formação inicial já era prevista no texto da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96):

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

E na mesma direção, desde a aprovação da BNCC, se rediscutiu a formação inicial e continuada de professores sendo as diretrizes redefinidas em dezembro de 2019 pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento define competências que se baseiam em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. O conhecimento é relacionado ao domínio dos conteúdos, a prática à gestão de ambientes de aprendizagem e o engajamento ao comprometimento em relação à aprendizagem dos alunos e à interação com a comunidade escolar. Em 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) discute as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Os fundamentos pedagógicos estabelecidos para os cursos de formação inicial docente na BNC-Formação são reiterados para a formação continuada. Entre os fundamentos, está uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos, da criatividade e do pensamento crítico, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da

vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas. A BNC-Formação Continuada parte do princípio de que o docente já desenvolveu experiências práticas que precisam ser aperfeiçoadas e ampliadas para seu desenvolvimento profissional, e a implementação da BNCC reforça a necessidade e atualização profissional já que ela exige o domínio de conhecimentos específicos, pedagogias ativas e contextualizadas que facilitem a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências pautadas pela Base. Sendo também, papel das Secretárias de Educação, do gestor escolar e da equipe pedagógica das escolas, buscar ativamente promover a formação da equipe pedagógica.

Defendemos, a formação continuada para professores como forma de promover a apropriação de conceitos relativos à nova política curricular – BNCC – e conseguintemente, o exercício de práticas pedagógicas de forma ativa.

Sendo assim, neste capítulo abordaremos a importância da formação continuada de professores, bem como as discussões para a implementação da BNCC nas escolas.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Entre os documentos normatizadores que tratam da formação de professores, se encontra a Resolução Nº2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a supracitada Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC- Formação). Esta resolução CNE/CP nº2/2019 tem o prazo limite de até 2 anos para implantação nas instituições de ensino superior, a partir da data de sua publicação e enfatiza um profissional que deve ser responsável, engajado, com seu desenvolvimento, mas num aspecto de formação do indivíduo, que aprende suas experiências. Dispõe ainda que, os cursos de formação de professores devem ser norteados pelas competências docentes. A Resolução explicita em seu artigo 5º os fundamentos da formação dos professores e demais profissionais da Educação, sendo um deles a articulação entre a formação inicial e continuada. Ademais, define que:

> [...] a formação continuada deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019)

Confere, portanto, uma valorização da formação dos professores e profissionais da educação. E se reafirma a relevância da figura do professor no processo de ensino e aprendizagem, atribuindo atenção a como o professor deverá ensinar. Sugere a associação do conhecimento disciplinar com didática e

metodologias específicas, bem como reconhece os professores como sujeitos de conhecimento. Nas palavras de Tardif,

> [...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimento produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2002, p.229)

A formação continuada atende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 e a política de cada município. Abrange reflexões críticas sobre as práticas pessoais e profissionais, integrando e aperfeiçoando conhecimentos teóricos e práticos e não apenas um acúmulo de cursos com atividades múltiplas e dissociadas da produção de conhecimentos. É importante para o professor que já tem a formação inicial no sentido de aprimorar e atualizar seus conhecimentos ao experimentar e inovar com outras formas de práticas pedagógicas através de uma formação contínua que abrange toda a carreira docente.

Sob a ótica de Formosinho (1991), a formação continuada de professores é a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais que ocorre de forma distinta e sequencial à formação inicial, visando o aperfeiçoamento pessoal e profissional de teorias, valores, práxis, relações, técnicas e atitudes inerentes à função de professor em situações formais e por meio de socializações. Está ligada às instituições de formação aos aspectos organizacionais e aos agentes e modalidades de formação, tendo como finalidade:

> [...] o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade de educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (FORMOSINHO, 1991, p.238)

Considerando, o conceito de formação de professores abordado por Formosinho, é possível perceber certa proximidade com o conceito de formação permanente de Imbernón. Para Francisco Imbérnon (2011), o processo de formação permanente deve buscar promover conhecimento profissional ativo, não oferecendo apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana. A partir dessa perspectiva, a docência incorpora conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentalização já elaborada. Sendo assim,

Imbernón afirma que o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Diante de uma inovação e mudança, de uma nova política curricular como é a Base Nacional Comum Curricular, fica evidente a relevância do desenvolvimento profissional docente e sua formação permanente, continuada. Vai além da intenção de atualizar, mas de potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que professores unam a formação com a experiência de inovação. Assim, o desenvolvimento das práticas docentes, e o desenvolvimento profissional irão impactar na melhoria da qualidade de educação oferecida às crianças. O termo qualidade, é uma construção social, em que os atributos desejados são valores que consideramos importantes. Se tratando de qualidade de educação, a Conferência Nacional de Educação realizada em 2014, teve a temática como um dos seus eixos de discussão. E o conceito a que chegaram em documento final, afirma que em uma educação emancipadora, o sentido de "qualidade" é decorrente do desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas e culturais) e sua gestão deve contribuir para o fortalecimento da educação pública e privada, construindo uma relação efetivamente democrática. Ou seja, a educação de qualidade visa a emancipação dos sujeitos sociais. Como traz o documento referência:

> A "educação de qualidade" é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (Fórum Nacional de Educação, Documento-Referência, 2014)

A Conferência Nacional de Educação, propôs como estratégia para se alcançar a qualidade de educação, a instituição de política de fomento à formação continuada de professores.Reafirma-se no documento referência, que é preciso assegurar o direito ao aperfeiçoamento profissional contínuo por meio de programas de formação continuada de curta e longa duração, incluindo cursos lato e stricto sensu. Destaca como possibilidade, o estabelecimento de parcerias com os sistemas educacionais para a formação continuada e em serviço dos servidores das escolas públicas. Reitera com a estratégia específica de que para se alcançar a qualidade de educação, é necessário garantir a formação continuada de docentes, através da criação de programas de acesso gratuito aos cursos de pós-graduação, inclusive mestrado e doutorado, para professores que atuam na educação básica pública municipal e estadual nas diversas áreas do

conhecimento. Indica a responsabilidade de todas as esferas do governo, em disponibilizar, implementar e garantir políticas, ações e recursos de tecnologia assistiva, serviços de acessibilidade e formação continuada dos profissionais da educação. A qualidade de ensino pode se garantir somente por meio da formação inicial e continuada de professores? Existem outros fatores que influenciam diretamente na qualidade da educação, que merecem atenção e investimento governamental para o alcance de uma real educação democrática para todos. Entre eles, investimento em infraestrutura das escolas públicas, meios de ingresso e manutenção dos alunos no ensino, e melhoras nas condições de vida do docente. Na perspectiva de Formosinho:

> [...] formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. [...] A formação contínua [...] como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. (FORMOSINHO, 2009, p.225)

Acreditamos que o autor Formosinho utiliza o termo "desenvolvimento profissional" devido à formação ser permanente e constante, o relacionando a aprendizagem profissional e a ação docente, apontando que seu objetivo político é o aperfeiçoamento pessoal e social, sendo um processo vivencial e em contexto, pois depende da vida pessoal do professor; e das políticas e contextos em que se realiza a atividade docente, desconstruindo, assim, a forma tradicional de pensar a educação.

Os documentos oficiais propõem que a formação para a profissão de professor deve ter como eixo, uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais. A relação entre teoria e prática é indissociável para a formação docente. Ressaltamos que a educação é um processo que precisa dar embasamento às aprendizagens efetivas de grupos diferenciados de alunos de faixas etárias diferentes do seu desenvolvimento. Práticas geram teorizações, e teorizações geram práticas. Para as práticas de ensino, as relações educacionais envolvem aluno, professor, conteúdo e os contextos de trabalho/ contexto social.

O autor Formosinho (2009) afirma que a formação mais significativa acontece no local de trabalho, na relação com outros professores através da troca de experiências e nas articulações com a comunidade escolar, e que não se pode reduzi-la a cursos informativos sem relação com as necessidades individuais do professor. Também reconhece que havendo o confronto entre propostas pedagógicas e prática, o ensino superior cumpre seu papel nesta formação. Infelizmente, no cenário nacional, o que se observa é a sucatização da vida do professor, como constata Imbernón (2011) não podemos esquecer as condições em que ainda se move a profissão de ensinar e os seus processos de instabilidade, a falta de gratificações morais e o isolamento que repercute na prática profissional e no

profissionalismo coletivo: o ambiente de trabalho do professor, a tendência à rotina formal pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, a limitação das atribuições, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicial muito padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo autoconceito profissional, a imaturidade do usuário, a falta de controle inter e intraprofissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias e da sociedade, e do próprio grupo profissional. Estas indicações inviabilizam a troca de experiências durante o trabalho, e dificultam a articulação com a comunidade escolar. O ideal, implica nos dizeres de Imbernón considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular. Visando dessa forma, a promoção de uma formação continuada que considere as condições sociais do professor, e suas condições pessoais.

Verifica-se, entretanto, segundo estudos de Gatti (2013) que o professor como sujeito que integra os processos de ensino, está ausente em muitos dos estudos sobre procedimentos educacionais. É como se os processos didático-metodológicos e as aprendizagens escolares não sofressem sua influência. Nem sempre são levadas em conta, pelos pesquisadores e elaboradores, as características sociais e culturais dos professores, assim como, o professor como profissional que vai colocar em ação os procedimentos didáticos necessários ao trabalho de ensinar, quando tratam do ensino ou das aprendizagens das práticas educacionais das escolas. (GATTI, 2013)

Há de se reconhecer que o professor é quem influencia os processos didático-metodológicos e os processos de aprendizagem dos seus estudantes, sendo relevante a sua formação continuada. Uma formação que permita a reflexão das suas práticas docentes, de forma a aprimorá-las e assim, favorecer a melhoria da qualidade de ensino.

A fim de que se concretize o desenvolvimento profissional docente na escola, é preciso visualizar que a avaliação docente proposta, deve servir para levantamento das necessidades de aprimoramento profissional, o que levará consequentemente, ao aprimoramento do ensino, e por conseguinte, refletir sobre a aprendizagem dos alunos. Abrindo assim, as possibilidades de melhoria de propostas e práticas da escola. Portanto, a avaliação docente deve residir nos moldes de um diagnóstico das necessidades formativas dos professores, para um futuro desenvolvimento de propostas de incremento salarial, oferta de incentivos, acesso e/ou progressão na carreira.

COMO PODEMOS TRABALHAR A BNCC NA ESCOLA?

Para a implementação da BNCC foram apresentadas sete dimensões:

estruturação da governança da implementação, estudo das referências curriculares, (re) elaboração curricular, formação continuada para os novos currículos, revisão dos projetos pedagógicos, materiais didáticos e avaliação e acompanhamento de aprendizagem com o intuito de construir uma estrutura em que a rede estadual e a rede municipal saibam quais são suas contribuições neste processo.

Inicialmente, para a implementação da BNCC na escola pode-se começar por definir a equipe que trabalhará na reelaboração do currículo. Nesse momento, é fundamental levantar quais profissionais devem ser diretamente envolvidos e definir um cronograma para o processo. Uma vez definida a equipe de trabalho, se parte para a análise de referências curriculares, e estudar a fundo a proposta da BNCC e do currículo vigente antes de iniciar a elaboração do novo currículo. Essa análise vai indicar pontos de atenção que devem ser levados em consideração pela equipe e vai ajudar a definir as diretrizes a respeito do modelo de currículo que se pretende construir. Todo o processo de implementação da Base deve ser alinhado à identidade e a cultura da escola, bem como ao seu contexto, realidade e histórico. Deve-se buscar colocar todo o planejamento em prática para a construção do novo currículo, almejando assegurar as aprendizagens apontadas como essenciais pela BNCC.

A reelaboração do currículo, deverá levar à revisão do Projeto Político Pedagógico da escola para verificar se alguma adequação é necessária. Mister se faz salientar a diferença entre a BNCC e o currículo, conforme Guia da BNCC produzido e divulgado pelo MEC, a Base é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. A Base estabelece os objetivos que se espera alcançar e o currículo define como alcançar os objetivos. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos. Será necessário, priorizar ajudar o corpo docente a adequar as práticas pedagógicas, pois, a própria BNCC aponta a formação continuada como processo essencial para adequação das práticas pedagógicas do corpo docente. A escola terá que escolher um novo material didático para ser adotado, e levar em consideração quais livros contemplam as competências e habilidades propostas pela Base. Torna-se necessário também, refletir sob a adequação do processo de avaliação à Base Nacional Comum Curricular, que deve partir da construção de uma matriz de avaliação que considere as competências e habilidades propostas pela BNCC.

A BNCC trouxe novas estratégias e uma nova proposta para a educação com o intuito de desenvolver nos alunos a autonomia, o protagonismo, a criatividade, os conhecimentos e as habilidades tanto profissionais quanto pessoais, os considerando em todas as suas dimensões. A BNCC intensifica a quebra do

paradigma do professor como principal transmissor de conhecimento transformando sua forma de atuação, para mentor, mediador, tutor. Desse modo, o professor passa a orientar e a auxiliar o aluno no processo de ensino e aprendizagem, o transformando em protagonista da construção do conhecimento e da sociedade em que vive. Além do protagonismo do aluno, a Base também propõe a maior inserção da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, de forma a se aproximar dos alunos das novas gerações. Isso está presente na Competência 5 da BNCC, que consiste em:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017)

Além disso, conforme as 10 competências gerais da Base, o olhar integral sobre o aluno deve ser intensificado com a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2017)

Para isto os professores precisam conhecer detalhadamente a maneira como esses documentos se traduzem nas práticas pedagógicas e a relevância das mudanças propostas e devem estar preparados para ensinar conforme as orientações da BNCC. A partir dos novos currículos alinhados à BNCC, a formação continuada precisa permitir que a escola ofereça condições para que os estudantes participem como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Isso significa por vezes mudar a maneira de pensar, de agir, de ver, de escutar e, consequentemente, de planejar a gestão escolar e a formação docente na escola.

Para a concretização dessas mudanças é necessário o apoio de materiais e instrumentos que auxiliem o ensino-aprendizagem e a organização de sequências didáticas que unam habilidades e competências, fazendo com que o conteúdo a ser trabalhado se transforme em uma transmissão de valores sobre a vida e sobre o exercício do mundo do trabalho e da cidadania. Ou seja, é necessário utilizar materiais didáticos atualizados e de acordo com a BNCC na escola, além de estarem em consonância com a realidade dos alunos. Também é necessária uma revisão do planejamento escolar e do Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que o olhar para o papel do professor mudou, o olhar sobre o planejamento também deve sofrer alterações. Construído de forma coletiva, o projeto pedagógico deverá trazer um planejamento levando em consideração as

necessidades e a realidade dos alunos, como explicita o guia de implementação da BNCC (2017, p. 67):

> No contexto de implementação dos novos currículos, a revisão dos PPs torna-se ainda mais relevante. Isso porque o processo de revisão do documento precisa garantir a apropriação do novo currículo e a reflexão sobre como os novos marcos conceituais, a abordagem curricular e os direitos e aprendizagens propostos contribuem para mudanças nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula.

Para se assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, é necessário que sejam tomadas decisões que adequem as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia das instituições escolares. Como também, o contexto e as características dos alunos, envolvendo a participação das famílias e da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC e a formação continuada dos professores

A formação continuada de professores para a BNCC é uma etapa essencial para garantir a implementação do documento na escola. Em outras falas, a formação do educador é o que fará com que o currículo se concretize na sala de aula. É preciso se valer de diferentes estratégias ao explorar a transposição do currículo para a prática para que a formação se reflita na sala. O foco das formações não deve ser pedir para os educadores lerem a base ou o currículo exaustivamente. A publicação "Formação Continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências", elaborada pela Fundação Carlos Chagas, analisou a eficiência da formação continuada. E indicou os seguintes caminhos: entendemos que o foco no conhecimento pedagógico e a participação coletiva, realizada de forma prolongada, com métodos ativos de aprendizagem e coerência proporcionam aos professores uma eficiente formação continuada. As inovações que a BNCC traz devem ser levadas em conta no momento de planejamento da formação do educador.

Neste sentido, a fala de Linda Darling-Hammond, pesquisadora da Universidade de Stanford sobre formação de professores em diversos países, no Ciclo de Debates em Gestão Educacional, realizada em São Paulo no ano de 2018, aponta que os professores devem colaborar para que os alunos aprendam em diferentes contextos, aliando o conhecimento ao que os estudantes já sabem, sem padronização da forma de ensinar. Isso exige grande planejamento dos professores, sabendo como os alunos estão, o que já conhecem e no que devem avançar.

A BNCC estabelece um alinhamento das políticas e ações educacionais,

especialmente sobre a formação inicial e continuada dos professores, como citado na Resolução CNE/CP nº 2/2017:

> A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e, consequentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais, desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (Art. 5º § 1º)

A implantação da BNCC trouxe mudanças significativas na prática de ensino, gerando a necessidade de atualização dos professores de todos os níveis da educação básica e da educação superior, especificamente nos cursos de Licenciatura. O texto da BNCC enfatiza que a formação inicial e continuada deve evidenciar o currículo como mecanismo de autonomia, trazendo maiores possibilidades de escolha ao professor, trazendo questionamentos, estratégias e boas práticas para desenhar o modelo de formação que mais se adéqua às necessidades de cada rede, em linguagem clara e acessível, de forma prática, objetiva e concisa. De acordo com os critérios da formação continuada dos referenciais curriculares alinhados à BNCC (2017, p.5):

> Formação continuada não é curso, nem palestra. Deve ser algo contínuo, com encontros periódicos que acompanhem o desenvolvimento do professor e a presença de um formador que conheça a realidade da escola e das turmas. Além disso, para aprofundamento e reflexão sobre a prática do dia a dia, a formação deve acontecer na escola e prioritariamente entre pares. Por fim, a formação deve acontecer preferencialmente em serviço, ou seja, durante a carga horária de trabalho do professor, com um espaço físico de estudo e formação garantido.

A BNCC está articulada com a Política Nacional de Formação de Professores e propõe um compromisso com a formação docente criando e disponibilizando materiais que auxiliam o contínuo aperfeiçoamento profissional, contemplando a aprendizagem de conteúdos essenciais, possibilitando assim a diminuição das desigualdades e estipulando os conhecimentos que se quer alcançar, com ênfase na contextualização do ensino.

Uma formação continuada efetiva é um ciclo permanente de ações de diagnóstico, ação e avaliação que reconhece e valoriza as vivências e saberes do professor e permite o desenvolvimento de competências através da prática cotidiana, podendo ser medida através da avaliação dos alunos e dos próprios professores. Ao refletir e analisar sua prática estes examinam suas atitudes e habilidades passando por três estágios cíclicos: reflexão – ação – reflexão.

De acordo com a BNCC a formação de professores é parte das políticas

de profissionalização dos trabalhadores da educação básica e pode ser oferecida pela equipe gestora escolar ou pelas próprias equipes regionais de formação, por professores e técnicos de referência ou especialistas externos, em parcerias com instituições de ensino superior (IES) e outros centros de formação nos espaços das escolas ou de formação das redes para a execução das ações planejadas através de educação à distância (EAD), mediação tecnológica ou de forma presencial por meio de cursos, eventos, congressos e trocas de experiências.

A BNCC propõe repensar o modo como se aprende e, consequentemente, a forma como se ensina. Essa mudança exige um planejamento cuidadoso das formações, iniciais e continuadas, a fim de que os professores sejam plenamente capacitados para inovar nas práticas pedagógicas, manter um canal de escuta aberto com os alunos e aprimorar suas próprias habilidades, tanto profissionais quanto pessoais. Embora haja muitas atitudes e práticas alinhadas à BNCC já incorporadas pelos professores, é preciso torná-las mais intencionais e reconhecidas. Para isso, é necessário que as formações continuadas sejam pensadas não apenas como cursos e palestras, mas como vivências. Justamente porque não se trata apenas de assimilar conhecimentos, mas de experienciá-los e promover a mediação dos conhecimentos junto aos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Opinião - O ECA na Educação Infantil.

Carta Capital. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/. Acesso em: 16 Jun. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal - Constituição da República Federativa do Brasil de1988.** Disponível em https://presrepublica.jusbrasil.com.br . Acesso em: 16 Jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96).** Por Thais Pacievitch. Disponivel em: infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao. Acesso em: 16 Jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional ComumCurricular: 3ª versão.** Brasília. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

Disponível em: Acesso em: 16 Jun. 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento-Referência**. Fórum Nacional de Educação, 2014.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores**: Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Formação Continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. **Textos FCC** (n. 52), 2017.

GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento**: subjetividade, prática, e saberes no magistério. CANDAU, Vera Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&amp, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES: CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES INERENTES À BNCC À LUZ DAS TEORIAS CURRICULARES

Eunice Nóbrega Portela[1]
Dirce Maria da Silva[2]

INTRODUÇÃO

O currículo é um objeto de construção contínua e, consequentemente, de transformações em suas definições, concepções, estruturas, e formas de organização, a partir das diferentes necessidades de formação dos sujeitos para uma sociedade em constante movimento e evolução.

A construção de propostas curriculares no Brasil é um processo histórico e cultural que permeia as concepções de políticas da Educação Básica e normativas educacionais. São marcadas por intensas movimentações sociais envolvendo a participação de professores, técnicos da educação e entidades representativas que buscam a construção do currículo mais próximo do ideal para um tipo de sociedade em um dado momento histórico.

Em decorrência dessa dinâmica, o conceito de currículo vem se transformando ao longo do tempo e dos diferentes processos evolutivos da sociedade e das necessidades de adaptações dos projetos, leis e normativas educacionais. Segundo Borges, "*a história da educação no Brasil é perfilada pela sobreposição de instrumentos legais e normativos pautados pelos segmentos em voga, que advogam a representa*ção *do denominam ser o interesse público*" (SILVA & BORGES, 2018, p. 14).

De acordo com Silva (2005), o currículo não é neutro, pois expressa a

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência pelo Centro Universitário Euroamericano/DF. Pós-Graduada em Gestão Pública e Negócios pelo IFB-Instituto Federal de Brasília. Especialista em Recursos Humanos; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Língua Inglesa; Educação a Distância. Graduada em Letras Português/Inglês e Pedagogia – Séries Iniciais/Supervisão e Orientação. Professora universitária e da Educação Básica. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

ideologia políticas da classe dominante, sendo, portanto, um documento prescritivo e ideológico. Corroborando esse argumento, Apple esclarece que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, mas é sempre de uma tradição seletiva, "*resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, e, portanto, produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo"* (APPLE, 1982, p. 59).

Silva (2005) e Borges (2018) apresentam contribuições em seus estudos sobre a necessidade da compreensão do real sentido desses discursos, denominados pelos mesmos como documento político. Na percepção dos autores, a proposta curricular, ou normativas curriculares representam uma ideologia política, pois trazem em seu bojo intenções constituídas por um determinado grupo social.

Silva (2010) justifica que, mesmo que as normativas aspirem apenas orientar, em forma de diretrizes, a construção de propostas curriculares, o que ocorre efetivamente é a produção de um currículo formalmente instituído. As críticas às políticas e normativas curriculares fundamentam-se em torno do caráter prescritivo e normativo sobre os quais os currículos foram idealizados e legitimados. Dentre os argumentos que fundamentam as críticas estão *"a ausência de referencial teórico calcado na teoria crítica educacional, e a defesa da educação liberal, sustentada nos referencias privatistas de produtividade e competitividade, a pretexto da pretensa "qualidade educacional"* (SILVA & BORGES, 2018, p.14).

Silva & Borges (2018) reiteram, numa profícua contribuição teórico-reflexiva, o argumento de Macedo (2013), de que "os currículos precisam de uma base comum em nível nacional", assunto que remonta aos anos 1980.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é,

> um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. É uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares (BNCC, 2017, p. 7-8).

Nesse sentido, o presente estudo adotou duas partes orientadoras de reflexão sobre a construção de propostas curriculares no Brasil. A primeira visa apresentar as principais concepções sobre currículo, a fim de situá-lo sob a ótica da teoria crítica e seus fundamentos. A segunda traz reflexões acerca da BNCC à luz das teorias críticas.

CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Originalmente o termo vem do latim, da palavra *curriculum*, cuja raiz etimológica é a análoga à de *cursus* e *currere*, que significa rota, caminho. Segundo Sacristán (2013, p.16),

> em sua ascendência, currículo trazia o significado de território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e as escolas deveriam desenvolver; ou seja, era o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores para que os ensinassem e aos alunos para que eles aprendessem (SACRISTÁN, 2013, p.16).

Da concepção tradicional humanista clássica, em que o currículo é concebido como a organização de disciplinas que expressava a 'alma' curricular, nasceu o currículo tradicional, concebido como um conjunto de conteúdos a ensinar, organizados em disciplinas, áreas, unidades de estudos, propostas de planejamento da ação pedagógica, instituído e desenvolvido pelo sistema educacional. Na Modernidade, o currículo transforma-se, passa a ser um instrumento flexível e crítico, permeado por questões sociais, políticas e econômicas. É, sobretudo, um instrumento de construção contínua que envolve a cultura, saberes, conhecimentos e práticas escolares na sala de aula, locais de interação professor e aluno (LOPES, 2006; SILVA, 2005 E SACRISTÁN, 2000).

Conforme Sacristán (2000, p. 17) "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". Para Moreira e Silva (2001, p. 7-8), "o currículo é considerado um artefato social e cultural. [...] implicando relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares". Nessa perspectiva, o currículo é concebido como um instrumento de construção histórico cultural e social que, representa a síntese e seleção de conhecimentos e valores que oriente e organize o trabalho pedagógico.

Lopes (2006) acrescenta que o currículo concebe uma ou mais teorias relacionadas ao conhecimento escolar e é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o expressam no processo de elaboração:

> [...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora (LOPES 2006, contracapa).

Na concepção de Sacristán, o currículo é concebido ainda como:

> [...] o conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução da mesma (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Silva (2007), argumenta que o currículo não pode ser visto somente como um documento ou um registro de conteúdos, e sim a partir das relações estabelecidas entre sujeitos concretos. Moreira (1990), diz que o currículo deve ser entendido não exclusivamente como um contíguo de objetivos prescritos, acabados, a serem planejados e executados pelos professores e alcançados pelos alunos, mas concebido como tudo aquilo que objetivamente acontece ao aluno em decorrência da escolarização enquanto prática experenciada e vivida.

O currículo é entendido também como uma prática gerada pelo diálogo entre os agentes sociais que participam do movimento educacional, constituído por professores, alunos, família, dentre outros. O currículo é uma prática e não um objeto estático, que se refere apenas a um padrão de educação ou aprendizagens necessárias (SACRISTÁN, 2000).

Macedo (2006, p. 14) entende o "currículo como espaço-tempo de negociação de sentidos, que pressupõe a diferença que, ao invés de destruir o outro, lida com uma articulação provisória da diferença, que reconhece a legitimidade da existência do outro".

A partir desse breve panorama, percebe-se que as concepções do currículo mostram que ele deve ser compreendido em sua essência, como um processo social, pois é fundado por lutas e ideologias políticas que estão legitimadas em diferentes conhecimentos e percepções sociais, e que as diferentes concepções estão inseridas dentro de um determinado contexto social, histórico e cultural que pode ser compreendido a partir das teorias do currículo.

TEORIAS DO CURRÍCULO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Ao abordar a construção de propostas curriculares, no sentido de construir uma linha de raciocino que permita a compreensão do que se aponta como sendo contradições da BNCC à luz das teorias curriculares cabe, primeiramente, compreender que as concepções sobre currículo foram se transformando ao longo da história da educação. Saviani (2007, p. 167) esclarece que essa trajetória corresponde às "[...] diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada", e que influenciaram as concepções e propostas curriculares".

Gimeno-Sacristán (2013) explica que durante toda trajetória curricular, observa-se que o currículo tem se revelado como política reguladora do conteúdo e das práticas educativas envolvendo os processos de ensino e aprendizagem. Ele complementa que o currículo:

> [..] se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização de professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (GIMENO-SACRISTÁN, 2013, p. 20).

A partir desse entendimento, o autor argumenta que o currículo é a representação do planejamento cultural e educacional que as instituições se propõem a desenvolver com o aluno e para eles, considerando o que os educadores elegeram como mais adequado para a ação educativa e pedagógica. Sacristán nos diz que "por meio desse projeto institucional são expressadas forças, interesses, valores e preferências da sociedade, setores sociais, das famílias e grupos políticos" (SACRISTÁN 2013, p. 24).

Segundo Silva (2007), o currículo é uma ferramenta que define o projeto de formação dos sujeitos. Sendo assim, ele chama a atenção para os discursos presentes nas teorias do currículo. Para ele, as teorias do currículo devem ser pensadas a partir da noção de discurso, o que sugere o currículo evidenciar a forma como ele é idealizado pelos diferentes autores e teorias que o norteiam. Silva defende que a concepção de currículo deve superar a concepção conceitual, pois "uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa sobre o que o currículo é" (SILVA, 2007, p. 14-15).

Silva (2007) em sua obra intitulada como "Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo" apresenta profícuo estudo sobre a teoria do currículo, apresentando os diferentes conceitos, abordagens e características que permitem diferenciá-las e contextualizá-las historicamente. Elas são divididas em três segmentos: Teorias Tradicionais; Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas. Em uma breve síntese, é possível apreender as diferentes concepções de currículo, conforme Quadro a seguir.

Quadro 1. Principais Conceitos das Teorias do Currículo

Principais Conceitos das Teorias do Currículo		
Modernidade	**Pós modernidade**	
Tradicionais (Currículo formal)	**Críticas (Currículo Real)**	**Pós-Críticas (Currículo Oculto)**
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber e poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

FONTE: SILVA, 2007

As teorias curriculares tradicionais, também chamadas de *teorias técnicas*, surgiram na primeira metade do século XX, inspiradas no modelo de currículo proposto por John Franklin Bobbitt. Esse modelo, conforme Silva (2010), propunha que a escola funcionasse da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial. Assim, o sistema educacional poderia definir com exatidão os resultados que pretendia alcançar, estabelecendo métodos eficazes para obtê-los. A organização curricular era feita em torno das disciplinas e de forma mecânica, seguindo os preceitos da *administração científica*, também conhecida como *Taylorismo* (SILVA, 2010; BOBBITT, 2004).

Nessa perspectiva, do mesmo modo que o *Taylorismo* buscava a padronização, a injunção de regras no ambiente produtivo, o trabalho recursivo era pautado pela divisão de tarefas. Além da produção em larga escala, as teorias tradicionais adotaram esse mesmo discurso no desenvolvimento do currículo, ou seja, a instrução era mecânica, orientada por um conjunto de conteúdos prescritivos e impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) de forma acrítica pelos alunos. Portanto, deveria priorizar a eficiência e o desenvolvimento da economia (SILVA, 2001).

Essa concepção de currículo era uma construção meramente burocrática. A especificação da atividade educacional curricular era desenvolvida em duas

dimensões: ensino/instrução e avaliação, fundamentados na percepção de que o ensino era centrado no professor, que deveria transmitir os conhecimentos específicos aos alunos para serem reproduzidos.

As teorias críticas surgiram na década de 1960 do século XX, contrapondo-se ao modelo tradicional de currículo. As teorias curriculares críticas fundamentaram suas concepções nas ideais marxistas e na *Teoria Crítica*, vinculadas a autores da Escola de Frankfurt, principalmente Max Horkheimer e Theodor Adorno, mas sofrendo, ainda, forte influência na sua estrutura teórica de autores como Pierre Bourdieu e Louis Althusser, representantes da chamada *Nova Sociologia da Educação, que compreende a educação* como instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais fundadas pela sociedade capitalista.

As teorias críticas sobre o currículo chegaram para denunciar os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, e responsabilizar o *status quo* pelas desigualdades e injustiças sociais. Nessa concepção de currículo, o foco recai sobre a emancipação, priorizando a formação de pensamento crítico. A nova corrente procura estabelecer espaços de igualdade, oportunidades, interação e democracia, alertando para as desigualdades entre os grupos e classes sociais oprimidas (SILVA, 2010, p. 29-30).

Em sua proposta de valorização das experiências do cotidiano, as teorias críticas procuram desenvolver nos alunos a aptidão para problematizar e questionar. Os teóricos da corrente propõem a prática de ações pedagógicas que tenham como objetivo a participação dos alunos, a valorização dos conhecimentos, ressaltando a importância de se respeitar as diferentes realidades sociais; pautando-se por trabalhar com as diversidades na busca da superação da relação de classe opressor x oprimido (FREIRE, 1991; SILVA, 2003; SAVIANI 2012).

Segundo Silva (2003), as teorias críticas do currículo são vistas como instrumento de compreensão e luta de todas as formas de desigualdades sociais, do racismo, do sexismo, procurando alternativas de promover a escola como espaço e lugar da democracia, da inclusão e da construção do pensamento libertador.

Nessa mesma linha, Apple (2002) orienta que:

> Para avançar é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade – sistema esse cada vez mais dominado por uma "ética" da privatização, do individualismo alienado, da ganância e do lucro – seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso (APPLE, 2002, p. 54).

Na perspectiva das teorias críticas, o currículo busca dar voz ao aluno, incorporando aos conteúdos curriculares as experiências do cotidiano, a sala de aula é um espaço para reflexões e debates sobre os problemas cotidianos e atuais

e a busca de soluções que atendam às necessidades e aos interesses dos sujeitos (FREIRE, 1991).

Giroux e Simon (2002) defendem que o currículo promova o debate e a reflexão sobre as injustiças sociais e as experiências cotidianas, com o argumento de que os educadores podem tender a assumir uma postura omissa em relação aos discursos dominantes. Sob esse ponto de vista reside o fato do currículo assumir o caráter prescritivo e estar conectado aos interesses e conceitos das classes dominantes e desvinculado do contexto dos grupos sociais subordinados e das suas diferentes realidades.

Conforme Freire (2006), a educação necessita libertar-se e promover a formação de sujeitos críticos capazes de pensar e de transformar suas realidades. Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas um conjunto ordenado e sistemático de matérias e passa a contemplar uma estrutura crítica capaz de perscrutar a dimensão libertadora e conceitualmente crítica, favorecedora das massas populares, em defesa das lutas nos campos cultural e social.

Para Silva (2013), as teorias críticas permitem a análise de exterioridades implícitas que contribuem com a aprendizagem, contidas no currículo oculto proposto por Michael Apple (1982) no livro "Ideologia e currículo". Para Apple, o aparecimento do currículo oculto está associado a situações nas quais, em consonância com as conformidades das estruturas sociais dominantes, desenvolve-se comportamentos, atitudes, valores e direcionamentos. Assim, do ponto de vista da teoria crítica, o que se quer do currículo é tornar evidente aquilo que está oculto, e explícito o que está implícito.

A teoria crítica do currículo é motivada na reflexão e ação contra-hegemônica. Silva (2002) explica que ela procura compreender as ideologias subjacentes contidas no currículo discutindo as formas dominantes de conhecimento impostos por meio das políticas públicas curriculares.

As teorias pós-criticas surgiram a partir das décadas de 1970 e 1980, fundamentadas nos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Da mesma forma que as teorias críticas, as pós-críticas se contrapõem às teorias tradicionais. Mas as teorias pós-críticas conseguiram evoluir em relação à concepção de sujeito, o foco principal dessa corrente (LOPES, 2013).

Silva (2013), ao fazer referência às teorias pós-críticas do currículo, destaca a ênfase dada na diversidade cultural dessa matriz de pensamento, bem como o antagonismo às estruturas ideológicas que privilegiam culturas tradicionais dominantes. Essas teorias trazem em seu bojo temáticas que privilegiam questões como as desigualdades de classes, gêneros, raças, sexualidade e relações de poder. Buscam por meio do currículo associar aspectos sociológicos e pedagógicos, contextualizando-os e integrando-os às questões políticas, sociais,

econômicas e culturais. Nesse sentido, um currículo sedimentado na concepção pós-crítica procura ensinar, para além do respeito e da tolerância, como as relações de assimetria e desigualdade são produzidas (SILVA, 2013, p. 88).

As teorias pós-críticas, conforme Silva (2013), promovem a compreensão sobre os processos de dominação, transversalmente à problematização de questionamentos, que permitem ver as contradições oriundas dos aspectos tradicionais. Nessa concepção de currículo, adota-se o respeito e a tolerância às diferenças, frutos de problematização e discussões constante no cotidiano das escolas, para encontrar soluções práticas que orientem a inclusão e a transformação das realidades dos alunos.

O DILEMA DA CRÍTICA E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

As teorias do currículo trazem temáticas que ajudam a refletir sobre a trajetória curricular e a perceber os dilemas em torno das críticas às diferentes concepções de currículo. Contudo, não há como negar a inexistência de um modelo teórico único capaz de sustentar a unidade curricular. Diante do estudo das teorias do currículo é possível entender as críticas dos diferentes autores sobre as políticas de educação que instituíram a Base Nacional Comum Curricular. O currículo é um instrumento de construção social, histórico, cultural de natureza continua e dinâmica, que representa a construção das identidades, de natureza diversa, que não cabe em uma matriz ou concepção única.

Sacristán (2000, p.125) explica que ao estudar as teorias do currículo, não serão encontradas respostas para todos os problemas oriundos da sua estruturação e organização. Entretanto, é o ponto de partida para compreensão, debates, avaliação dos discursos ideológicos e pedagógicos que norteiam a organização dos conteúdos até a "racionalização dos meios para obtê-los e comprovar seu sucesso". Lopes (2006) completa esse raciocínio, afirmando que o estudo dessas teorias ajuda na compreensão da realidade e da retórica política que fundamenta as propostas educacionais e os conteúdos curriculares.

No dilema da crítica está o fato de que, tanto na modernidade representada pelo currículo tradicional, quanto na pós-modernidade com o currículo real e o oculto, gesta em sua essência uma nova crítica. Na modernidade, há a presença marcante da ciência, racionalidade e progresso. Na pós-modernidade, encontra-se o relativismo, a subjetividade, a descrença nas metanarrativas. Em todas elas existem elementos críticos em relação à natureza prescritiva curricular. Isso é fundamental, porque as diferenças existentes entre as teorias são fundamentais para a compreensão e construção de novas críticas sobre o currículo, por acentuar a natureza humana ou do conhecimento, da cultura e da sociedade (SACRISTÁN, 2000; LOPES, 2006; SILVA, 2013).

Para fundamentar esse argumento recorre-se ao estudo de Corazza (2005) no qual ele esclarece que:

> Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito. Mas cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacetado, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Somos sempre muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora (CORAZZA, 2005, p. 10).

Embora alguns estudiosos critiquem a teoria tradicional com veemência, o surgimento das teorias críticas não foi uma tarefa fácil. Na obra de Boaventura de Sousa Santos intitulado "Porque é tão difícil construir a teoria crítica?, ele traz uma síntese na qual apresenta as dificuldades encontradas no processo de construção da teoria crítica, revela essa contradição, sobretudo quando esta "concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe", radicalizando-se a sua razoabilidade argumentativa em movimentos de construção de conceitos que fundamentalmente evidenciam uma dualidade, na qual aprisionando o sujeito nas suas estruturas, além de alimentar a esperança e a utopia da sua transformação como um todo.

Todavia, a teoria crítica não se limita a questionar a educação e o currículo no contexto das estruturas sociais, políticas e econômicas que legitimam o conhecimento, ela relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controle. Já o currículo, construído a partir da diversidade e das totalidades, com atores e finalidades distintas, traz expressos as relações de poder e não pode ser considerado como algo neutro e pretensamente técnico (SANTOS ,1999b, p. 201).

Por outro lado, ao tentar superar essas críticas surge o currículo pós-crítico que busca por meio da educação as transformações. Busca refletir sobre as práticas educativas que propiciem a ampliação ou reconfiguração de sentidos, capaz de contemplar as diferentes linguagens consideradas como verdades mutáveis nos currículos, passando, portanto, a permitir suas reconfigurada e reconstruções a partir da realidade sócio-histórica.

Na concepção das teorias pós-criticas o currículo tradicional assumia o papel de legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos legitimados pela sociedade, buscando adaptar-se ao contexto peculiar dos alunos para que os mesmos compreendessem nos costumes e práticas do *outro* uma relação de diversidade e respeito. Numa abordagem pós-estruturalista, o currículo traz o questionamento expresso sobre a compreensão de conhecimento único e verdadeiro, considerados a partir da perspectiva histórica, levando em consideração que esses conhecimentos são transformados nos diferentes tempos e lugares (SILVA, 2003)

No movimento das construções teóricas, se o currículo tradicional procurava a estabilidade, o currículo pós-crítico enseja mudanças, a promoção da democracia com a participação dos professores e alunos, uma reconstrução permanente de saberes e de experiências. Busca-se contemplar as problematizações e investigações como estratégia para a compreensão das problemáticas que submergem grupos sociais marginalizados e inferiorizados em detrimento de outros, impossibilitando a homogeneização e assimilação cultural historicamente conferida, permitindo a visibilidade à diversidade cultural. O currículo não é um campo neutro de ação, é, sobretudo, um espaço para elaboração e transformação de novas possibilidades, de construção de novas práticas e concepções, de mudanças de sentidos preestabelecidos a recriar propostas e ações que contemplem as diferentes realidades (SILVA, 2003).

Paraíso (2004) argumenta que os movimentos sociais de lutas e resistências que contemplem temas culturais, diversidade e multiculturalidade, tornam evidentes os desafios e as problemáticas de diferentes abordagens de conflitos inerentes ao currículo. Para o autor esses movimentos contribuem para a produção de novos sentidos e permite que o currículo, respectivamente, configure novos desafios, produza novos discursos e possibilidades. O currículo é uma construção de identidade, sendo assim ele deve ser a legitima expressão de uma sociedade historicamente, socialmente e culturalmente constituída (SILVA, 2003).

CONTRADIÇÕES INERENTES À BNCC À LUZ DAS TEORIAS CURRICULARES

As políticas que orientam a elaboração da BNCC encontram amparo legal na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 - LDB; na Lei nº 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE; nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, principalmente. Nos textos normativos estão contidas as ideologias, concepções filosóficas, sociais, econômicas, culturais e pedagógicas que orientaram a construção da BNCC da Educação Básica.

> A nossa cultura educacional instituiu a recorrência de aportes legais para alçar a necessária legitimação das diversas causas que são pautadas pelos segmentos em voga, advogados pelos protagonistas que representam o que denominam interesse público. Em nome de uma pretensa universalização como garantia de direitos, os proponentes, situados em diferentes segmentos, tanto na esfera pública quanto privada, pinçam nos textos legais seus argumentos com base na autoridade inconteste que evocam para alçarem legitimidade (SILVA E BORGES, 2018, p.14).

Silva e Borges (2018, p.15), além de tecerem críticas sobre o aparato legal que orienta o "currículo ideal", que permanece no imaginário dos proponentes da educação no Brasil, alertam sobre a necessidade de buscar-se interpretar o real significado desses discursos ou documentos políticos.

Na concepção dos autores, a proposta curricular ou normativas curriculares representam uma ideologia política, pois carregam em seu teor as intenções constituídas por um determinado grupo social. Silva (2010) ressalta que, mesmo que as normativas aspirem apenas orientar, em forma de diretrizes, o que efetivamente ocorre é produção de um currículo convencionalmente instituído.

Borges (2018, p. 14) descreve como um "lapso proposital" a ausência de assimilação de um referencial teórico curricular fundamentado na teoria crítica educacional. Outra crítica é "a defesa da educação liberal, sustentada nos referencias privatistas de produtividade e competitividade, a pretexto da pretensa qualidade educacional". Não se pode esquecer que sempre há relação de poder e controle, mesmo que o discurso político afirme que a BNCC representa a garantia do direito de se aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns válidos para todas as instituições do sistema de ensino, quer sejam públicas ou privadas de todo o país.

A BNCC enfatiza que o documento não é um currículo e constitui-se mais como orientador, para subsidiar estados e municípios no processo de elaboração dos seus trabalhos. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, ao incentivar o fortalecimento de um regime de colaboração entre as três esferas de governo, como balizadora de uma melhor qualidade da educação (BNCC, 2017).

Nessa perspectiva, a BNCC traça as competências pedagógicas gerais, mas os entes federados permanecem com a prerrogativa de adaptar seus conteúdos de acordo com as diferentes realidades, inclusive da própria escola, pois os currículos estaduais e municipais são instrumentos de gestão para a implementação e o acompanhamento de políticas públicas de educação (BNCC, 2017, p. 8).

Entende-se que nos debates ocorridos no processo de elaboração da BNCC, que tem o currículo no centro das discussões, é possível perceber o questionamento sobre relações de poder, partindo do pressuposto de que sua elaboração está relacionada a escolhas, ou seja, validações feitas com base em saberes e conhecimentos eleitos por atores específicos. A legitimação das escolhas instituídas no currículo de cada rede e sistema de ensino explicita as abordagens que fundamentam e contemplam visões específicas sobre a sociedade e sobre o cidadão que se pretende formar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensejou-se no presente estudo, de natureza exploratória e descritiva, realizada por meio de revisão de literatura, uma análise inicial sobre a Base Nacional Comum Curricular frente às teorias do currículo no Brasil, partindo da verificação de conceitos, concepções e contradições inerentes às teorias curriculares. Esse percurso inicial mostra-nos a complexidade que envolve o tema.

O currículo é um "documento de identidade" de uma sociedade, de construção histórica e cultural em permanente transformação, pois é uma ferramenta que carrega as intencionalidades do projeto de formação de pessoas.

O caráter ideológico, político, cultural, social e econômico acompanha toda trajetória curricular e atende a interesses e ideais de quem está no poder. A trajetória de construção das propostas curriculares "corresponde às diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada, influenciando diretamente nas concepções e propostas curriculares", conforme descrito por Saviani (2008, p. 167).

Mais reflexões são necessárias, considerando-se sempre a linha de análise que será feita a partir da teoria, enquanto categoria de análise. Neste estudo a abordagem foi realizada à luz das teorias críticas. A BNCC, em termos técnicos, é uma política educacional com intenções educativas bem definidas, mas currículo algum prescinde do caráter normativo, ideológico, social e econômico.

Logo, toda crítica pode ser considerada como ponto de vista e como tal deve ser questionada, discutida, reconstruída, considerando-se sempre a natureza das construções teóricas e até mesmo das ideologias presentes nos discursos dos educadores, pois se não existe neutralidade nas normativas, também não as temos nas práticas pedagógicas e tampouco nas teorias sobre currículo.

Entende-se que a BNCC, enquanto instrumento normativo e orientador de propostas curriculares não inviabiliza as concepções das teorias críticas relacionadas ao conhecimento escolar. Mas não podemos esquecer que no processo de ensino-aprendizagem nenhuma normativa, proposta ou currículo pode ser considerado como algo neutro, ou de caráter meramente técnico.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Porto: Didáctica, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4 de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

___. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

___. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 28, abr. 2022.

___. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf. Acesso em: 28. abr. 2022.

CORAZZA. Sandra Mara. **Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora**. V.13, n. 12, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

___. **Pedagogia da esperança.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O que significa currículo**. In. SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar**. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

___. **Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade e Culturas**, nº 39, 2013.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

___. **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

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

___. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

___. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes.** In: Saviani D, Lombardi JC, organizadores. Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

___. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

___. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Lívia Freitas Fonseca. **Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 693-1723, out./dez. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676735. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175=62362018000401693-&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 30 abr. 2019. Epub Aug 06, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676735.

O ENSINO DE COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REALIDADE OU UTOPIA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA?

Maria José Araújo Silva[1]
Francisco Renato Lima[2]
Keylla Maria de Sá Urtiga Aita[3]
Aline Montenegro Leal Silva[4]

INTRODUÇÃO

O ensino de Computação na Educação Básica ainda é um grande obstáculo, devido à falta de reconhecimento legal e a obrigatoriedade da disciplina de Computação/Informática[5] como um componente curricular obrigatório na formação dos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, principalmente, nas escolas públicas, onde a precariedade de recursos

1 Graduada em Licenciatura da Computação pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI). E-mail: mariaufpisilva@gmail.com.

2 Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Atualmente atua como Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Professor Formador no curso de Licenciatura em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com.

3 Doutora em Biotecnologia (UFPI). Professora Adjunta III da Universidade Federal do Piauí (UFPI), lotada no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI) e, atualmente ocupa o cargo de Coordenadora de Pesquisa e Inovação (PROPESQI/UFPI). E-mail: keyllaurtiga@ufpi.edu.br.

4 Mestra e Doutoranda em Ciência da Computação (UFPI). Atualmente atua como Professora Auxiliar (substituta) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Professora formadora no curso de Licenciatura em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: alineleal@ufpi.edu.br.

5 Essas duas nomenclaturas figuram no contexto educativo, geralmente, de maneira sinonímica, assim como serão tratadas neste estudo, no entanto, é fundamental esclarecer a diferença entre elas. Nesse sentido, Lima, Aita e Silva (2019, p. 415) afirmam: "Apesar das duas denominações assumirem sinonímia nos contextos escolares, os termos possuem sentidos denotativos distintos. O termo computação está ligado ao ensino da Computação, como ciência, a partir do estudo da arquitetura computacional como um todo, bem como, o estudo relativo à lógica de programação, que permite o processamento interno dos dados. O termo Informática, por sua vez, refere-se ao estudo da utilização do computador como meio para automatizar informações, por meio do uso de softwares aplicativos, acrescentando celeridade aos processos de trabalho".

e a carência de investimentos em políticas públicas imperam como empecilhos para uma melhor qualidade no ensino. Diante deste cenário, neste capítulo, tem-se como objetivo analisar os desafios em torno do ensino de Computação na Educação Básica, identificando, a partir do contato com o contexto educativo de uma escola pública, se essa prática constitui, de fato, uma realidade ou apenas uma mera utopia.

Dentre os vários desafios e obstáculos que configuram o problema, destaca-se, por exemplo, a falta de infraestrutura, equipamentos adequados e profissionais capacitados para introduzir esse novo conhecimento tecnológico nas práticas pedagógicas escolares, embora, sejam inegáveis as inúmeras contribuiçõesque um conhecimento especializado em Informática/Computação traz para a educação e para a formação dos alunos, no desenvolvimento de habilidades básicas, como: pensamento crítico na elaboração e resolução de problemas diários, raciocínio lógico aplicado às várias áreas do conhecimento humano.

Esse quadro se acentua ainda mais no contexto da escola pública, pois, na maioria das instituições, percebe-se a ausência do ensino de Computação/Informática no processo de aprendizagem, o que compromete o desenvolvimento cognitivo não apenas nessa área, mas também, nos demais componentes curriculares, visto que, todos necessitam recorrer à utilização de recursos tecnológicos, midiáticos e virtuais, a fim de desenvolver formas inovadoras e dinâmicas de aprendizagem. Nesse contexto, a Computação/Informáticae as novas ferramentas tecnológicas constituem uma parte essencial, corroborando o trabalho dos professores, que atuam como mediadores do conhecimento, fazendo pontes para que os alunos possam ampliar suas habilidades e desenvolver novas capacidades cognitivas.

Nesse cenário, a aprendizagem de conceitos básicos de Computação nas escolas é fundamental para construir o raciocínio computacional do educando (NUNES, 2008; 2010; 2011). A necessidade de ensino da ciência da Computação na Educação Básica nas escolas públicas é um problema muito antigo e que acarreta uma série de problemas na formação do sujeito. Por exemplo, a falta de acesso a conhecimentos básicos na área de Informática/Computação, programação, lógica computacional etc., pode ocasionar inúmeros problemas futuros na formação acadêmica dos alunos, quando chegam ao Ensino Superior em um curso de Licenciatura ou Bacharelado em Computação ou Ciência da Computação.

Essa situação é análoga a de alunos que têm uma formação precária em conhecimentos matemáticos na Educação Básica, que, ao ingressarem em cursos superiores que requerem essas habilidades, têm uma forte tendência a desistir ou ter um desempenho precário, acarretando a desistência e o fracasso

escolar. O mesmo pode ser dito a respeito de alunos que têm dificuldades em leitura, produção e compreensão textual, pois ao chegarem ao Ensino Superior, em qualquer que seja o curso, têm prejuízos que levarão para a vida profissional.

Diante dessas e de outras constatações, torna-se indispensável reforçar a presença de um profissional docente com formação específica em Informática/Computação no contexto da escola de Educação Básica. Como resposta a essa demanda emergente, no estado do Piauí, por exemplo, o Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – que vem desenvolvendo significativas ações que promovem a expansão do Ensino Superior (RAMOS *et al.*, 2022) – oferece o curso de Licenciatura em Computação. E, a partir da experiência de duas ofertas (uma em 2014, outra em 2017), Lima, Aita e Silva (2019), Lima, Silva e Aita (2019), Lima, Aita e Silva (2020), Aita, Lima e Silva (2020)[6], Santos *et al*. (2021), têm desenvolvido alguns estudos que evidenciam muitos desafios relativos à implementação do curso e a inserção profissional dos egressos no cenário escolar.

Os resultados dessas pesquisas apontam três questões que dificultam esse processo:

a) o não reconhecimento, por parte da legislação e dos documentos oficiais (a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), da obrigatoriedade de atuação do profissional com essa formação (Computação/Informática) no currículo escolar da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio);

b) a falta de abertura de vagas em concursos públicos para o profissional licenciado em Computação/Informática, sobretudo, docentes efetivos para atuar na Educação Básica;

c) as dificuldades de inserção no mercado profissional da educação (em escolas, assumindo a função docente, particularmente), fato que os graduandos identificam desde os estágios curriculares supervisionados, a partir do 5º período do curso.

Face a essa realidade e aos resultados das pesquisas anteriormente citadas, entre agosto e setembro de 2021, Lima realizou uma pesquisa (inédita, ainda não publicada), junto a quatorze egressos do referido curso, que o concluíram há cerca de três anos (em 2018.2). O objetivo da pesquisa foi analisar aspectos da formação e da profissionalização do licenciado em Computação no âmbito do CEAD/UFPI, buscando identificar alguns desafios relativos à inserção profissional no mercado educacional, e o modo como isso implicana construção da

6 Obra de 28 capítulos, organizada, a partir de alguns Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos da graduação em Licenciatura em Computação (CEAD/UFPI), oferta de 2014 e que concluíram em 2018.

identidade e da carreira docente. A coleta de dados realizada junto aos egressos, de sete polos[7] onde o curso foi ofertado a primeira vez, em 2014, evidencia que, de um total de quatorze sujeitos, ou seja, dois de cada polo, um destaca que atua como profissional de Tecnologia da Informação em outra instituição, que não é de ensino, ou seja, não exerce a docência; e apenas um atua como professor de Informática em uma escola da rede pública de ensino estadual de nível Médio Técnico, cargo para o qual foi convocado por meio de processo seletivo. Diante dessa amostra, representativa de uma população bem mais abrangente, pode-se dizer que, 99% dos sujeitos não exercem a docência, e, mesmo graduados em nível de licenciatura, conforme preconiza o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), acerca da formação de professores em áreas específicas, ainda não há espaços de atuação profissional no contexto das escolas de Educação Básica.

Esses, entre outros problemas, revelam um fosso entre a proposta formativa oferecida pela universidade e o cenário social, visto que a universidade garante uma formação qualificada, mas as políticas curriculares e de organização do ensino não oferecem oportunidades necessárias para a inserção desse profissional no contexto escolar.

A partir desse lapso, um dos estudos mencionados anteriormente apresenta algumas considerações pertinentes:

> Diante do cenário específico do CEAD/UFPI restam algumas a reflexão: o que fazer com esse profissional? Qual a área de atuação dentro da escola pública, uma vez que não se encontra ao menos o incentivo legal para a profissão? No âmbito da demanda pedagógica institucional, da coordenação do curso, como referido anteriormente, uma ação imediata que vem sendo trabalhada é a reformulação do PPC, pensando em oferecer uma habilitação mais ampla para que esse profissional seja absorvido dentro da escola como um gestor da tecnologia da informação, enquanto os documentos oficiais (LDB e BNCC) e os PLs discutidos na esfera legislativa nacional não reconhecem sua atuação docente.
> [...]
> O que se percebe não é uma fragilidade do curso, que se considera cumprir

7 Os setes polos em que o curso teve sua primeira oferta, na modalidade Educação a Distância (EaD), entre 2014 e 2018, foram nas cidades de: Bom Jesus, Inhuma, Marcos Parente, Pio IX, Piripiri, São João do Piauí e Teresina. Uma segunda oferta ocorreu em 2017, concluída em 2020, dessa vez, em treze polos: Alegrete do Piauí, Campo Maior, Castelo do Piauí, Esperantina, Inhuma, Marcos Parente, Paes Landim, Picos, Pio IX, Santa Cruz do Piauí, São João do Piauí e União e ainda um polo no estado da Bahia, no município de Campo Alegre de Lourdes, atendendo a demanda local. Vale mencionar, inclusive, que a primeira autora deste texto é egressa dessa segunda oferta, do polo de União, e que, este texto, com ampliações, modificações e ajustes, é fruto de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação do segundo autor. A banca de defesa ocorreu em fev. 2021, com a presença das terceiras e quartas coautoras, que também contribuíram para a qualificação deste texto.

> com seu papel, embora se reconheça a necessidade constante de aperfeiçoamento, mas a necessidade de uma regulamentação que legitime a atuação profissional do licenciado em Computação na escola básica, uma vez que, do ponto de vista funcional, ou seja, da necessidade prática, é mais do que evidente, o quanto as escolas precisam de um professor com essa habilitação. (LIMA; AITA; SILVA, 2019, p. 439)

A partir dessas elucidações e resultados, que revelam o nó da questão, a intenção deste estudo, a partir do objetivo traçado, é apresentar a realidade da instituição de Ensino Fundamental, Escola Benedito Moura, da rede municipal na cidade de União (PI), a qual vivencia a ausência do componente curricular Computação/Informática no currículo escolar.

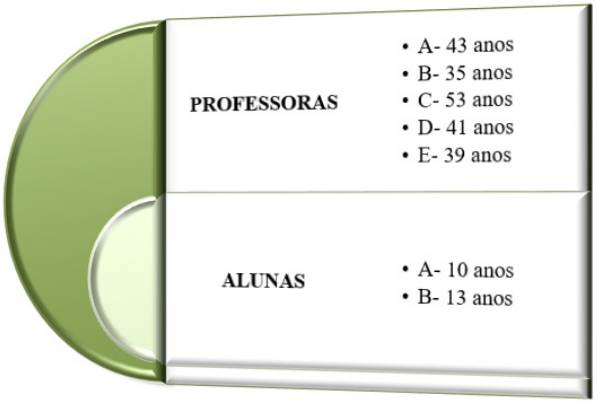
A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa do tema, o que permitiu uma aproximação contextualizada entre o pesquisador, o tema, os sujeitos e o contexto pesquisado. Quanto ao tipo, constitui-se de pesquisa exploratória e descritiva do tema, em virtude de procurar uma familiaridade que permita caracterizar o fenômeno investigado. Quanto aos procedimentos, constitui-se de pesquisa bibliográfica e de campo (GIL, 2019).

O levantamento bibliográfico que constitui o referencial teórico foi construído a partir do contato com bases de dados públicos, como artigos de periódicos, sobretudo; e ainda, livros especializados na área. Nisso, a fundamentação teórica principal está alicerçada nas leituras de Araújo *et al*. (2015), Barcelos e Silveira (2012), Blikstein (2008), Jonassen (1996), Nunes (2008; 2010; 2011), Valente (2016), Zorzo*et al*. (2017), dentre outros. Assim, buscou-se na literatura especializada encontrar bases que demonstrem e validem a discussão apresentada no estudo, principalmente, no tocante aos desafios da escola de Educação Básica, quanto a ausência de um trabalho docente especializado na área de Computação/Informática, o que está relacionado também, a falta de valorização profissional do licenciado em Computação, conforme evidenciam os estudos citados nas considerações iniciais.

No processo de coleta de dados da pesquisa de campo, os sujeitos da pesquisa foram constituídos de sete pessoas que pertencem a turma dos 4° ano do Ensino Fundamental. Dentre elas, estão cinco professoras da turma, que por questões éticas, têm suas identidades preservadas e são denominadas de professoras A, B, C, D e E, e; duas alunas, denominadas de alunas A e B, sobre as quais, destacam-se algumas características, na Figura 01, a seguir:

Figura 01: Características de caráter pessoal, dos colaboradores



Fonte: Elaborada pelos autores, a partir de dados da pesquisa de campo (2021)

Todos os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino. As docentes são formadas em diferentes áreas, como: Letras - Português, Letras - Espanhol, Pedagogia, Geografia e Educação Física. Já as alunas A e B, ainda estão cursando o Ensino Fundamental I.

O propósito foi ter uma visão tanto de professores, quanto de alunos, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa etapa da pesquisa foi realizada no período de outubro/2020 a dezembro/2020, e por isso, não foi possível a observação da rotina do professor e dos alunos, devido à nova modalidade de ensino remoto e o isolamento social, decorrentes das limitações impostas pela Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2.

Conforme as limitações do cenário pandêmico, a aplicação do questionamento foi realizada de forma *on-line*, por meio da plataforma digital e virtual, *WhatsApp* (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020). Esse procedimento permitiu a análise individual de cada resposta obtida pelo aplicativo, e, ao final, foram feitas as generalizações possíveis.

Segundo Richardson (2012, p. 189), "a informação obtida por meio do questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo". Desse modo, foi possível conhecer um pouco de cada sujeito da pesquisa, apesar de não existir o contato presencial, que é muito importante para um melhor aproveitamento e observação empírica do contexto.

O cenário da pesquisa foi a Escola Municipal Benedito Moura, localizada no Bairro São Judas, na Avenida João Osório, zona urbana da cidade de União (PI). A instituição pertence à rede municipal da educação e oferece o Ensino Fundamental. Para sua manutenção, depende de recursos financeiros oriundos do Programa Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa mais Alfabetização e o Projeto mais Educação (PMALFA).

Os motivos para a escolha do presente tema se baseiam em experiências anteriores, adquiridas durante os Estágios Curriculares Supervisionados do curso, ocasião, conforme evidenciada nos estudos citados nas considerações iniciais, na qual os graduandos identificam as principais dificuldades vivenciadas na escola, sobretudo, quanto a ausência do computador e do ensino de Computação na Educação Básica, daí, surge o inevitável questionamento: como ensinar Computação sem o uso do computador? (SANTOS *et al.*, 2021).

Embora não haja esse trabalho efetivo com essa ferramenta, destaca-se que a escola possui vários *notebooks* do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), que tem como objetivo estimular o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas. Porém, os equipamentos estão parados e, a maioria, com falhas no funcionamento, devido à falta manutenção e de profissionais capacitados para a utilização em sala de aula, pois, um trabalho pedagógico a partir do uso da Computação só funciona em conjunto, ou seja, não são suficientes apenas os aparelhos eletrônicos, sem profissionais capacitados para utilizá-los.

O ENSINO DA COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO COMPUTACIONAL

No contexto atual surge a necessidade de utilizar diferentes ferramentas computacionais para facilitar o desenvolvimento de novos métodos e estratégias educativas e pedagógicas, a partir, por exemplo, do uso de brincadeiras lúdicas, utilizando a Computação Desplugada, que não necessita de um computador para ser aplicada. Essa proposta desenvolve o pensamento computacional e processo cognitivo usado pelos seres humanos para encontrar algoritmos que resolvam problemas (NUNES, 2011). Nesse sentido, esses recursos são excelentes ferramentas para enfrentar essa carência na Educação Básica das escolas públicas.

Desse modo, se reconhece a necessidade de introduzir conceitos computacionais na escola desde as séries iniciais com foco, principalmente, no ensino da lógica de programação, já que ela pode auxiliar no desenvolvimento do poder cognitivo das crianças (ARAÚJO *et al.*, 2015). A partir dessa afirmativa nota-se que os processos de ensino e aprendizagem na área da Computação devem iniciar logos nos anos iniciais da educação das crianças, pois proporcionam um maior desempenho estudantil e um melhor aproveitamento na vida pessoal. Jonassen (1996, p. 23-40), explicita que a aprendizagem pode ser classificada de três formas:

> Aprender acerca da tecnologia (*learningabout*) - aqui a própria tecnologia constitui, ela própria, objecto de aprendizagem (*Computer Literacy*; conhecimentos e competências necessários para professores e alunos poderem utilizar uma determinada tecnologia);
> Aprender através da tecnologia (*learningby*) - nesta categoria, inclui-se o software que permite que o aluno aprenda ensinando o computador (por exemplo, programando o computador através de linguagens como BASIC ou o LOGO);
> Aprender com a tecnologia (*learningwith*) - neste caso, o aluno aprende usando as tecnologias como ferramentas que o apoiam no processo de reflexão e de construção do conhecimento (ferramentas cognitivas). Aqui, a questão determinante não é a tecnologia em si mesmo, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia, usando-a sobretudo como estratégia cognitiva de aprendizagem.

Dessa forma, o desafio maior fica a cargo do professor, que será responsável de fazer a mediação junto ao aluno, a partir da escolha de métodos e estratégias mais eficazes possíveis, para uma melhor observação das estratégias educativas propostas. Tudo isso, levando em consideração que a Computação favorece o desenvolvimento de habilidades e competências para formação da autonomia do aluno, apto a reconhecer, investigar e solucionar problemas baseados em técnicas computacionais (BARCELOS; SILVEIRA, 2012). Em outras palavras, a Computação pode despertar mais ainda o potencial dos alunos para problemas diversos, independentemente da área estudada. É possível, portanto, ensinar vários conceitos básicos de Computação, relativos ao pensamento computacional, a lógica de computação, a computação desplugada, entre outros, bastante práticos para a aprendizagem.

A introdução ao pensamento computacional na escola objetiva, primordialmente, o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da cidadania, em diversos setores da sociedade (BLIKSTEIN, 2008). Conforme Blikstein (2008, s./p.), o pensamento computacional pode ser descrito como um "instrumento de aumento do poder cognitivo e operacional humano - em outras palavras, usar computadores, e redes de computadores, para aumentar nossa produtividade, inventividade e criatividade", por meio do acesso às funcionalidades do computador, com foco no desenvolvimento da cognição humana.

O desenvolvimento do pensamento computacional possibilitará que os alunos busquem realmente aprender uma nova tecnologia, e não apenas pesquisem e copiem informações já existentes no mundo tecnológico, como acontece na maioria dos casos. Para Zorzo*et al*. (2017, p. 03), o pensamento computacional é "a capacidade de sistematizar, representar, analisar e resolver problemas, considerado um dos pilares fundamentais do intelecto humano, junto com as habilidades de ler, escrever, calcular". Em outras palavras, esse método traz conhecimentos vantajosos para a formação acadêmica, assim como

para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, trabalhadas desde a alfabetização.

De acordo com Valente (2016), a inclusão do pensamento computacional no contexto escolar contribui na vida social e escolar do estudante, pois, a partir do aprimoramento dessa habilidade, ele pode enfrentar seus desafios diários com maior facilidade. "A ênfase é o aprendizado de programação, de conceitos de Ciência da Computação e o preparo para o mercado de trabalho. Esse aprendizado acontece por meio de diversas disciplinas específicas que trabalham esses conceitos" (VALENTE, 2016, p. 879-880).Para o autor, os alunos que têm acesso a esse ensino serão capazes de ter uma vida melhor na sociedade atual.

A Computação Desplugada, segundo Bell, Witten e Fellows (2011), é uma técnica que objetiva ensinar os fundamentos da Computação, por meio de atividades práticas lúdicas, sem o uso do computador, ensinandoos fundamentos computacionais para alunos e pessoas de diferentes idades, apresentando uma linguagem simples acerca de como os computadores funcionam, porém, sem utilizar o computador como instrumento de ensino.

Com base em experiências anteriores, vivenciadas nos Estágios Curriculares Supervisionados do curso de Licenciatura em Computação (CEAD/UFPI), pode-se afirmar que esse método de ensino é o mais utilizado pelos graduandos de Computação, devido à falta de recursos computacionais, de equipamentos e laboratórios de Informática nas escolas públicas. Apesar de não abranger todos os conteúdos e os conceitos de Computação, é possível desenvolver algoritmos pra atividades práticas que levem ao aprendizado da linguagem dos computadores, por meio de jogos de cartas, truques de mágicas, competições, entre outros desafios, que contribuem para o desempenho do aluno em diversas habilidades.

O ENSINO DE COMPUTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA: REALIDADE OU UTOPIA? - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A maneira como os dados são tratados nesta seção é de total responsabilidade dos autores, a partir do contato com o contexto da pesquisa e das experiências teóricas que alicerçam o saber sobre o tema em discussão. As respostas obtidas no questionário estão divididas por etapas, conforme as perguntas realizadas aos sujeitos entrevistados.

Quanto à primeira, que buscava saber a opinião acerca da importância do uso do computador para a educação, obteve-se as seguintes respostas que seguem no Quadro 01:

Quadro 01: A importância do computador para a educação

Professora A	*Facilita a aprendizagem e nos ajuda no nosso dia a dia da sala de aula e agora um grande aliado nesse momento de pandemia.*
Professora B	*É muito importante, pois com é uma maravilhosa fonte de pesquisa.*
Professora C	*Tem uma grande importância como facilitador do ensino e aprendizagem.*
Professora D	*Muito importante, facilita a aprendizagem, pois prende a atenção do aluno.*
Professora E	*Atualmente vivemos na Era da tecnologia e nós não podemos ficar de fora e devemos nos atualizar para poder repassar novos conhecimentos para os nossos alunos.*
Aluna A	*Sim, é o que eu mais quero ter um pra estudar.*
Aluna B	*Seria muito bom e legal, pois agente poderia fazer pesquisas.*

Fonte: Dados transcritos pelos autores, através de uma entrevista online(2020)

Diante das respostas é visível a importância do computador para a educação, tanto na sala de aula quanto em casa, haja vista que, atualmente, com o ensino remoto, os alunos mais carentes sofrem com a falta dessa tecnologia. Perante a perspectiva das professoras, as contribuições do computador estão além do meio escolar, pois ele facilita aaproximação dos alunos com as TIC, criando um melhor desempenho, tanto acadêmico quanto pessoal para cada indivíduo nessa nova era digital vivenciada. Para Kenski (2013, p. 41), "a era digital é a possibilidade de superar a fragilidade da instituição escola por meio da revitalização do professor, que tem uma missão especial de complementar a formação do aluno da educação de jovens e adultos para o mundo, pensante, livre, ético e criativo".

A tecnologia está presente para a maioria das pessoas, porém, ainda existem muitas desigualdades, como é o caso da escola pesquisada, onde o sistema de aulas remotas foi adotado, e os alunos e professores tiveram que adequar suas rotinas de estudos e reinventar suas metodologias. Durante esse processo, o uso do computador tornou-se crucial para o planejamento e a execução de aulas *on-line*. Outro ponto importante é sobre o pensamento das professoras entrevistadas: são unânimes quanto a importância desses recursos e a necessidade de atualização das tecnologias, ou seja, os educadores estão sempre procurando adquirir novos conhecimentos tecnológicos, a fim de aprimorar suas capacidades com as novas ferramentas tecnológicas, no campo do digital e midiático, de modo a promover uma melhor mediação do ensino para os alunos.

Em decorrência dessa situação pandêmica, alguns alunos acabaram ficando sem a oportunidade de aprendizado em grupos, como acontece na aula presencial, pois nem todos possuem acesso à internet e às ferramentas tecnológicas

para lidar com os desafios desse momento na educação mundial. As alunas A (*sim, é o que eu mais quero é ter um pra estudar*) e B (*seria bem legal, pois a gente poderia fazer pesquisas*) compreendem que o uso do computador aliado à internet facilita a aprendizagem através de estudos e pesquisas. No entanto, esse problema não é o único, por exemplo, muitos alunos utilizam os aparelhos eletrônicos de celulares particulares ou dos pais, mas, nem todos têm essa oportunidade, o que leva ao ponto inicial do estudo, quando se indaga sobre o ensino de computação sem o apoio tecnológico constituir-se efetivamente numa realidade ou ser uma utopia.

Segundo Bell, Witten e Fellows (2006), com o uso da Computação Desplugada, é possível amenizar esses problemas, sendo que essa técnica consiste justamente em não utilizar ferramentas tecnológicas para seu ensino, que são substituídas por exercícios e brincadeiras lúdicas, que possibilitam um primeiro contanto da criança com a Computação, de forma divertida e sem muitos recursos, como é no caso da escola atual, escolhida para esta pesquisa. Dessa maneira, independentemente da idade dos alunos ou dificuldade com as tecnologias, com o aprendizado básico de Computação é possível a aplicação do método.

O segundo ponto do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa buscou saber suas visões acerca da importância do computador para o ensino remoto, conforme o Quadro 02:

Quadro 02: Opiniões acerca da importância do computador para o ensino remoto

Professora A	*Seria maravilhoso, pois teriam um maior aproveitamento na turma, além de poder acompanha melhor todos eles. No ensino remoto é difícil saber quem realmente está aprendendo ou não, devido à falta de acesso à internet, dessa forma eles apenas busca materiais impressos na portaria da escola através dos pais, mas não é possível tirar dúvidas no momento das resoluções das atividades, devido à falta de comunicação de alguns deles.*
Professora B	*É de extrema importância, pois sem ele teria uma grande dificuldade na elaboração das atividades.*
Professora C	*O ensino remoto só acontece com o uso do computador.*
Professora D	*Nessa etapa do ensino o computador é essencial. Quase impossível ficar sem esse auxílio.*
Professora E	*É essencial e de fundamental importância, pois é nele que elaboramos nossas aulas e nos comunicamos com os nossos alunos.*
Aluna A	*Sim, é bom porque eu poderia fazer pesquisas.*
Aluna B	*Meus amigos poderiam participar dos grupos de estudos.*

Fonte: Dados transcritos pelos autores, através de uma entrevista online (2020)

Com o avanço das TIC, a educação vem evoluindo diante dos novos desafios do ensino remoto. Nesse cenário, o uso do computador e a necessidade de desenvolvimento do pensamento computacional (BLIKSTEIN, 2008; VALENTE,

2016; ZORZO*et al*., 2017) são indispensáveis para auxiliar nesse modelo de ensino. Segundo as professoras, o computador facilita seus trabalhos, como nas pesquisas de materiais, elaboração de planos e execuções das atividades para os alunos. Sem esse recurso, o ensino remoto seria muito mais difícil, pois, as professoras, assim como as alunas sofrem com sua ausência. Para as professoras, assim como o quadro da sala presencial, o computador passou a representar toda a sala de aula, em apenas uma única ferramenta. Desse modo, as professoras possuem o computador e usam diariamente como principal aliado no ensino.

No entanto, para os alunos a realidade é diferente, pois muitos não possuem recursos financeiros suficientes para comprar um equipamento desse porte. As alunas A (*sim, é bom porque eu poderia fazer pesquisas)* e B (*Meus amigos poderiam participar dos grupos de estudos)* demonstram essa inquietação quanto à falta do computador, pois compreendem que no contexto atual é uma ferramenta importante para os estudos. Além disso, observa-se uma preocupação com o coletivo, quando a aluna B deixa implícito que outros alunos não participam de grupos de estudo devido à falta dessa ferramenta.

A solução seria se a escola tivesse computadores, em estado adequado, para atender a todos os alunos, além de condições para a manutenção das máquinas, pois, em muitas escolas, esse é um dos entraves para o uso de equipamentos. Porém, ainda é um sonho a ser conquistado, sendo que a realidade da maioria dos alunos é a busca de materiais impressos na portaria do colégio.

Diante desse novo cenário atípico, a Computação/Informática deveria ser inserida na escola, por meio do pensamento computacional. Para Blikstein (2008), o pensamento computacional não é apenas um método de ensino da Computação, ele atua como um instrumento de aumento de poder cognitivo e operacional humano, ou seja, é enriquecedor tanto para a formação do aluno, como para a personalidade formadora dos cidadãos.

Em momentos de pandemia, o pensamento computacional, deveria estar presente, devido a sua capacidade de fazer as pessoas se reinventarem, buscar algo novo diariamente, auxiliar em soluções e problemas, assim como, a adaptação às novas metodologias, fazendo com que os alunos analisem seus problemas, de forma mais lógica, sempre buscando possíveis soluções. Segundo Valente (2016), aqueles que têm esse conhecimento computacional possuem certa vantagem sobre os demais alunos. Assim como a nova era tecnológica é inovadora, os desafios são grandes. Dessa forma, o pensamento computacional é apenas o primeiro desafio nesse desenvolvido tecnológicos dos alunos.

Na terceira questão do roteiro de questionário, buscou-se saber dos sujeitos da pesquisa, suas percepções acerca das vantagens da Computação para a educação, bem como os pontos positivos do computador como ferramenta

escolar. O Quadro 03 traz essas visões:

Quadro 03:As vantagens da Computação para a educação

Professora A	*Estimula aos alunos e facilita o ensino aprendizagem.*
Professora B	*Os alunos teriam uma ferramenta de pesquisa dentro da sala de aula.*
Professora C	*O computador facilita a busca de novos conceitos, na medida em que o aluno começa a pesquisar determinado assunto, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.*
Professora D	*No nível de ensino da atualidade, existem várias vantagens, como por exemplo; prende a atenção do aluno, mostram exemplos práticos, arquivos as atividades feitas, corrige erros e dentre outras.*
Professora E	*Nossos alunos hoje têm muito contato com as tecnologias, seja através do computador como através do celular, e nós professores não podem deixar o nosso ensino ficar ultrapassado. O computador é uma das ferramentas essenciais para desenvolver habilidades dos alunos em sala de aula, porque saímos da rotina e aprendemos mais atenção de nossos alunos.*
Aluna A	*Agente poderia pesquisa em grupo das atividades.*
Aluna B	*Aprender jogando com os colegas sobre as disciplinas.*

Fonte: Dados transcritos pelos autores, através de uma entrevista online (2020)

Conforme as entrevistadas, as vantagens do uso do computador para a educação são inúmeras, e, dentre elas, a maioria destacou como ferramenta de pesquisa, porém, além de ser uma poderosa facilitadora no processo de ensino aprendizagem, funciona como um meio de estudos, trabalho e diversão (BELL; WITTEN; FELLOWS, 2011).

Baseado nos dados, as entrevistadas lamentam a falta de uso dos computadores da escola, pois poderiam utilizá-los para um melhor aproveitamento nas atividades propostas. Nesse momento tão difícil para a educação, as TIC funcionam como um dos principais suportes para promover a aprendizagem. É através delas, que está sendo possível elaborar esse novo modelo de ensino. É interessante ressaltar que, anteriormente, o uso do celular era proibido na sala de aula presencial, agora sem o acesso do computador, esse aparelho tecnológico surge como solução para inclusão de alguns deles. Apesar das dificuldades para as classes sociais mais carentes, o desejo de aprendizado é capaz de ultrapassar barreiras.

Dentre as setes entrevistadas, apenas as professoras possuem acesso ao computador e a internet, já as alunas A e B não possuem computador, e, em relação ao acesso de internet, a aluna A utiliza o celular da mãe com a rede de dados móveis para se comunicar com seus colegas e professores da turma, diferente da aluna B, que possui um aparelho de celular e conta com a boa vontade da vizinha para utilizar a rede Wi-Fi, a fim de acessar o grupo de estudos do

WhatsApp, criado para maior aproximação dos colegas em discussões das atividades propostas.

Dessa forma, mesmo com poucos recursos, os estudantes conseguem mantêm um contato virtual com seus colegas de classe, mas, infelizmente, isso não reflete a realidade de todos, porém, já é um grande começo. Segundo as alunas entrevistadas, o ensino remoto é muito diferente, pois requer mais dedicação, por outro lado, em casa têm mais concentração e o turno de ensino é incerto, pois elas podem contar com a professora a qualquer momento, desde que tenham uma conexão de rede à internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados neste estudo, conclui-se que a falta da computação na escola de Educação Básica é um problema bastante complexo. Diante da estrutura de equipamentos contidos na escola, é lamentável ver que a maioria está parada e se desgastando com o tempo. Além disso, o desejo das entrevistadas é que na escola possam ampliar seus conhecimentos, por meio do acesso as ferramentas computacionais.

Dessa forma, os professores poderiam propor mais atividades práticas nas disciplinas, através de computadores e deaplicativos. No entanto, essa realidade ainda é um desejo muito distante, sendo que os computadores existentes na Unidade Escolar Benedito Moura, necessitam de manutenção urgentemente. Além disso, é necessária uma capacitação dos professores da escola, pois eles são os mediadores do conhecimento e responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Assim, apesar dos inúmeros desafios existentes para a utilização da Computação nas escolas públicas, surgem alternativas, como o uso da Computação Desplugada, o ensino do pensamento computacional, entre outros, pensando em como transformar o ensino e a aprendizagem, ainda muito fragmentados, na rede pública da educação. Atualmente, graças as redes sociais existem inúmeras matérias educacionais voltadas para essa área da Computação. Isso facilita o papel do professor, porém, para que o aprendizado seja possível, os alunos precisam estar totalmente dedicados a adquirir novos conhecimentos, pois não bastam só os computadores e a rede de acesso à internet, é preciso ir além e buscar novas oportunidades, novos desafios, a fim de um melhor desenvolvimento escolar e cognitivo.

Além disso,podem ser desenvolvidas atividades lúdicas, que são bem mais simples para o aprendizado e despertam o raciocínio lógico dos alunos, bem como, facilitam suas vidas diárias com tarefas simples e uma melhor percepção dos problemas enfrentados ao longo da formação acadêmica. Portanto, para um

melhor desenvolvimento de todos os envolvidos na escola é necessária a inserção da Computação/Informática no ensino.

No entanto, conforme evidenciado devido à falta da obrigatoriedade desse componente no currículo escolar e a falta de estrutura física, de recursos e de formação docente qualificada, pode-se dizer que o ensino de Computação na Educação Básica transita entre uma realidade relativamente precária e uma utopia. Desse modo, esses achados, reforçam os resultados de Lima, Aita e Silva (2019), Lima, Silva e Aita (2019), Lima, Aita e Silva (2020), Aita, Lima e Silva (2020), Santos *et al*. (2021) e Lima (2021) (texto inédito, ainda não publicado), realizados em realidades e com objetivos semelhantes aos da presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

AITA, Keylla Maria de Sá Urtiga; LIMA, Francisco Renato; SILVA, Aline Montenegro Leal (Orgs.). **Pesquisa e formação de professores em Computação na modalidade Educação a Distância (EaD)**: conquistas e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ARAÚJO, Débora da Conceição *et al*. O Ensino da Computação na Educação Básica apoiado por Problemas: práticas de licenciados em Computação. *In*: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), XXIII., 2015. Garanhuns.**Anais**.... Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2015. p. 130-139.

BARCELOS, Thiago Schumacher; SILVEIRA, Ismar Frango. Pensamento Computacional e Educação Matemática: relações para o ensino de Computação na Educação Básica. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, XXXII., Curitiba. **Anais**... Curitiba: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2012, p. 01-10.

BELL, Tim; WITTEN, Ian H.; FELLOWS, Mike. **Computer Science Unplugged**: ensinando Ciência da Computação sem o uso do Computador. Trad. Luciano Porto Barreto, 2011.

BLIKSTEIN, Paulo. **O pensamento computacional e a reinvenção do computador na educação**. 2008. Disponível em: http://bit.ly/1lXlbNn. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL.**Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

JONASSEN, David.**Computers in theclassroom**: mind tools for criticalthinking, OH: Merrill/ Prentice Hall, Columbus, 1996.

GIL, AntonioCarlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo:

Atlas, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2013.

LIMA, Francisco Renato; AITA, Keylla Maria de Sá Urtiga; SILVA, Aline Montenegro Leal. Os desafios da implementação do curso de Licenciatura em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância/Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI) e as contribuições para o ensino de Informática na Educação Básica. *In*: LIMA, Francisco Renato (Org.). **Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 413-445.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Aline Montenegro Leal; AITA, Keylla Maria de Sá Urtiga. Os desafios da gestão do curso de Licenciatura em Computação da UFPI face às políticas públicas no campo da formação de professores de Informática. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), VIII.; WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), XXV., 2019, Brasília. **Anais**... Brasília: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2019, v. 1, p. 974-983.

LIMA, Francisco Renato; AITA, Keylla Maria de Sá Urtiga; SILVA, Aline Montenegro Leal. A formação de professores de Licenciatura em Computação no Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI): apresentação da proposta. *In*: AITA, Keylla Maria de Sá Urtiga; LIMA, Francisco Renato; SILVA, Aline Montenegro Leal (Orgs.). **Pesquisa e formação de professores em Computação na modalidade Educação a Distância (EaD)**: conquistas e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 17-31.

LIMA, Francisco Renato. **Formação e profissionalização do Licenciado em Computação**: desafios na construção da identidade e da carreira docente. 2021. 30 f. Artigo (Especialização em Informática na Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Campus São Raimundo das Mangabeiras, 2021. [Texto inédito, não publicado].

NUNES, Daltro José. Licenciatura em Computação. **Jornal da Ciência**, 30 de maio, 2008.

NUNES, Daltro José. Computação ou Informática? **Jornal da Ciência**, 30 de março, 2010.

NUNES, Daltro José. Ciência da Computação na Educação Básica. **Jornal da Ciência**. 09 de setembro, 2011.

RAMOS, Maria de Jesus Araújo *et al*. A expansão do Ensino Superior na modalidade Educação a Distância (EaD): um retrato sociocultural das ações desenvolvidas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 72-92, 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São

Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Tamires Maria dos *et al*. A ausência do ensino da computação na Educação Básica e suas consequências para a formação do Licenciando: como ensinar computação sem o uso do computador? *In*: ENCONTRO UNIFICADO DE COMPUTAÇÃO DO PIAUÍ (ENUCOMPI), 14., 2021, Picos. **Anais**... Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 57-64.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS: Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba (MG), v. 8, n. 4, p. 960-966, out./dez., 2020.

VALENTE, José Armando. Integração do Pensamento Computacional no currículo da Educação Básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 03, p. 864-897, jul./set., 2016.

ZORZO, A. F. *et al*. Referenciais de Formação em Computação. **Revista de Educação Básica**, p. 01-09, 2017.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO OPORTUNIDADE DE PRÁXIS

Liana Sylvestre Linhares Paz Vargas[1]
Aira Suzana Ribeiro Martins[2]

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias no mundo contemporâneo promoveu mudanças nos processos produtivos, tendo sido necessário que as instituições de ensino também se transmutassem para atender às novas exigências da produção capitalista. Com isso, este país experimentou seguidas políticas educacionais influenciadas por interesses econômicos. Pretendia-se que a escola assumisse um currículo voltado para a formação profissional com o ensino de disciplinas específicas, deixando de priorizar o ensino das disciplinas propedêuticas, de formação geral.

Apesar de essas políticas educacionais, que foram descontinuadas com a criação de uma reforma seguinte, terem sido implantadas, o déficit no sistema educacional é histórico. Desde o período do Brasil-colônia, o investimento em educação sempre foi o mínimo possível. Essa área, por não receber aplicação financeira e não ser reconhecida como prioritária, não é estendida a todos os cidadãos com a qualidade que deveria ter. Após o período da industrialização, a educação passa a receber um olhar um pouco mais atento, mas ainda não suficiente. Segundo Saviani (2008), com o incremento da industrialização e urbanização em 1930, houve também um incremento nos índices de escolarização, porém, com ritmo aquém do necessário.

Na década de 70, com o aumento da necessidade de profissionais que estivessem minimamente capacitados para as novas demandas do mercado, a escola passou a assumir um papel de formadora de profissionais técnicos para a classe trabalhadora, objetivando suprir essas necessidades e "evitar a 'frustração de jovens' que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não

1 Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Instituição Associada Colégio Pedro II. Pós-graduada em Educação Ambiental. Assistente em Administração no Colégio Pedro II. E-mail: lianaslpv@gmail.com .

2 Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela 'terminalidade' do ensino técnico" (RAMOS, 2012, p. 33). Com isso, ela permitiria uma possibilidade de futuro e subsistência à parcela da população que não tinha condições de dar continuidade aos estudos no nível superior pela necessidade de se iniciar imediatamente no mercado de trabalho.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

A vinculação do ensino médio ao mundo do trabalho é, atualmente, uma realidade expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) – LDB – e no Decreto no 5.154/2004, o qual revogou o Decreto nº 2.208/97, trazendo, assim, novamente, a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM. A LDB de 1996, em seu art. 22, afirma que "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Com isso, o ensino médio tem por finalidade:

> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Lei 9.394/96, art.35)

O decreto nº 5.154/2004 estabelece no seu art. 2º como premissas da EPTNM a organização por áreas profissionais em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, da ciência e tecnologia; a centralidade do trabalho como princípio educativo; e a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2004).

Esses dispositivos de leis deixam evidente que o objetivo-fim da educação é o trabalho. Em seus textos, definem que uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio se dará na forma integrada, ou seja, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. A elaboração do ensino médio integrado, pautado na articulação entre ciência, educação, trabalho e tecnologia, deve ser empregado durante todo o processo formativo, permitindo aos estudantes uma ligação com

todas as dimensões da vida, mantendo-se a integração entre conhecimentos gerais e específicos, garantindo a esses jovens a possibilidade de uma formação omnilateral e politécnica, pautando-se o trabalho com o princípio educativo. Esse decreto objetiva uma formação que considere o indivíduo em sua totalidade e provoque ruptura com o homem que tem seus direitos limitados pela sociedade capitalista. Uma escola unitária, omnilateral e politécnica terá mais possibilidades de oferecer uma formação que considere o ser humano em todos os seus aspectos, ideia defendida por diferentes autores.

Tratar a questão do trabalho como princípio educativo no ensino médio consiste em fazer com que os jovens percebam que a partir da sua interação com o meio e através do trabalho o homem se constitui, constrói as suas relações sociais e se apropria da consciência de si e do mundo de forma crítica. A escola deve ser unitária, omnilateral e politécnica, no sentido de permitir o acesso de todos a uma educação de qualidade, superando a dicotomia entre escola interessada e escola desinteressada, entre trabalho intelectual e trabalho manual. A instituição escolar deve proporcionar a formação completa do homem através da integração dos elementos fundamentais da vida.

A questão da integração do ensino médio à Educação Profissional Tecnológica está relacionada ao direito à aquisição do conhecimento na sua totalidade, permitindo aos estudantes compreenderem a realidade social na qual estão inseridos e não tendo por objetivo final a empregabilidade. É através do trabalho que o homem produz o seu conhecimento; ao agir sobre a natureza ele a modifica e ao mesmo tempo modifica a si mesmo. A formação educacional e profissional, entretanto, por si só, não garante a esses jovens um emprego, pois esse tipo de formação é influenciada pela lógica capitalista. Ramos (2008, p. 28) defende a ideia de que

> A escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado.

A escola, sem corroborar a formação imposta pelo sistema vigente que, muitas vezes, torna o indivíduo alienado, deve priorizar a formação do cidadão consciente, munindo-o de capacidades e conhecimentos, para que seja crítico da realidade em que está inserido. Nesse sentido, o currículo deve proporcionar a esses estudantes uma educação geral, com articulação entre as disciplinas propedêuticas e as de formação específica, não preterindo uma em relação à outra.

O ESPAÇO PARA PRÁXIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O espaço ofertado aos estudantes do ensino médio integrado no qual

possam desenvolver uma práxis que fortaleça os seus aprendizados, que lhes permita compreender a realidade e articular o conhecimento teórico com a prática é o estágio supervisionado. Considerando que a prática do estágio tem um caráter educativo, esta tem de ser organizada, possuir objetivos a serem alcançados na aprendizagem do estudante e não ser confundida com a busca pela produtividade. É importante que o estudante esteja inserido em situações reais de trabalho para favorecer o seu desenvolvimento profissional. Espera-se, do mesmo modo, que o seu desenvolvimento esteja vinculado às questões pedagógicas da escola, tendo por objetivo último o aprendizado das atribuições como futuro profissional.

Santos (2012, p.17) expõe que o

> elo que existe entre o mundo de dominação pelo trabalho e estágio se torna fortemente influenciado pelo poder da classe dominante. A escola de ensino Médio profissionalizante, dentro dessa conjuntura, vem tendo dificuldade de conceber uma educação que contemple também a formação geral.

A burguesia dominante exerce influência sobre a sociedade e sobre a escola, conduzindo a fragmentação do conhecimento, direcionando o ensino de acordo com a sua conveniência, para a formação de trabalhadores com uma formação geral deficitária e acríticos. Tal fato se deve à prioridade que se dá às atividades manuais para as classes menos favorecidas, ao invés de se fazer uma integração dos conhecimentos intelectuais e manuais. Com atenção voltada para a formação da consciência política e social do estudante, Kulcsar (1991) considera que a união da teoria com a prática, através do Estágio Supervisionado, poderá auxiliar o aluno a compreender e a enfrentar o mundo do trabalho. Dessa forma, essa atividade adquire contornos com características não somente pedagógicas ao unir a teoria à prática, mas também com características sociais.

Ao se estabelecer a relação da teoria com a prática através do estágio supervisionado, a escola permite ao sujeito um processo de aprendizagem que foge do método passivo, bancário, conforme observa Paulo Freire (1987, p.33), que consiste em o educador fazer "'comunicados' depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem". O Estágio Supervisionado garante ao aluno a contextualização do que foi apresentado em sala de aula, pois, ao se permitir sua interação ativa com o objeto de estudo, facilita, dessa forma, a assimilação do conteúdo e uma aprendizagem mais significativa. Esse processo é um ato educativo, que tem como função "suplementar o conhecimento adquirido em sala de aula, vivenciando, na prática, o saber teórico que advém do conjunto de disciplinas do currículo de curso" (NATHANAEL, 2006, 125).

O estágio é uma possibilidade de, através de uma educação pelo trabalho, propiciar ao estudante uma visão holística do curso e, ao mesmo tempo,

proporciona-lhe uma formação verdadeiramente politécnica, englobando os princípios da ciência, da cultura e do trabalho, rompendo com uma educação dicotômica entre formação intelectual e manual.

Assim sendo, a prática do estágio deve ser encaminhada de forma que permita ao estudante exercer uma práxis criativa e criadora, que lhe permita conhecer, compreender e realizar a atividade que lhe for proposta de forma consciente. É desejável que os conhecimentos não estejam meramente no nível dos conceitos, mas que estejam associados a uma prática reflexiva (um movimento constante de reflexão-ação-reflexão), para construção de um sujeito consciente, emancipado e crítico da sua realidade a fim de que possa praticar a mudança que almeja para si e para a sociedade. É importante, do mesmo modo, que o jovem aprendiz tenha a consciência de que o objetivo do ensino profissional e do estágio é a aprendizagem e a formação completa do ser.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Atualmente, a prática do estágio é regulamentada pela lei nº11.788/2008. Essa lei traz, em seu artigo 1º, a definição de estágio. Segundo esse documento, o estágio se caracteriza por ser um

> **ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho**, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008 – grifo da pesquisadora)

Dessa forma, a prática do estágio com supervisão de um professor se constitui um importante componente curricular na formação do estudante, assumido como ato educativo da instituição educacional, constituindo o projeto pedagógico do curso. Segundo a referida lei, o estágio pretende proporcionar a aprendizagem de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando que o estudante esteja apto para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, § 2º). Entende-se, dessa forma, que a utilização do estágio não está ligada somente à formação de um profissional para atuação no mercado de trabalho, mas também à formação do sujeito consciente de seus direitos e deveres na sociedade.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (essa Resolução revogou a Res. CNE/CEB nº6/2012), a carga horária destinada a Estágio Profissional Supervisionado, quando previsto como obrigatório em plano de curso, em quaisquer das formas de oferta do curso Técnico de Nível Médio,

deverá ser adicionada à carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional (BRASIL, 2021). Dessa forma, não se retira tempo de outros componentes curriculares necessários para a plena formação do estudante, garantindo-lhes a oportunidade de desenvolvimento para a cidadania e para o trabalho.

Nathanael (2006, p.126) lembra que o estágio deve estar atrelado a três aspectos integrados entre si: os objetivos do curso, o conjunto dos conhecimentos interdisciplinares adquiridos na aprendizagem e a prática laboral relativa aos estudos feitos pelo aluno. Dessa maneira, tendo-se em vista que a prática do estágio é uma atividade educativa, esta tem de ser organizada, possuir objetivos a serem alcançados, ser voltada para a aprendizagem do estudante e não ser confundida com a busca de produtividade. É importante que o estudante esteja inserido em situações reais de trabalho para favorecer o seu desenvolvimento profissional, mas o seu desenvolvimento deve estar vinculado às questões pedagógicas da escola.

Ao se pensar em uma educação que vise à construção de conhecimentos para a atuação consciente e crítica da realidade, com vistas a uma educação profissional de qualidade, espera-se que a formação do sujeito seja realizada tomando "o trabalho como ponto de partida, concebido como atividade teórico/prática, síntese entre ciência, técnica e humanismo histórico" (KUENZER, 1989, p.23). Nesse sentido, toma-se o trabalho como práxis humana, no qual o homem constrói o seu conhecimento e a sua própria identidade a partir da interação com o meio social, com a ciência e com a tecnologia.

Compreendendo a inclusão do Estágio Supervisionado no currículo escolar do EMI como esse ponto de partida, nos deparamos com o fato dessa prática se constituir em um importante componente do projeto pedagógico dos cursos profissionalizantes com objetivo de preparar o estudante para a formação para o trabalho produtivo e para a vida cidadã, além de auxiliar na construção da sua própria identidade, através de atividades pedagógicas desenvolvidas em ambiente de trabalho.

Segundo Nathanael (2006, p.126), o estágio é um instrumento que proporciona aos estudantes, a partir do contato com as atuações profissionais, uma visão holística do curso. Esse período permite que avaliem sua vocação para determinada formação profissional, adquiram amadurecimento teórico, conhecimento sobre as técnicas e reflitam sobre as relações produtivas e sociais existentes na sociedade. Nesse sentindo, pode-se compreender a importância da relação teoria-prática na efetividade do estágio supervisionado, que deve levar o estudante a uma reflexão sobre o objetivo dessa atividade na sua formação. Compreende-se o Estágio Supervisionado como a atividade ofertada aos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, a partir da qual possam

desenvolver uma práxis que fortaleça os seus aprendizados. Essa atividade deve lhes permitir, ainda, a compreensão da realidade, para que possam articular o conhecimento teórico com a prática de forma criativa e produtiva.

O cumprimento do estágio não deve ser confundido com emprego e não deve gerar vínculo empregatício de qualquer natureza nos casos de estágio obrigatório ou não obrigatório. Por isso, a lei 11.788/2008 estipula que devem ser observados três requisitos na sua aplicabilidade, quais sejam: a matrícula e a frequência regular do educando na instituição de ensino, a presença de um termo de compromisso assinado pelo educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino e a compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso. É importante frisar o compromisso da instituição concedente em seguir as atividades previstas no plano de atividades do estagiário, presente no termo de compromisso assinado junto ao estudante e à instituição educacional, a fim de proporcionar ao estudante-estagiário atividades compatíveis com o fim pedagógico e formativo do estágio.

Para garantir a efetividade no cumprimento do estágio, a referida lei menciona a existência de dois importantes personagens no acompanhamento do estudante-estagiário: o professor orientador da instituição de ensino e o supervisor da parte concedente. Estes sujeitos deverão, respectivamente, ser os responsáveis pelo acompanhamento e pela avaliação das atividades do aluno-estagiário e possuir formação ou experiência profissional compatível com a área de conhecimento desenvolvida no curso, assegurando, dessa forma, o cumprimento de um estágio que se objetive como ato educativo e que relacione teoria e prática, auxiliando no desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

O estabelecimento do estágio como um componente curricular obrigatório implica em mais uma alternativa de garantir ao estudante a oportunidade de uma aprendizagem construída pela experiência vivida e contextualizada. Por isso, a participação na orientação e supervisão da escola e da empresa concedente nesse processo deve auxiliar ao estudante a relacionar os conhecimentos adquiridos em sala com a prática desenvolvida no ambiente de estágio de forma que a reflexão dessa relação o conduza à compreensão geral da formação pretendida.

Como já mencionado, o Estágio Supervisionado é um ato educativo que tem como função "suplementar o conhecimento adquirido em sala de aula, vivenciando, na prática, o saber teórico que advém do conjunto de disciplinas do currículo de curso" (NATHANAEL, 2006, p.125) e dessa forma, garante ao aluno a contextualização do que foi apresentado em sala de aula, pois, ao permitir que ele interaja ativamente com o objeto de estudo, facilita, dessa forma, a assimilação do conteúdo e uma aprendizagem mais significativa.

O estágio é uma possibilidade de, através de uma educação pelo trabalho, proporcionar ao estudante uma formação verdadeiramente politécnica. Ele deve englobar os princípios da ciência, da cultura e do trabalho, rompendo com uma educação dicotômica entre formação intelectual e manual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A categoria trabalho assume diferentes concepções ao longo da história influenciada pelas sociedades de cada época. As divisões nas classes sociais proporcionaram as divisões sociais do trabalho e levaram para dentro da escola essa dualidade, na qual as pessoas não têm acesso ao mesmo tipo de educação.

A forma como a sociedade capitalista veio conduzindo o processo formativo através da escola é reflexo da forma como ela se constitui e dos objetivos almejados para se manter. É de interesse da burguesia continuar tendo privilégios a partir da exploração do proletariado e do seu trabalho. A forma como atuam nos aspectos ligados à educação, promovendo reformas que dificultam o acesso a uma educação verdadeiramente integral e que promovem a fragmentação da formação, confirma esse pensamento.

A escola, impactada pela filosofia do capital, teve de se adaptar às demandas da sociedade industrialista priorizando a formação de mão de obra, a fim de produzir sujeitos mais capacitados para acompanhar as constantes evoluções produtivistas dessa sociedade. Ao longo da história, diferentes dispositivos legais abordaram a temática da educação para formação para o trabalho. Atualmente, o decreto nº 5.154/2004 traz a possibilidade da integração do ensino médio à educação profissional e tecnológica.

A escola deve-se configurar como o espaço que proporciona a toda a população o acesso a uma educação de qualidade, rompendo com a dicotomia existente na sociedade atual de formação de dirigentes e formação de mão de obra. A instituição escolar deve ser um espaço de formação para o trabalho como princípio educativo, de conscientização e emancipação pela integração da ciência, da cultura e do trabalho, proporcionando aos estudantes da classe operária a possibilidade de uma educação de formação geral, não se reservando esta somente à elite.

Mesmo estando sob os princípios capitalistas, o trabalho, que exerce nessa ideologia a exploração, a geração de capital para a burguesia e a alienação, deve, na sua dimensão ontológica, proporcionar ao homem a produção da sua própria existência na sua relação com a natureza e com os outros homens, gerando, assim, conhecimentos.

Apesar de a criação do ensino médio integrado se apresentar como uma necessidade da sociedade capitalista atual, ele deve ser construído baseando-se

nos dois pilares da integração: ser unitário e politécnico. No sentido de proporcionar o conhecimento que é de direito e o acesso a diferentes conteúdos que compõem a sociedade – cultura, ciência e trabalho através de uma formação propedêutica e profissional.

Dessa forma, visando ao acesso a dimensões fundamentais da vida, não se pautando somente na profissionalização, busca-se construir um sujeito emancipado, consciente de si e crítico da realidade em que está inserido. Espera-se que esse indivíduo tenha condições de articular a teoria à pratica, podendo atuar sobre essa realidade na perspectiva de mudança para uma sociedade mais igualitária e justa, contrapondo o fortalecimento da dualidade educacional.

Nesse sentido, o estágio não deve se constituir em uma disciplina que se encarregue de proporcionar ao estudante somente o contato com a parte profissional da sua formação. O estágio deve ser o meio pelo qual ele tenha a possibilidade de refletir sobre a realidade em que vive e compreender a forma como as relações se estabelecem na sociedade e, particularmente, no mundo do trabalho, além de articular o conhecimento teórico com a prática de forma criativa e produtiva.

Como componente curricular obrigatório de cursos profissionalizantes, é importante que o estágio seja planejado e desenvolvido de forma que os estudantes o percebam como elemento educativo que complementa o processo de ensino-aprendizagem e a sua formação. É importante que haja acompanhamento desses estudantes e das atividades desenvolvidas para que não incorra a sua utilização em práticas que não lhe garantam a progressão de seus conhecimentos e de suas competências, sendo utilizados como forma de exploração de mão de obra barata por empresas que não visam ao desenvolvimento pedagógico do estágio.

Faz-se necessário que a instituição de ensino, a empresa concedente e até mesmo os alunos não percam o foco do objetivo do estágio como ato educativo e administrem suas ações de forma a proporcionar aos jovens estudantes uma formação omnilateral e politécnica, pautada no trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 03/01/2020

BRASIL**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em 03/01/2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudante. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm> Acesso em: 10/07/2019

BRASIL. **Resolução nº1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578 > Acesso em: 15/10/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Caderno Pesquisa**, São Paulo (68): 21-28. 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118/1123> Acesso em: 15.set.2020

NATHANAEL, Paulo. O estágio em foco. *In*: NISKIER, Arnaldo; NATHANAEL, Paulo. **Educação, estágio e trabalho**. São Paulo: Integrare Editora, 2006. p.125-145.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. (2008?) Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 20/12/2019

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Jucier Gonçalves dos. **Análise da Função do Estágio Curricular Obrigatório do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará – Campus Crato, na Perspectiva Discente.** Orientadora: Amparo Villa Cupolillo. 2012. 54f. Dissertação (mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/10/Jucier-Goncalves-dos-Santos.pdf Acesso em: 20 dez. 2019

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008 Disponível em: < http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/108 > Acesso em: 24/01/2020

(RE)DEFININDO CONCEITOS ACERCA DA PRÁXIS EDUCATIVA COMO PRÁTICA SOCIAL

Ágata Laisa Laremberg Alves Cavalcanti[1]
Francisco Romário Paz Carvalho[2]

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde o século XX, há diversos esforços para compreender como se estruturam as forças, os componentes, a dinâmica que faz com que a educação funcione da forma como ela é feita. Segundo Sacristán (1999, p.17), "a educação é um motor de transformação pessoal, cultural, econômico ou de progresso em geral." Nesse sentido, o ser humano anseia pela busca de conhecimento, para estabelecer relações com o que crê e a realidade em que vive. O autor afirma que esta é uma característica que pertence à essência do ser humano, e remete a história do pensamento.

Assim, as práticas que envolvem as condutas humanas são orientadas por uma racionalidade, que surgem com as civilizações modernas. No entanto, não podemos pensar que antes da existência da racionalidade, não havia reflexões a respeito do que é e como realizar a educação. As práticas, os pensamentos cotidianos de gerações e épocas, que por ventura eram desconsideradas pela formalização culta do pensamento, representam parte da cultura da educação.

A complexidade dos processos educativos dificulta o reconhecimento dos fatores que os definem. Para Zabala (1998), há diversos fatores determinantes da prática, tais como: os parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possiblidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. O autor afirma, ainda, que todo educador precisa possuir um grau de compreensão dos processos educativos, bem como, os caminhos que o

1 Doutora e Mestre em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza (LEDOC), *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, da Universidade Federal do Piauí. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Epistemologia da Prática Profissional. E-mail: agatalaysa@ufpi.edu.br.

2 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFP)I, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). Bolsista Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX) - 2022. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br.

levam a melhorar sua prática. Nesse sentido, se entendermos que a melhoria das ações humanas passa pelo conhecimento e controle das variáveis que intervém nelas, é possível utilizar referenciais que nos ajudem a compreender a dinâmica da sala de aula e o seu contexto.

Partimos, então, da acepção de Sacristán, (1999), no qual define a prática educativa como ação orientada, dotada de sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social. Neste sentido, ressalta-se a continuidade entre o individual e o social ou institucional, entre sujeito e cultura, entre o conhecimento e a prática. Assim, "[...] o significado mais imediato de prática educativa refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e de educar" (SACRISTÁN, 1999, p.30). Para o autor, devemos, ainda, considerar os princípios de procedimentos que norteiam uma prática educativa eticamente aceitável, apoiados em processos de reflexão como mecanismo de análise e melhoria da mesma, como exercício para a formação e aperfeiçoamento de professores.

A ideia é compreender o que ocorre na educação a partir da dinâmica das ações das pessoas e da ação social, centralizando-nos no que nos move como ponto de referência para compreender a dinâmica dos sujeitos e das instituições, que se desenvolvem nas chamadas praticas educativas. Diante disso, ao compreender que prática e *práxis* possuem sentidos diferentes, entendemos, que, à prática voltada para as atividades humanas, dotadas de um sentido utilitário e a *práxis*, concebida como uma atitude filosófica, que ultrapassa essa concepção de atividade meramente utilitária, individual e autossuficiente (VÁZQUEZ, 2011).

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender a *práxis* educativa, como instrumento de transformação social, a partir da reflexão sobre a educação como prática social. Para realização deste estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica, definida por Gil (2008, p.50), como aquela que é realizada "[...] a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos". Para tanto, utilizamos as obras que tratam da temática abordada, com a preocupação pela qualidade das fontes, em consonância com as ideias produzidas.

É importante ressaltar, também, que ao realizar uma pesquisa bibliográfica, faz-se necessário analisar as informações selecionadas para descobrir as possíveis incoerências que possam existir. Nesse sentido, é preciso utilizar fontes variadas, para que o pesquisador tenha em mãos um acervo de materiais que ela possa analisar para realização da pesquisa (GIL, 2008). Além disso, ao longo do estudo trabalhamos com os conceitos e sua elaboração, na construção de uma *práxis* como instrumento de transformação social. A seguir, apresentamos a uma discussão acerca dos conceitos de prática educativa, prática pedagógica e prática docente.

2 DEFININDO CONCEITOS: PRÁTICA EDUCATIVA, PEDAGÓGICA E DOCENTE

Ao longo de toda a vida, procuramos explicar os mais diversos acontecimentos do nosso dia-a-dia, seja em casa, na comunidade, no trabalho, na ciência. Becker (2007) nos diz que, trabalhamos com conceitos o tempo todo. A busca pelo entendimento da própria vida, nos leva a produzir conceitos.

De encontro ao pensamento de Becker (2007), Barros (2016) afirma que a formação dos conceitos surge da necessidade de explicar um fenômeno novo ou que precise de um novo olhar para sua compreensão. Nesse sentido, o conceito pode ser definido como "[...] a bem delineada ideia que é evocada a partir de uma palavra ou expressão verbal que passa, desde então, a ser operacionalizada sistematicamente no interior de certo campo de saber ou de práticas específicas" (BARROS, 2016, p. 26).

Como o autor destaca, a elaboração de um conceito tem como finalidade a compreensão de um fenômeno, concebido em um campo de reflexões por pesquisadores e pensadores, que visam à produção de um conhecimento sobre uma realidade. A possibilidade de (re) fazer os conceitos nos permite mudar a visão de mundo existente, através da análise, discussão dessa realidade.

Nesse percurso, "[...] os conceitos convertem-se, então, em palavras preciosas – diamantes de alto quilate que cortam e recortam com maior precisão; palavras que, destacando-se das demais, brilham e ajudam a iluminar situações novas ou corriqueiras" (BARROS, 2016, p. 37). Partindo dessa perspectiva, nos propomos ao longo deste estudo, elaborar um conceito sobre prática educativa, considerando o contexto atual da nossa sociedade, em meio a tempos de crises, que possibilitem colocar a educação como meio de transformação social. Para isso, é preciso definir, os três tipos de práticas que permeiam o campo educativo: a prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente.

Segundo Franco (2012) é comum pensar que as práticas educativas e as práticas pedagógicas são sinônimas. No entanto, diferem conceitualmente. As práticas educativas compreendem o sentido mais amplo de educar, que acontece na sociedade. Elas se referem as práticas de concretização de processos educacionais. Nesse sentido, a educação deve ser um instrumento de humanização dos homens em sociedade, imersos nas diversas redes de interações que os envolvem, em um contexto social e cultural.

No que tange as práticas pedagógicas, Franco (2012, p.173) afirma que "são as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social". Ou seja, são as práticas que visam concretizar os processos pedagógicos. O professor, ao construir sua prática pedagógica, exerce uma dialética sobre seu

fazer docente. Essa dinâmica de "[...] construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possiblidades" constitui a prática pedagógica.

Para Souza (2012) existe diferenças entre a prática pedagógica e prática docente, pois ainda há muitas divergências nos conceitos destas. No entanto, o autor considera que a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática epistemológica e/ou gnosiológica. O autor trabalha ainda na perspectiva de da *práxis* pedagógica, como sendo a interrelação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados e produzam conhecimentos que ajudem a compreender e atuar na mesma sociedade e na realização humana de seus sujeitos.

Pensar a formação, com esse formato, nos remete a perceber a prática pedagógica como atividade que não se reduz a aplicação de métodos e técnicas de ensino, para além da transmissão de conteúdo. Nesse contexto, a prática pedagógica delineia-se como *práxis*, haja vista que "[...] assume-se que a *práxis* pedagógica seja um tempus e um *lócus* de realização intencional e organizada da educação. Um *lócus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva [...]" (SOUZA, 2012, p.28). Por isso, é importante lembrar que o professor vive na prática pedagógica e, de modo especial, na sala de aula um verdadeiro laboratório, que concorre com o aperfeiçoamento do seu próprio saber, do saber ensinar e do saber-ser.

Assim, para compreendermos a noção de *práxis* pedagógica é preciso entender e organizar a ação coletiva da instituição formadora de educadores ou quaisquer outros profissionais nos cursos de Educação Superior, de Educação Básica ou de outros processos educativos que ao os escolares, tendo em vista que todos os profissionais da educação entendam o papel da educação, que é de contribuir com a construção humana do sujeito humano. Esse seria o ideal da formação.

Nesse processo, encara-se a *práxis* pedagógica, como uma ação coletiva, sendo argumentada e realizada para garantir a realização de determinados objetivos e finalidades da educação, assumida pelos sujeitos que constituem a instituição formadora e pelos sujeitos educandos. Ou seja, como esta *práxis* é fruto de uma ação social coletiva, ela não se reduz apenas a prática docente, mas se conforma também na prática discente, na prática gestora, na prática epistemológica e/ou gnosiológica com suas intencionalidades explícitas, permeadas pela afetividade (SOUZA, 2012).

Nessa perspectiva, entendemos que as práticas pedagógicas, também, constituem a prática docente. No entanto, nem toda prática docente é pedagógica. Quando a prática docente é dotada de uma intencionalidade da sua ação, ela constitui-se prática pedagógica (FRANCO, 2012). Os motivos das ações

docentes derivam dos motivos em interação com os demais e com os quais são ressaltados pelos modelos ético-pedagógicos: com os do sistema escolar, os dos pais, os modelos sociais em geral, as finalidades da política educativa e das recomendações deduzidas dos modelos ou filosofias normativas da educação.

Pontua-se, então, que a prática docente é aquela referente a ação do professor no compromisso com o educar, na realização do seu trabalho no contexto escolar. Nesse sentido, Damasceno (2016) afirma que a prática docente é aquela desenvolvida nos contextos educacionais, caracterizada por ser uma atividade sistemática e social, que acontece por meio da mediação pedagógica, no ambiente escolar.

Ao tratarmos das práticas que permeiam o contexto educacional, traçamos conceitos com base na literatura da área, para definir cada uma. A distinção entre elas nos permite compreender, o quão vasto é, o campo da educação e sua importância como instrumento de transformação social em tempos de crise. Em que a educação é veículo condutor para as transformações sociais, em busca de uma formação emancipatória e humanista.

Nessa perspectiva, aprofundaremos a seguir, o conceito de prática educativa, pautadas nas concepções de teóricos, dos clássicos a contemporaneidade.

3 AFINAL, O QUE É A PRÁXIS EDUCATIVA?

Iniciamos nossa caminhada na produção do conhecimento acerca do conceito de prática educativa, numa perspectiva da *práxis*. Para isso, compreendemos que prática e *práxis* possuem sentidos diferentes. "Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*" (VÁZQUEZ, 2011, p.221). Enquanto a prática esta voltada para as atividades humanas, dotadas de um sentido utilitário; a práxis surge como uma atitude filosófica que ultrapassa essa concepção de atividade meramente utilitária, individual e autossuficiente.

Ao pensar a prática educativa como *práxis*, compreendemos que esta aspira transformar/mudar uma sociedade. Vázquez (2011, p.398) concebe a *práxis* "[...] como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente". O autor defende, ainda, que a *práxis* constitui em uma atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo.

Nessa perspectiva, a realização de uma *práxis* educacional só é possível se buscarmos a transformação das ações educacionais, onde o produto da consciência materializa-se na própria ação. A *práxis* educacional será aquela atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada no âmbito da educação. Uma atividade transformadora do mundo e do próprio homem.

Essa *práxis* se constitui, ainda, a partir de determinados fins, que é a transformação real do mundo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade da sociedade. Ela não responde por si mesma sem estar associado a outro contexto, considerando a capacidade transformadora do homem, sobre a natureza e no meio social, alterando o ambiente que vive e as transformações no decorrer da história (VÁZQUEZ, 2011). Eis a razão pela qual a prática educativa, se constitui como *práxis* docente, ao considerar a capacidade transformadora do homem sobre o contexto educacional, sobre as práticas educativas seja dentro ou fora da escola, na busca da formação de cidadãos conscientes, ativos, livres, criativos.

Tendo dito isso, retornamos à Grécia Clássica, onde os filósofos já apresentavam uma preocupação com a formação do ser humano. Valle (2002) ao apresentar os enigmas da educação, discute sobre a educação como *paidéia*, um ideal de formação, que proporciona uma tomada de consciência politica, crítica e social, na possiblidade da emancipação humana. E para isso, é necessário a (res)significação, pela liberdade humana, dos fins e dos meios da educação. E nos traz como um dos enigmas: "[...] na educação, a liberdade define, ao mesmo tempo, o fim que se busca e o principio do qual se parte, aquilo que se pretende construir e no que se apoia essa construção" (VALLE, 2002, p.269).

Considerado um conceito complexo, a *paidéia* exprimia um ideal de formação constante no mundo grego. Nessa perspectiva, a educação deve visar uma formação integral do ser humano, pautada em valores, na ética, na alteridade dos indivíduos, na virtude em si (fazer o bem); pois em contrapartida, estamos vivendo um processo de escolarização; em que, a educação deixa de priorizar a formação humana do individuo e passa a buscar apenas resultados, através da quantificação do conhecimento (VALLE, 2002).

Portanto, ao pensarmos sobre a *práxis* educativa tendo como base de reflexão a paidéia, compreendemos que a educação também é *práxis*, e portanto, reafirmamos nossa concepção de uma *práxis* educativa. Valle (2002, p. 272) afirma que, "[...] a educação é *práxis*, porque, atividade lúcida, deliberada e deliberante, seu objeto, sua finalidade, é o próprio exercício dessa lucidez e dessa deliberação. Na educação, portanto o fim corresponde à própria atividade que o produz: a autocriação". Ou seja, a práxis educativa volta-se para as ideias de emancipação humana, como possibilidade de uma reflexão sobre esses fins e uma tomada de consciência do seu poder de deliberação; uma vez que toda *práxis* é consciente.

Dessa forma, a *práxis* envolve a intenção e a ação de transformar a realidade. Assim, é preciso compreender o que ocorre na educação a partir da dinâmica das ações das pessoas e da ação social, centralizando-nos no que nos move como ponto de referência para compreensão da dinâmica dos sujeitos e

das instituições, que se desenvolvem nas práticas educativas.

Como descrito por Freire (2011), é fundamental partirmos do entendimento de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. A ideia de educação como a alavanca do progresso é rejeitada pelo autor e ele parte em defesa de teoria de uma alavanca da revolução, voltada para uma pedagogia da liberdade, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e da violência.

Nesse sentido, necessitamos de uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas da sociedade. Precisamos de uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática A própria posição da nossa escola, por vezes, é pautada na memorização dos trechos, na desvinculação da realidade, uma tendência que visa reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição ingênua (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, Vygotsky (2003) afere a toda educação um caráter social. O meio é para o ser humano o meio social. Nesse sentido, "[...] o ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca" (Ibidem, p. 76). O autor propõe que a experiência pessoal do educando transforme-se na principal base do trabalho pedagógico. Toda a arte do educador deve estar voltada para a orientação e regulação da atividade pessoal do aluno. Educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta.

No contexto da *práxis* educativa, pensamos que educar ultrapassa uma formação de conteudista e visa uma formação humana, pautada em valores morais e éticos. Para Vygotsky (2003, p.301), "[...] só a vida educa e, quanto mais amplamente à vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca".

As ideias Pós-modernas também somam a esse estudo. Giroux (2003) defende um revigoramento de uma política cultural da prática como intervenção estratégica e pedagógica com poder sobre as lutas cotidianas. Na acepção do autor, uma educação política significa ensinar aos estudantes a correr riscos, fazer perguntas, desafiar aqueles no poder, honrar tradições críticas; ser reflexivo a respeito da forma como a autoridade é utilizada na sala de aula e em outros espaços pedagógicos; oportunizar aos estudantes a possibilidade de se expressem de forma crítica; a participarem dos debates pelo qual suas identidades, valores e desejos são moldados, para construir e ampliar seu papel como cidadãos críticos.

De acordo com Giroux (2003), a cultura tornou-se o principal meio pelo qual as políticas sociais são produzidas, circuladas e estabelecidas. A relação

entre cultura e pedagogia não pode ser abstraída da dinâmica central da política e do poder. A cultura é, portanto, um dos elementos essenciais para a compreensão de uma *práxis* educativa, pois todas as relações estabelecidas entre os indivíduos reflete na sua formação educacional.

Ao encontro de Giroux (2003), elencamos as concepções freireanas que atravessam os ideais dos teóricos que discutem sobre a educação, ressaltando a importância de Paulo Freire para pensarmos uma *práxis* educativa como possiblidade de emancipação humana e transformação social. Nesse sentido, a *práxis* educativa deve estar pautada na reflexão crítica, no diálogo, em uma educação como prática da mudança e liberdade.

Nessa perspectiva, ao conceber a *práxis* educativa como comunidade de afetos, entendemos que é preciso evitar a mutilação da espontaneidade, da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas, para explorar o currículo como um "acontecimento" vivido nele mesmo. Deixar as crianças livres para criar, brincar, interagir, produzir o seu próprio conhecimento. Pois, o currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocrático e normalizado (CARVALHO, 2009).

Esse processo é unificado e estável movido por paixões e motivada pelos afetos para desenvolver a aprendizagem e consiste em uma prática política de investimentos afetivos e de desejos sedimentados que conecta a vida e experiências cotidianas dos estudantes com aquilo que aprendem.

Dialongando com Freire, Assmann (2012) nos traz que é preciso reencantar a educação, revestindo-a de encantos, tornando nossas escolas e alunos aprendentes. É preciso reconhecer que a educação é um dos principais e mais eficientes meios de salvar vidas humanas. Para isso, assume-se uma causa maior: a luta por mudanças éticas, políticas e econômicas na sociedade. A escola, portanto, deve ser um lugar gostoso (uma organização aprendente). Um lugar de aprendência.

> Está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida , além do fato de que , sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade do ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um *apartheid* neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas, de fato está destruindo vidas"(ASSMANN, 2012, p.23)

Os seres humanos aprendem, representam e utilizam conhecimentos de muitas maneiras diferentes. Essas diferenças tornam mais complexo o exame do aprender e do conhecer. Há diferenças e desafios em todo sistema educativo. Pois, nem todos aprendem as mesmas coisas da mesma maneira e, tão pouco,

o aprendizado dos estudantes pode se medido por medições(metro) uniformes e universais.

Na perspectiva transformadora de Flecha (2010), os professores agem como cidadãos (intelectuais orgânicos) e os estudantes se tornam competentes no conhecimento cultural e nas contribuições intelectuais da comunidade, e também adquirem o conhecimento exigido para que tenham acesso socioeconômico. Para Zeichner e Flessner (2010, p.344), o mais importante é que "[...] os formadores de professores precisam adotar uma investigação autocrítica em relação a seu trabalho na formação de professores que esperam que seus alunos adotem nas escolas da educação básica".

Cabe ao pedagogo-professor-educador, analisar as multiplicidades e os pontos de singularidades dos currículos. Destaca-se, também, o papel dos Pesquisadores-Professores, pois eles conseguem criar algo novo ao promoverem a irrupção de um devir em estado puro, dignos do acontecimento curricular e que artistem a educação, em devir-revolucionário: o único devir, que conjura o intolerável e os faz acreditar no mundo.

Portanto, finalizamos essa reflexão com a acepção de Corazza (2012), que nos diz que, ao educar, pesquisamos, procuramos e criamos; e, ao ensinar, também pesquisamos, para procurar e, também, para criar.

4 TECENDO (IN)CONCLUSÕES

Ao longo desse estudo discutimos sobre a educação como prática social, na perspectiva da *práxis*, como instrumento de transformação social. Apresentamos aqui (in)conclusões por entender que compreensão de *práxis* educativa não se limita a este estudo.

Conforme abordamos, anteriormente, a complexidade dos processos educativos dificultam o reconhecimento dos fatores que os definem. Pois, na prática há contradições no agir, no fazer, no saber docente. A ideia foi compreender o que ocorre na educação, a partir da dinâmica das ações das pessoas e da ação social.

Nosso objetivo foi compreender a *práxis* educativa, como instrumento de transformação social, a partir da reflexão sobre a educação como prática social. Assim, ao concebermos a educação como prática social e, ao considera-la o motor das atividades humanas necessárias ao funcionamento da sociedade, compreendemos que ela funciona como instrumento de humanização dos homens em sociedade, imersos nas diversas redes de interações que os envolvem, em um contexto social, político e cultural. Nessa perspectiva, a educação tem como finalidade preparar os indivíduos para agir coletivo em sociedade.

A práxis não responde por si mesma sem estar associado a outro contexto, considerando a capacidade transformadora do homem, sobre a natureza e no

meio social, alterando o ambiente que vive e as transformações no decorrer da história. Por isso, compreendemos a prática educativa como *práxis*, por estar associada a um contexto de transformações que a educação vem passando ao longo da história, bem como, o espaço institucionalizado onde ela acontece, na escola.

Diante disso, concebemos a *práxis* educativa como uma atividade prática adequada a fins, guiadas por objetivos. Uma atividade de criação, que transforma o mundo e a si mesmo, como instrumento de transformação social, a *práxis* educativa, visa à transformação e humanização dos indivíduos e se efetivam nos contextos das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Logo, elas são sistemáticas, intencionais, coletivas e subjetivas, possuindo um caráter reflexivo das práticas humanas.

Portanto, a compreensão da *práxis* educativa nos permite refletir sobre o contexto educacional que estamos vivendo e as práticas de formação que permeiam o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Afinal, que ser humano estamos formando? Qual o papel da educação para formação do ser humano consciente e crítico do seu papel na sociedade? São questões que deixamos para as futuras reflexões acerca da *práxis* educativa.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à uma sociedade aprendente.12ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BARROS, José D'assunção. **Os conceitos**: seus usos nas ciências humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BECKER, Howard. S. **Segredos e turques da pesquisa**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, Rio de Janeiro, DP et al., Brasília, DF: CNPQ, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre, RS: Ed. UFRGS; Doisa, 2013.

DAMASCENO, Isolina Costa. Prática educativa, pedagógica e docente: uma reflexão sobre a ação dos professores. COGNITIO - Revista Científica Multidisciplinar, vol. 1, n. 1, Jan./Jun., p.46-55. 2016. Disponível em: http://www.faeme.edu.br/revistaeletronica/ cognitio/artigos/PRATICA%20EDUCATIVA%20PEDAGOGICA%20E%20DOCENTE_uma%20reflexao%20sobre%20a%20acao%20dos%20professores.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

FLECHA, Ramon. A cidade educadora e a educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica**: análise

internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.365-379.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VALLE, Lília do. **Os enigmas da educação**: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como enisar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Ken; FLESSNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.331-348.

LEITURA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM PROJETO DE LETRAMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 8° ANO

Jobson Jorge da Silva[1]
Massilon Fragoso de Freitas[2]
Rossana Regina Guimarães Ramos Henz[3]
Wesley Moreira Alencar Pereira[4]

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva contribuir com a ampliação da discussão acadêmica sobre leitura já que discute a promoção do ensino da leitura e do desenvolvimento de letramentos nos alunos envolvidos. Desse modo, pode constituir uma reflexão sobre quem são e o que pensam além de contribuir para a formação de leitores e de cidadãos que poderão frequentar a universidade e/ou ser inseridos no mercado de trabalho, conscientes da importância que a leitura possui em diversos contextos sociais atendendo a diversos propósitos comunicativos.

Baseado no exposto acima e com o desenvolvimento de estratégias que auxiliam a compreensão leitora, construção de sentidos e possibilitam o despertar do gosto pela leitura surge a proposta de Manual Didático, que é um produto desse estudo e traz uma proposta de leitura e letramentos para que professores possam desenvolver ao longo de oficinas nas aulas de língua portuguesa dos

1 Licenciado em Letras Port./Ingl. pela Universidade de Pernambuco. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante. Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Futura e Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco. jobson.jorge@upe.br.

2 Licenciado em Letras (Português) e Especialização em Leitura e Produção de Textos pela Univisa e Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco. fragosomassilon@gmail.com.

3 Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS) na Universidade de Pernambuco e professora do curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco. rossana.ramos@upe.br.

4 Graduado em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Licenciado em Letras Português/Inglês pela Universidade São Miguel. Especialista em Comunicação Empresarial pela Universidade Maurício de Nassau. Mestre em Letras pela Universidade de Pernambuco. wesleymap@gmail.com.

anos finais do ensino fundamental.

Além da introdução e das considerações finais, esse trabalho foi organizado em duas sessões. Na primeira sessão, há uma discussão sobre leitura, abordando a história da leitura, as noções de letramento e os benefícios que a leitura pode proporcionar. Na segunda sessão, apontamos para todo o percurso metodológico do estudo, a sistematização da revisão de literatura e as etapas da construção do material instrucional. A partir disso, nosso estudo aponta como referências bibliográficas principais os estudos desenvolvidos por Street (2014), Soares (2016), Kleiman (2008), Freire (2011) e Rojo (2012).

2. APARATO TEÓRICO

2.1 A leitura e o letramento como processos de desenvolvimento social

A leitura, segundo Martins (1994), apesar de constantemente ser associada à escrita, constitui uma atividade mais ampla, pois envolve diferentes possibilidades de concretização. Assim sendo, é possível ler pessoas, ambientes, situações e expressões do fazer humano entre outras coisas. Nesse contexto, é possível verificar a multiplicidade de olhares pelos quais podemos analisar a leitura constituindo um forte e significativo indício da complexidade dessa questão.

Seguindo nessa direção, durante o Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura, que é um dos processos mais complexos que desenvolvemos nessa etapa da educação, representa elemento integrante de uma formação complexa e multifacetada que, enquanto professores, precisamos dar conta. Nesse sentido, cabem às nossas aulas ampliar as competências e habilidades desses estudantes, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa perspectiva, o trabalho do professor devidamente fundamentado teórica e metodologicamente contribuirá para o desenvolvimento do aluno quanto à aquisição da leitura colaborando com a ampliação de seus conhecimentos e também garantindo o direito à cidadania, à reflexão, à criticidade e à autonomia social.

A partir disso, o desenvolvimento da leitura é um passo importante para o processo de democratização e mudança social coletiva, pois ela é uma atividade social e reflexiva que possibilita aos leitores questionamentos sobre a realidade social, sobre as imposições sociais e sobre o seu papel no mundo em que vivem.

Assim, a leitura é uma prática social capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo, além de possibilitar as transformações coletivas. Para isso acontecer, a escola precisa de um projeto de leitura que envolva todos os docentes e funcionários. A instituição de ensino precisa contribuir amplamente para que esse espaço seja facilitador de leituras. Não se trata apenas da leitura

do livro impresso, o didático, mas da leitura do mundo, da crítica, da reflexão poética e da leitura existencial.

Logo, compreendemos que ler compreende diversos processos que estão articulados e juntos promovem a construção do sentido do texto. A partir disso, podemos falar em uma mecânica de leitura, geralmente se lê da esquerda para direita, respeitando sinais de pontuação, *lay-out* da página, seguindo estratégias de escrita como notas de rodapé e o leitor tem conhecimento dessas regras antes de se aprofundar no texto. Quando esse processo não ocorre de forma satisfatória entendemos que o leitor não compreende todos os processos ou não os conhece. Assim, ler é apreender, apropriar e transformar significados. A leitura deve ser geradora de novas experiências para os indivíduos.

Dando sequência a essa discussão, em relação ao aprendizado da leitura, a compreensão do texto acontece principalmente durante a conversa entre o aluno e o professor. Assim, é através do diálogo sobre aspectos relevantes do texto que o leitor mais inexperiente poderá buscar meios de atingir os sentidos ou significados do texto. Portanto, o professor deve criar estratégias de leitura fazendo perguntas e/ou comentários para facilitar a compreensão textual. Nesse sentido, no aprendizado do contexto escolar, "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". (FREIRE, 2012, p. 85).

A leitura, nessa direção, é fundamental e sempre existirá na vida humana. Ela se faz presente no estabelecimento das relações entre as experiências de vida e, de certa forma, colabora com a resolução de problemas existentes na vida do sujeito-leitor. Com o seu desenvolvimento, o ser humano pode perceber a sua compreensão do mundo, podendo interferir nele a partir de suas experiências através da leitura. Assim, a partir das habilidades de leitura, podemos conquistar a autonomia e a ampliação dos horizontes. A partir dessas discussões compreendemos que:

> A leitura se manifesta, então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. É essa mesma experiência (ou vivência dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência do leitor. Por sua vez, os novos significados apreendidos na experiência do leitor fazem com que este se posicione em relação ao documento lido, o que pode gerar possibilidades de modificação do texto evidenciado através do documento, ou seja, a incrementação dos seus significados. (SILVA, 2005. p 95)

A partir do supracitado, percebemos que o ato de ler é essencial no processo de ensino e aprendizagem. A leitura existe na sociedade e através dela, o ser humano pode estudar, sentir prazer, interagir, se informar, adquirir conhecimentos, ampliar seu vocabulário, desenvolver seu raciocínio e sua interpretação

e sobretudo aprimorar a sua escrita.

Nessa direção, segundo Silva (2005, p. 38), uma das grandes funções da leitura é facilitar o processo de comunicação e "facilitar o posicionamento do ser do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo)", conseguidas através das experiências da prática da leitura, que "impulsionam a descoberta, elaboração e a difusão de conhecimento".

Assim, a leitura pode ser utilizada para criação artística e também pode abrir a mente e fazer com que o leitor se inspire e se mova para realizar um sonho através da literatura, por exemplo, pois ela aumenta a sua capacidade de imaginação e estimula a criatividade, gera imagens, emoções e ideias.

De acordo com Aguiar, (*Apud in* Feba, 2011, p. 8) muitas leituras também podem ter um viés pedagógico, pois podem ser focadas na aprendizagem, já que algumas leituras podem ser direcionadas às crianças para que elas recebam compreendam os conteúdos, os comportamentos e os valores que com elas são compartilhados para o exercício da vida adulta.

Especificamente, em relação à leitura literária, Cândido (2008, p. 182) afirma, que a leitura humaniza:

> [...] "confirma no homem aqueles traços a reputar essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres". (CÂNDIDO 2008, p. 182)

Diante disso, na questão filosófica da leitura, o leitor é para Danto (2015) uma espécie de "Eu" geral, que é encontrado pela obra mediante a leitura. Como um espelho, a obra é capaz de refletir algo no leitor, que sem ela não seria possível. Considerando a dimensão da leitura como este lugar que suscita uma identidade no momento em que o texto é lido, podemos afirmar que leituras são cruciais para pensar, pois desloca o indivíduo de sua perspectiva principal, a que está comumente situado, e o coloca em uma perspectiva universal e também necessária, que é a perspectiva do "Eu" no ato de ler. Segundo Danto (2015), a leitura se apresenta na conexão entre texto e leitor, sugerida pela expressividade do texto pelo autor. Neste sentido, segundo ele, a leitura remete a uma leitura filosófica que se faz com o autor, ou ainda, com o texto.

Seguindo essa linha de pensamento, quanto ao desenvolvimento das sociedades, as que mais leem são consideradas culturalmente mais ricas, mais tolerantes e humanas, sobretudo por terem leitores mais críticos que possuem uma melhor capacidade analítica com pessoas mais bem informadas e mais inteligentes, pois leitores críticos são mais capazes de questionar a vida e a sociedade, já que a leitura crítica é condição para a educação libertadora e transformadora.

Assim, partindo da construção desses conceitos filosóficos de leitura e da leitura propriamente dita Silva (2005) apontamos que:

> A constatação do significado do documento escrito nada mais é do que sua compreensão. O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade. Como empreendedor de um projeto, o leitor crítico necessariamente se faz ouvir. A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, dando início ao cotejo das ideias projetadas na constatação. (SILVA, 2005, p. 80)

Essa visão de leitura compreende a extensão e a dimensão de uma sociedade tomada pelo letramento formal ou escolarizado, que demanda necessariamente sujeitos com conhecimentos formais para as demandas sociais que surgirão ao longo de sua vida. As questões são resolvidas ou podem ser discutidas, no caso do nosso estudo, a partir da leitura e do grau de complexibilidade de leitura que o sujeito é capaz de realizar. Nesse sentido, cabe à escola a formação leitora e a ampliação desse saber que oportunizará e qualificará o sujeito à vida em sociedade.

2.2 História da leitura: da era clássica à modernidade

Ainda em uma perspectiva histórica, apontamos para a história da leitura. Sobre a história da leitura e da comunicação humana, apontamos inicialmente para a comunicação nas cavernas através das pinturas rupestres que, com o passar do tempo, transformaram-se nos conhecidos pictogramas. Com o desenvolvimento humano, novas tecnologias foram surgindo e com isso, os primeiros escritos cunhados em tábuas de barro, de metal, em couro, em papiro (rolos de 6 a 10 metros) e depois em pergaminhos.

Ao longo do tempo esses sinais gráficos passaram por diversas transformações. A grafia cada vez mais se aproximava da oralidade e da representação dos sons da fala. Sem a escrita, os ensinamentos eram transmitidos de forma oral e poucas pessoas, como os filósofos e os detentores do poder eram os únicos que tinham acesso a esse conhecimento.

FISHER (2006), em seu livro "História da Leitura", aborda questões referentes aos primeiros leitores, o modo como realizam as leituras e o que os filósofos Aristóteles, Sócrates e Platão viam na leitura em sua época. A leitura e a escrita não existiam como propriedade autônoma. Eram meros complementos ao discurso.

A decodificação da *mnemônia* (auxílio à memória) e de imagens (figuras pictóricas) também podem ser chamadas de leitura, ainda que no sentido primitivo.

O homem Neandertal e os primeiros *Homo Sapiens Sapiens* liam entalhes em ossos sinalizando algo que lhes fossem significativos – pontuação de jogos ou marcação de dias ou ciclos lunares. Havia também outras formas de se transmitir mensagens, assim como, as tribos primitivas liam em cascas de árvores ou em couros que eram ricas em detalhes. A sinalização dessas mensagens podia ser lida simbolicamente de longe: bandeiras, fumaça, fogo, reflexos em metais polidos, entre outros. Toda "leitura" antiga envolve um reconhecimento simples de códigos e estavam firmemente centralizadas na execução de tarefas.

De acordo com os estudos de Fisher (2006), é possível perceber que Sócrates acreditava que os livros, os objetos em si, não o seu conteúdo – eram na verdade, uma barreira à aprendizagem. Para ele havia apenas uma interpretação "apropriada" de um texto, no qual essa interpretação só poderia ser feita por pessoas treinadas no âmbito intelectual. Ele exigia do texto um caráter unidimensional da oralidade, que nas gerações seguintes viria a ser transformado em multidimensional pelo leitor interativo. Ao invés de reconhecer essa evolução na leitura, Sócrates repudiou a escrita como um todo. Essa atitude não era uma acusação da leitura, nem uma defesa da sociedade oral. Ela foi uma crítica à inadequação da escrita grega da época.

Sócrates estava certo, as práticas primitivas da escrita de sua época davam margem a ambiguidade o que prejudicava a comunicação. Ele queria que a clareza autoral da oralidade fosse mantida. Platão discípulo e biógrafo de Sócrates acreditava na teoria de seu mestre, assim rejeitando a escrita apenas para lutar por sua causa que era o uso "adequado" da escrita. Suas diversas obras comprovam um meio para modelar o próprio pensamento.

A leitura privada de livros (rolos de papiro) parece ter se tornado comum apenas no século IV a.C. Ao contrário de Sócrates, Aristóteles tornou-se um leitor contumaz chegando a reunir uma biblioteca particular.

A passagem do século IV ao V a.C. marcou a transição da tradição oral para a escrita. Aristóteles acreditava que a leitura poderia ser feita através de figuras distintas e objetos. Ao desenhar a figura do corpo de um menino como: a cabeça isolada, pernas caídas, por exemplo, entendia-se tudo isso como uma forma isolada de leitura.

Quando ele juntava essas partes do corpo humano podia perceber que a imagem não seria uma parte estática, ou seja, corpo sem locomoção e sim que a figura poderia se movimentar e a cada mudança de posicionamento traduzir-se-ia um certo tipo de leitura, dessa forma, poderia ser um garoto correndo, fingindo estar parado em algum lugar ou até mesmo jogando, cada visão da imagem traduziria exatamente o que era desconhecido para ele.

Dando sequência à discussão, Fisher (2006), aponta para a cultura grega e

as transformações pelas quais passou, como por exemplo, quando Constantino I mudou a capital da Roma "pagã" para Bizâncio cristã renomeando-a posteriormente Constantinopla, em 330 d.C, como relevantes mudanças que influenciaram diretamente as mediações de leitura ou o envolvimento e o desenvolvimento da sociedade com a leitura.

Durante muitos séculos, Constantinopla representou a vanguarda da ciência e das humanidades no mundo ocidental. Sua produção literária inspirou os eruditos e cientistas árabes, cujos ensinamentos mulçumanos foram difundidos para Espanha muçulmana e para outros centros de educação.

Depois do século VI, os antigos centros literários de Roma – na Itália, Alemanha, França, Grã-Bretanha e Norte da África haviam se rendido aos copistas e a uma uniformidade de assuntos: quase todos os volumes eram de cunho religioso. A leitura se difundia no início por meio do Império Romano e, apenas no segundo momento, por meio do Cristianismo.

A expansão da nova religião trouxe uma nova prática de leitura, elevando de modo significativo seu uso na sociedade romana. O cristianismo medieval era a religião do livro uma herança da veneração judaica à palavra escrita. Os ensinamentos cristãos eram divulgados pela leitura por meio de escolas administradas pela igreja que se aprendia a ler. Muitos povos incorporaram a escrita em grego ou latim para produzir sua própria escrita, em diferentes línguas, introduzindo modificações locais a fim de sanar uma fonologia contraditória

Dando sequência à discussão sobre leitura, agora em uma perspectiva histórica e contextualizada recorremos à Chatier (1997) para visualizarmos a história da leitura no mundo ocidental a partir de uma perspectiva ampla e multifacetada. Nessa perspectiva Chatier (1997) aponta que:

> Antes de serem escritores, fundadores de um espaço próprio, herdeiros dos lavradores de outrora, porém, no solo da linguagem, escavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam pelas terras alheias, nômades caçando furtivamente pelos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para deles gozar. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um espaço e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se previne contra os desgastes do tempo (esquecemos-nos dele e de nós próprios), ela não conserva ou conserva o mal o que adquiriu e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido. (CHATIER, 1997, p. 5)

A partir da concepção histórica de leitura exposta acima apontamos para dois conceitos relevantes sobre leitura apontados por Chatier (1997). O primeiro é a de que a leitura não está inscrita no texto, sem uma distância pensável entre o sentido atribuído a este último (por seu autor, seu editor, pela crítica, pela tradição, etc. …) e o uso ou a interpretação que dele pode ser feita por seus leitores.

O segundo aponta que um texto apenas existe porque há um leitor para dar-lhe significação.

A partir dessas duas dimensões históricas de leitura, a tarefa dos historiadores quanto ao tema é a de reconstruir, em suas diferenças e em suas singularidades, as diversas maneiras de ler que caracterizam as sociedades ocidentais desde a Antiguidade.

A partir disso, a alfabetização, segundo a concepção de Martins (1994), é considerada muito importante para o crescimento pessoal e profissional do ser humano, sendo ligada a uma melhor interação na comunicação entre os homens desde as civilizações mais antigas. Nessa perspectiva:

> [...] saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres. (MARTINS, 1994, p. 22)

Além disso, Araújo (1996) destaca que, na Antiguidade e na Idade Média, o aprendizado da leitura pelos alunos se dava a partir da memorização do alfabeto, da soletração e da decodificação de palavras isoladas e frases até chegar a textos contínuos. Propagava-se, com isso, a importância desse ato, pois seria crucial no desenvolvimento educacional, proporcionando a formação integral do indivíduo.

Em relação ao processo de difusão da cultura da escrita e da leitura, o processo de alfabetização surge na idade média, nas igrejas, com os jesuítas, através de documentos das culturas gregas e romanas. Entretanto, a leitura de textos foi intensificada a partir da criação da imprensa de Gutemberg no século XV, entre 1452 e 1455, na Alemanha, que possibilitou a maior circulação de textos impressos. A disseminação da leitura também se deu em relação à tradução e publicação da Bíblia, que foi o primeiro livro impresso.

Nesse contexto, se desenvolveram diversas atividades comerciais possibilitando o crescimento das cidades, e a leitura foi fundamental para isso. Devido à sua importância para a educação humana e socialização entre as pessoas, foi incorporada ao ensino escolar possibilitando também o desenvolvimento da escrita. Assim, ao longo dos anos, a forma do ensino de leitura vem sendo modificada de acordo com a construção social de cada época, visando ao desenvolvimento do intelecto e um caminho para adquirir conhecimento e uma forma do ser humano desenvolver habilidades e letramentos necessários para se integrar à sociedade.

A partir de 1793, com a promulgação da lei de proteção aos direitos autorais, na França, a publicação de livros tornou-se uma produção empresarial, e

com o fortalecimento das escolas e a obrigatoriedade do ensino, surgiu a ''clientela leitora''.

No Brasil, o hábito da leitura só começou a ganhar força na segunda metade do século XIX, quando, na cidade do Rio de Janeiro, sede do governo, surgiram as tipografias, livrarias e bibliotecas. O livro ainda era muito caro e a maior parte deles vinham de Portugal. Quem lia nesse período eram apenas os portugueses, pessoas ligadas à administração, os donos de engenhos, seus filhos e os jesuítas.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, por sua vez, como destaca Conceição (2017), houve várias fases de ensino da leitura, até chegar aos dias atuais. A primeira foi a partir do ensino dos Jesuítas no período colonial, em que índios e negros eram catequizados e ensinados somente a ler e escrever, enquanto os filhos dos colonizadores eram instruídos com o ensino de filosofia e línguas clássicas, por exemplo, sendo preparados para cursar direito e medicina.

Em seguida, com o fim do domínio Jesuíta e a formação da República, houve uma necessidade de se aprimorar a educação através do ensino de métodos de leituras, implementando o método alfabético no final dos anos 1.800, com métodos sintéticos e analíticos.

Só a partir do surgimento da imprensa e das escolas no Brasil é que os livros começaram a ser produzidos, mas nem todos tinham acesso, apenas a classe dominante, a burguesia. O material que era usado nas raras escolas que existiam para trabalhar a leitura eram: textos autobiográficos, relatos de viajantes, cartas, documentos de cartório, e a primeira constituição do império de 1.827, específica sobre a instrução pública, o código criminal e a bíblia.

A partir de 1934, a constituição federal garantia que a educação era um direito de todos e deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, com isso, em conformidade com o artigo 150, estava assegurado somente o ensino primário integral gratuito. Com o tempo, surgiu também a necessidade de implantar o livro didático, sendo um dos responsáveis pela formação do leitor, visando a uma melhora na educação.

Segundo o site do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o programa de distribuição de livros didáticos para alunos da escola pública iniciou a partir de 1937 e é um dos mais antigos programas educacionais brasileiros, já teve outros nomes e veio se aperfeiçoando até chegar aos dias atuais, incluindo a distribuição de obras para alunos dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A lei de diretrizes e bases da educação Nacional (LDB) que foi criada em 1996, também aponta a importância da leitura para atingir seus objetivos, que é o de desenvolver a educação do ser humano, prepará-lo para exercer a cidadania

e para o mercado de trabalho. Para tal, tanto a alfabetização, quanto o desenvolvimento da leitura na escola, devem ter um ensino transformador, considerando, sobretudo, as experiências dos alunos.

Nessa direção, a prática da leitura proporcionou e proporciona muitos benefícios para o indivíduo e para a sociedade. Conforme podemos observar, há vários fatores que desencadeiam uma crise na leitura dos alunos da escola pública, tais como: a inexistência de biblioteca em algumas escolas, a precariedade das condições socioeconômicas das famílias dos alunos que, em grande parte dos casos, não têm condições para comprar livros.

Com isso, a leitura dos alunos está, muitas vezes, limitada aos livros didáticos da escola, nos quais muitos têm a única oportunidade de contato com o ato de ler. Assim sendo, enquanto professores, sabemos que há inúmeras críticas ao ensino somente pelo livro didático.

A escola acaba, pois, se constituindo como o principal meio de acesso ao conhecimento sistematizado. Portanto, a sua responsabilidade está em assegurar e fornecer todos os recursos necessários para inserir o estudante na vida social, econômica e cultural.

Existem outras críticas que também se referem à iniciação da leitura no ensino infantil. Em relação à alfabetização, muitos professores, nos primeiros contatos da criança com atividades de leitura, trazem para a sala de aula textos descontextualizados, com palavras isoladas que não fazem sentido, provocando uma percepção negativa da visão geral do processo de letramento.

Apontamos, portanto, a leitura e a escrita como práticas de linguagem que estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que, para desenvolvê-las na escola, devemos promover práticas situadas e contextualizadas em vários campos e esferas discursivas, relacionando essas práticas ao uso e reflexão que são influenciadas pelas condições de produção e recepção dos textos.

Dessa forma, faz-se necessário levar em conta que o foco da disciplina de Língua Portuguesa é formar para os diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de forma crítica e criativa.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa que desenvolvemos foi pensada a princípio nos moldes de uma pesquisa interventiva que tem como característica fundamental o interesse na aplicação, contudo em decorrência da pandemia do novo coronavírus não foi possível sua aplicação e decidimos desenvolver apenas uma proposição didática.

No início do ano letivo de 2019, antes do estado de pandemia, aplicamos aos alunos um questionário com quatro perguntas no qual eles apontaram algumas questões que motivaram a problemática do nosso estudo.

Quadro 1: mapeando a concepção de um plano de vida

01	Por que você vai para a escola?
02	Em que medida os conhecimentos escolares contribuem para a sua vida?
03	Você costuma ler? O quê?
04	Em que medida a leitura pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e coletivo?

Fonte: próprios autores

O questionário também possibilitou conhecer um pouco da realidade linguística de cada um deles e sobre essa realidade, buscamos conhecer as práticas de linguagem, leitura e escrita de textos, nas quais estão imersos, seja no ambiente escolar ou extraescolar.

O questionário com questões pré-elaboradas foi escolhido para a coleta de dados porque apresenta "questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador" conforme aponta (Gianfaldoni e Moroz, 2006, p. 78). Isso se tornou necessário porque os alunos precisavam ter espaço para responder às questões de forma fidedigna.

A partir dessas respostas, pudemos seguir com nosso trabalho e continuar a pesquisa através de uma experiência didática que culmine na potencialização dos letramentos sociais. Esse trabalho pretende valorizar os saberes e competências dos alunos, possibilitando a criticidade, bem como a participação no processo da construção do conhecimento.

Portanto, em função desse cenário atual de COVID 19, o trabalho se transformou em uma proposta didática que é uma estratégia de ensino a mais para ser utilizada pelos professores. Assim, propomos um manual para professores sobre o ensino de leitura da língua portuguesa do ensino fundamental – ANOS FINAIS.

As pesquisas realizadas para desenvolver esse trabalho em geral foram de natureza bibliográfica constituindo para tanto a revisão sistemática de livros, livros didáticos, artigos científicos, sites institucionais, entre outros instrumentos de pesquisa. Na revisão da literatura, além de considerarmos os conhecimentos existentes sobre a área de interesse, é conveniente saber como tais conhecimentos serão aplicados em relação ao produto que desejamos desenvolver.

Nesse sentido, a metodologia do trabalho em questão toma por base a linguística que analisa os fatos da língua mediante seus usos, a materialidade linguística, com vistas para a aquisição leitora, bem como, para as relações de natureza cognitiva e social que envolvem essa questão. A próxima seção objetiva expor o processo de construção do material instrucional que apontará para reflexões sobre o processo de ensino da leitura.

3.1 Construção do material instrucional

O manual didático que se apresenta como produto desse estudo foi elaborado e estruturado de forma que colaborasse com a sistematização e elaboração de projetos de leitura em escolas públicas. Infelizmente, por conta da pandemia do coronavírus, o produto não pôde ser testado.

Para que esse trabalho fosse realizado, levamos em consideração o vínculo entre a leitura e a expectativa de vida dos alunos de uma turma de 8º ano, dessa ligação, elaboramos uma proposta para que os professores pudessem refletir nas aulas de língua portuguesa acerca de questões relacionadas principalmente à leitura de uma maneira mais eficaz, promovendo melhor a compreensão e exaltando a relevância de ser um leitor proficiente.

Nesse sentido, esse trabalho pretendeu valorizar os saberes e competências dos alunos, tornando-os mais críticos, bem como os tornando participativos no processo da construção de conhecimento. Durante as oficinas, foram utilizados alguns textos e os alunos puderam discorrer sobre como se veem na cidade de Buenos Aires e o que podem fazer para melhorar a cidade, por exemplo.

Com atividades variadas: momentos de leitura e reflexão, pesquisa, filme, desenho, músicas, os alunos conectar-se-ão a uma aprendizagem estética, conhecerão diversas funções de determinados textos, e desenvolvem diversas habilidades leitoras. Isso fez com que se insiram aos poucos nos assuntos relacionados à autoestima e vão se aprofundando, melhorando a sua capacidade de ler, interagir, se comunicar, pois estarão motivados a pensar sobre os aspectos refletidos em suas próprias vivências.

Nesse contexto, a escolha de temáticas abordadas foi relevante para a vida dos alunos, valorizando os conhecimentos prévios, estimulando a reflexão e a promoção de situações de interação propícias às aprendizagens, favorecendo a sistematização dos conhecimentos, com estratégias didáticas diversificadas que potencializam formação e o comportamento do aluno leitor.

De modo geral, ao elaborar o planejamento das oficinas, foi necessário levar em conta o diálogo com os alunos sobre o que gostam de fazer na escola e fora dela, bem como e o questionamento sobre o que leem e que tipo de leitura fazem. A partir dessas questões, foram planejadas e elaboradas as atividades para desenvolver a prática leitora.

Durante as atividades propostas, o professor usou como recurso para suas aulas: aparelho multimídia, *pendrive* (conteúdo de vídeos, textos digitalizados), textos impressos, quadro, piloto, caderno, caneta, dentre outros.

Segundo Souza (2018), "(...) as intervenções pedagógicas devem ser repensadas a partir de uma proposta flexível de planejamento capaz de atender às necessidades de leitura, de escrita, de reflexão, de linguagem e linguística na

escolarização e letramento dos sujeitos inseridos nas práticas escolares". O estudante desenvolverá atitudes e comportamentos a partir da prática de leitura do material previamente selecionado.

Os alunos também puderam desenvolver a oralidade com algumas atividades propostas. Com a leitura, podem construir caminhos para chegar à significação do texto. Sendo assim, organizarão o seu pensamento com a escolha adequada dos aspectos sintáticos e lexicais. Esse trabalho pretende valorizar os saberes e competências dos alunos, tornando-os mais críticos, bem como promover a participação de todos para a construção do conhecimento.

Dentre os gêneros trabalhados nas oficinas desse projeto de leitura e letramento estão: relato de experiência, fábula, filme, biografia, resumo, debate, discurso, perfil, entrevista, linha do tempo, autobiografia, vídeo documentário, cartaz, folheto e convite. Podemos aqui, discorrer brevemente sobre as características deles:

Quadro 01: Sugestão de sequência de gêneros

GÊNERO	DESCRIÇÃO
Relato de Experiência	Trata-se de um relato pessoal, uma história real humana, que pode ser oral ou escrita, de uma experiência ou algum acontecimento que foi vivenciado no passado. Tem como características a narração e apresenta o personagem que vivenciou essa história num determinado tempo e espaço.
Fábula	A fábula é um gênero literário de linguagem simples que se manifesta através de uma história curta, narrada em prosa ou verso. Geralmente apresenta animais como personagens principais que agem como seres humanos. Elas ilustram um ensinamento moral, fazendo alusão a comportamentos humanos por meio de construções metafóricas ou simbólicas, pode ser utilizada com fins educativos. Hoje, muitas lições de moral de algumas fábulas são populares e foram transformadas em provérbios, disseminando valores sociais
Filme	O filme é uma obra de arte realizada através da sucessão de imagens em vídeo e com som. o filme conta uma história expressada em forma de *script* ou guia. Este script é encenado por atores e atrizes que interpretam os personagens. (…) Uma vez que este trabalho é realizado acontece a edição de imagens. Apesar de a atuação e a direção serem os elementos que mais se destacam, também são imprescindíveis o vestuário, a música, a fotografia, a criação de ambientes apropriados, a edição, o som, a utilização dos efeitos especiais, etc.
Biografia	A Biografia é uma escrita sobre a vida e pode ser definida como uma: "narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem. Pode privilegiar o gênero literário ou não, vir em forma de filme, de texto teatral e ser elaborado em ordem cronológica ou em forma de narrativa" (Costa, 2008, p.42). Ler biografia é importante para aprendermos com os personagens, com seus sentimentos, valores, entender alguns acontecimentos da vida.

Entrevista	A entrevista é um gênero jornalístico, é uma conversa entre pessoas com o objetivo de obter dados, opiniões e trazer fatos à tona, pode ser individual ou coletiva. Segundo Costa (2008, p. 37), a entrevista é "um gênero formal de troca/busca de informações, em que o entrevistador deve estar seguro sobre o que vai perguntar a fim de obter informações relevantes". Através da entrevista busca-se esclarecimentos, declarações sobre determinado assunto. Ela é comumente usada pelos jornalistas para trazerem informação e conhecimento para a população. O entrevistador deve formular perguntas geralmente elaboradas com antecedência e clareza e deve deixar o entrevistado responder. O entrevistador deve também fazer notas ou gravar para que as respostas sejam editadas posteriormente.
Linha do tempo	É representada por uma linha vertical como representação visual para exibir uma sequência cronológica de eventos de uma história. Então os fatos aparecem a partir das datas e ordens dos acontecimentos e não a partir da ordem de importância. Geralmente são colocados os anos e os fatos que aconteceram nesse período de tempo. A linha do tempo pessoal pode ser usada como um processo de autoconhecimento, resgatando as memórias.

Fonte: próprios autores

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de percorrer todo o caminho discutindo sobre a pluralidade da leitura e de letramentos, apontando teorias, dialogando com autores, propondo material didático, é o momento de discorrermos sobre as considerações finais. Diante da impossibilidade de realizar a pesquisa de intervenção na escola e agir perante uma realidade imediata no contexto escolar, em decorrência da pandemia da COVID 19, não podemos relatar sobre os resultados obtidos. Infelizmente, diante das circunstâncias, sem aulas presenciais, não pudemos atuar como professores-pesquisadores nesse processo imediato, mas pretendemos realizá-lo em outra oportunidade.

Contudo, como professores de escola pública, diante da nossa vivência em sala de aula há mais de dez anos, posso afirmar que essa proposta de leitura e letramento poderá trazer impactos positivos no desenvolvimento do ensino aprendizagem, consequentemente para a vida individual e coletiva dos estudantes, sobretudo uma melhoria na educação básica.

A leitura é uma atividade plural, significativa que acontece a todo momento, na escola e fora dos muros desta. Contudo, ela ainda precisa ser bem mais estruturada e necessita de intervenções pedagógicas capazes de motivar os alunos para uma leitura crítica e desenvolver suas expectativas e horizontes de vida.

Com as oficinas realizadas, esse projeto de leitura e letramento desenvolvido nas aulas de língua portuguesa, trabalhado nos anos finais do ensino fundamental, pode possibilitar aos alunos um incentivo à leitura e o desenvolvimento em alguns letramentos necessários para que o eles possam desenvolver

suas potencialidades, melhorando sua autoestima.

Ao longo do caminho foram apresentadas e discutidas questões importantes referentes à leitura, estratégias e concepções de leitura, letramentos diversos, formação de professores, entre outras coisas, até chegar a esse modelo proposto de caderno pedagógico como auxiliar no trabalho do professor para trabalhar gêneros textuais até chegar ao objetivo proposto.

Trabalhar com gêneros textuais, bem como sua estrutura, composição e circulação, é um caminho indicado por muitos teóricos para o desenvolvimento da Língua Portuguesa já que em muitas pesquisas se mostrou eficaz. Os alunos podem ter a oportunidade de conhecer diversos deles e aprender com os diversos textos das esferas diferentes que circulam em nossa sociedade, ampliando a sua formação.

Sabemos que devido a alguns fatores como a falta de tempo de planejamento adequado e a falta de formação constante, por exemplo, os professores não conseguem ajudar aos alunos desenvolverem determinadas habilidades. Como consequência, acabam se guiando somente pelo livro didático para ministrarem suas aulas, resultando em aulas, muitas vezes, enfadonhas, que não despertam o interesse do aluno.

Esse manual fará com que o professor repense suas práticas e num futuro próximo se sinta estimulado a produzir seu próprio material didático, escolher determinada metodologia, selecionar suas próprias atividades visando atingir outros objetivos, estruturando assim a atividade de leitura como crucial para o desenvolvimento do aluno.

Levando em consideração teóricos do ensino da leitura e letramento, este manual surgiu como alternativa para ministrar algumas aulas mais dinâmicas, tendo em mente um objetivo traçado. Além de desenvolver letramentos, esse projeto também foi construído com o objetivo de que a leitura fosse realizada de maneira proficiente, seguindo todas as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura de Solé. O manual foi confeccionado para ser trabalhado em quatorze aulas e traz um passo a passo de como deve ser utilizado.

Este projeto de leitura e letramento, por ser simples e fácil de ser implementado na escola, pode ter o apoio imediato de outros professores, da gestão, da coordenação, da família e da comunidade, causando um impacto positivo no ambiente escolar e fora dele. Tenho consciência de que desenvolvemos um trabalho relevante para o desenvolvimento da leitura crítica e da construção de sentidos e identidade dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria Carmem C. da Silva. **Perspectiva histórica da alfabetização.** Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BAGNO, Marcos (et al) Organização. CORREIA, Djane Antonucce (et al) **Práticas de Letramento no Ensino.** Leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial. Ponta Grossa, PR (UFPG), 2007.

BEZERRA, Benedito. G. **Gêneros no contexto brasileiro**. Questões [meta] teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul: 2011.

DANTO, A. C. **O descredenciamento filosófico da arte.** Prefácio por Jonathan Gilmore; tradução Rodrigo Duarte. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIANFALDONI, Maria Helena T.A. & MOROZ, Melania. **O processo de pesquisa**: **iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

GOODY, Jack. WATT, Ian. **As consequências do letramento.** Tradução Waldemar Ferrira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os Significados do Letramento.** Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade

___. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da linguagem.** 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.

___. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

___. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10 ed. São Paulo: Pontes, 2007.

___. **Leitura: ensino e pesquisa.** 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008

___. MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles (Orgs). **Letramento e Formação do Professor.** Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005

___. SIGNORINI, I. (orgs.) **O ensino e a formação do professor.** Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000

KOCH & ELIAS, V M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINS. Maria Helena. **O que é leitura**. 19 edição – São Paulo:Brasiliense, 1994

MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino: conceitos de leitura.** Maringá: EDUEM, 2005

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. União do Dirigentes Municipais de Educação. **Currículo de Pernambuco:** ensino fundamental. Recife, 2019.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **Parâmetros para a educação Básica para o ensino de Pernambuco – 2012**

ROJO, Roxane. MOURA, Eudardo (Orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

___, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola: 2012

SILVA, Andrea Lucia da; LIRA, Valéria Krykhtine. **Letramento na educação infantil.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2003. (Educacional Infantil). 88 p. v. 1

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

___. **O Ato de Ler**. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Trad.: Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda Soares. **Alfabetização – A questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016

___. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998

___. **Alfabetização e Letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013

SOUSA. Ivan Vale de. (Org.) **Interfaces entre Literatura, língua e sequência didática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

___, Ivan Vale de. **Sequências Didáticas no ensino de línguas**: **experiências, reflexões e propostas (Série Estudos Reunidos, Volume 45).** Jundiaí: Paco Editorial, 2018

STREET, Braian V. **Letramentos Sociais**: **Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. 1a ed. são Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THADEI, J. **Pedagogia de Projetos, Interdisciplinaridade e Transversalidade: conceitos e práticas fundamentais ao currículo contemporâneo.** In: BAPTISTA, A. M. H.; FUSARO, M. (Org.). Educação, Interdisciplinaridade e Linguagens. São Paulo: BT Acadêmica, 2013. p. 121-145.

O INSTAGRAM NO ENSINO DE LITERATURA: PROPOSTA E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Hudson Silva de Azevedo[1]
Fernanda Rebeca Araújo da Silva[2]

INTRODUÇÃO

Promover o contato entre os alunos e os textos literários não tem sido tarefa fácil, ao menos em nosso contexto atual. Mas em que consiste o problema? Não raro tais inquietações, apresentam as mídias como vilãs no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os smartphones, facilmente acessíveis, estão nas "mãos nervosas" dos jovens, que passam horas dedicando-se às redes sociais virtuais.

A educação não está alheia a essa realidade e os professores podem contribuir para que os alunos tenham uma relação mais saudável nestes ambientes virtuais, fazendo com que sejam utilizados, inclusive, como espaços e tempos de aprendizagem. Para isso, deverão existir espaços e tempos para que estes professores discutam e vivenciem experiências formativas que trazem a tecnologia e as mídias sociais para os processos de ensino.

Nesse sentido, nos propomos a questionar como uma experiência na formação inicial de professores pode contribuir para refletir a utilização da rede social Instagram como mídia social no ensino de literatura. Para isso, delineamos os seguintes objetivos: Conhecer, a partir de pesquisa bibliográfica contextos e possibilidades das redes sociais como mídias no ensino de literatura; Elaborar um percurso formativo junto aos licenciandos do curso de Letras, que trate do uso das redes sociais como mídias no ensino de literatura a partir do Instagram; Analisar, daquilo que foi vivenciado no percurso formativo, as contribuições e possibilidades do Instagram para o ensino de literatura como recurso na prática docente.

Desta forma, o artigo está organizado nas seguintes seções: "O desafio de ensinar literatura", "Mídias na educação", "Redes sociais x internet: informação

1 AZEVEDO, H. S., Mestrando em Letras (UFAM); Vínculo Profissional: Professor do ensino básico (SEDUC – AM); E-mail: hudson.silvazevedo@gmail.com.

2 SILVA, F. R. A., Mestre em Ensino Tecnológico (IFAM); Vínculo Profissional: Formadora de professores (SEMED – AM); Email: fernandarebeca.gte@gmail.com.

e comunicação", "Metodologia da Pesquisa", "Práxis didática baseada no uso do Instagram", na qual é apresentada a sequência didática que permitiu ressignificar o Instagram como recurso didático; e "Análise dos dados".

O DESAFIO DE ENSINAR LITERATURA

O ensino da literatura é um desafio para os docentes de Língua Portuguesa, pois os cânones literários vêm há algum tempo perdendo espaço quando o assunto é entretenimento, fato preocupante já que a leitura bem como a apreciação destes escritos "facilit[a] o desenvolvimento [...] de [...] habilidades cognitivas, emocionais e atitudinais, como a criatividade e o espírito crítico, oportunizando o pleno exercício da cidadania" (ALVES, 2016, p. 8).

Os jovens preferem navegar nas redes por meio de seus *smartphones*, logo, as tecnologias da informação e comunicação - principalmente quando o assunto é internet - vêm sendo tratadas como antagonistas dos processos de ensino e aprendizagem da Literatura. Contudo, deve-se considerar o contexto vigente e perceber que as tecnologias fazem parte da realidade destes novos educandos. Dessa maneira, vale lembrar que "misturar a vida com a educação todos os dias não significa negar o papel da escola ou ignorar as boas maneiras" (FARIAS, 2007, p. 26), ou seja, os conteúdos ministrados em sala de aula devem fazer sentido para a vida dos alunos, e isto só é possível quando há certa aproximação entre o conteúdo escolar e a realidade vista, vivida e sentida no dia a dia.

Além disso, é importante salientar que apesar dos problemas relacionados ao ensino da literatura serem visíveis diariamente, "há, sim, uma parcela de jovens que não tem o hábito da leitura, mas há outra considerável que são leitores assíduos de literatura, uma outra literatura que não a dos professores" (VIANNA, 2016, p. 6238), isto é, a apreciação de livros como Harry Potter, Crepúsculo e Percy Jackson é bem comum entre os jovens, entretanto quando fala-se em Memórias Póstumas de Brás Cubas, O Cortiço, Vidas Secas, entre outros grandes nomes do universo literário, percebe-se abismo que separa os discentes destas leituras pertencentes ao grupo canônico brasileiro.

Para que o ensino da literatura concretize-se de forma eficaz e prazerosa, nota-se a necessidade de entrar neste universo dos jovens, sem desconsiderar as suas vivências e características que pertencem unicamente a eles, porque "com o advento dos meios digitais, a experiência literária prescinde do papel para concretizar-se" (VIANNA, 2016, p. 6240), ou seja, os meninos e meninas chegam ao Ensino Médio lendo e produzindo sim, contudo em ambientes/facetas distintas da convencional folha de papel. Logo,

> Para que as leituras e produções textuais realizadas em aula façam sentido, é preciso ter em mente que os estudantes do século XXI são leitores

> e autores de seu tempo e nós, professores, temos de assumir o papel de interlocutores para realizar a mediação entre a cultura do aluno e a nossa (VIANNA, 2016, p.6240).

Pois, somente assim, preocupando com as novas características destes personagens educacionais, dentre elas, as interações com as tecnologias e conteúdos digitais, e atentando-se para as transformações sociais far-se-á do ensino literário um momento de alegria e prazer.

MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

As informações são acessadas de forma cada vez mais rápida, fácil e em grande volume, sendo uma das características de nosso tempo, no qual os personagens sociais tendem a moldar as suas ações em relação ao mundo e ao outro de maneira muito mais rápida e dinâmica.

Essa configuração no trato com as informações e relações sociais modificou-se ao lado do desenvolvimento e aperfeiçoamento das mídias, as quais caracterizam-se como "sistema[s] que permite[m] novas formas de comunicação e expressão do indivíduo no mundo" (NUNES, 2013). Neste sentido, quando fala-se em mídias digitais, esta destaca-se como

> um conjunto de veículos de comunicação baseados em tecnologia digital, dentre eles podemos citar softwares, internet, intranet, MSN. Também a web é uma importante ferramenta, e talvez o mais importante instrumento das Mídias Digitais, haja vista a interação dos usuários e a globalização das informações, que promove agilidade e a simultaneidade de informações (LIMA; BARBOSA, 2011 apud MIRANDA JÚNIOR, 2013, p. 10).

Pensar as mídias digitais e suas novas formas de comunicação para a sala aula pode conferir aos processos de ensino e aprendizagem possibilidades mais atrativas e desafiadoras ao desenvolvimento cognitivo. Sobre isto Valente (2009 apud SANTOS, p. 25) revela:

> Pod[e] ser de grande ajuda nessa tarefa nada fácil, pois será o instrumental que ajudará o professor a propiciar as condições necessárias para os estudantes exercitarem a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente.

Assim, nota-se que com a inserção das mídias na educação a atividade pedagógica pode ganhar nova roupagem quando, por meio das tecnologias e, nesse sentido, do trabalho com as mídias digitais, o docente assume a postura de tutor, porque, não é mais o centro de todo o conhecimento em sala de aula, agora este profissional norteia as descobertas e o desenvolvimento cognitivo do discente, que acontece com mais autonomia e protagonismo.

Observa-se, desta maneira, que os alunos precisam ser encorajados e

motivados a buscar, e neste processo de busca, dar-se-á, consequentemente, o conhecimento, entretanto é necessário entender que "o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido" (MORIN, 2007, p. 36).

Neste século nos deparamos com um pluralismo de informações acessíveis a um "click", contudo tal fato não significa que superamos o pensamento fragmentado. Ainda faz-se importante compreender que os conhecimentos dialogam e potencializam-se neste diálogo, isto é, "a educação deve promover a 'inteligência geral' apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global" (MORIN, 2007, p. 39) , pois, somente assim, entender-se-á que o diálogo entre os conhecimentos científicos e tecnológicos são característicos e necessários ao processo de formação dos educandos do século XXI e como esse diálogo ocorre nas interações sociais digitais.

REDES SOCIAIS X INTERNET: INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Umas das principais habilidades do ser humano é a comunicação, a qual pode acontecer de variados meios e maneiras, a exemplo da escrita, a imagem o som etc. Atualmente, as Redes Sociais Virtuais permitem o uso desses meios, de maneira digital para expressar-nos. Sobre tais "redes" Miranda Júnior (2013, p. 9) discorre:

> [...] redes sociais são agrupamentos de pessoas que possuem afinidades em comum e que se relacionam com objetivos bem definidos, por meio de seus laços sociais. [...] Transportando esse conceito para a internet, ou seja, redes sociais na internet, qualquer ferramenta web que consiga virtualmente atender todos esses objetivos pode ser considerada um site de rede social.

Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter são apenas alguns exemplos das várias Redes Sociais existentes e largamente utilizadas. Cada uma possui características que levam o usuário a comunicar-se de maneiras distintas, por exemplo algumas privilegiam textos, outras imagens etc. "No cenário global, 3.48 bilhões de usuários estão presentes nas mídias sociais [...]" (RIBEIRO, 2019), além disso, "quase todos os internautas (98%) já visitam ou usaram redes sociais, e 83% são ativamente engajados, gastando em média duas horas e 16 minutos por dia em sites do tipo" (RIBEIRO, 2019).

Já no contexto nacional, "estudo revelou que 140 milhões de brasileiros estão nas redes sociais, o que representa 66% da população" (RIBEIRO, 2019). Este público, em sua maioria formado por jovens, acessa cerca de "34 minutos por dia" (RIBEIRO, 2019) alguma destas plataformas.

Desta maneira, observamos que as redes sociais, com o surgimento da internet, modificaram e expandiram a forma como ocorrem as interações humanas, podendo estas acontecerem de forma síncrona - ao mesmo instante - ou de forma assíncrona – quando não é necessário que o emissor e o receptor estejam conectados ao mesmo tempo.

INSTAGRAM: REPENSANDO O ENSINO DA LITERATURA

Lançado em outubro de 2010, o Instagram é a segunda rede social mais utilizada no Brasil, caracteriza-se por ser "principalmente visual, onde um usuário pode postar fotos e vídeos de curta duração, aplicar efeitos a eles e também interagir com publicações de outras pessoas, através de comentários e curtidas" (AGUIAR, 2016), além disso, há um espaço para a construção de legendas que são anexadas a cada postagem. No Instagram, também, "um usuário pode seguir o outro para poder acompanhar suas postagens e suas atividades dentro da rede. O número de seguidores inclusive contribui para a visibilidade do perfil" (AGUIAR, 2016).

Em virtude destas características comunicativas/linguísticas, sendo elas verbais e não-verbais, nota-se potencial de uso para a educação, visto que trata-se de uma mídia na qual, "o interesse despertado pelas informações colhidas dentro da rede [...] pode levar o leitor a buscar um aprofundamento d[as mesmas]" (SANTAELLA, 1996, p. 39), ou seja, através de uma proposta bem planejada pelo educador, considerando as características de imagem e texto que o aplicativo proporciona, pode ser uma excelente ferramenta motivadora para o contato dos alunos, posteriormente, com a literatura, corroborando para o desenvolvimento de competências e habilidades da Educação Básica.

Nesse sentido, vale salientar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio propõe em seu escrito competências que devem ser desenvolvidas ao longo desta etapa, e que dialogam com esta necessidade de se trabalhar o ensino da língua considerando, conforme Competência Específica 1,

> Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2017, p. 483).

Observa-se, assim, que a relação entre o ensino da literatura e o aplicativo Instagram é um diálogo possível, como indica a proposta a ser apresentada na próxima seção, e que atualiza não só o método de ensino como também os conteúdos abordados, tornando a atividade de ensino-aprendizagem bem mais significativa.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O primeiro movimento rumo ao caminho da pesquisa foram as observações e inquietações do professor-pesquisador diante do pouco interesse dos estudantes da Educação Básica em relação a Literatura. Este aparente desinteresse parece estar na mesma medida da dedicação dos jovens e adolescentes ante as Redes Sociais Virtuais.

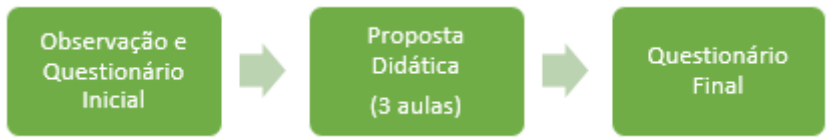
Assim, desenvolveu-se este trabalho, em um primeiro momento, a partir de pesquisa bibliográfica (LAKATOS, 2018, p. 32), onde considerou-se, principalmente, os discursos de Miranda Júnior (2013) e Santos (2013), que salientam a utilização das Redes/Mídias Sociais como recursos que podem enriquecer e auxiliar a atividade de ensino e aprendizagem; e de Alves (2016), Farias (2007) e Morin (2007) quando lançam reflexões acerca dos rumos que a educação vem tomando e deve tomar para formar cidadãos que compreendem o seu papel social.

Ademais, utilizou-se também a pesquisa de campo (LAKATOS, 2018, p. 32) que desenvolveu-se considerando a natureza aplicada da pesquisa, uma vez que esta "procura produzir conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 126).

Desenvolveu-se uma sequência didática nas aulas de Literatura, orientada pelo professor-pesquisador, que consistiu na utilização do Instagram para o ensino da literatura, tendo como público alvo 20 (vinte) estudantes do terceiro período do curso de Graduação em Licenciatura Plena em Letras (Língua Portuguesa e suas Literaturas), ou seja, viu-se neste contexto a possibilidade de formar professores com esta consciência necessária ao docente do século XXI, isto é, um professor conectado e sensível as mudanças que ocorrem na sociedade, enxergando no mundo constantes diálogos entre saberes que devem, sim, fazer parte do contexto de sala de aula.

Quanto à abordagem, a pesquisa foi "qualitativa", pois buscamos compreender os fenômenos educativos e sociais e suas transformações que podem ajudar a repensar o ensino. (SANDÍN ESTEBAN, 2010).Assim, tivemos três principais momentos da pesquisa, conforme apontado na Figura 1:

Figura 1: Momentos da Pesquisa



Fonte: Autor (2019)

A observação inicial e questionário *on-line*, foi o momento em que tomamos

conhecimento de quantos estudantes utilizam o Instagram diariamente. A proposta didática foi desenvolvida em três momentos: 1. Aula expositiva dialogada sobre literatura; 2. Orientações para a criação de uma conta no Instagram, com o propósito de publicarem fotos e textos de autoria; 3. Apresentação e socialização dos textos. O último movimento do processo correspondeu a aplicação de um questionário *on-line* após o desenvolvimento das atividades de ensino da literatura baseada no Instagram.

INSTAGRAM NA EDUCAÇÃO: PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A atividade de ensino-aprendizagem é, sem dúvida, uma ação complexa que exige criatividade, empatia e responsabilidade. Logo, é válido salientar a importância do planejamento que antecede toda e qualquer aula, já que este "é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social" (LIBÂNEO, 2008, p. 222).

Nesse sentido, realizou-se uma sequência didática que tinha como objetivo: compreender a importância da literatura para o ser humano e suas práticas comunicativas. Após a apresentação deste objetivo buscou entender a Literatura, sob o olhar de Massaud Moisés (2012, p. 28): "Literatura constitui uma forma de conhecer o mundo e os seres humanos [...]", isto é, a literatura é, basicamente, a expressão humana diante de contextos históricos particulares, assim o "homem" olha para si ou para o mundo e "conta-se".

Esta necessidade de "contar-se" é visível nas Redes Sociais virtuais, tais como o Instagram, que por meio de fotos, legendas e "storys" contam o dia a dia das pessoas. Então, ao estabelecer esse paralelo entre os textos literários e as funcionalidades do Instagram, solicitou-se dos discentes que criassem um "perfil" para a turma e, em seguida, publicassem neste fotos de lugares Manauaras e/ou Amazônicos que representassem algo para eles, a legenda para esta foto deveria ser um texto curto (poema, conto ou crônica).

Figura 2: Perfil criado pelos discentes

Fonte: Autor (2019)

Figura 3: Publicação conforme orientação

Fonte: Autor (2019)

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados construídos refere-se aos três momentos da pesquisa: questionário inicial, proposta didática e questionário final.

Quanto ao questionário inicial, este correspondeu a uma pergunta direcionada a 20 estudantes: "Você utiliza alguma Rede Social (Facebook, Instagram etc.) no seu dia a dia?". Dos 12 estudantes que responderam ao questionário, todos dizem utilizar diariamente as Redes Sociais.

Este dado aponta a massiva presença nas redes sociais, da população que possui recursos tecnológicos e internet, uma vez que, "o ser humano, enquanto ser social, sempre conviveu em um ambiente de comunicação e colaboração, utilizando as tecnologias disponíveis em cada fase histórica para esse contato" (SILVA, 2010, p. 17), logo, no contexto atual utiliza-se a internet como principal tecnologia comunicativa.

Com base na resposta obtida, foi possível pensar, planejar e desenvolver uma aula com o objetivo de entender o que é a Literatura e como acontece o processo de construção literária. Então, ao explicar aos discentes o que é e o que representa a Literatura, considerando o discurso de Massaud Moisés, solicitou-se da turma que construíssem textos literários a partir de suas vivências, pois, como discutido em sala, a literatura é "vida, parte da vida [...] tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares [...]" (COUTINHO, 1978 apud NICOLA, 1996, p. 11), logo, os textos literários são impressões pessoais de uma outra época, vividas ou observadas por aquele que chamamos de autor, e este conta detalhadamente o que sente.

A partir das produções, os discentes criaram um perfil no Instagram, sob

orientação do professor, intitulado "fotos_literarias". Observa-se nas publicações as suas impressões pessoais sobre o local onde vivem, ou sobre pessoas, ou sobre momentos importantes que vivenciaram ou observaram. Consequentemente, puderam, por meio deste perfil, "ler" uns aos outros, fazendo-se de forma simples compreender a importância de conhecer autores, seja este do presente ou passado, por meio dos textos. Em uma aula posterior, houve um momento para leitura e apreciação dos textos em sala de aula, onde cada um pôde explicar como aquele texto "nasceu".

A partir desse processo formativo, solicitamos aos estudantes que respondessem, por meio de questionário on-line as seguintes perguntas: "Você gostou da utilização do Instagram como um recurso para as aulas de língua portuguesa (produção textual e literatura)?" (GRÁFICO 1); "Você concorda que a utilização das redes sociais na sala de aula aproxima os personagens educacionais (professor e aluno) e permitem uma aprendizagem mais significativa?"; "A inserção das mídias na educação é benéfica ao processo de ensino-aprendizagem? Justifique."

Tais perguntas foram direcionadas *on-line* aos mesmos 20 estudantes do primeiro questionário e, mais uma vez respondido por 12 estudantes. Foi composto por duas perguntas objetivas e uma subjetiva.

Em resposta à primeira pergunta temos:

Gráfico 1 - Você gostou da utilização do Instagram como um recurso para as aulas de língua portuguesa (produção textual e literatura)?

Fonte: O autor (2019)

Como apresentado, 91,67% dos participantes apreciaram participar da proposta didática desenvolvida. Nas discussões em sala de aula e, sobretudo na produção e postagem dos textos no Instagram, percebemos o engajamento dos estudantes.

Sobre a pergunta dois, "Você concorda que a utilização das redes sociais na sala de aula aproxima os personagens educacionais (professor e aluno) e permitem uma aprendizagem mais significativa?", todos responderam "Sim".

Tendo relação com a pergunta anterior, o próximo questionamento foi: "A utilização das mídias na educação é propícia ao processo de ensino e aprendizagem? Justifique", obteve as seguintes respostas (QUADRO 1):

Quadro 1 – Respostas à pergunta: "A utilização das mídias na educação é propícia ao processo de ensino e aprendizagem? Justifique"

ESTUDANTE	RESPOSTAS
A	Sim. Eficaz, pois com a tecnologia possibilitando um novo modelo didático e construtivista de ensino, facilita a aprendizagem dos alunos das novas gerações que já estão habituados a tal recurso [...].
B	Sim, pois atrás da mídia a educação se torna algo que desperta atenção.
C	Ao meu ver ela não apenas contribui na relação professor-aluno, mas também abre um leque de conhecimento e aprendizagem no processo educacional!
D	Creio que seja inevitável para a "Geração X". Pois, com a dimensão com que a tecnologia tem tomado espaço em nossas vidas... Ou acompanha-se ou acompanha-se. Particularmente, gosto das minhas redes pessoais, mas fazendo jus ao nome para coisas pessoais mesmo! Como filha de Nordestinos e 1ª professora da família, percebo triste que a ideia de formar, baseando-se na educação tradicional, formal como a ministrada na Escola que leva o nome do meu Avô no interior do Maranhão, já é arcaico. O jeito é formar com todas essas especializações tecnológicas e pôr em prática no ministrar das aulas [...].
E	Sim. O processo tem que se atualizar e utilizar da forma mais plena e proveitosa possível os recursos disponíveis.
F	Vivemos em um mundo globalizado, não podemos fechar os olhos e achar que não utilizaremos a internet, pois ela nos aproxima mais de tudo a nossa volta.
G	Sim, mas esse não deve ser o único meio.
H	A tecnologia veio pra revolucionar um novo tempo, então nada mais sensato do que unir o útil ao agradável já que o processo de ensino e aprendizagem conta com a participação de alunos que estão na fase da adolescência onde, atualmente, estão cada vez mais conectados ao mundo virtual, querendo ou não o mundo virtual faz parte do nosso dia a dia seja ele usado de forma benéfica ou não. Utilizar como ferramenta para voltar os alunos a prática da aprendizagem é fundamental nos dias atuais.
I	Dependendo da forma como for inserida e caso haja uma orientação de como deve ser usada, sim, é benéfica, pois permite que o aluno veja novas formas de buscar conhecimento.

J	Sim! Nos possibilita além de novos conhecimentos, como na internet em si, a possibilidade de alcançar muitas pessoas!
K	Com grande certeza, porque é mais rápido a assimilação.

Fonte: O autor (2019)

As respostas justificam o uso das mídias sociais no contexto das redes, remetendo o contexto vivenciado pelos alunos, que interagem com as tecnologias e mídias diariamente, conforme depoimentos:

"*[...] facilita a aprendizagem dos alunos das novas gerações que já estão habituados a tal recurso*". Estudante A.

"*Creio que seja inevitável para a "Geração X". Pois, com a dimensão com que a tecnologia tem tomado espaço em nossas vidas*". Estudante D.

"*Vivemos em um mundo globalizado, não podemos fechar os olhos e achar que não utilizaremos a internet, pois ela nos aproxima mais de tudo a nossa volta [...]*". Estudante F.

O estudante H também destaca esse aspecto:

> *A tecnologia veio pra revolucionar um novo tempo, então nada mais sensato do que unir o útil ao agradável já que o processo de ensino e aprendizagem conta com a participação de alunos que estão na fase da adolescência onde, atualmente, estão cada vez mais conectados ao mundo virtual.*

A partir desta primeira justificativa, os participantes parecem apontar que são necessárias novas práticas de ensino que dialoguem com esses sujeitos conectados na internet e em rede.

"*[...] abre um leque de conhecimento e aprendizagem no processo educacional!*". Estudante C.

"*[...] O processo tem que se atualizar e utilizar da forma mais plena e proveitosa possível os recursos disponíveis*". Estudante E.

Essas novas práticas, de acordo com os estudantes participantes, "*[...] permite que o aluno veja novas formas de buscar conhecimento*". Estudante I. "*Utilizar como ferramenta para voltar os alunos a prática da aprendizagem é fundamental nos dias atuais*". Estudante H. Pois, de acordo com o Estudante F, "*ela [a internet] nos aproxima mais de tudo a nossa volta*".

Diante das possibilidades, dois estudantes apontaram desafios:

"*Dependendo da forma como for inserida e caso haja uma orientação de como deve ser usada, sim, é benéfica, pois permite que o aluno veja novas formas de buscar conhecimento*". Estudante I.

"*Sim, mas esse não deve ser o único meio*". Estudante G

O estudante I parece referir-se aos cuidados ao utilizar as redes sociais,

as quais tem modificado nossa maneira de interagir, relacionar, pensar. Apenas com base em uma "orientação" diante dessas tecnologias, que as Redes Sociais e Mídias Digitais podem ser "benéficas", de acordo com o estudante.

Sobre isso, Blikenstein; Zuffo (2003), chamam a atenção para os "cantos sedutores das sereias" do ensino tecnológico. Isto é, a presença do digital e seus artefatos não pressupõe que sejam a "solução" para o ensino. De acordo com o estudante G "*Sim, mas esse não deve ser o único meio"*, os recursos e processos de ensino e aprendizagem a serem propostos, necessitam uma visão crítica de responsabilidade social por parte dos usuários, sejam professores e alunos.

Assim, busca-se uma visão sócio-política de tecnologias e mídias, que apontam para a sua não neutralidade e estabelecem-se como possibilidade dentro dos processos, de acordo com a relações estabelecidas com ela e em torno dela. (PEIXOTO, 2009).

Considerando o discurso de cada estudante, observa-se o importante papel das mídias digitais sociais na educação, podendo produzir engajamento, atraindo os alunos de maneira prazerosa para a produção do conhecimento.

"As redes sociais virtuais são recursos recentes nas sociedades informatizadas e requerem um olhar atento sobre suas possibilidades e alcances para a educação" (MACHADO; TIJIBOY, 2005, p. 8), uma vez que representam "um espaço de construção de identidades, de encontro e confronto com o outro, de produção de saberes, de circulação de valores e de pluralidades" (MACHADO; TIJIBOY, 2005, p. 9), logo, um ambiente propício para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações realizadas no processo de ensino e aprendizagem tem a ver com empatia, cuidado, amor, sobretudo por parte dos professores, quando buscam o desenvolvimento dos alunos. Como professor, observamos as dificuldades dos alunos diante daquilo que é novo, como por exemplo, os textos literários, o que pode resultar na falta de prazer em ler, deixando de desenvolver habilidades relacionadas a esta ação.

Cercados por uma realidade tecnológica, tendem a preferir os *smartphones* e as redes sociais (Facebook, Instagram etc.) do que os livros, cabendo ao professor "criar" tempos e espaços de possibilidades do encontro destes alunos com o texto. Desta forma, observou-se que o ensino da literatura em diálogo com as redes sociais, tais como o Instagram, podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem mais atrativas, ativas e significativas.

Contudo cabe ao professor enxergar este universo de possibilidades que as mídias digitais propiciam à educação, e isto só é possível quando os professores se permitem a novas práticas de ensino. Entendemos que as atividades didáticas

realizadas junto aos discentes do curso de Licenciatura Plena em Letras, promoveram esta reflexão.

Por fim, vale ressaltar que ensinar é antes de tudo, compreender o outro e suas necessidades, é lembrar que todos nós, seres humanos, somos diferentes, logo aprendemos de maneira diferente, sentimos de maneira diferente, e esta ideia está diretamente relacionada ao ato de ensinar em diálogo com os livros, com alunos e com as constantes mudanças que sociedade apresenta.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Adriana. **Instagram: saiba tudo sobre esta rede social!** Blog: Rock Content, 2016. Disponível em: <https://rockcontent.com/blog/instagram/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ALVES, Sônia Maria. **A linguagem e a construção literária**. Manaus: Valer, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. **Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BLIKSTEIN, Paulo, ZUFFO, Marcelo Knörich, in Silva, Marco (ed.). Online Education: theory, practice, legislation and corporate training. Ed. Loyola, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://goo.gl/o21y98> Acesso em: 15 de jun. de 2019.

FARIAS, Elias. **As inter-relações entre Educação e Comunicação.** Fundamentos da Educação em Artes, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho Científico**. – 8 ed. – [3. reimp.] São Paulo: Atlas, 2018.

MACHADO, Joicemegue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. **Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa.** CINTED-UFRGS, Novas Tecnologias na Educação, V. 3 Nº 1, Maio, 2005.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. Ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cultrix, 2012.

MIRANDA JÚNIOR, Jaime. **Redes sociais e a educação**. 2. ed. – Florianópolis: IFSC, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. – 12. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NICOLA, José de. **Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias**. 14. ed. Editora Scipione Ltda, 1996.

NUNES, Rosemeri Coelho. **Mídias aplicadas na educação e AVEA.** – 2 ed. rev. Florianópolis: IFSC, 2013.

PEIXOTO, Joana. Tecnologia na Educação: uma questão de transformação ou de formação? In: GARCIA, Dilce M.F., CECÍLIO, Sálua. (Orgs**.) Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p.217-236.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.**2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Caroline. **Conheça as redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2018**. TechTudo, 2019. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/02/conheca-as-redes-sociais-mais-usadas-no-brasil-e-no-mundo-em-2018.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SANDIN ESTEBAN, Maria. Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura da Mídias.** São Paulo: Experimento, 1996.

SANTOS, Herbert Nunes de Almeida. **Estudantes na Rede:O Instagram e sua colaboração no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.**IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU.

SILVA, Siony da.**Redes Sociais digitais e Educação**. Revista Iluminart. Número 5.Ago.de 2010. IFSP: Campus Sertãozinho, 2010.

VIANNA, Carla Cristiane Martins.**Pelo fim do descompasso: o Ensino de Eiteratura no século XXI.** XV Abralic: Experiências literárias textualidades contemporâneas. 2016.

A URGÊNCIA NA DISCUSSÃO DO *BULLUING* ESCOLAR: O QUE A LITERATURA NOS DIZ?

Samuel Gomes de Moraes[1]
Francisco Romário Paz Carvalho[2]

INTRODUÇÃO

Por um bom tempo, comportamentos como o de apelidar e/ou "zoar" de alguém podem ter sido vistos como inofensivos ou naturais da infância e da relação entre as crianças e adolescentes na escola. Cotidianamente, esse tipo de conduta passou a ser seriamente considerada em decorrência de situações dramáticas que têm ocorrido em diversas partes do mundo, envolvendo jovens que invadem escolas e matam pessoas e/ou cometem suicídio; situações que se apresentaram ligadas a maus-tratos entre pares na escola. O tema da violência na escola começou a ganhar repercussão e, a partir da década de 1970, estudos sobre agressões entre pares nas escolas vem sendo desenvolvidos, com o objetivo de conhecer a questão e caracterizar uma forma de violência entre pares que tem sido chamada *Bullying*.

O tema chegou ao Brasil no fim dos anos 90 e início de 2000, e as pesquisas realizadas englobavam apenas a realidade dos locais onde eram realizadas. Mas, na década de 80, já se realizavam estudos sobre a depredação de prédios escolares e aos poucos os estudos atingiram as relações interpessoais agressivas (Antunes & Zuin, 2008).

Bullying, que é uma palavra de origem inglesa sem tradução precisa para o português, tem seu significado aproximado a termos como "valentão", "brigão" ou "tirano". O termo tem sido usado para fazer referência a comportamentos sistemáticos e repetitivos de caráter agressivo, violento, opressor, intimidatório ou ameaçador nas relações entre pares (FANTE, 2005).

Assim, compreende-se por *bullying* um fenômeno que se refere a ações

1 Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UCB – RJ) / Graduado em Ciências da Religiões (FATEB – PI), Especialista em Psicopedagogia (UVA – CE). E-mail: leumasink@gmail.com.

2 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br.

agressivas e gratuitas contra uma mesma vítima, que ocorrem num período prolongado de tempo e são marcadas pelo desequilíbrio de poder. Ele difere de outros tipos de agressões justamente pelo fato de ser um comportamento repetitivo, deliberado e intencional, não se referindo a divergências de ponto de vista ou de ideias contrárias que provocam desentendimentos e brigas (Fante, 2005).

A escola é um contexto que propicia desenvolvimento de habilidades, competências, formação e desenvolvimento de conceitos, saberes e opiniões, por isso tem o papel fundamental de buscar alternativas para o enfrentamento e prevenção do *bullying*. Com base nessas informações e diante dessas questões, é necessário que a escola, ou seja, a comunidade escolar se preocupe e trabalhe o tema *bullying* de maneira constante buscando sempre despertar nos alunos qual é o real significado desse problema e quais as consequências que ele pode acarretar, para que dessa maneira.

Nesse entorno, este capítulo busca refletir sobre o tema *bullying* escolar. Devido sua incontestável relevância, este tema vem despertando um interesse crescente nos meios acadêmicos, até mesmo por se tratar de uma questão de abrangência multidisciplinar, envolvendo diferentes ramos de atividade, como a educação, a saúde, e a área jurídica. Nesse contexto, o objetivo é contribuir para a compreensão deste fenômeno, refletindo sobre alguns de seus desdobramentos. Assim, para dar contar de atingirmos nossos objetivos adotamos o método bibliográfico buscando na literatura existente as definições e as possíveis implicações do que se convencionou denotar "fenômeno *bullying* escolar". Em relação aos aspectos metodológicos este texto está dividido em dois grandes momentos: um primeiro em que tecemos as considerações iniciais conceituando e definindo o tema de pesquisa; e um segundo, em que fazemos o desenvolvimento, lançando mão dos teóricos que nos dão suporte teórico. Por último, traçamos as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

O *bullying* é um fenômeno caracterizado pela violência física ou verbal que tem como alvo uma ou mais vítimas, ocorrendo de forma repetida e intencionalmente. Esse fenômeno começou a ser pesquisado na Suécia na década de 1970. No Brasil, começou a ser discutido na década de 1990, mas a partir de 2005 esse tema passou a ser divulgado em artigos científicos (LOPES, 2005).

O *bullying* é um fenômeno que em termos gerais envolve violência e pode ser expresso basicamente através de três formas, sendo elas: agressões físicas diretas, agressões verbais diretas e agressões indiretas. O foco consiste em ferir e magoar a vítima (ZEQUINÃO et al, 2016).

Afinal, o que é o *bullying*? O termo é definido por Fante (2005) da seguinte maneira,

> [...] "*bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do „comportamento *bullying"* (FANTE, 2005, p. 28-29).

Por outro lado a ABRAPIA num texto de língua inglesa, apresenta alguns termos para denominar o fenômeno *bullying*, em outros países, ou seja,

> *Bullying is not a new phenomenon but it is increasing in number and severity in all countries around the world. Low self-steem, insecurity, depression, suicide attempts and real suicide could be consequences of school bullying. Maybe you had suffer bullying when you were in school. Maybe you are still suffering its consequences. And now, do you know what bullying is yet? In France they call it „harcèlement quotidien", in Italy "prepotenza" or "bullismo", in Japan "ijime", in Germany "agressionen unter schülern" and in Portugal "maus- tratos entre pares". In Brazil we will define the phenomenon of the continuous aggression among pupils with the world used in English language: bullying.* Disponível em: http://red.bvsalud.org/lis-rede-BVS/resource/446#.YnDYZNrMLIU. Acesso em: 27.04.2022).[3]

Embora na literatura existam referências sobre esse fenômeno Silva, (2010, p. 111) ressalta que "O *bullying* é um fenômeno tão antigo quanto à instituição denominada escola." Porém esse tema passou a despertar interesse de estudiosos no início dos anos 70, em princípio na Suécia devido às preocupações naquela sociedade em função da violência entre estudantes e a partir de então os demais países escandinavos passaram a ter interesse pela questão.

> No final de 1982, um acontecimento dramático começou a reescrever a história do *bullying* naquele país: três crianças, com idade entre 10 e 14 anos haviam se suicidado no norte da Noruega. As investigações do caso apontaram, como principal motivação da tragédia, as situações de maus tratos a que tais jovens foram submetidos por seus colegas de escola (SILVA, 2010, p. 111).

3 O Bullying não é um fenômeno novo, mas está aumentando em número e gravidade em todos os países do mundo. Baixa auto-estima, insegurança, depressão, tentativas de suicídio e suicídio podem ser conseqüências do *bullying* na escola. Talvez você tenha sofrido quando estava na escola. Talvez você ainda esteja sofrendo as conseqüências. E agora, você já sabe o que significa *bullying*? Na França ele é chamado de "harcèlement quotidien", na Itália, "prepotenza" ou "bullismo", no Japão, "ijime", na Alemanha, "agressionen unter schülern", e em Portugal, "maus tratos entre pares". No Brasil, define-se o fenômeno de agressão contínua entre alunos com a palavra usada na língua inglesa: *bullying*. (TRADUÇÃO DOS AUTORES).

A partir do fato mencionado uma resposta deveria ser dada àquela sociedade e para tanto o Ministério da Educação da Noruega realizou em 1983 uma campanha em larga escala de combate ao *bullying*.

Especialmente nos países escandinavos um dos precursores do fenômeno *bullying*, é o pesquisador Dan Olweus, um influente intelectual sobre o assunto, devido os seus trabalhos de investigação, que perpassa pelo suicídio dos três adolescentes noruegueses em cujas circunstâncias delineavam supor que os fatos se associavam a vitimação por *bullying*.

Debarbieux (2001) destaca que estudos realizados sobre violência em países de língua inglesa, encontraram dificuldades em definir a multiplicidade de conflitos presentes no interior da escola, pois em inglês *violence* se refere apenas à violência física. Em decorrência, os pesquisadores convencionaram usar o termo *bullying* para descrever grande parte das violências que acontecem no espaço escolar.

Na visita à literatura encontramos várias identificações para os diversos tipos de violência como a física, a doméstica, a psicológica, a sexual, o *bullying*, entre outros, cujos atos, geralmente nem sempre são praticados por pessoas estranhas à vítima. Quando ocorre no ambiente frequentado por crianças e jovens, na maioria das vezes, essa violência é omitida e as vítimas se sentem intimidadas em denunciar. Brigas, ofensas, intimidações, comentários maldosos, agressões físicas e psicológicas, repressão são tipos de violência geralmente associados à infância. Estudos indicam que brincadeiras de mau gosto podem gerar consequências sérias, incluindo-se casos de suicídio, baixa autoestima e novas fontes de violência.

Em artigo publicado em 15 de dezembro, por Hogan Sherrow, na Scientific Americamn denominado "The Originis of Bullying" o referido autor comenta que,

> According to psychological sources, bullying is a specific type of aggression in which (1) the behavior is intended to harm or disturb, (2) the behavior occurs repeatedly over time, and (3) there is an imbalance of power, with a more powerful person or group attacking a less powerful one. This asymmetry of power may be physical or psychological, and the aggressive behavior may be verbal (eg, name-calling, threats), physical (eg, hitting), or psychological (eg, rumors, shunning/exclusion). The key elements of this definition are that multiple means can be employed by the bully or bullies, intimidation is the goal, and bullying can happen on a one-on-one or group basis (NANSEL *et al*, 2001, Apud SHERROW, 2011)[4]

4 De acordo com fontes psicológicas, *bullying* é um tipo específico de agressão em que (1) o comportamento destina-se a perturbar ou prejudicar, (2) o comportamento ocorre várias vezes ao longo do tempo, e (3) há um desequilíbrio de poder, com a mais poderosa pessoa ou grupo atacando um menos potente. Essa assimetria de poder pode ser física ou psicológica e o comportamento agressivo pode ser verbal (por exemplo, xingamentos, ameaças), físico (por exemplo, bater), ou psicológicos (por exemplo, rumores, evitando/exclusão). Os elementos-chave

Por esse ângulo, a violência ou o novo termo *bullying*, como é denominado o fenômeno, é um problema mundial, e vem ocorrendo em todos os extratos sociais, e, assume proporções na contemporaneidade. Portanto, faz-se necessário buscar compreender este momento, marcado pelas suas repercussões que tem vitimado crianças e adolescentes na idade escolar.

> A agressividade nas escolas é um problema universal. O *bullying* e a vitimização representam diferentes tipos de envolvimento em situações de violência durante a infância e adolescência. O *bullying* diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de uma outra mais poderosa. Tanto o *bullying* como a vitimização têm consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores (NETO, 2005, p. 165).

Nesta perspectiva, de acordo com a Abrapia, (2005), o *bullying* compreende "[...] todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder".

Assim, interpretando a afirmação de Sherrow (2011), neste caso, há uma assimetria dentro dessa relação de poder que está associada ao *bullying* e isto se deve por consequência pela diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou ainda, do maior apoio dos demais estudantes que estimulam as agressões.

De acordo Fante (2005), pesquisadores de todo o mundo tem voltada a atenção para esse fenômeno e sinalizam questões preocupantes do ponto de vista do elevado índice de crescimento, e ainda, devido atingir principalmente os primeiros anos de escolarização. Frisa por oportuno que gira em torno de 5% a 35% das crianças em idade escolar que estão envolvidas de uma forma ou de outra em condutas de práticas agressivas na escola, ora atuando como vítimas ora como agressoras.

No que diz respeito ao Brasil, segundo referida autora, o fenômeno *bullying* é uma realidade inegável nas escolas brasileiras independentemente de turno de estudo, localização da escola, tamanho da escola ou da cidade onde ela se localiza ou se são séries finais ou iniciais ou ainda se a escola é pública ou privada. Portanto, trata-se de um fenômeno preocupante e carece de intervenções que sejam afirmativas para que tal problemática seja abolida do contexto escolar.

desta definição são múltiplos meios que podem ser empregados pelo bully ou bullies, intimidação é o objetivo, e *bullying* pode acontecer em uma base individual ou em grupo (NANSEL *et al*., 2001, Apud SHERROW, 2011). (TRADUÇÃO DOS AUTORES)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o termo *bullying* soar estranho no Brasil, merece maiores esclarecimentos. Conclui-se, portanto, O *bullying* vem se instalando em todos os países do mundo para desestabilizar a grande riqueza humana que é a diversidade onde todos devem ter liberdade e o direito de ir e vir com dignidade e respeito aos diferentes e as diferenças. Destarte, a escola e a família enquanto instituições que contribui para a formação dos sujeitos sociais, e ainda, a primeira como um dos primeiros contatos da criança com o ambiente público, o qual é considerado plural por natureza, ou seja, o lócus em que crianças e adolescentes entram em contato com um conjunto de valores onde deverão aprender a viver em sociedade para adquirir noções do coletivo, da convivência harmônica e democrática deve, a partir dos seus corpos dirigentes e docentes fomentarem ações junto às famílias, crianças e adolescentes atitudes de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo, necessária a uma Educação para a Cidadania, para a Democracia e para o respeito aos Direitos Humanos.

O *bullying* é um tipo de problema que se apresenta de forma diferente em cada situação. Sua prevenção entre estudantes constitui-se em uma medida capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, habilitando-os a uma convivência social sadia e segura.

Para que haja maior interação entre professores, pais e alunos, o que reduz a possibilidade de ocorrência do *bullying*, propõe-se com uma intervenção na escola, uma efetiva prevenção deste tipo de violência, implantando-se uma política anti-bullying, onde todos contribuam para que este problema seja cada vez mais discutido pelo grande público. Portanto é necessária a cooperação de toda a sociedade, sobretudo: pais, alunos, professores, funcionários, enfim, todos que estão diretamente ligados com o contexto escolar para que o problema seja efetivamente controlado.

É um fato que o combate a esse tipo de violência escolar é uma importante colaboração para a construção de uma sociedade diferente e mais justa. Para tanto, é preciso que cada um faça sua parte, contribuindo para a formação de massa crítica que possa contribuir para uma sociedade melhor

REFERÊNCIAS

ABRAPIA. Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. Bullying, 2005. Disponível em: http://red.bvsalud.org/lis-rede-BVS/resource/446#.YnDYZNrMLIU. Acesso em: 27.04.2022.

ANTUNES, D. C; ZUIN, A. A. S. **Do *bullying* ao preconceito**: os desafios da barbárie à educação. Psicologia e Sociedade, v. 20, p. 33-42, 2008.

DEBARBIEUX, É. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. (1967- 1997). In: Educação e Pesquisa, Jan/jun, v.27, n.1, p. 163-193, 2001.

FANTE, C. **Fenômeno *bullying***: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Editora Versus, 2005.

LOPES, A. A. N. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, 81(5), 164-172, 2005.

NETO, A. A. L. *Bullying* - comportamento agressivo entre estudantes. In: **Jornal de Pediatria** - Vol. 81, Nº5 (Supl), S164- S172. 2005. Disponível em http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-158.pdf. Acesso em: 27.04.2022.

SHERROW, H. The Origins of bullying. In: **Scientific American**. 15 de dezembro de 2011. Disponível em: http://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/2011/12/15/the-origins-of-bullying/. Acesso em: 27.04.2022.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

ZEQUINÃO, M. A. *et al*. *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação em Pesquisa**. v. 42, n. 1, 2016. 181-198.

AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS/AS DO 7° ANO

Jobson Jorge da Silva[1]
Miriam Paulo da Silva Oliveira[2]
Rossana Regina Guimarães Ramos Henz[3]
Sarah Maria Cavalcanti Cardoso Rocha de Araujo[4]
Valdênia Sabrina Fragoso de Brito[5]

1. INTRODUÇÃO

Este artigo visa analisar a importância da leitura como ferramenta para produção textual, seu papel social como habilidade fundamental e indispensável para o desenvolvimento crítico do indivíduo proficiente, bem como, as questões encontradas no processo de aquisição da escrita de alunos/as do 7º Ano do turno vespertino, de uma escola Municipal de Lajedo que conta com 28 alunos/as regularmente matriculados/as, em sua maioria com histórico de reprovação, e consequente distorção idade/série, residentes na periferia e zona rural do município de Lajedo-PE.

Essa proposta é consequência de observações e reflexões teóricas sobre

1 Licenciado em Letras Port./Ingl. pela Universidade de Pernambuco. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante. Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Futura e Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco. jobson.jorge@upe.br.

2 Doutoranda pela Faculdad de Ciencias Sicialles (FICS). Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Politcnica y Artística Del Paraguay. (UPAP - PY). Especialista em Psicopedagogia (UPE). Graduada em Pedagogia (UVA) e Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). miriampaulo@gmail.com.

3 Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS) na Universidade de Pernambuco e professora do curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco. rossana.ramos@upe.br.

4 Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acarau (UVA). Especialização em Organização Pedagógica da escola pela UNINTER. E-mail: sarahccrocha@hotmail.com.

5 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos e Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco. valdenia.sabrinabrito@upe.br.

os níveis de leitura e produção textual alcançados na concretização dela, dentro de uma perspectiva abordada por autores/as como: Magda Soares (1998/2005), Paulo Freire (1994), Ângela Kleiman (2006), entre outros, por desenvolverem estudos norteadores da prática supracitada e por oferecerem subsídios básicos para o desenvolvimento da pesquisa e análise do tema.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que ler é essencial para a construção e desenvolvimento de habilidades inerentes aos indivíduos que vivem em uma sociedade grafocêntrica. Sabemos que o conhecimento é uma "arma" fundamental para o crescimento do/a aluno/a em todos os segmentos, e que este/esta se desenvolve a partir do contato com os outros e com os diversos tipos de texto que circulam no mundo.

Diante de tantas mudanças, sejam elas de cunho social, cultural ou tecnológico, se faz necessário à discussão acerca de uma atividade indispensável na escola e fora dela: a leitura. Não somente a decodificação de símbolos linguísticos, mas também a compreensão dos diversos sentidos que a leitura traz, bem como do poder que exerce na sociedade, além da influência que ela exerce na escrita. Para realização e concretização desse artigo se fez necessário uma revisão da literatura acerca do tema abordado, com autores/as já mencionados/as, para dispormos de um embasamento teórico necessário para o seu desenvolvimento.

2. APARATO TEÓRICO

2.1 Concepções de leitura

A leitura é fundamental para a formação do indivíduo, em meio a uma sociedade que passa por diversas transformações culturais, sociais e econômicas, desse modo, se faz necessário o estudo e o aprofundamento dessa prática. É preciso compreender a leitura não só como um processo de decodificação de símbolos linguísticos, mas como um processo de interação entre o texto, o leitor, o autor e o meio social que compreende a reconstrução dos sentidos desse mesmo texto.

> Em si, ler não é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural da ação. A leitura é o 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. [...] Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se necessariamente da compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (PCNS, 1997, p. 53 – 55)

É essencial que se compreenda a leitura não só como um processo restrito,

que culmina na decodificação do texto/a pelo leitor/a, mas como um processo que engloba todo um contexto, permitindo múltiplas interpretações e que acima de tudo não acaba. Segundo FREIRE (1994: 11) "o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo." Torna-se, portanto, fundamental que o indivíduo perceba a leitura como uma concepção de mundo e para o mundo, e para realizá-la em seu sentido amplo deve-se considerar e ponderar a partir de seus conhecimentos prévios, fazer suas inferências, construir e reconstruir seus sentidos.

Ler é construir pensamentos, é interagir com o texto, com o autor, com o mundo, é participar de uma atividade complexa, mas que deve ser muito prazerosa. De acordo com SOARES (1998, p. 18):

> Leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social [...] o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros. (SOARES, 1998, p. 18)

Atualmente, porém, não basta somente que o indivíduo saiba ler ou escrever, é preciso que este saiba fazer uso eficiente dessas habilidades. Uma pessoa pode saber ler, mas aí não demonstra interesse em anúncios, placas de trânsito, rótulos de produtos que consome ou, ainda, de forma mais específica a situações de leitura, não possui o hábito de ir a uma biblioteca ou a uma banca de jornal, ou seja, não se envolve com as práticas das supracitadas habilidades. Por isso não podemos tomar a leitura em um conceito restrito, fechado, quem sabe ler tem que saber usar essa atividade em diferentes situações. A partir disso devemos tomar como base o conceito de letramento, um conceito mais amplo e mais eficaz no que diz respeito ao uso das atividades de leitura e escrita.

> Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. [...] Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita) (SOARES, E-EDUCADOR)

É necessário, portanto, compreender a leitura e escrita como habilidades sociais que se manifestam no cotidiano do indivíduo de maneira natural, devendo fazer parte da significação que ele constrói do mundo.

2.2 A importância da formação leitora como estratégia para produção escrita

Há muito tempo, percebemos grandes transformações na sociedade, na família, na escola, e consequentemente, nas práticas de leitura. O ato de ler, antes restrito a ambientes fechados, hoje acontece em todos os lugares. Além

dos textos que o indivíduo tem acesso, ele ainda recebe muitas informações, e de maneiras variadas, através de cartazes, placas, jornais, canais de TV, revistas, etc. e ainda, com a evolução tecnológica nos últimos anos, através da internet. A prática de leitura está presente em nossa vida desde o momento que começamos a perceber o mundo, bem antes de decifrarmos códigos, nos momentos em que tentamos compreender as coisas que estão a nossa volta, ou seja, somos leitores/as o tempo inteiro e muitas vezes sem perceber.

Segundo FREIRE (1994, p. 11) "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir a leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente". Cada leitor cria suas interpretações a partir de suas experiências de mundo, de sua bagagem cultural e social.

Ler é compartilhar emoções, conhecimentos, é enriquecimento mútuo, pois um texto nunca está acabado, quem lê sempre o verá de diferentes formas e terá diferentes interpretações. Nessa acepção é extremamente relevante propor nas escolas materiais suficientes para um desenvolvimento eficaz dessa prática, como também o professor deve assumir uma postura de organizador e orientador democrático do ato de ler, selecionando os textos que trará para a aula, como os trabalhará e também as indicações de livros para os alunos.

Ainda em concordância com FREIRE (1994, p. 25) "É que o fato de não ser o/a educador/a um/uma agente neutro/a não significa, necessariamente, que deve ser um/uma manipulador/a." Por isso o/a professor/a deve ser crítico/a em relação ao material que utiliza, para assim desenvolver as habilidades da leitura e, consequentemente, da produção de texto com os/a seus/suas alunos/as.

Porém, isso não deve ficar restrito ao ambiente escolar, em qualquer ambiente de convívio social ou que possibilite uma leitura, devem haver subsídios suficientes para que todos/as possam criar o hábito da leitura e, provavelmente, desenvolvê-la com eficácia.

Ao aprender a ler o/a aluno/a deve desenvolver a capacidade de compreender o que está lendo, de reconstruir os sentidos do texto, de inferir, deve saber que um texto nunca está terminado que cada leitor/a pode acrescentar outras informações, reescrevendo o texto a partir de suas interpretações. Por conseguinte, a escrita deve ter um significado para quem lê, pois saber ler não deve ser apenas a decodificação de palavras, mas sim um processo de interação.

Em uma sociedade em que é preciso se integrar e procurar compreender o meio em que se vive, e que valoriza tanto à escrita, é necessário que o indivíduo leia todo tipo de texto para que assim possa formar suas opiniões e desenvolver a capacidade de produzir seus próprios textos. A leitura é o meio que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade. Informações submetidas à reflexão crítica são indispensáveis para produção de

texto de qualidades, orais ou escritos.

Uma prática continuada de leitura "contribui" para a formação de "bons escritores", evidentemente, que quem lê muito não significa que escreve bem, mas é certo que a leitura facilita no momento da construção de um texto, pois, através dela, através dos conhecimentos adquiridos, tem-se uma facilidade maior para expressar e formular as opiniões, dispondo de um conhecimento e um vocabulário que possibilitam utilizar diversos verbetes para expressar as ideias.

> O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção de intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (PCNS, 1997, p. 53)

Da mesma forma que se espera que os indivíduos sejam bons leitores, espera-se também que possam ser bons escritores, no sentido de saberem o que escrever, que objetivos pretendem alcançar com o texto.

> Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. (PCNS, 1997, p. 65)

É de extrema importância incentivar cada vez mais, em qualquer ambiente o hábito da leitura, pois esta possibilita a construção de um indivíduo capaz de conviver, de agir, de pensar em diferentes situações, tornando-o um ser consciente, crítico e, acima de tudo, um cidadão conhecedor de seus direitos. Mas para isso, também é necessário que o/a leitor/a não se limite a um único tipo de texto, à um gênero textual, a leitura tem que ser ampla e variada, porque só com o contato com diversos textos e informações poderá criar um pensamento amplo.

2.3 Contribuição social da leitura

Questões relativas à leitura e ao gosto de ler vêm sendo discutidas há muito tempo. Nos últimos dois séculos, a leitura passou a estar ligada a escrita e, sobretudo a produção textual.

Desde a tenra idade o indivíduo passa por inúmeras situações, vários momentos de interação social que, certamente, exigem um conhecimento e domínio de suas opiniões e conceitos. E esses conceitos, certamente, são construídos a partir da interação desse indivíduo com o mundo que o cerca e com os

mais diferentes textos aos quais ele tem acesso e condições de leitura. Segundo KLEIMAN (2006, p. 25):

> As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam. São as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos pode ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis. (KLEIMAN, 2006, p. 25)

O ser humano realiza diariamente muitas atividades comunicativas, que possibilitam uma relação, uma troca de pensamentos entre os interlocutores. Por isso, ele está em contato com os mais diferentes tipos de textos, elaborados por autores/as diversos, com realidades e contextos diferentes, o que vai acarretar ao/à leitor/a uma consciência crítica, um conhecimento prévio e o acesso a um acervo variado para enriquecer seus conhecimentos.

É preciso ater-se ao fato de que mesmo estando intimamente ligados, o ato de ler e escrever são divergentes, englobam habilidades diferentes e representam um papel de bastante relevância na sociedade por apresentarem percepções diferentes, dependendo da camada social do/a leitor/a ou do/a autor/a. O que muito se observa, é que uma pessoa de camada social mais baixa, geralmente, tem menos acesso a um acervo satisfatório e menos prazer pela leitura. Enquanto para as pessoas de classes favorecidas a leitura é ato de aprendizagem, de lazer, para as pessoas de camadas populares, muitas vezes, é um processo de modelagem, de aceitação da cultura e dos modos de outrem.

Isso muito se deve à escola, que na maioria das vezes, não vê na leitura uma fonte de poder para seus/suas alunos/as, não possibilitando a interação deles/as com a diversidade de materiais, formas e possibilidades de leitura bem como com outros agentes que participam do ambiente escolar. Ler é expressar e compreender concepções acerca do mundo, do social e de si mesmo, é um instrumento de força, de poder e de direito, mas que muitas vezes é negado, ou ineficaz, às pessoas de classe social mais baixa.

> Aprender a ler e escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um "instrumento" para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político. (SOARES, 2005, p. 22)

No âmbito escolar a leitura do mundo se confronta com o conhecimento, e por isso deve abrir espaço para discussões e questionamentos, construindo o saber e desenvolvendo ideias, percepções e opiniões acerca de tudo que rodeia as diversas realidades que constituem a sala de aula e dos acontecimentos políticos e sociais que chegam cada vez mais rápido e fácil através das mídias digitais

e que muitas vezes precisam ser filtradas através destas discussões e questionamentos para a construção de argumentos e criticidade no indivíduo a fim de que nesta dinâmica ele se situe como cidadão de um mundo que vai além daquilo que ele convive, numa percepção da leitura como agente transformador que viabiliza a aquisição de elementos que tornam essa construção sólida e real e a escrita como sua forma natural de expressão.

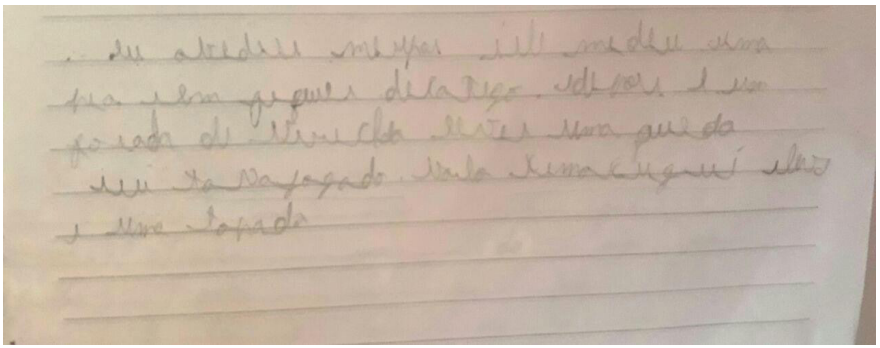
3. MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola Pública de Ensino Fundamental da cidade de Lajedo- PE. O Processo ocorreu durante aulas de Ensino de Língua Portuguesa no 1° e 2° bimestre letivo do ano corrente (2018). A turma selecionada foi o 7º Ano do turno vespertino, que continha 25 alunos/as regularmente matriculados/as e residentes na periferia e zona rural do município de Lajedo-PE, com faixa etária entre 12 e 16 anos, sendo alguns/algumas com histórico de evasão. Para o estudo e desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma sequência didática com 08 atividades:

> I. Na primeira atividade realizada houve uma roda de conversa sobre a família, o lugar onde moram, os vizinhos e os amigos que fazem parte do cotidiano. Iniciou-se pela professora, que apresentou um relato de sua infância, para que se estabelecesse uma relação de confiança e um certo grau de intimidade e, posteriormente, cada um expôs o que foi pedido de forma participativa sem restrição.
>
> II. Na segunda atividade todos/as escreveram sobre o que relataram. Foram orientados/as quanto as especificidades do gênero relato pessoal, ressaltando este contempla as características do texto já produzido por eles oralmente. Após o término da escrita, alguns manifestaram o desejo de socializar o que agora produziram. Dessa forma eles/as leram, individualmente, em voz alta para toda a turma; alguns/algumas perceberam a mudança de postura e de entonação entre o que foi contado e o que foi lido
>
> III. Na terceira atividade discutiu-se sobre as diferenças individuais existentes nos relatos orais e escritos. Eles/elas apontaram essas diferenças que foram listadas no quadro e questionados sobre o motivo da modificação de entonação, e sobre a mudança na percepção de quem ouve, e se estas diferenças tornaram o texto mais interessante ou emocionante.

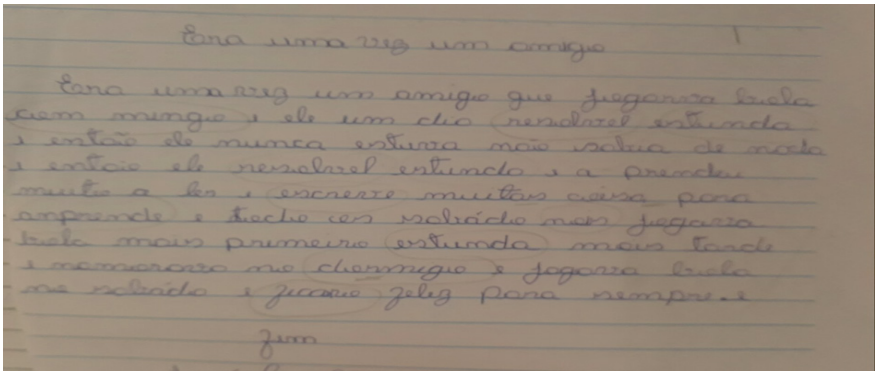
IV. Na quarta atividade foram selecionado os desvios de escrita encontrados nos relatos e expostos com uso de tecnologia (computador/projetor). Os/as alunos/as apresentaram curiosidade em saber de quem pertenciam tais desvios, porém, não foram revelados. A discussão girou em torno de que palavras poderiam ser escritas de outra forma? Quem já havia visto escrita de outra forma? Onde? E em que circunstância? Foi questionado, ainda, fazendo levantamento de hipóteses, o motivo dos desvios por que eles escreveram com essa ou aquela letra?

Figura 1 - Texto do aluno A



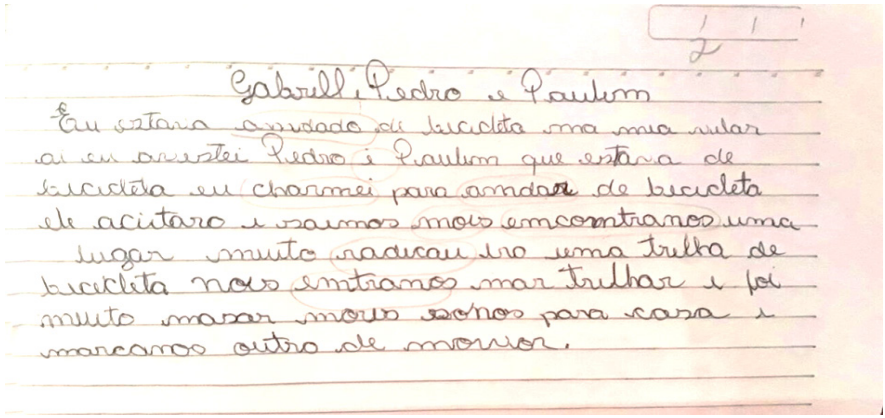
Fonte: Coleta de dados desta pesquisa. Próprios/as autores/as.

Figura 2 - Texto do aluno B



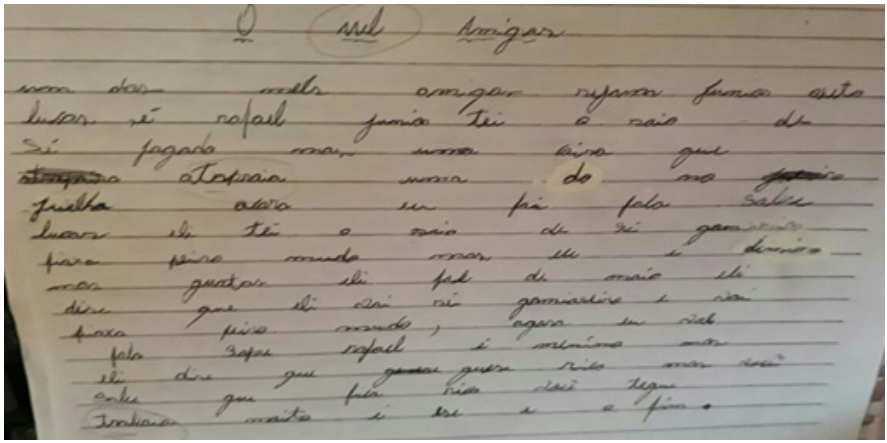
Fonte: Coleta de dados desta pesquisa. Próprios/as autores/as.

Figura 2 - Texto da aluna C



Fonte: Coleta de dados desta pesquisa. Próprios/as autores/as.

Figura 4 - Texto da aluna D



Fonte: Coleta de dados desta pesquisa. Próprios/as autores/as.

V. Na quinta atividade foram entregues as produções escritas sem nenhuma marca de correção, pedido que reescrevam seus textos considerando a discussão sobre os desvios vistos na atividade anterior.

VI. Na sexta atividade apresentou-se o relato pessoal "A viagem"[6] retirado da internet. Com o auxílio do projetor. Foi feita a leitura compartilhada pelos alunos, acentuando que este relato foi produzido também por um aluno e que eles podiam verificar o endereço

6 Disponível em: httescolabarifaldi.blogspot.com.br/2011/03/relatopessoal.html.

e ler outras produções; discutiu-se oralmente o relato, considerando o que aparece como fato e que outras coisas, que outros elementos ele acrescenta? (tempo, lugar, estado de espírito, sentimentos...). Depois eles fizeram uma segunda reescrita acrescentando tais elementos que poderiam ter faltado em seus textos.

VII. Na sétima atividade, os textos foram entregues e alguns quiseram ler a produção final. Recolhidos e copilados foi apresentada aos/às alunos/as a ideia de digitar e encadernar os textos, transformando-os em um livro de relatos que ficaria na biblioteca da escola para apreciação de quem se interessasse. Eles apresentaram entusiasmo e prontamente aceitaram o proposto. Sendo assim os textos foram digitados e encadernados.

VIII. Na oitava atividade foi organizado um momento festivo para conhecimento dos trabalhos pela escola e entrega do livro na biblioteca. Com a presença de todos/as os/às professores/as, alunos/as de outras turmas, gestão e pais, alguns alunos fizeram uma apresentação musical e o aluno JL fez a leitura de seu relato.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o presente estudo *in loco* e pesquisa bibliográfica, detectamos as questões de escrita e leitura dos/as alunos/as. Analisando a tabela abaixo percebe-se que a maior incidência de desvios (erros) na escrita está na troca de letras, como: (m/n, p/b, u/l, r/l); a omissão de letras também chamou a atenção pela quantidade de palavras com falta de grafemas; a grafia das palavras precisa ser trabalhada na perspectiva de desvio ortográfico e gênero textual, juntamente com o uso da pontuação, praticamente inexistente, que prejudica a percepção do uso da letra maiúscula, utilizada nos textos de forma correta (no início e nomes próprios).

As frases precisam apresentar mais organização e coerência nas ideias. Quanto a organização, nota-se a ausência de compreensão de processes simples da escrita como o parágrafo ou a progressão textual. A maior dificuldade foi despertar no/a aluno/a o desejo de entregar um texto escrito com a preocupação de conservar as impressões pessoais, sentimentos e expectativas do texto oral.

Quadro 1 – Principais desvios ortográficos

ESCRITA	ALUNOS/AS			
	A	B	C	D
Troca de letras	x	x	x	x
Junção de palavras			x	x
Separação de palavras	x	x	x	x
Omissão de letras	x	x	x	x
Acréscimo de letras	x	x	x	x
Uso incorreto das maiúsculas e minúsculas			x	x
Intercâmbio de letras			x	x
Escreve como fala	x	x	x	x
Texto sem pontuação	x	x	x	x
Texto sem compreensão		x	x	x
Texto sem clareza de ideias	x	x	x	x
Texto sem erros de escrita				

Fonte: produzido pelos/as próprios/as autores/as.

Quanto à leitura, destacou-se do grupo pesquisado quatro alunos que apresentaram desempenho mais crítico principalmente na leitura dos textos produzidos, mesmo conhecendo o relato não identificaram o que haviam escrito. No quadro abaixo, descrevemos o nível leitor destes/as discentes, considerando a leitura de outros textos trabalhados na sequência didática proposta neste trabalho.

Quadro 2 – Nível de leitura dos/as estudantes

NÍVEL DE LEITURA	ALUNOS/AS			
	A	B	C	D
Leitura silábica				
Leitura de frases	x	x	x	
Leitura de texto com dificuldade				x
Leitura de texto com fluência				
Leitura de texto com fluência e compreensão				

Fonte: produzido pelos/as próprios/as autores/as.

No decorrer da sequência didática, pudemos refletir sobre as marcas de oralidade, desvios de escrita e dificuldades de leitura da turma, destacando os casos mais problemáticos onde confrontamos as produções textuais de relatos pessoais, instigando a autocorreção a partir da leitura dos textos, análise, reescrita e releitura para ampliar sua visão do que foi escrito em detrimento ao que ele intencionava quando reproduziu o que na oralidade já havia produzido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se neste trabalho proporcionar uma análise teórica da bibliografia de alguns estudiosos engajados no estudo sobre a prática da leitura e escrita, bem como expor nossas inquietações acerca do tema.

Nota-se que, de fato, a leitura e a escrita em âmbito escolar e social ainda não possui seu devido reconhecimento e significado, visto que uma boa parte dos/as usuários/as da língua não a veem com interesse e relevância para seu convívio social, hoje encontradas em diversos meios, sejam através de cartas, e-mails, bilhetes, outdoors, televisão e nos mais variados contextos sociais, bombardeando os indivíduos com informações de diferentes níveis e assuntos, mas que não tem uma receptividade favorável pelos mesmos, pois estes não sabem – no sentido de não compreenderem – ou não querem ler, preferindo o uso da oralidade, uma vez que não se sentem obrigados a ler ou escrever sobre determinado assunto, apresentando, por isso, uma deficiência nas produções textuais. Percebe-se, então, que não se concebe a leitura ou a escrita como algo inerente e essencial para uma prática social consciente.

Com isso esperamos dispor de um material que facilite o estudo sobre o tema e que possa servir para docentes da língua, como também para qualquer pessoa que se sinta atraído pelas informações analisadas, já que qualquer um que faça uso da mesma, quer oralmente ou pela escrita, deve compreender seus usos e sua relevância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1997

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 29ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências do ensino médio**. In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 2, p. 23-36.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 3ª ed. São Pulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. (orgs). **Leitura perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Série Fundamentos - Editora Ática, 1998. Cap. 2. p. 18-29.

SOARES, Magda. **O que é letramento?.** E-EDUCADOR. Disponível em: http://e-educador.com/index.php/artigos-mainmenu-100/201-o-que-tramento-

A SOCIEDADE ENQUANTO ESPAÇO PLURAL: A CULTURA SOB A ÓTICA DE MICHEL DE CERTEAU

Tânit Cristina Miranda Camargo Ferreira[1]
Jocyare Cristina Pereira de Souza[2]

1. INTRODUÇÃO

Michel de Certeau é um escritor que se destacou como referência de grande relevância nos estudos sobre a cultura, sobre a escola e a educação. Fomentou um diálogo entre os temas, abraçando com destaque a perspectiva da cultura como constitutiva da experiência dos sujeitos e das práticas sociais. Michel de Certeau, historiador por formação e vocação desenvolve, em seus escritos, uma abordagem metodológica inovadora, vendo a história pelo prisma da antropologia, filosofia, sociologia e ciência política, além de incorporar, em sua análise, a teoria psicanalítica.

É importante entender que a busca por melhores caminhos para o ensino da cultura e história locais depende, primeiramente, de uma compreensão mais apurada da própria cultura que se pretende ensinar; dissociada, em um primeiro momento, da atividade educacional, que já abarca seus próprios desafios. Não fosse assim, seria difícil, senão impossível, chegar a uma perspectiva satisfatória e, de alguma forma, inspiradora acerca da cultura local. Por esse motivo, buscou-se na obra: *A Cultura no Plural,* de Michel de Certeau, a referida perspectiva.

2. ENTRAVES DA CULTURA NO SINGULAR

Certeau (1995) acerta precisamente a realidade vista até os dias de hoje, uma cultura no singular, que exclui, que dá voz e lugar de poder à elite, que

1 Mestra em Gestão Planejamento e Ensino, pela UninCor. Pedagoga e Psicóloga clínica. E-mail:psicologatanitmiranda@gmail.com.

2 Doutora, docente do quadro permanente do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino atua na linha de pesquisa Formação de professores e ação docente, coordenando o projeto de pesquisa 'Formação de professores: diagnóstico e perspectivas' - chamando a atenção para o trabalho desenvolvido pelo Grupo ATLAS (ATLAS dos Nomes que contam história das cidades brasileiras mineiras: Um estudo semântico-enunciativo do Estado de Minas Gerais). E-mail: jocyare.cristina5@gmail.com.

representa as pessoas que têm acesso aos livros, ao conhecimento acadêmico e às universidades. Enquanto a classe excluída, sem acesso a esta cultura que exclui, vive para trabalhar, colocar o mercado para girar e ser silenciada e dominada. A problemática surge, em primeiro momento, da própria interpretação que as personagens têm do meio em que vivem. As autoridades, detentoras do poder político e das informações, desenham a história com base nos próprios interesses e, por isso, conseguem discernir o que se passa ao seu redor. As novas leis, reformas e, até mesmo, conflitos são eventos acessados pelas autoridades que compreendem os propósitos que sublinham cada uma de suas decisões bem planejadas. Estes poderes, segundo Certeau, simbolizam o:

> Câncer dos poderes, portanto, mas um "câncer que está controlado". Os poderes organizam-se independentemente do corpo do qual obtém suas forças e ao qual não beneficiam (CERTEAU, 1995, p. 216).

Infelizmente, a historicidade valoriza e privilegia a cultura grafocêntrica, o que é "um câncer" que mata toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento e crescimento, reprimindo e colocando barreiras, maquiadas por um "suposto rigor acadêmico".

A cultura singular da Meritocracia é injusta e capitalista, na qual somente alguns tem acesso ao saber. É uma estrada de competições injustas, cujos vencedores já iniciam a corrida com "quilômetros de vantagem". Uma competição já fadada a derrota dos já derrotados pela vida e pela ausência de oportunidades.

Vejamos a sintética e simplista definição de cultura, que consiste na definição de cultura criada pelo Antropólogo inglês Edward Tylor, exposta abaixo:

> Pesquisamos e entendemos que cultura é: "todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade". Ou seja, é toda forma de criação e tradição criada exclusivamente pelo Homem (CUCHE, 2002, p. 39 *apud* LARAIA, 2006, p. 25).

Não seria possível se ater a ela, mas sim partir dela para repensar a gigantesca evolução do conceito de cultura, visto ser fundamental que entendamos mais profunda e amplamente o tema, pois é o pano de fundo desta pesquisa. Sabe-se que o significado que é atribuído às palavras está intimamente conectado ao contexto em que elas estão inseridas, por isso pode ser tão diversamente interpretado, pois é influenciado pelo meio social e histórico. Com o termo cultura não seria diferente, desde a sua primeira definição, muitas outras surgiram e foram sendo aprimoradas, buscando abarcar a sua magnitude. É certo que ainda sofre transformações, conforme o momento histórico, geográfico e social em que estão inseridos.

Com esta demanda, a de pensar cultura de uma forma mais profunda,

introduz-se aqui a ótica de Certeau, que sempre se posicionou com estranhamento e perplexidade quando qualquer discussão passava pela ausência da alteridade, o que perpassa a cultura o tempo todo. Ele era movido por uma inquietude e defendia a ideia de que todo pesquisador precisa neutralizar seus pressupostos, seus juízos de valor particulares, para conseguirem ter a chance de conhecer o outro:

> À força de examinar essas folhas de papel enegrecida por uma poeira multicentenária; à força de fichar um vocabulário desarticulado; à força de ser um erudito improvisador, nas regiões silenciosas de Arquivos Municipais e Departamentos; à força de habitar nas salas de consultas das Bibliotecas, grotas em que se "conserva" e veicula os cadáveres de outrora; à força de ler, sem nunca ser capaz de entendê-las, palavras que se referem a experiências, doutrinas ou situações estranhas - eu assistia ao afastamento progressivo do mundo, cujos vestígios eram inventariados por mim. Ele me escapava ou, de preferência, eu começava a perceber me de que ele me escapava. Deste momento escalonado incessantemente no tempo, é que tarda o nascimento do historiador. Essa ausência é que constitui o discurso histórico. A morte do outro coloca-o fora de alcance e, por isso mesmo, define o discurso da historiografia, ou seja, do texto histórico (CERTEAU, 2011, p. 164).

3. CONEXÃO ENTRE CULTURA E HISTÓRIA

Falar de cultura é falar de história, é falar do estudo e do pesquisar história. E é exatamente este encontro com o desconhecido, desta conexão imparcial com os enredos não contados, que ora estavam as sombras, que emergem novos entendimentos sobre cultura. Cultura é pensar no presente, pensar no futuro, mas é iniciar a viagem a partir do passado, das histórias vividas, que para muitos nunca existiram ou não existem mais. É nesta fenda que surge o papel do educador que fomenta esta pesquisa na escola, fazendo a junção entre o presente e o passado, através dos relatos orais ou documentais. Para Certeau, assim se fazia história:

> "Faço história" no sentido em que não só produzo textos historiográficos, mas tenho acesso, por meu trabalho, à consciência de que algo se passou, atualmente morto, inacessível como vivo. A estrutura [do passado, por meio dos documentos] defende e exprime esta aquisição da experiência histórica; ela diz que houve algo diferente. [...] A "estrutura" é um conceito-ferramenta que exprime, à semelhança de uma resistência, a diferença que o trabalho histórico faz aparecer entre um presente e "seu" passado (CERTEAU, 2011, p. 166-167).

Certeau defendia a luta pelo rompimento das barreiras, pelo reconhecimento da cultura no plural. Com fundamento na ideologia de que todos os que quisessem ou necessitassem deveriam ter acesso à condições de estudo, todos deveriam. Somente assim haveria uma luta justa com o posicionamento elitista do saber.

Para Michel de Certeau, o conceito de cultura era amplo, veja:

> O termo cultura ocorre em "difusão da cultura", "cultura de massa", "política da cultura" etc. Pode-se distinguir vários de seus empregos, característicos de abordagens diferentes. Ele designará assim:
> a. Os traços do homem "culto", isto é, segundo o modelo elaborado nas sociedades estratificadas por uma categoria que introduziu suas normas onde ele impôs seu poder.
> b. um patrimônio das "obras" que devem ser preservadas, difundidas ou com relação ao qual se situar (por exemplo, a cultura clássica, humanista, italiana ou inglesa etc.). À idéia de "obras" que devem ser difundidas acrescenta-se a de "criações" e de "criadores" que devem ser promovidos, em vista de uma renovação do patrimônio.
> c. a imagem, a percepção ou a compreensão do mundo próprio a um meio (rural, urbano, nativo etc.) ou a uma época medieval, contemporânea etc.): a Weltanschauung de Max Werber, a Unit Idea de A.O.Lovejoy etc. Essa concepção que atribui à "idéias"tácitas o papel de organizar a experiência aproxima-se talvez da estética social de Malraux, substituta das visões de mundo religiosas ou filosóficas.
> d. comportamentos, instituições, ideologias e mitos que compõem quadros de referência e cujo conjunto, coerente ou não, caracteriza uma sociedade como diferente das outras. Desde E. B. Taylor (Pimitive culture, 1871), este se tornou o conceito-chave em antropologia cultural (cf. os patterns of culture). Há todo um leque de posições segundo se privilegiem as práticas e os comportamentos ou as ideologias e os mitos.
> e. a aquisição, enquanto distinta do inato. A cultura diz respeito aqui à criação, ao artifício, à ação, em uma dialética que se opõe e a associa à natureza.
> f. um sistema de comunicação, concebido segundo os modelos elaborados pelas teorias da linguagem verbal. Enfatizam-se sobretudo as regars que organizam entre si os significados, ou, em uma problemática próxima, a mídia (cf. A. Moles) (CERTEAU, 1995, p. 195-196).

Segundo Michel de Certeau (1974), a cultura não consistia em receber, mas sim em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar. Ele defendia a ressignificação do que o meio social oferecia. Ele não acreditava na cultura gerada por um grupo de poder. Não defendia a cultura letrada, muito menos uma cultura monolítica, mas sim uma cultura no plural. Ou seja, para Certeau a cultura requer uma implicação de todos, em todos os tempos, pois a cultura é algo que se reinventa, se ressignifica, se transforma. Não é algo estático e é um produto social. Corroborando pra isto, afirma Maher (2007, p.89), "as culturas propõem sistemas de significação, mas não são camisas de força. A cultura não é só pensada, mas também vivida. As significações são continuamente reavaliadas e transformadas pela ação humana".

Certeau lutava contra a prática desta cultura de poder que silencia, que amedronta, que manipula. Para ele, quando se pratica a cultura no singular, a verdade cultural é sufocada. A verdade ocupa lugar de primazia no pensamento sociológico de Certeau.

> Uma sociedade resulta, enfim, da resposta que cada um dá à pergunta sobre sua relação com uma verdade, sobre sua relação com os outros. Uma verdade sem sociedade é apenas um engodo. Uma sociedade sem verdade é apenas uma tirania. Assim como a dupla relação – com os outros e com uma verdade – mede o alcance "filosófico" do trabalho social (CERTEAU, 1995, p. 38-39).

O povo não poderia apenas representar tão somente "receptáculos". Os detentores do poder de voz não podem contrapor-se eternamente à equidade de oportunidades. A cultura, no singular, segrega, cala e buscar homogeneizar a massa. Homogeneizar as desigualdades entre os desiguais. Homogeneizar a falência de um futuro cheio de criatividade, autonomia que é enterrado junto com os sonhos das pessoas e culturas esquecidas.

Ora, apenas será possível acessar a cultura e a história locais por meio da busca da verdade histórica. Contudo, como acessá-la, se o historiador depara-se com os muros da ordem social vigente? O caminho proposto por Certeau é o caminho da luta e da subversão. É necessário, por essa perspectiva, fomentar a produção cultural das minorias, em aberto combate aos conceitos históricos, políticos ou até mesmo morais artificialmente e forçadamente estabelecidos. Esta luta precisaria ser feita por intermédio de movimentos de conscientização:

> Cada um dos movimentos que tentaram responder por uma "conscientização" coletiva em situações semelhantes, como o de Paulo Freire no Brasil, defrontou-se com o mesmo problema. A partir do momento em que, pelo seu trabalho, uma ação começa a modificar o equilíbrio das forças, ela é interrompida pela repressão que organiza os poderes estabelecidos. Contrariamente às esperanças "populistas" de organismos estritamente culturais, ela é recambiada a confrontamentos políticos inevitáveis. A partir de um limite que pode ser durante muito tempo ignorado ou cuidadosamente evitado, a promoção cultural manifesta a sua relação necessária com as opções de uma sociedade com ela mesma e com as forças desiguais de que cada classe dispõe para fazer com que prevaleçam suas escolhas (CERTEAU, 1995, p. 216-217).

Aquilo que é visto como marginal, deve assumir o protagonismo em um cenário de predominância da cultura no plural. Somente assim será possível acessar a verdade na leitura e produção histórico-cultural, tão importante dentro das escolas e previsto pelos documentos educacionais brasileiros. A cultura, no plural, não busca unificar, não busca homogeneizar, muito pelo contrário, busca diferenciar, busca a riqueza da diversidade. A quem foi dado muito, agora deve receber pouco, e a quem não foi dado nada ou quase nada, deve ser ressarcido cultural, histórica e economicamente.

A priori, urge, a necessidade de que o educador seja intencional em despojar-se da bagagem cultural que predomina e sufoca a verdade histórica, artística e sociológica do povo a ser estudado. A fim de que os grupos hegemônicos

que estão no poder não silenciem as histórias e a cultura, que são agentes de transformação e ressignificação da vida em sociedade. Não deve haver assuntos proibidos ou cesurados que não possam estar em pauta:

> Há em um grupo uma homogeneidade que implica ausências. A possibilidade de uma discussão repousa sobre pessoas excluídas e assuntos proibidos; é um fato, mas é preciso reconhecê-lo. Não poderíamos considerar como insignificantes estas ausências. O discurso é ainda mais determinado por seus postulados quando não os explicita. De outro lado, esse acordo suporia que os discursos sustentados pelos observadores possam substituir diretamente o ponto de vista dos responsáveis, ou se atribuir um poder de sedução, ou suprir miraculosamente as forças que organizam um país. O discurso permanece alheio à ação, mesmo quando fala dela (CERTEAU, 1995, p. 223).

Os indivíduos são aprisionados em suas mazelas e a elite constrói muros, não pontes. Neste cenário, questiona-se: e as escolas? As escolas, na maioria das vezes, retroalimentam esta engrenagem segregatória, que moldam as pessoas. A escola deveria ser espaço de pesquisa, de desenvolvimento, de criação, de reflexões. Entretanto, a cultura grafocentrica, a cultura escrita e erudita ainda é replicada. Uma avalanche conteudista, sem cultura, sem expressões artísticas e corporais, sem socialização. Não querem seres que inferem ou interpretam, querem pessoas que copiam e colam.

Esta mesma população manipulada pensa que as decisões políticas: decretos, leis, julgamentos, que a produção artística: música, filmes, que a moral ou as crenças mais fundamentais e que norteiam sua ética são derivadas da natural relação que têm com o meio ao seu redor, quando, na realidade, Certeau acusa a manipulação que os grupos hegemônicos realizam e que, ocultamente, regem todos os movimentos culturais.

> Controlam as redes de imprensa e já também as de vídeo. Financiam centros de pesquisas científicas intra ou extra-universitárias que servem aos seus objetivos. Colocam em seus produtos exigências que não são mais as do público geral, o qual se torna simultaneamente capaz de comprá-los e incapaz de tirar partido deles. Em suma, os produtos culturais servem à classe daqueles que os criam e são pagos pela massa dos que praticamente deles não usufruem (CERTEAU, 1995, p. 215).

A dinâmica da sociedade em que impera a "cultura no singular" é uma dinâmica mórbida. De um lado, a frustração acima descrita gera consequências traumáticas, sejam silenciosas ou violentas. E não poderia ser diferente. Os povos se identificam por seus costumes, tradições, ou seja, por sua cultura. Vez que esta política das interdições abandona seu estado de imponência e rigidez, demonstrando sua apodrecida estrutura, surge então, na população, a sensação de incerteza, de instabilidade.

Uma educação com problemas estruturais, na essência, que reproduz

uma visão capitalista, excludente, desigual, que premia os que "merecem" e pune os que não atingiram a métrica esperada. Uma política que não luta pelo povo, que na verdade emudece e imobiliza àqueles a quem deveria defender e lutar pelos direitos.

> A política não garante a felicidade nem confere significado às coisas. Ela cria ou recusa condições de possibilidades. Interdita ou permite: torna possível ou impossível. É sob este viés que ela se apresenta aqui, no sentido de que a ação cultural choca-se com as interdições silenciosamente postas pelos poderes (CERTEAU, 1995, p. 214).

Assim, as instabilidades alcançam dimensões econômicas e geopolíticas que refletem, de forma mais severa, na massa populacional hipossuficiente, que passa a viver uma realidade ainda mais desigual e injusta. Ela, estranhamente, é reforçada e reproduzida pelas escolas como forma de ensino e aprendizado de uma cultura no singular. É nesse momento em que as consequências do encontro do povo com uma verdade suprimida podem se tornar violentas.

> Os atos de violência são justamente designados como 'manifestações'. Eles pretendem quebrar e desmascarar a economia alienante do meio e o totalitarismo da identidade. Sob esse ponto de vista, o ultraje torna-se 'paixão moral'. Ele se faz gesto, porque as palavras foram confiscadas. O desordeiro que quebra o visor da calculadora IBM ou a porta do automóvel procede — mas exteriormente ao texto — como o escritor que trabalha na desconstrução da linguagem. A fenda que ele assinala na rede objetiva dos significados é o correspondente de um lapso de linguagem. Esse ato intercepta com um protesto um universo saturado. A repetição do anônimo cria o análogo de um 'ruído' em que a palavra tem inicialmente a forma de uma fratura, de um buraco, de uma blasfêmia (CERTEAU, 1995, p. 94).

Michel de Certeau acreditava que precisava ser questionado e repensado o elitismo e o papel da Universidade na reprodução de estruturas sociais engessadas. Com as práticas existentes não podia se falar em igualitarismo cultural, porque as hierarquizações sociais se apoiavam na dita cultura predominante, a referida cultura no singular. Ele defendia que a luta precisava ser travada através do terreno da cultura, buscando impactos nas formas de pensamentos e de produção intelectual da época. Muita semelhança com a luta que ainda é travada nos dias de hoje, pois ainda se busca o fim do aprisionamento destas rígidas e desiguais estruturas.

> Porque a atividade científica ou governamental é sempre elitista, ela depara com a cultura silenciosa da multidão como um obstáculo, uma neutralização ou uma disfunção dos seus projetos. O que nela é perceptível é, portanto, uma inércia, das massas com relação à cruzada de uma elite. É um limite. O "progresso" dos letrados ou dos executivos detém-se nas bordas de um mar. Essa fronteira móvel separa os homens do poder e "os outros" (CERTEAU, 1995, p. 240).

Entretanto, não basta apenas um posicionamento negativo frente aos entraves enfrentados por estes grupos culturais excluídos, apagados, esquecidos. Conforme (CERTEAU,1995, p. 145):

> Um certo número de movimentos minoritários enfrenta a dificuldade de ter, em um primeiro momento, que se situar negativamente. Uma autonomia cultural, social ou étnica sempre se manifesta dizendo não: Não diz o negro, não sou um americano. Não diz o indiano, não sou um chileno ou um argentino. Não diz o bretão, não sou um francês. Essa é uma posição de partida absolutamente fundamental, mas rapidamente se torna enganosa quando se permanece nela: corre-se o risco de se agarrar quer a uma ideologia política, quer a uma formulação exclusivamente cultural.

Para além do dizer não ao apagamento, a luta precisa ter perseverança. Para Certeau, era preciso trazer à tona um conjunto cultural não evidente, mas que existe ou já existiu no passado. Se houver a perpetuação do desprezo por aquilo que não tem voz e que, automaticamente, não é revelado, isso implicará no consentimento com o silêncio de uma cultura que foi silenciada e não conseguir se expressar. Então, não basta dizer 'não sou isto', ou 'sou aquilo', a escola precisa cumprir seu papel social transformador e dar prosseguimento a referida luta por visibilidade e voz.

Para Certeau, a saída para os problemas não era a neutralidade. As desigualdades e apagamentos culturais e sociais não se resolveriam sendo colocados em um "bolso" e sendo esquecidos, negligenciados. As dívidas que se tinham com a sociedade, que eram estruturais, com o surgimento de novos poderes que as perpetuavam, somente se agravariam mais, e esta neutralidade poderia gerar um sentimento de que é aceitável se esquivar de pagar o preço global por todo o prejuízo.

Certeau dizia que o país era um amante das situações adquiridas e paralisado pelas burocracias. Ele percebia que o conformismo triunfava com o desenvolvimento quantitativo em posse dos mesmos grupos, gerando o apagamento da diversidade e manutenção da marginalização de alguns grupos.

4. A CULTURA NO PLURAL

O livro *La culture au pluriel* [A cultura no plural] publicado em 1974 na França, que foi um compilado de vários artigos escritos entre 1968 e 1973, e que teve como espinha dorsal a interrogação fundamental acerca da função do ensino na sociedade midiática. Michel defendia e acreditava que a escola não detinha mais o monopólio da transmissão da cultura; ou de outro modo, "[...] não é mais o centro distribuidor da ortodoxia em matéria da prática social [...]" (CERTEAU, 1995, p. 129).

Provavelmente, Certeau defendia que a escola não deveria mais deter o

monopólio da transmissão da cultura, exatamente por transmiti-la de forma negligente e singular, visando apenas a manutenção do poder e a reprodução da desigualdade e do silenciamento da cultura no plural. Afinal, o caminho de dominação não é uma prática nova, mas sim uma prática reproduzida há muito tempo, uma prática que se iniciou, há muitos anos, a partir do monopólio eclesiástico e que, depois, passou a ser um monopólio do estado. Quando a escola se submete a perpetuar esta prática, torna-se mais um ator leviano do silenciamento cultural dos mais diversos povos, contribuindo para que os silenciados sejam apagados, sejam esquecidos e apenas possam ocupar um papel social de submissão, passividade e invisibilidade.

> [...] uma, uma ideologia que mantenha no ensino a possibilidade de uma missão, de um evangelismo; a outra, a uma força, pois o docente não tem outro poder senão aquele que diz respeito à organização de uma sociedade. Esse duplo papel foi exercido sucessivamente pela Igreja, depois pelo Estado. Ele revela a relação de uma cultura 'desinteressada' com um poder interessado (CERTEAU, 1995, p. 135).

Certeau via que o ensino, ao invés de libertar, exercia uma seleção social por meio da hierarquização que dispunha os níveis acadêmicos e intelectuais. A escola passa a ser para à elite e permanece inacessível ao restante da população. A linguagem dá-se como um espetáculo à parte e; ao sujeito que não consegue acesso a esta escolarização elitizada, a esta linguagem erudita, e a esta estranha cultura; cabe contentar-se em ser apenas um consumidor, uma parte não pensante da sociedade, a parte daqueles que trabalham muito, tem pouco de lazer e nenhuma voz.

> Léxicos inumeráveis, vocabulários estrangeiros. Eles se calam no momento em que o museu ou a escrita captam seus fragmentos para fazê-los exprimir nossos interesses. Eles cessam, então, de falar e ser falados. Os progressos do nosso saber medem-se pelos silêncios que eles criam. Que fronteira é essa, portanto, que deixa passar para a nossa cultura somente signos caídos ou extraídos, inertes, de uma outra cultura? (CERTEAU, 1995, p. 241).

Pensando na educação hoje, para que se possa superar esse abismo intelectual, é preciso que as escolas entendam que a língua não pode mais ser vista com um sentido único, baseado em uma cultura grafocêntrica, que tem como base um código acadêmico, porque este entendimento reforça uma cultura sem histórias, sem memórias e sem sentido. A educação básica e as universidades não podem ser vistas apenas como um meio de um dia receber um diploma e poder exercer uma determinada profissão.

> Em última análise, o estudo informa-nos menos sobre a cultura popular do que sobre aquilo que é, para um universitário progressista de hoje, fala da cultura popular. Isto nos remete a uma questão com a que deparamos

> repetidas vezes e à qual é preciso responder: de onde se fala, o que se pode dizer? Mas também, enfim: de onde falamos nós? O problema torna-se, por conseguinte, imediatamente político, uma vez que coloca em causa a função social – isto é, antes de mais nada repressivo – da cultura erudita (CERTEAU, 2010, p. 80).

A escola precisa ser um lugar iminentemente social, um lugar de pesquisa e diálogos, um lugar que vai além dos conhecimentos acadêmicos e dos conteúdos, reconhecendo, portanto, os diversos saberes. A escola precisa falar das histórias locais, do memorável para os povos que ali estiveram ou estão. Sendo assim, infere-se que os educadores precisam ser agentes de transformação, buscando fugir do "fixismo nostálgico" como chamava Certeau. Este fixismo nostálgico é o que muitos educadores vivenciam, querendo manter os valores e práticas acadêmicas de um passado de silêncios culturais, um passado que se recusa a viver a cultura da pluralidade. Esta escola que aceita a diversidade e a cultura no plural dá espaço para todos os discursos, todas as formas de se expressar, todas as formas de conhecimento, não somente a elitizada e vista como a certa, a ideal. Uma escola para brancos, para os negros, para indígenas, para deficientes: físicos, visuais, auditivos e cognitivos. Uma escola para ricos e para pobres, para letrados e iletrados, aí está a cultura no plural, dando visibilidade e voz a todos.

> Ensinar economia na universidade não abre nenhuma, ou quando abre algumas poucas oportunidades no mercado; pelo contrário, há uma via privilegiada, a de pertencer a uma dessas escolas que cercam uma rede quase familiar de "veteranos", membros de castas financeiras, industriais ou políticas. Em outros níveis ocorre algo semelhante. Por razões sociais, uma competência ou uma formação cultural não constitui mais a via que conduz aos altos cargos – contrariamente ao que exigiria uma racionalidade econômica-, mas o campo que um grupo explora ou determina. É preciso, portanto, passar pelos labirintos de protetorados ou de monopólios. Mas na verdade, é preciso deixar de considerar como um meio de promoção de cultura da qual esses grupos fizeram o palco de sua expansão (CERTEAU, 1995, p. 215-216).

Para que este ensino seja efetivamente transformador e libertador o currículo não pode estar preso a saberes preestabelecidos. O espaço precisa ser aberto a discussões, a reflexões e a ações críticas. Com metodologias ativas, com valorização das mais diversas inteligências. Formando alunos autônomos, independentes, criativos e atuantes. Aí está a grande diferença que as instituições de ensino precisam fazer. Certeau foi um autor que defendia as práticas libertadoras e críticas:

> Para ele, fazer a história era ao mesmo tempo submeter à experimentação crítica os modelos forjados em outros contextos, quer fossem sociológicos, econômicos, psicológicos ou culturais, e mobilizar, para entender o sentido dos signos guardados pelo arquivo, suas competências de semiótica, de etnólogo, de psicanalista (CERTEAU, 2010, p. 152).

Seguindo a direção desta prática libertadora, o olhar que se deve ter é o de que a cultura compartilhada significa que tradições foram acumuladas. Ou seja, a cultura compartilhada é multiplicadora de sentido e de valores que precisam ser valorizados. As tradições são entendidas como modelos educativos ou "corpos consistentes de pensamento e de prática vinculados a determinados valores" (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 94)

A cultura não pode mais ser vista e replicada baseada no pensamento de que o presente apaga o passado, ou que o novo tem mais importância que o antigo, ou que o singular deve permanecer sobre o plural, a cultura não pode ser como uma noite escura:

> A cultura oscila mais essencialmente entre duas formas, das quais uma sempre faz com que se esqueça da outra. De um lado ela é aquilo que 'permanece'; do outro aquilo que se inventa. Há, por um lado, as lentidões, as latências, os atrasos que se acumulam na espessura das mentalidades, certezas e ritualizações sociais, via opaca, inflexível, dissimulada nos gestos cotidianos, ao mesmo tempo os mais atuais e milenares. Por outro lado, as irrupções, os desvios, todas essas margens de uma inventividade de onde as gerações futuras extrairão sucessivamente sua 'cultura erudita'. A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas -, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia (CERTEAU, 1995, p. 239).

Certeau defendia a ideia de que o isolamento do cultural, o silenciamento da cultura local e regional, geraria uma cultura da alienação. Onde as pessoas, não tendo como base a sua identidade história e cultural, caminhariam apenas seguindo a direção que era dada à "boiada". Não haveria questionamento, ou um olhar crítico para os acontecimentos ou sobre a vida em sociedade, mas sim um papel a cumprir, um papel delimitado pelos sistemas econômicos.

> A alienação está hoje ligada ao isolamento do cultural. Os movimentos sociais tem exatamente como objetivo e como resultado quebrar o círculo cultural e revelar os poderes estabelecidos que ele oculta. Eles explicitam ou restauram as relações das situações culturais (do trabalhador, da mulher, dos jovens) com o modo de relações mantido por sistemas econômicos (CERTEAU, 1995, p. 206).

Os movimentos sociais precisam cumprir a missão a eles encarregada. De trazer reflexão sobre a ação, reflexão sobre as ditas "verdades", que podem e devem ser questionadas, para que haja o rompimento com a cultura de massa, com a cultura operária. Os grupos diversos da elite também detém as suas verdades, as suas histórias, as suas identidades e, por isso, existem.

> Assim, a ação que visa consolidar uma cultura "operária" não corresponde mais às vontades expressas pelos próprios trabalhadores, ciosos de uma

> participação na cultura comum e pouco dispostos a se deixar encerrar em um universo próprio. Apegar-se a esse programa antigo é congelar o recorte que uma opressão socioeconômica criou no século XIX; é contrariar uma evolução, talvez também servir a ideologias ou instituições estabelecidas (CERTEAU, 1995, p. 207).

Michel de Certeau escrevia para trazer lucidez, para que não mais houvesse este congelamento do recorte da opressão socioeconômica. A educação, a história e a cultura seriam um caminho norteador para repensar estas ideologias e instituições estabelecidas como as detentoras do saber, do poder e das decisões. Não estavam nos planos deste grupo que detinha o poder, instituições escolares que produzissem sujeitos que andassem na contramão do proposto por eles como "a única cultura". Sujeitos que estudam a sua história, que entendem o caminhar histórico do seu povo, sentem-se pertencentes, sentem-se capazes e passam a sonhar com o crescimento e com as oportunidades de desenvolvimento pessoais e do grupo.

> Esses grupos formam-se e identificam-se graças à possibilidade reencontrada de se *situar em algum lugar,* em uma relação com outras forças. Um conflito manifesta-se no interior do sistema que o obliterava. Pelo fato de se distinguir de outras posições, os membros tornam-se capazes de se comunicar entre si e de analisar uma situação concreta (CERTEAU, 1995, p. 207).

A libertação mental de um povo institui a permissão para a sua linguagem, para o seu discurso. Eles passam a se comunicar, a se entender e a analisar as situações vividas pela sociedade que está inserido. As ordens não são mais ouvidas como regra absoluta. Eles encontram um lugar de pertencimento, situam-se como sujeitos que têm força de decisão, ou de subversão caso somente esta comunicação de protesto e resistência lhe reste.

> Não se pode dissociar aqui o ato de compreender o meio ambiente e a vontade de mudá-lo. A "cultura" dele recebe uma definição: não é possível exprimir o sentido de uma situação senão em virtude *de uma ação empreendida* para transformá-la. Uma produção social é a condição de uma produção cultural. (CERTEAU, 1995, p. 208).

A mudança de mentalidade de um povo caminha lado a lado às ações que empreendem, que geram transformações em seu meio. Onde existe a instituição da cultura de um povo, precisa existir a sua produção social, gerando experiência cultural. Os integrantes interagem entre si e com os objetos do meio, usufruindo de autonomia, enxergam-se como capacidade e competência para realizarem algo por si mesmos e pelos seus. Através do sentimento de pertença, aprendem a conviver e a compartilhar de ambições e objetivos de vida.

> Fazemos hoje uma distinção maior entre aquilo que está escrito (o dito) e o gesto que o produz (o dizer). Sem dúvida, essa tendência participa

> da nossa experiência cultural, que refere os sistemas de significados aos procedimentos ou ao ato dos quais eles resultam - o enunciado a uma enunciação (CERTEAU, 1995, p. 243).

A linguagem da cultura não é apenas lida ou escrita, este é apenas um aspecto da cultura. Ela é dialeto, fala através dos símbolos, dos códigos, dos signos. A cultura se faz por meio do experenciar, da comida, das festas, das manifestações artísticas, da roda de conversa, dos relatos orais, da contação de histórias. A cultura é livre, é leve. Ela traz risos, choro, ela deixa marcas. Deste agrupamento social fluem as linguagens, o comunicar de ideias e sentimentos, de memórias. A cultura é uma obra, uma imensa obra de arte, construída a muitas mãos.

> Da "saída" organizada por amigos, pela família ou por uma turma de jovens, à "manifestação" teatral, pop, grevista ou revolucionária, há um elemento comum que constitui o essencial dessas expressões: *um agrupamento social se faz produzindo uma linguagem*. A festa não se reduz aos registros e aos restos que ela deixa. Por mais interessantes que sejam, esses objetos "culturais" são apenas os resíduos do que não mais existe, a saber, a expressão ou a obra- no sentido pleno do termo (CERTEAU, 1995, p. 243).

A cultura é uma obra, e complementando este sentido, de acordo com Ambrosetti (1999, p. 92), "[...]trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade". Pelo contrário, esse trabalho deve envolver o favorecimento do diálogo. Neste sentido, constitui-se imperativo "[...] dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade" (AMBROSETTI, 1999, p. 92).

Assim, a educação deve integrar as diferenças e respeitar o conhecimento intercultural, deve promover e instaurar novas ideias, assim como estratégias que se distanciem do modelo escolar atual, que seleciona, classifica, expulsa e exclui e invisibiliza as culturas locais e individuais.

5. CONCLUSÃO

Michel de Certeau escolheu percorrer o caminho mais difícil, entretanto, o mais necessário. Como vimos, a cultura jamais pode mais ser vista e replicada baseada no pensamento de que o presente pode apagar o passado, ou silenciar a história. Para o autor, a educação, a história e a cultura seriam um caminho norteador para repensar as ideologias e instituições vistas como as detentoras do saber, do poder e das decisões. Os educadores não devem mais buscar manter os valores e práticas acadêmicas de um passado de silenciamentos culturais, um passado que se recusa a viver a cultura da pluralidade, perpetuando a cultura no

singular, a cultura que exclui, que discrimina e que marginaliza.

Certeau por saber da importância da educação na transformação de um povo, defendeu uma escola no plural, onde não existisse o aluno padrão ou o lugar fixo do saber. Ele sabia que a educação somente serviria para a sua real função, se fosse além da cultura grafocêntrica, da cultura erudita e escrita. Só assim haveria mudança de mentalidade e consequentemente de ações. Para uma grande transformação, a escola realmente deveria ser para todos, reconhecendo, assim, as mais diversas inteligências e culturas; onde não existiriam medidas ou comparações, mas oportunidades e diversidade. Um lugar de ser, de aprender e fazer.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N.B. O "Eu" e o "Nós": trabalhando com a diversidade em sala de aula. *In*: **Pedagogias das diferenças na sala de aula**. Marli André (Org.). São Paulo. Editora Papirus, 1999.

CERTEAU, Michel de. A cultural no plural. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: A suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: Cavalcanti, M. C.; Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.).Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94

O ENUNCIADO NA SALA DE AULA SOB A ÓTICA BAKHTINIANA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO

Claudimir José da Silva[1]

Introdução

O presente texto se propõe a discutir o ensino da língua materna, sob a ótica discursiva enunciativa, a partir das leituras realizadas em Bakhtin e o círculo, buscando contemplar o processo de alfabetização, voltado ao ensino fundamental nos anos iniciais. Tal proposta surge ao pensar o papel que o discurso enunciativo desempenha dentro da sala de aula, buscando refletir sobre o modo que a ele acontece nas relações presentes no ambiente de ensino. Estudos de Soares (2007), (2020), Volóchinov (2019), (2021), Bagno (2014), (2015) e Goulart (2010), (2014) Goulart e Corais (2020) irão subsidiar as discussões apresentadas a seguir

A criança quando começa o seu processo de escolarização, ela já o inicia sabendo fazer o uso da língua falada, embora com baixo repertório lexical. O baixo conhecimento que apresenta no vocabulário não a impede de se relacionar com as outras crianças, professores e demais funcionários da escola. Além de já possuir conhecimentos acerca do uso da língua, a criança já capaz de atribuir valores e sentidos a muitas formas de dizer que são ditas dentro da sala de aula.

É importante que o professor que trabalhe com o ensino da língua tenha cuido ao explorar da criança conhecimentos linguísticos. O fato de a criança já saber a fazer uso da língua não significa que ela conheça todas as relações que isso pode gerar. Neste sentido, o cuidado de fazer com que a criança reflita sobre o uso faz diferença se o professor apenas "corrige" a criança.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, a língua é uma manifestação viva e que está em uso dentro da sociedade. A palavra, termo para representar as

1 Mestrando em Educação, no PPGE, pela Universidade Federal de Lavra, com ênfase em linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas. Especialista em Alfabetização e Letramento, pela UNINTER, e em Gestão do Trabalho Pedagógico, pela FAVENI. Graduado em Pedagogia, pela UEMG/Barbacena. Docente na Rede Pública, no Estado de Minas Gerais e no Município de Barroso/MG. E-mail: claudimirjsilva@hotmail.com.

"coisas" podem apresentar diferentes sentidos a cada vez que são pronunciadas. O que irá definir o que aquela palavra quis ou não dizer é o campo social no qual aquela palavra habita, ou seja, a produção do sentido acontece entre os sujeitos eu e outro que se apropriam da palavra dita.

O enunciado na concepção bakhtiniana: a palavra no campo social

Quando assumidos a concepção de linguagem enunciativa, a partir das leituras de Bakhtin e o círculo, estamos concordando que a linguagem é uma manifestação viva que acontece por meio de seus falantes. Dentro desta concepção existem vários conceitos-chaves que esclarecem as relações entre a língua e seus usuários pertencentes a um contexto coletivo. O conceito que trataremos neste trabalho é de enunciado, que pode ser pensando nos diversos modos de produção de discursos das linguagens verbais e não verbais construindo sentidos no campo social.

A professora Goulart (2010, p. 53) traz que "enunciar é agir sobre o outro, isto é, enunciar extrapola a ideia de compreender e responder enunciados". O enunciado sempre terá a nossa visão do outro, ou seja, é para o outro que enunciamos e é no outro que nosso enunciado é construído, dentro de um campo comum entre o eu e o outro. Complementando este pensamento, a professora diz que "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam a estrutura da enunciação, em que as palavras são orientadas em função do interlocutor, destinatário, auditório social". (GOULART, 2010, p. 53).

Pensando a produção de enunciado, dentro de uma linguagem articulada, tomamos como ponto de partida o que Volóchinov (2019) traz sobre esta linguagem mais convencional, no sentido de que há concordância entre os seus usuários sobre a representação das palavras e seus sentidos. Para Volóchinov (2019) a linguagem articulada, ou seja, a oralidade, surge pela necessidade de os humanos falarem alguma coisa uns aos outros. Esta necessidade inicia-se a partir do trabalho e das necessidades coletivas. Primeiramente, temos uma representação através de elementos associados ao trabalho e a magia, por serem objetos próximos de seus falantes e pertencentes ao contexto da época. A fala articulada e a representação de sentido só foram possíveis devido ao fato de que os seus usuários estabeleceram concordâncias mútuas e passaram a responder, de maneira significativa, a fala do outro. Esta relação nos permite dizer que a palavra é uma manifestação de interação do eu para o outro ou, em outras palavras, como eu me vejo em relação ao outro.

Neste sentido queremos dizer que a fala ganha condições para o uso dentro de um campo que é social, coletivo e necessário. Quando os humanos começam a falar algo uns aos outros temos alguém que fala (eu) e alguém que

responde (o outro) esta fala, sendo assim através da interação verbal, o enunciado é produzido no meio social que é um campo comum entre os dois, ou seja, o sentido do dito (ou não dito) não é produzido por quem fala ou por quem responde, mas pela interação dos dois sujeitos no contexto social em que eles vivem. Sobre isto Volóchinov diz:

> A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral.* Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações* do *falante* e *ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro". Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 205 – *grifos do autor*).

Os enunciados que se formam pelas palavras são carregados de palavra alheia, ou seja, antes de eu verbalizar foi necessário, primeiramente, me constituir pela palavra do outro. Esta palavra alheia ganha sentido no meio social em que ela foi pronunciada, por isso, a palavra é a relação do eu com o outro ou a maneira como eu vejo o outro. Para Bakhtin (2019), p. 42) "a palavra tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando", pois é através dela que o sujeito irá se posicionar no mundo, demonstrando de que lugar ele fala e, sobretudo, para quem ele fala. Deste modo, a palavra é a marca da nossa posição social enquanto sujeito.

Para o Volóchinov (2021) e explicado por autores como Goulart (2010) e Del Ré, Hilário e Vieira (2021) o enunciado sempre será um enunciado novo, ainda que usando das mesmas palavras, ele nunca será igual ao anterior, uma vez que cada momento que dizemos algo é a primeira vez que o dizemos dentro daquele contexto histórico, ideológicos, cultural, entre outros. Conforme Volóchinov (2021, p. 184) "todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polimiza com eles", ou seja, há uma constituição do sujeito, através da linguagem, de outros que vieram antes e durante a sua própria constituição. Em todo momento estamos dando resposta a enunciados passados e sendo respondidos por enunciados presentes. Estas compreensões das respostas ativas fazem com que o enunciado seja compreendido como responsivo, no sentido de dar a ele uma resposta e de assumir a responsabilidade de tal resposta. Aquilo que é dito, ou não dito, será a resposta ativa do outro enunciado, ou seja, a interação entre o eu e o outro fará com que sejam produzidos infinitos enunciados, mesmo que indiretamente.

Para as autoras Del Ré, Hilário e Vieira (2021) todo enunciado é resposta a um enunciado anterior, determinando valores do que se pode ou não dizer e que só terá sentido dentro de um contexto social, ideológico, cultural, entre outros. Logo, não há neutralidade na palavra do enunciado, visto que ela sempre será carregada se sentido e significados valorativos tanto para quem diz quanto para quem a escuta. Para Volóchinov (2021, p. 181) "a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana", sendo esta palavra responsável por nos atingir, através da ideologia e do cotidiano, nos fazendo compreendê-la e respondê-la. Logo, o autor escreve que "toda palavra é ideológica" (VOLÓCHINOV, 2021, p. 217).

Complementando este pensamento Goulart (2010, p. 54) diz que "a seleção de palavras de nossos enunciados é realizada a partir das intenções que presidem o seu todo, sendo que a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam a estrutura da enunciação", ou seja, a partir do lugar em que eu ocupo, eu irei escolher as palavras para serem usadas na produção do meu enunciado com o outro. O modo como eu digo está revelando como eu vejo o outro, sendo meu discurso orientado em função do outro.

O objetivo deste texto é discutir as interações humanas produtoras de sentidos e de enunciados dentro da sala de aula, podendo ser compreendidos na produção escrita de textos, livros, jornais, revistas, postagens, oralidade ou em linguagens não verbais, desenhos, dança, esculturas, etc. Abrindo parênteses para a oralidade, o enunciado envolverá não apenas as palavras pronunciadas entre os sujeitos, mas também, a entonação que estas palavras são usadas, quem diz tais palavras (professores, alunos) e em qual contextos elas foram usadas. As autoras dizem que:

> Como cada enunciado só pode ser compreendido em sua relação com o tempo/espaço em que se insere - isto é, ele está localizado social, histórica e culturalmente -, não há enunciado cujo sentido seja fixo, absolutamente estável e possível de ser recuperado sem a interferência desse tempo/espaço. Sendo assim, ainda que a mesma palavra seja evocada diversas vezes, a cada ocorrência ela ganha outros sentidos. (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021, p. 25/6)

Para refletirmos sobre esta questão é importante dizer que cada sujeito ocupa um lugar no mundo. Este lugar que ele ocupa lhe permitirá dizer ou não dizer algo, ou seja, a produzir ou não produzir enunciados significativos. Dentro desta perspectiva, devemos sempre nos lembrar de que aquele quem fala sempre falará de algum lugar, dentro de um contexto histórico, ideológico, cultural e, principalmente, falará para alguém.

Logo, a escolha do meu discurso irá influenciar diretamente na mineira como que o outro irá escutar, ou seja, a resposta ativa que ele dará ao que eu

disse terá influência na maneira como eu disse e de onde eu disse. Para elucidar daremos dois exemplos de uso das mesmas palavras e situações diferentes. Uma patroa fala a funcionária: "Estou com sede". A patroa ocupando tal posição e ao dizer a funcionária saberá que ao dizer tais palavras será imediatamente atendida. Agora um marido sentado no sofá e a esposa do lado, ele a diz: "Estou com sede! ", certamente ele poderá ser atendido imediatamente ou não, ou até mesmo ele mesmo se levantar do sofá e ir buscar a própria água.

Nos dois exemplos acima, nós mostramos apenas o momento em que os dois enunciados acontecem, sem aprofundarmos nas questões de entonação, contextos ideológicos, culturais, entre outros. Entretanto é possível observarmos que, ainda que tenha sido utilizada as mesmas palavras "*Estou com sede*", elas não foram as mesmas nos dois momentos, sendo que em cada um deles temos seus sentidos trazidos dentro da fala de quem diz e para quem diz, possibilitando que a produção desse sentido seja construída em dois campos sociais diferentes por dois grupos coletivamente diferentes, ou seja, a interação entre os sujeitos nos dois casos não é a mesma.

Quando pensamos a oralidade, a partir dos enunciados, é preciso se atentar as questões extra verbais que a fala proporciona. Estas questões são justamente gestos corporais, faciais e entonações. A maneira como eu me expresso com a face ou o corpo poderá influenciar na produção do sentido daquilo que é dito, fazendo com que o enunciado mude completamente o seu sentido. A entonação, ou o tom, que uso as palavras também poderá mudar o sentido na produção do meu enunciado.

Para Volóchinov (2021, p. 216) "o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social em que circula o indivíduo". Percebemos que o sentido produzido pelo enunciado não está apenas na palavra (estrutura, representada por signos – grafemas), mas no meio social (exterior) em que está sendo usada. As condições que permitem que estas situações aconteçam é justamente a relação de concordâncias mútuas que está presente nos acordos coletivos. O outro só me dará uma resposta significativa, carregada de intenções e valores, porque nos constituímos nas interações e nos conhecemos.

Diante o exposto, percebemos a oralidade como manifestação do uso da língua que necessita de um campo social, além de elementos verbais e extra verbais, para a sua produção de sentido. A produção de enunciados, atrelados à oralidade, ocorre quando percebemos na fala questões inerentes a nossa produção discursiva. Estas relações irão estabelecer várias questões, dentre elas, a de poder, logo, embora a interação entre o eu e outro seja de modo ativo entre as partes, haverá conflitos em boa parte dela.

Compreendendo o enunciado, como ato de dizer e de responder, a partir da constituição que o sujeito se faz na e pela linguagem, discutiremos a seguir como a manifestação da oralidade ocorre dentro da sala de aula, refletindo sobre a produção de enunciados discursivos com base em Bakhtin e o círculo.

O enunciado na sala de aula e sua produção de sentidos

Nesta seção nos propomos a pensar a oralidade dentro da sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente no processo de alfabetização. A criança ao chegar à escola já sabe fazer uso da língua materna, porém necessita que este uso seja aprimorado (CAGLIARI, 1992). A oralidade é comum entre as crianças, visto que o modo como elas fazem uso da linguagem é predominantemente através da fala. As escritoras Szymanski e Brotto (2013) trazem que nascemos imersos a um universo falante, no qual as palavras já nos sãos apresentadas desde o nascimento e trabalhamos os nossos atos de compreensão e interpretação a partir das nossas interações. Elas escrevem que:

> O homem nasce imerso em um contexto falante externo a ele, no qual a palavra está presente em todos os atos de compreensão e interpretação humana da realidade, traduzindo o mundo social de forma interpsíquica ou intersubjetiva. Gradativamente, essa linguagem entre os homens vai sendo apropriada pelo sujeito, tornando-se intrapsíquica ou subjetiva. Portanto, a palavra do sujeito foi antes de muitos outros sujeitos que o constituíram. (SZYMANSKI E BROTTO, 2013, p. 235/236)

Embora as crianças já tenham grande participação na manifestação do uso da língua falada e já estejam em constante contato com a escrita e o mundo das representações gráficas, falta-lhes o domínio do mundo das palavras grafadas. Então é a partir do conhecimento que a criança já possui que a escola irá trabalhar o sistema de escrita. Entretanto, será que ao chegar à escola a oralidade da criança é considerada, principalmente no sentido de ser um ponto inicial para o mundo da escrita?

Pensando a oralidade, dentro da sala de aula, sobretudo, na educação básica nos anos iniciais, percebemos que existe um equívoco em acreditar que a escrita é uma representação simples e pura da fala. Leituras pautadas em Soares (2007), (2020), Marcuschi (2001), Cagliari (1992) e Geraldi (1984), (2013) nos mostram que a ideia de acreditar que a escrita é um espelho da fala traz consequências para a aprendizagem da língua escrita, no qual a escola apresenta à criança uma língua artificial. Escritos mostram que temos vários usos para o alfabeto e para as palavras, revelando que mesmo sendo a escrita uma representação, ela também é carregada de sentido e atribuições sociais, culturais e ideológica. Percebemos isto ao pronunciar determinadas palavras, no qual em

cada região ela terá uma pronuncia, advinda de seu contexto social e tudo o que ele permite trazer.

Torna-se evidente que a função da oralidade, também como ato de interação entre os sujeitos e de enunciar, fica restrita apenas em mostrar como que se escreve as palavras, buscando relações fonêmicas entre fala e escrita. Isto interfere no modo de falar da criança, visto que a escola começa a tomar como padrão a língua escrita, pensada a partir de uma região privilegiada, desde modo as "correções" na fala são gestos comuns. Segundo Cagliari (1992) tal comportamento mostra uma língua artificial, parecendo ser uma língua estrangera para a criança nativa na sua própria língua materna.

Uma fala comum entre os autores, supracitados, é que a escola não faz reflexões sobre o uso da língua com as crianças. Deste modo, apenas dizem que o correto é seguir a norma padrão, desconsiderando os outros modos de usar a língua oral e consequentemente sem refletir acerca de tais usos em diferentes contextos. O importante não é mostrar o certo ou errado, mas fazer com que a criança perceba que existem diferentes ambientes em que usamos a língua e que podemos usar nos manifestar através de cada um deles, desde que saibamos em quais contextos tal linguem nos exige o seu uso. Outro ponto importante é considerar a língua viva e que está em uso entre os seus falantes, logo, a língua é carregada de sentidos sociais, culturais e ideológicos.

Percebemos que existe um reconhecimento na língua de prestígio, porém ela não é a única maneira de se manifestar pela linguagem. Para Bagno (2014), (2015) a escolha de uma pronúncia padrão está atrelado a questões políticas e econômicas de um país. No Brasil temos como referência a região sudeste, mais fortemente Rio de Janeiro e São Paulo. Desconsiderando que mesmo dentro de um mesmo Estado temos variação linguística, visto que a língua não é um objeto engessado, mas dinâmico. Consequentemente, a escola, instituição responsável por propagar o ensino, divulga a ideia de que existe um modo correto de dizer, sempre usando como modelo a língua escrita e sendo pronunciada pela região padrão de destaque.

Outro ponto interessante acerca do ensino da língua materna, no tocante da oralidade, é discutido pelo professor Geraldi (2013), quando ele diz que a escola se dedica em trabalhar textos escritos, porém se esquece de trabalhar textos orais com os alunos, deixando que a oralidade seja vista como menos importante que a escrita. Complementando esse pensamento, Marcuschi (2001) irá dizer que não há superioridade entre um e outro, são apenas modos diferentes de usar a língua e que ambos devem ser trabalhados. Existe a cultura da supervalorização dos textos escritos na escola, principalmente com ênfase nas estruturas textuais. Entretanto, como Marcuschi (2001) escreve nem sempre os textos escritos

são textos que seguem a língua padrão ou nem sempre a fala será espontânea, ou seja, existem momentos em que escrita se aproxima da fala espontânea e existem momentos em que a fala se aproxima dos textos escritos na norma padrão.

Tais questões acarretam situações que envolvem o preconceito linguístico, sobretudo, na variação linguística. Volóchinov (2021) diz que nós já nascemos na língua e que esta não é um objeto que nos é dado de geração em geração, mas uma constituição que nos faz sermos e que por nós ela se transforma. O professor Bagno (2014) irá dizer que existe uma língua que dada como oficial, porém há várias línguas que são reais, ou seja, nascemos no país em que a língua oficial é a língua portuguesa, porém cada brasileiro tem sua própria língua e que, através das interações e convívios, cria situações de concordância mutua para dizer (enunciar) e se fazer entender (ser respondido). De modo ativo, nós construímos a nossa língua através de falas que são nossas e que vieram antes de nós.

Pensando nisto, e como já mencionado, a língua apresenta relações de poder muito marcadas. Brevemente podemos dizer que houve um tempo em que se defendia o pensamento das línguas superiores e inferiores, ou mesmo que algumas línguas eram deficientes linguisticamente. Hoje sabemos que esse argumento não apresenta bases significativas para as ciências da linguagem, porém continuamos perpetuando tal pensamento e, infelizmente, através da escola. A professora Soares (2020) traz em seu texto duas teorias que discutem as variedades linguísticas. A primeira teoria fala sobre a deficiência linguística, que acredita(va) na existência de línguas ou variedades linguísticas superiores ou melhores, em relação à outra. A deficiência é(era) relacionada ao fator social do sujeito, ou seja, seu contexto não lhe proporciona contatos com a linguagem de privilégio. A segunda teoria trata da diferença linguística, defendendo, a partir de estudos antropológicos e sociolinguísticos, que as línguas são diferentes entre si e não cabe dizer que haja uma língua superior ou melhor que a outra.

Contudo, a professora aponta que ambas as teorias "aceitam um único saber linguístico como legítimo, o saber das classes privilegiadas" (SOARES, 2020, p. 86). Isto faz com que a desigualdade linguística torna-se resultado da desigualdade social. A escola, infelizmente, torna-se a maior instituição que propaga essas diferenças e, principalmente, com o discurso de modo correto ou errado de usar a língua. Segundo Soares (2020) a escola ainda mantém a função de perpetua a estrutura social, as desigualdades e privilégios que cabe a uns e torna-se prejuízo a outros, promovendo a desigualdade social, a discriminação e a marginalização de sujeitos estigmatizados pela maneira como usam a língua.

Em uma perspectiva bakhtiniana, essa questão de linguagem pode ser compreendida como consideração valorativa da língua, no qual é atribuído valor ao que é dito tanto pelo sujeito que fala como pelo sujeito que escuta, que participa

do diálogo e da construção enunciativa ocasionada. (VOLÓCHINOV, 2021)

Logo, assim como trazem Soares (2020) e Bagno (2014), percebemos que a escola quando não toma a iniciativa de discutir as questões da variação linguística, dentro da sala de aula que é o exemplo da diversidade presente no mundo, ela compactua com a manutenção dos preconceitos, da falta de reflexão da língua, do pensamento de que o nativo brasileiro não sabe o próprio idioma, além de alimentar que escrever é apenas codificar a língua fala, uma vez que a escrita é o espelho simples da fala, refletido tal como é.

Dito isto, percebemos que os princípios da enunciação, ou discurso enunciativo, pensando pelo Bakhtin e o círculo, no sentido de que a fala é dita para alguém e que juntos irão construir sentidos os enunciados construídos, a escola ainda vê o aluno como ser passivo, sem voz e que a oralidade é usada, em sua grande parte, para responder perguntas dando-lhes respostas corretas. A proposta de refletir sobre o uso, de transitar pelas possibilidades, sobretudo, ser sujeito de voz ativa, responsiva e que saiba usar as palavras em seus diferentes sentidos valorativos não é percebido no chão da escola.

No processo de alfabetização a criança fica presa a aprender "os sons das letras", quando na verdade são apenas nomes e as pronuncias que trazem sentidos, valor cultural e ideológico de uma região é apagado, uma vez que busca-se ensinar conforme o padrão estabelecido.

É importante refletirmos sobre o fato de que a linguagem é social e por isso está vinculada as questões de lutas dentro das diversas maneiras de manifestação. Para Goulart (2010, p. 55), "as linguagens sociais vivem, lutam e evoluem no plurilinguíssimo social, o que tem sido o esteio para refletir sobre diferentes formas de estruturação dos saberes, em discursos produzidos em diferentes esferas sociais do conhecimento". Isto significar pensar a escola como espaço para desenvolver no aluno condições de luta e transformação, no sentido de reflexão sobre os usos e funções da língua.

Para pensar a sala de aula como um ambiente produtor de sentido, no qual enunciados são ditos e carregados de voz ativa, iremos trazer algumas discussões apresentadas em artigos sobre o ensino da língua na perspectiva bakhtiana apresentada por pesquisadoras como Goulart (2010), (2014), Goulart e Corais (2020), Micarello e Magalhães (2014) e Del Ré, Hilário e Vieira (2021)

O ensino da língua sob a ótica bakhtiniana – algumas leituras

Nesta seção iremos trazem algumas considerações a fim de argumentar sobre o ensino da língua sob a perspectiva enunciativa bakhtiniana. Pesquisas orientadas por autores como Goulart (2010), (2014), Goulart e Corais (2020), Micarello e Magalhães (2014) e Del Ré, Hilário e Vieira (2021) na área da

aquisição de linguagem da criança, podem ser pensadas, também, nos contextos escolares e a interação com o professor sob a ótica bakhtiniana.

Para as autoras Del Ré, Hilário e Vieira (2021) a criança é um sujeito que enuncia, ou seja, é um ser que tem voz ativa e que é capaz dizer. Nesta concepção de criança, a compreendemos como um sujeito que tem participação em sua própria constituição e que na e pela linguagem se faz compreender e constitui outros sujeitos. Olhar para essa criança na sala de aula como alguém que produz enunciados é permitir que a criança faça pertença da própria língua. Segundo as autoras:

> entendendo a criança não como ser passivo, mas, ao contrário, um ser que tem voz e que é constituído na/pela linguagem, passando de um sujeito falado e interpretado pelo outro a um sujeito que enuncia; considerando-o não como alguém determinado geneticamente ou um ser autônomo, mas, sim, constituído pela linguagem e sempre em relação - com outros sujeitos, outros discursos, outras culturas; e que, a partir de suas escolhas linguístico-discursivas, busca demonstrar o seu intuito discursivo ao outro, manifestando, por meio desses atos singulares, a sua subjetividade (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012 *apud* DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021, p. 20)

Pensando na voz ativa dos alunos e em práticas escolares as pesquisadoras Micarello e Magalhães (2014) fazem uma reflexão sobre o letramento, a linguagem e a escola. Considerar um sujeito ativo, em qualquer que seja o contexto, é também respeitar o uso que ele faz da língua, em sua plenitude, constituída de interações diversas. Deste modo, a língua não deve ser imposta, mas interagida entre os vários sujeitos presentes naquele contexto. Elas pontuam que:

> É preciso adentrar no campo de utilização da língua, no qual se produz o enunciado e no qual se produzem também os quadros axiológicos, a partir dos quais os sujeitos agem no mundo e a ele respondem a partir desses enunciados. A implicação mais direta desse princípio para as práticas escolares com a linguagem é a de que essas práticas devem considerar os sujeitos praticantes, suas crenças, expectativas e experiências, sob pena de que a língua lhes seja apresentada como algo que se impõe ou se sobrepõe a essas experiências. Esse é um tema recorrente da filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin. (MICARELLO E MAGALHÃES, 2014, p. 153)

Pensando de modo mais preciso a questão da alfabetização, Goulart (2014, p. 42) traz que "no processo de alfabetização, temos nos mantido sem saída, reféns de conceber a escola com uma lógica interna própria, "caindo" no eixo simplificador que caracteriza historicamente o processo", neste sentido a autora coloca que a relação de síntese e de análise, sobre as unidades linguísticas menores como os fonemas, as letras e as sílabas, e das unidades maiores, como a palavra, as frases e os textos, são tomadas na hierarquização do modo de organizar, ensinar a língua e avaliação a produção de textos dos alunos. Isto

significa que ainda estamos presos às questões de métodos e não de uso real da língua, além de pensar o ensino da língua materna sem produção de sentido ou de reflexões linguísticas.

Em uma de suas pesquisas sobre alfabetização discursiva-enunciativa, sob a ótica de Bakhtin, a professora Goulart (2014) traz o relato de observação sobre a prática de uma professora alfabetizadora que se propunha a trabalhar o texto de modo que os alunos fossem, de fato, autores de seus próprios enunciados. A professora escreve que:

> A prática da professora evidenciava marcas de ações pedagógicas deliberadas para provocar a atenção e a reflexão das crianças em determinados temas e seus desdobramentos, característicos do mundo da escrita. O planejamento das ações incluía largos espaços para o aproveitamento de situações inesperadas, de acontecimentos, e para a expressão das crianças de variados modos. A participação das crianças era instigada e, neste movimento, conhecimentos de áreas variadas surgiram e foram trabalhados. Os temas que entravam no espaço educativo eram tratados sem simplificações, seja da organização sintático-discursiva dos enunciados, seja do vocabulário, ou ainda de aligeiramento dos conteúdos. A dinâmica das práticas discursivas orais e o atravessamento de aspectos da produção e do funcionamento social da escrita favoreciam a ampliação do conhecimento e a inserção das crianças no mundo letrado. O trabalho se desenvolvia colocando a criança no centro do processo de ensinar e aprender. No desenvolvimento das ações pedagógicas, observamos uma multiplicidade de objetos, gestos e atitudes que caracterizam pessoas e ambientes letrados, que não se descolavam de seus contextos de origem. (GOULART, 2014, p. 44)

O relato da professora mostra que é possível desenvolver um trabalho de alfabetização significativa, pensando o aluno como sujeito enunciador, sem deixar de considerar a origem da criança e sem perder valores do processo de alfabetização e letramento. Complementando este pensamento as autoras irão dizer, a respeito do enunciado que "no sentido discursivo, cada enunciado é singular" (GOULART E COARIS, 2020, p. 79), ou seja, professores e alunos produzem infinitos enunciados singulares, únicos, mesmo sendo dentro da mesma sala de aula.

O texto de Goulart e Corais (2020) discute que a abordagem discursiva da alfabetização concebe o sentido político-social da escola e da escrita. Sendo importante pensar tal abordagem como relações de interações entre os sujeitos ativos presentes dentro da comunidade escolar, assim confirma a organização ética das relações de ensino que as crianças já são e o conhecimento que elas possuem. Para as autoras "esse entendimento dá relevo a formas de atividade mais dialógicas, que possibilitem às crianças mais oportunidades de criar, refletir, inventar, antes de conseguirem "dar a resposta certa"". (GOULART E CORAIS, 2020, p. 86).

Pensar a produção de enunciados dentro da sala de aula, ou mesmo, em

um alfabetização discursiva-enunciativa, sob a ótica bakhtiniana, é justamente reconhecer que o outro (sujeito) ocupada um lugar na sociedade e que ele também tem voz. A criança não é um ser passivo, sem valor, pelo contrário, ela traz sua constituição de sujeito e nas interações dentro da sala de aula irá ajudar a constituir outros sujeitos cheios de sentidos, alunos, professores, entre outros sujeitos que estão dentro do campo escolar.

Toda a vivência que a criança experimenta dará a ela condições de desenvolver seu processo de alfabetização significativa. Ao escrever a atividade, precisamos criar na criança a autonomia de que aquela atividade é dela, logo está cheia de voz ativa, de demonstração de lugar, de palavras alheias, de enunciados ditos e não ditos. Não apenas pensar em copiar ou responder respostas corretas, mas a desenvolver o próprio pensamento, o diálogo e enunciados concretos.

Algumas considerações

A proposta deste trabalho era refletir o enunciado, sob a ótica bakhtiniana e sua relação com o ensino, a sala de aula e, sobretudo, o processo de alfabetização. Não cabe este texto findar as discussões propostas, mas deixar em aberto questões para próximas reflexões. Pensar e aprimorar a relação que o enunciado tem dentro de uma sala, ambientada para o processo alfabetizador pode ser uma tarefa muito difícil, mas não impossível.

Outro fato importante para refletirmos é pensar o aluno como um sujeito de linguagens e na linguagem. Um ser que está se constituindo e constituindo outros seres nas interações vividas dentro dos espaços sociais, além de percebermos que a linguagem não é neutra, mas ideológica e por isso respeitá-la. A professora Goulart (2000) traz que:

> Pode-se assim pensar ao mesmo tempo a ação do sujeito na linguagem e a ação da linguagem no sujeito: a linguagem constituindo-se no sujeito e sendo constituída pelo sujeito abre a perspectiva de pensar o sujeito na linguagem e da linguagem. Desse modo, é possível postular que as crianças no processo de apropriação da linguagem escrita deixem marcas das suas atividades na construção dessa modalidade de linguagem. (GOULART, 2000, p.161).

Em outro texto a professora irá dizer que "o fato de a escrita ocupar o espaço político-social de forma tão contundente a coloca em destaque na vida dos sujeitos, inscrevendo-os e atribuindo-lhes valor, ainda que muitas vezes os sujeitos não se apercebam disto" (GOULART, 2014, p. 44/45). Cabe a escola trabalhar com a criança a linguagem significativa de modo que o aluno se perceba como um sujeito de linguagens e capaz de ser visto como um sujeito ativo que interage, responde enunciados e enuncia.

Referências

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística:** pondo os pingos nos ii. São Paulo,SP: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico.** 56ª ed. Revista e ampliada. São Paulo, SP:Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua.** (Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). 2ª ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2019.

CAGLIARI. L. C. **Alfabetização e linguística.** 4ª ed. São Paulo, SP: Editora ScipioneLtda., 1992.

DEL RÉ, Alessandra. HILÁRIO, Rosângela Nogarini. VIEIRA, Alessandra Jacqueline. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. In.: **Bakhtiniana**, São Paulo, 16 (1): 12-38, jan./mar. 2021. D.O.I. http://dx.doi.org/10.1590/2176-457348071

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula.** Org. GERALDI, João Wanderley. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p.41-48

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: **Portosde passagem.** 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p. 115-218

GOULART, Cecilia Maria. CORAIS, Maria Cristina. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. In.: **Bakhtiniana**, São Paulo, 15 (4): 76-97, out./dez. 2020. D.O.I. http://dx.doi.org/10.1590/2176-457347351

GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. In.: **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 157-175, julho/ 2000

GOULART, Cecília Maria. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. In.: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2º sem. 2010

GOULART, Cecília Maria. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. In.: **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-44

MICARELLO, Hilda. MAGALHÃES, Tânia Guedes. Letramento, linguagem e escola. In.: **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 150-163, Ago./Dez. 2014

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento.** 5ª ed. São Paulo, SP: Contexto. 2007. p. 15-54

SOARES, Magda. Diferença não é deficiência. In: **Linguagem na escola:** uma perspectiva social. 18ª ed. 2ª reimp. São Paulo, SP: Contexto. 2020. p. 59-82

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador. In.: **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (1): 233-253, Jan./ Jun. 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. In: **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. **(**Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo).3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2021. p. 201-226

VOLÓCHINOV, Valentin. Língua, linguagem e enunciado. In: **Marxismo e filosofia dalinguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. **(**Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2021. p. 173-200

VOLÓCHINOV, Valentin. O que é linguagem/língua? Estilística do discurso literário II.In: **A palavra na vida e a palavra na poesia. (**Org. e Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34, 2019. p. 234-265

ASPECTOS INFLUENCIADORES NA EVASÃO DA EJA: MOTIVOS E REFLEXÕES

Lucilene Fernandes de Lima Feliz[1]
Denise Pereira[2]

INTRODUÇÃO

O presente estudo aponta a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), um breve histórico sobre a educação no Brasil, que por muito tempo esteve nas mãos das classes dominantes, portanto, não era normal que indivíduos com condições financeiras baixas tivessem acesso à educação com facilidade, sendo assim tentamos compreender a realidade da Evasão, e aprimorar-se. É fundamental estudar o passado conhecimentos e referenciais teóricos que percorre as atuais circunstâncias, desta modalidade de ensino, nutrindo a necessidade de uma revisão das ocorrências ampliando o que marcou a educação de jovens e adultos no Brasil. Em quaisquer que sejam as linhas a Educação do Brasil, sempre foi discutida pelas autoridades políticas de maneira não preferenciais e com necessidades de mais planejamento e intenções reais a ponto de mudar a desordem, na educação brasileira investindo mais e melhor, porém sem surtir bons efeitos.

O estudo tem como objetivo apontar os aspectos que influenciam na evasão escolar, numa forma geral da educação de jovens e adultos (EJA), no Brasil. Apontando justificativas, possibilidades e informações na pesquisa bibliográfica, e assim discutir os motivos que causam a evasão escolar e suas finalidades. Além de buscar quais os fatores que intervém na continuidade escolar dos sujeitos da educação de jovens e adultos (EJA)? É de fundamental importância

1 Graduada em Pedagogia (UFRN). E-mail: lucileneneta@hotmail.com.

2 Orientadora: Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/ Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU. Membro do conselho editorial – Aya Editora e Revista Quero Saber E-mail: p.denise.p@gmail.com.

atitudes e ações docentes para atrair a atenção desses discentes incentivando-os e motivando-os a escolarização, como por exemplo os trabalhos em equipe, mesmo que remoto pelas mídias, onde estimula diversas habilidades como liderança, autonomia, diálogos e compreensão, unindo ideias diferentes para construção pessoal e com isso os discentes iram aprender com as trocas de experiencias a refletir sobre o que está sendo ensinado junto aos colegas e professores.

Mesmo que estejamos perante grandes ofertas e possibilidades, a evasão escolar ainda é um grande desafio para os docentes que se desdobram para que o aluno permaneça na escola. A evasão escolar é a maneira com que o aluno deixa de frequentar a escola e não a procura mais, seja no mesmo ano ou no ano seguinte, dessa forma ele torna-se evadido, há uma diversidade de fatores que intervém na continuidade escolar desses sujeitos. É de conhecimento que a evasão escolar afeta principalmente a população mais carente.

O presente estudo tem o intuito de buscar, apontar, descrever e discutindo os referenciais teóricos de pesquisa, numa forma geral de evasão da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, onde iremos buscar estudos, relatos, justificativas, possibilidades e informações na pesquisa bibliográfica e assim descrever e discutir os motivos da pesquisa para entender o problema da evasão escolar da educação de jovens e adultos e suas finalidades.

Diante disso evidencia-se que a evasão escolar na Educação de jovens e adultos (EJA), é motivada pelas dificuldades em conciliar o tempo de estudo e trabalho, onde o cansaço físico, as relações socioculturais, econômicas e emocionais em geral também contribuem para a falta de interesse dos discentes pelos estudos.

A metodologia usada para este estudo foi de cunho literário bibliográfico, através das discursões dos autores citados buscamos apontar e descrever os influenciadores que levam a evasão escolar na modalidade de educação de jovens e adultos no Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos, é vista como um modelo de ensino que de acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional conforme o artigo 37, é destinada a sujeitos que foram impossibilitados de continuar sua trajetória escolar correspondente ao ensino fundamental e médio, com idade própria. Sendo assim, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos garante este direito aos alunos, adequando-se à sua condição e realidade de vida.

Desta forma entende-se que cada sujeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) traz determinadas motivações para o retorno ao ambiente escolar, e é partindo destas necessidades que o profissional da educação deve conduzir sua prática, envolvendo o trabalho com as vivências dos alunos, e tornando o aprendizado significativo. Porém não é somente a oportunidade de adquirir habilidades cognitivas que motivam os alunos da educação de jovens e adultos (EJA).

O ambiente de socialização também auxilia no bom desempenho do trabalho, fazendo com que os alunos que em sua maioria trabalham durante todo o dia, tenham um ambiente que favoreça a aprendizagem.

A evasão escolar da educação de jovens e adultos no Brasil é a falta de políticas públicas, para a modalidade assim como o amor, a carência de afeto, carinho, entre outros fatores dos profissionais que nela trabalha pois, os sujeitos que necessitam dessa modalidade são indivíduos que por vários motivos precisaram sair da escola ou nunca conseguiram frequentar, e isso é motivo de várias discussões no campo educativo, que necessita de cuidado especial, pois não se retrata de uma dificuldade isolada e sim ordem nacional que está aumentando gradativamente, especificamente nas instituições públicas, onde os problemas socioeconômicos são abrangentes.

No que se diz respeito as práticas pedagógicas que ajustadas a vivência dos educandos, necessita-se buscar propostas inovadoras e instigantes onde as metodologias sejam adaptadas para assim utilizar as experiências de cada indivíduo, visto que ele necessita se situar-se coletivamente nos objetivos de cada metodologia proposta e assim surgir estímulo e ele frequentar a escola. Deste modo Freire (1996, p.30) relata que: Há que existir interação pedagógica, "por que não se deveria estabelecer certa intimidade entre ação dos saberes curriculares fundamentais aos educandos e a experiência social que eles têm como indivíduos". Sendo a educação direito social dos alunos, dever das instituições públicas promoverem o ensino e mantê-los na escola.

PERCURSO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

A EJA no Brasil, se caracterizou-se ao longo do tempo a um padrão de conhecimentos com natureza satisfatória e o propósito de formar jovens para o ramo de trabalho. Com isso se criava uma educação dividida favorecendo e conservando a escolarização dos sujeitos em desenvolvimento e projetos para jovens e adultos.

Nos anos 30, inicia-se no Brasil o fortalecimento da educação básica, que transcorreu importante manifestação industrial, onde priorizava a aristocracia agraria, firmando e configurando acumulações capitalistas no país. E com alterações significativas e exigentes a diversidade e a qualidade do trabalho. E assim a alta sociedade brasileira tinha como permitir a educação a todos, mesmo que mínima, porém tinham o cuidado e controle sobre a classe trabalhadora.

O histórico da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil nos 40 relata um extenso caminho de carências de políticas públicas na escolarização, porém na mesma década estabelece e potencializa uma campanha de massa para jovens e adultos publicada em 1947. Essa campanha compreendia a educação,

o desenvolvimento, atribuindo e oferecendo aos sujeitos capazes de dominar instrumentos fundamentais a sua época, em que o acesso as técnicas fossem de promover a cultura e que cada um desenvolver-se onde melhor se ajustar-se. (BEISEGEL,1974);

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de Jovens e Adultos conscientizadora, cujo princípio básico podia ser traduzido numa frase sua que ficou celebre: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". (Freire,2000, p.90). Essa frase possibilitou uma relação com as atividades propostas para trabalhar com tal modalidade, onde as atividades têm que ter interação de atender e articular os conhecimentos pedagógicos de projetos didáticos, que motive e incentive os mesmos a seguir essa caminhada.

E em ralação a proposta freiriana, o processo educativo não se caracteriza pelos reconhecimentos prontos e acabados por parte dos alunos, mas pelo reflexo que circulam e que estão em modificação permanente.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil é entreposta pelo percurso de manifestações e propostas indicados para a educação básica, além das características de ensino aos planejamentos e da luta de princípios, acerca de determinadas práticas sociais a jovens e adultos, se bem que a compreensão tem a finalidade fundamental de descobrir e encorajar a atividade profissional, independentemente da aparência, na perspectiva de encorajar o conhecimento a interpretação, leitura e escrita para que os sujeitos conseguissem exercitar a capacidade de opinião, no entanto o entusiasmo pela formação é levada e seguida de requisitos e inovações moderadas pelas bases dos componentes necessários e básicos na experiencia sábia.

Dessa forma a história da EJA e a história da educação no Brasil, apontada por conhecimentos direcionados a alta sociedade e em seguida as pessoas mais carentes, apontando de forma inevitável a concretização real da educação brasileira, onde jovens e adultos perante a carência de trabalhar para que pudesse obter o sustento junto a família e por terem dificuldade de conciliar o tempo do trabalho com o da escola se evadem das instituições, ainda assim esta situação necessita ser modificada, ou então seguiremos com grande parte dos cidadãos acreditando que não tem mais idade para frequentar a escola, pensando que o estudo já não faz mais parte de sua vida, sendo que isso ocorre entre jovens, adultos e idosos, como se tivesse idade para se adquirir conhecimento e isso não fosse um direito de todos e uma ação se pode manifestada e ampliada por toda a vida.(Brasil, 1998).

Assim também como declara Rondônia (2003, p.14) "a educação de jovens e adultos deixou de ser uma compensação e passou a ser um direito ao longo da vida, efetivando-se, permanentemente a serviço do pleno desenvolvimento

do educando". Onde esse direito é igual para tosos os sujeitos e cada um pode e deve buscar suas melhorias para o conhecimento, a cultura, adequando-se a suas realidades de vida cotidiana.

Nogueira e Freire (1993, p.13-14) destacam que "a educação para adultos procurava apresentar um levantamento para capacitar sujeitos, tendo em vista as mudanças, ou seja, a evolução social. Deste modo percebe-se que esta parte do ensino não seja apenas para concluir um regimento e sim favorecer efetivamente a sociedade, contudo os professores devem produzir uma programação com técnicas e ações relevantes aos educandos, dando importância a carência e aperfeiçoando a partir das palavras ao convívio social, a inserção e avanços no mercado de trabalho, no bem-estar, inclusive a uma comunidade mais instruída e humanizadora.

A partir das análises das políticas públicas resistentes nessa última década, entende-se que a Educação de Jovens e Adultos vem alcançando avanços igualitários, indicados pelas habilidades e práticas de conhecimentos, isso devido o surgimento de cursos de aperfeiçoamento em curto prazo e monopolizados numa porção oferecida pelo acrescimento. (DI PIERRO,2005). Nessas circunstâncias guiamo-nos a enxergar o percurso da EJA no Brasil com progressos e declínios na execução de paradoxos e denominações aristocráticas, absorvidas pelos duplos vestígios referenciados.

O período de dos anos 2000, foi importante para a EJA, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação de jovens e adultos. Conforme Paraná (2008) as Diretrizes anunciadas em 2000 assim evidenciaram a educação de Jovens e adultos como direito corrigiram o conceito reparados aos fundamentos de correção e igualdade, desse modo a educação de jovens e adultos foi inserida em 2001 no PNE.

Atualmente a educação de jovens e adultos também conta com ações pedagógicas descentralizadas, onde há turmas de EJA com baixa demanda educacional, que não justificam a existência da estrutura de uma escola. Toda via, necessita que uma educação de qualidade seja ofertada, adequada às demandas socioeducativas do público da EJA. Ressalta-se que foram avaliadas as propostas pedagógico-curriculares de EJA desenvolvidas até 2005, as quais segundo Paraná (2008) possibilitaram parcialmente aos educandos-trabalhadores adaptar olhares e organizar o tempo escolar correspondente às suas necessidades e expectativas.

CAUSAS QUE APONTAM A EVASÃO NA EJA

A evasão escolar é uma das vastas dificuldades encontradas na EJA que vem se repetindo ao longo dos tempos pelo sistema de educação, até os dias de hoje, já houve vários discursões à respeito do tema a EJA tem sido o centro dessas causas, pois por ser uma modalidade especifica para jovens e adultos, devido as

necessidade de cada indivíduos é que se encontra uma vasta quantidade de evasão.

O indivíduo busca a escola para encontrar, reiniciar ou iniciar uma preparação e estabilidade, onde isso comprova alterações de concepção de um lugar na sociedade, onde alcance o caminho da modificação em uma perspectiva numerária e coletiva. Para Freire (1992) a procura desse público escola se deve ao fato de querer codificar a leitura e escrita, mas pontua que tal acontecimento termina despertando consequentemente o pensamento crítico. Sendo assim o cenário necessita determinar e estabelecer métodos para ampliar no educando o domínio de cultura estimulando através de cursos, apresentações, exposições e palestras agradáveis.

Nesse ângulo Gadotti (2009, p,17) defende que:

> Educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inverter tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento.

Nessa diagonal, o saber empírico do educando da EJA, se diferencia ao educando do ensino regular e desse modo, vai procurando dialogar com o docente para que esse aprendizado seja uma melhoria na visão educativa cotidiana dos sujeitos, e assim utilizando sua experiência individual como parte no saber pedagógico.

Cultivar a opinião dos sujeitos da educação de Jovens e Adultos é desempenhar a autonomia de seus direitos como pessoa, e é função indispensável da escola sobretudo do diálogo envolvendo o educador, logo ele torna esse aluno em um ser autêntico, crítico e criativo, onde é desobrigado do vínculo criado de modo histórico ao longo de uma escola dominante. Arroyo (2002.p.79) aponta que: "é a esse processo educativo que a burguesia e seu estado reagem, tentam negá-lo, desarticulá-lo". O meio de realização das ações precisa ser estudado por especialistas educacional de maneira a despertar e encorajar o educando a escolher esse ramo, além do mais facilitará a continuidade no estabelecimento de ensino.

Nos últimos tempos a educação de jovens e adultos vem recebendo visibilidade no campo interno e externo no Brasil, uma vez que, por fim e extinguir o índice de pessoas que não sabem ler e escrever, tem que enxergar de forma mais cautelosa para tal categoria; com isso, a Declaração de Hamburgo (UNESCO,1999, p.20) declara que:

> [...] A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida: exige, por sua vez complementaridade e continuidade. É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente.

É permitido interver que o aluno da EJA, através da experiência que carrega, terá forças para transforma-se para o desenvolvimento da prática e com isso tornar-se cidadão reconhecido com direitos na sociedade.

Um dos maiores indicadores de evasão escolar na EJA está referente às carências socioeconômicas, pois os jovens têm o desejo e precisão de trabalhar e assim contribuir com a renda familiar, com isso acaba que crescendo cada vez mais a quantidade de jovens que se afastam diariamente da escola (SILVA, 2011).

Importante salientar que a evasão escolar se diferencia de abandono escolar, a evasão é quando o indivíduo reprova ou desiste de concluir o ano letivo e não dá mais continuidade no ano seguinte, não se matriculando, já o abandono acontece devido ao educando deixar de comparecer ou assistir as aulas no decorrer do ano letivo. Evasão escolar de acordo com Riffel e Mala (2010), é a maneira de escapar, deixar, afastar-se, largar, parar, ou seja, não continuar os estudos. Por isso quando se refere a evasão escolar, compreender-se como o fato de fugir ou abandonar e assim se submeter se a outras atividades que se acha necessárias no cotidiano.

Rumberger (1987), destaca três fatores essenciais que definem a evasão escolar nos jovens e adultos: a óptica do sistema governamental, o estabelecimento de ensino e o próprio estudante com suas particularidades. Por isso, o ensino necessita de transformações para que se possa amenizar os índices de evasão escolar no brasil.

Tendo em vista este papel, a educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos-trabalhadores possam: aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócios históricos. (KUENZER, 2000, p. 40).

Segundo Padilha (2001, p.30), a EJA é uma modalidade para fins de combate às formas de evasão e deve contar com o ato de planejar suas ações, sempre num processo de reflexões na tomada das decisões sobre como recolocar os conteúdos a serem desenvolvidos, visando realizar atividades em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações constantes das atividades em exercício.

Deste modo a evasão será capaz de atravessar as barreiras com dinamismo durante as aulas, e que o educador possa levar para a sala de aula recursos diferenciados para que o educando possa se sentir familiarizado e se sinta capaz de desenvolvê-los.

Sendo assim, os educadores da EJA, necessitam confiar em quaisquer circunstâncias, que a prática pedagógica é um dos meios mais adequados para um amanhã melhor e não devem de maneira alguma perder a esperança de um dia vencer os obstáculos e comemorar as vitorias de seus educandos por mais comum que se tornem. Na opinião popular, o docente dedica-se com o proposito compreensível importando-se com o crescimento do indivíduo, 'partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender e ensinar, o contato professor/aluno faz-se uma ação constante na prática pedagógica" (GADOTTI, 2003, p.74).

Entretanto Paulo Freire afirma que: não basta apenas aceitar o aluno respeitando suas dificuldades, mas sim dar a ele condições de permanência na escola, para que continue seus estudos, "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (1996, p.47).

Ainda assim, com o total entusiasmo de aprender umas acabam que se evadindo, por necessitarem de trabalhar, por construírem família e não ter com quem deixar que é o caso das mulheres, por não existir escolas próximas ao mesmo não terem o conhecimento que é um direito deles e por tantos outros fatores. De acordo com Oliveira (2012, p. 05 apud Campos 2003.)

> Os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados a partir do momento em que o aluno deixa a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não é de forma significativa para eles.

O sistema, os familiares, os docentes têm o dever de estimular e encorajar os discentes a o não abandono, demonstrando otimismo, valorizando-os para que possam iniciar ou continuar seus estudos e assim alcançar mais entendimento e buscar novos caminhos.

MOTIVOS QUE APONTAM A EVASÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A evasão escolar é um problema nacional, onde surge diversos confrontos dos discentes da educação de jovens e adultos que atravessa o desenvolvimento de aprendizagem, sendo prisioneiro da incompreensão, tratando-os leigos. Libânio, cita Gadotti (1994, p. 12): a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isto, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do

desenvolvimento da cultura individual. O destaque no conhecimento oculta a verdade das desigualdades de pessoas, apesar de que elas transmitem opinião proporcional a ocasião, não dão importância as diferenças momentâneas.

De acordo com Azevedo (2012, p. 05), as dificuldades da evasão no ensino no Brasil foi e será sempre um dos grandes obstáculos abordados pelo ensino público, pois os efeitos negativos encontram-se ligados a impactos culturais, sociais, políticos e econômicos, como também as práticas algumas docentes ultrapassadas que vem se agravando a cada dia e com isso implica num aumento maior índice de evasão escola escolar.

Para Paulo Freire (1987, p.34): os oprimidos, que absorvem a 'sombra' dos opressores os acompanham, e preza a independência, uma vez que isto, provoca afastamento, assim a deficiência, e a demanda lhe 'desempenhando' a 'falta' deixada pela evacuação com outro 'conteúdo' – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não estariam livres.

Campos (2003) afirma que a evasão escolar de jovens e adultos como um descuido período preciso e indefinido, vários argumentos na sociedade e em especial na economia contribuem para a evasão escolar no interior da educação de jovens e adultos, cruzando a sal de aula e indo além dos muros da escola.

Nesse âmbito, não há nenhuma perda escolar, mas sim indivíduos que não atingem o que se quer que eles atinjam e diante dessa causa surge um índice tão alto de evasão nas instituições de jovens e adultos. Tendo em vista que a temática sobre evasão escolar requer ser estudado com bastante argumentação que apresentem vários fundamentos e prováveis resultados em diversos aspectos.

A discursão da evasão escolar na EJA, eleva certas incoerências entre os autores, visto que cada um tem um olhar de linhas distintas, de maneira diversificada e por algumas razões como aponta Amaral e Costa (2005).

Segundo esses estudiosos, inúmeras são os motivos de evasão escolar na educação de jovens e adultos, especificamente os educacionais, culturais, sociais e políticas, aos quais apontam que entre os educacionais indica-se a carência de sugestões didáticas para que as metodologias sejam agregadas, ao qual elas se encontram isoladas e o jovem portar uma soma de informações que conseguiu nos hábitos e costumes, é necessário se localizar nos assuntos apresentado ´para cada componente curricular. De modo geral quando um jovem adulto retorna à escola ele se acha fechado, identifica-se como um ser humano arcaico que não possuiu possibilidades favoráveis, então cabe ao educador despertá-lo para que assim possa envolver-se das tarefas atribuídas e orientadas e assim se socializar-se com os demais e com isso se sentir util. (AMARAL; COSTA, 2005).

PRINCIPAIS ELEMENTOS QUE MOVEM A EVASÃO NA EJA

No decorrer dos anos levantaram-se aspectos que podem levar a evasão escolar, tais como: problemas sociais como desemprego, políticas educacionais que não tem continuidade e por sua vez o aluno não atinge da forma que deveria, envolvimento cada vez mais cedo de jovens na criminalidade, professores desmotivados e com didáticas arcaicas, má alimentação, falta de apoio familiar, altos números de reprovação, entre outros elementos que motivaram para que cada vez mais os educandos se afastem da escola. (FREITAG, 2006).

Procurando estudar as normas constitucionais da EJA, diversos projetos educativos ocorreram e ainda são elaborados e entregues para todas as idades e sujeitos que estavam e estão fora de faixa etária escolar ou que não tenham ainda frequentado a escola, porém alguns desses projetos foram esquecidos, trazendo assim a paralização nas buscas do conhecimento ou então adequaram-se a um atual desenvolvimento pedagógico, e deste modo querer persistentemente dá continuidade aos estudos. Essas circunstâncias colaboraram e até os dias atuais mantem a aparência de que práticas direcionadas a aprendizagem dos sujeitos são constantemente temporárias e interrompidas, onde isso leva os indivíduos a desanimarem ainda mais e causarem a subsistência em seu processo de ensino aprendizagem.

Aliás, inúmeros são os aspectos capazes de desmotivar o educando a manter-se na escola, outro agente indicador é a insuficiência nos educandos e na escola no geral atuar nessa parte da modalidade. De acordo com Moura (1999) a EJA, tem de ser pensada com ações surpreendentes, que promovam efeitos programados considerando a vida do educando.

Segundo Moretto (2011) analisa, que a escola de hoje ainda não percebeu a transformação e o trajeto no ensino, isto é a falta do caminhar com o fundamento acessível as capacidades de desenvolvimento e então destaca a ampliação dos conhecimentos equivalentes a prática.

Quando se fala em interrupção ou rompimento projetos pedagógicos, vale frisar que outros projetos são desenvolvidos ou adequados apresentados a comunidade, assegurando aos sujeitos caminhos de entrarem na escola e assim darem continuidade aos estudos.

Conforme Gadotti (2000), se entende que são muitas as razões da evasão: razões sociais, políticas, culturais e educacionais**.** Junto as educacionais, é lícito ressaltar a deficiência de projetos pedagógicos no qual as metodologias sejam incluídas, visto que no universo elas encontram-se desagregadas e o indivíduo por conduzir sua cultura popular que construiu com hábitos e costumes, necessitando está incluído nas temáticas, sugeridas das metodologias.

De modo geral, quando o sujeito retorna à escola apresenta-se um tanto fechado, sente-se como um indivíduo arcaico, que não teve chances. com tudo

compete ao educador estimulara-lo com a finalidade de que ele seja capaz de envolver-se nas ações propostas e passe a se socializar-se com os demais e assim formar grupos de estudos para o um desenvolvimento sociocultural. É de fundamental importância transformar as salas de EJA, em fatores de ambiente escolar, para que os resultados das experiências, assim como para evitar a evasão. O estudante não deve achar que tal ambiente seja somente concedido e sim, o seu espaço para adquirir e compartilhar conhecimentos.

Conforme Freire (1996, p.30 Apud SILVA, 2013, p.43), "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos". Assim a escola bem como os professores têm o dever de não só respeitar os saberes prévios dos educandos, sobretudo os de classes populares, saberes socialmente construído na prática comunitária, mas também discutir com os alunos os conhecimentos trazidos desses saberes, relacionando-os com o ensino dos conteúdos.

É essencial fortalecer o interesse de interagir os educandos na vida escolar e aplicar os conhecimentos dos mesmo em sua vida escolar. Visto que tais, são algumas soluções para despertar mecanismos dos estudos aos sujeitos que prolongaram sua ida a escola, talvez tenham tido pais analfabetos; obrigação de trabalhar; ausência de escolas próximas; paternidade/maternidade precoce; assim como a escassez financeira; alimentação; meios de deslocamentos e possibilidades que são alguns das razões sociais para a evasão escolar que compreende os educandos da educação de jovens e adultos.

Quem já teve a oportunidade de trabalhar ou trabalha com turmas de EJA, sabe das dificuldades de manter o interesse dos alunos que chegam cansados do trabalho; de planejar aulas que tenham relação com a vida deles e que não sejam uma versão empobrecida do que é dado a crianças e adolescentes. Mas já há inúmeras escolas trabalhando a EJA com sucesso, oportunizando jovens e adultos a se tornarem-se cidadãos autônomos e a transformar a escola na porta de entrada de um universo a ser descoberto. Espera-se que a evasão de jovens e adultos pode ser evitada se algumas medidas forem tomadas em um todo.

A decadência nos serviços das escolas públicas brasileiras são pontos notáveis a ser feito um levantamento de estudos, pois os mesmos mostram que grande parte das escola no Brasil, não tem condições básicas essenciais para que o aluno possa ter animo e o desejo de dá continuidade em frequentar a escola, onde maior parte dessas instituições educativas não existe uma infraestrutura adequada como: laboratório de informática e ciências, biblioteca com acervos literários para que os alunos tenham acesso e mais conhecimentos, salas amplas, arejadas e adequadas as situações humanas, dentre outros recursos como a acessibilidade para aqueles com dificuldades locomotoras.

Quando o educando se defronta com instituição escolar com as necessidades

de infraestrutura precária a desejar, ele procura se desdobrar em busca de seus objetivos almejados para que possa dar continuidade e concluir a escolaridade mesmo que diante de tamanho desconforto na escola. (PEREIRA, 2016).

Vale ressaltar que tanto para o educando, como para o educador uma instituição com estrutura agradável, onde o educador possa encontrar condições de elaborar aulas diversificadas e interessantes, fazendo com que o educando se estimule e se instigue a participar e aprender mais, e assim aperfeiçoando seus conhecimentos e garantindo a estadia na escola. Pereira (2016) Afirma que as estruturas das escolas são improprias e isso dificulta o desenvolvimento de ensino aprendizagem. O educando não tem acesso a uma boa biblioteca para buscar livros, um laboratório de ciências para ver na prática aquilo que está nos livros, aulas sempre monótonas o que desmotiva e faz o rendimento escolar decair.

Além, dos elementos citados anteriormente a família também é vista como um dos fatores da evasão escolar, pois ela é de suma importância, na contribuição do ensino aprendizagem de um indivíduo, não importa a idade para esse sujeito e sim a participação, a atenção, o engajamento, o incentivo, o estimulo e o direcionamento para que no futuro ele venha a gerar grandes frutos, encontrando e alcançando seus objetivos profissionais e sociais, e assim saber que tem um suporte familiar para apoiá-lo em suas decisões futuras.

Quando esses sujeitos recebem todo esse apoio, e o faz colaborar em sua formação acadêmica, eles venham a ter outras visões do processo de ensino aprendizagem.

Visto que a assistência familiar é muito importante não só na modalidade de educação infantil ou series iniciais, mas em toda a sua trajetória educacional, pois é necessário que esse apoio seja constante, e assim o processo de diferentes culturas será mantido, dentre eles: as ações cotidianas na família, os incentivos ao sujeito e as perspectivas de futuro de vida como cidadão, por isso é necessário a presença da família e com isso consolidando os princípios do desenvolvimento.

Ainda sobre a importância da família no processo de aprendizagem é importante ressaltar que as condições que a família oferece esses sujeitos influenciam nesse processo. O estudante com boa alimentação e acesso a livros e internet, tem mais facilidade e estímulos para seu pleno desenvolvimento e assim permanecer a continuidade aos seus estudos para assim alcançar seus objetivos almejados e poder fazer parte de uma formação e cultura rica, diversificada e desigual como é a nossa.

RESILIENCIA E DETERMINANTES EMOCIONAIS

Nesta seção iremos descrever alguns determinantes emocionais que contribuem para a evasão escolar na modalidade de educação de jovens e adultos.

Os sentimentos são capazes de traduzir e idealizar a princípio sinais intelectuais do pensamento, que apresenta características estruturais, físicas e mentais. É provável afirmar que o sentimento em si, relaciona-se com uma quantidade de conclusões da consciência neural, com espécie natural e que surge no instante em que a capacidade intelectual constata a inspiração. Mediante essa inspiração é que liberta o desenvolvimento afetivo, e assim gera reações espontâneas (RABELO, 2016, p. 6).

De acordo com Possebon (2015), p.90):

> Os sentimentos são comportamentos que precisamos intermediá-los diante dos conhecimentos que possuímos, estando essas ideias desde a convivência em razão do que determinamos ao nosso redor, a impetuosidade das sensações apresenta situações difíceis nas opiniões, acerca da compreensão obtida que ocorre justamente referente aos nossos saberes empíricos.

Logo após determinadas descrições dos conceitos acerca de sentimentos, compete nesta ocasião compreender o valor sobre o socio emocional. Segundo Rabelo (2016), é o sistema onde é realizados diversos contextos, especialmente os que rodeiam o universo afetivo. Nessa visão os educandos necessitam descobrir suas capacidades emotivas para alcançarem conhecimentos e praticarem novas ações. Onde essas mesmas capacidades não só provocaram crescimentos nas competências relacionadas como aos respectivos sentimentos, a si e ao próximo, porém em um desenvolvimento de mudanças e entendimentos.

A competência emocional é um âmbito contínuo de mudanças, onde cada um causa várias sensações no decorrer dos tempos e se transtornam e se compõem num exercício de princípios imprescindíveis, no qual a humanidade sente-se otimizada. Essa intercalação de impressão nos leva a alteração de caráter e a carência de praticar a aptidão do autodomínio emocional que intervém em todos os elementos fundamentais da vida. (CASASSUS, 2009).

Para adquirir essa estabilidade é fundamental o conhecimento de si mesmo equilibrado pelo ensino afetivo, que traduz na cultura do campo próprio das emoções, na percepção de fatores motivacionais dessas emoções e na análise de como surgiram. Em outras palavras, refere-se a uma nova perspectiva educacional que tem como foco conhecer o mundo das emoções visando proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas. (SILVA, 2012, p. 7).

Descrevendo os fatores emocionais como motivos da evasão na EJA, vimos que a assistência e o encorajamento da escolar para que o educando reconheça os estudos e demonstre determinação na reintegração, ainda que haja obstáculos, inseguranças, e peculiaridades individuais. Esses fatores são contribuintes para a elevação da angústia, fracasso, depressão e rancor.

Conforme Gonçalves (2015) o desanimo é capaz de mover as pessoas a

medir as circunstâncias das adversidades, levando as pessoas a medir as circunstâncias das adversidades, buscando auxílio, facilitando e afiliando os vínculos com os outros que os rodeiam. Além de que o papel de adequar, ocorre e é indispensável que a pessoa saiba dominar esse sentimento.

Todavia a angústia traz também implicações constantes com a timidez do impulso da pessoa em lazeres e diversões, afastando a intensidade para começar novos projetos justamente na educação de jovens e adultos. Segundo Martins (2004), a tristeza pode forçar uma espécie de retirada reflexiva das atividades da vida, deixando o indivíduo em estado de suspensão, meditando no seu significado, muitas vezes sem encontrar as respostas que procura.

Todos os estudantes, principalmente os jovens e adultos na modalidade EJA, chegam à escola com carências emocionais e sociais, o que se mostra um grande desafio, sobretudo para o professor, ou seja, ensinar as regras básicas que regem as emoções do ser humano, mas acima de tudo dele mesmo, que necessita de um preparo emocional para que consiga gerenciar suas próprias emoções. Somente assim o professor também será capaz de desenvolver e despertar no aluno a educação emocional (WEDDERHOFF, 2007).

Por isso, a educação emocional é um processo de aprendizagem contínua ao longo de toda a vida do indivíduo e pode ser encarada como uma forma de prevenção, haja vista a prevenção ou minimização a vulnerabilidade emocional em diversos contextos. Quaisquer um estão sujeitos as reflexões e atitudes ofensivas, o que pode fazer com que aconteça dependência química, depressão, automutilações, ansiedade, stress, dentre outros fatores. O ensino emotivo promove o desenvolvimento integral da pessoa, individual e socialmente, baseada na aquisição e manutenção de competências sociais que precisam ser apreendidas e desenvolvidas (ALZINA, 2011).

Deste modo, a educação emocional se encontra de maneira fundamental na contemporaneidade, principalmente neste cenário da educação de jovens e adultos, onde o estudante sobrevive no meio carregado de inseguranças, com escassez de investimento na modalidade, educando na maioria das vezes incapacitados, materiais improprio. A educação emocional finda tornando-se perdida nesse cenário, quando de fato precisaria adequar-se como instrumento para aperfeiçoar essa condição das disciplinas e amenizar os altos números de evasão.

SUPERAÇÃO EMOCIONAL NO RETORNO A EJA

É necessário argumentar inclusive que a real vivencia desses sujeitos que cursa no modelo da educação de jovens e adultos está ignorados pelos professores, que não recebem com respeito os saberes e práticas, questões particulares e sequer fatores emotivos no desenvolvimento de ensino aprendizagem.

Dentro em breve, faz-se interessante que o educador saiba verdadeiro estilo de vida do seu estudante, não só na escola, mas também em sua real vivencia cotidiana, seus saberes, tanto dentro como fora da escola e conforme essa vivência precisa conduzi-lo a autodeterminação, ou melhor a liberdade como discorre Freire: "autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser, não ocorre em data marcada, é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrado em experiências respeitosas da liberdade" (2006, p.121).

Todos estes aspectos, além de impedirem o crescimento no desempenho educacional da EJA, na maioria das vezes impede o educando de dá prosseguimento aos seus estudos, resultando na evasão escolar. Segundo os autores Leal e Albuquerque (2007), a evasão escolar acontece na ocasião em que o estudante desiste de comparecer a escola, por quaisquer uma das razões discutidas, como o lapso na organização propicia na instituição ou a ingenuidade no material pedagógico, como por exemplo: Referindo-se a um acontecimento que de modo histórico gera discórdia nas discussões e argumentos acerca da EJA no Brasil, como veremos mais adiante.

Enfim, cabe ainda defender os fatores emocionais do educando como instigação a educação de jovens e adultos. Conforme Cardeira (2012), a fragilidade afetiva, barreiras pessoais, amor-próprio, fracasso, determinação, esgotamento físico e menta, entre outras questões de caráter emocional, são elementos emocionais predominantes para o exercício do estudante da EJA e consecutivamente para a sua estadia no sistema. Na verdade, o conhecimento é um desenvolvimento é um desenvolvimento extremamente emocional seguido de diversos sentimentos que envolvem, pavor e expectativa, interesse e aflição.

É necessário entender que há uma ligação coloquial entre os aspectos emocionais e o desenvolvimento de ensino aprendizagem do educando. As complexidades morais e afetivas que aparecem na idade adulta, influenciam contrariedade no educando, onde abalam a emoção e a atitude do estudante. Tais impedimentos são capazes de mostrar tanto de maneira interna como a aflição e a emoção como de mais fraco, quanto de modo externo, quanto por reações como o desejo de largar de tudo mais uma vez, como é no caso do estudante da modalidade EJA. (RÊGO; ROCHA, 2009).

Sendo assim, o conhecimento das sensações um caso dominante para o entendimento nas relações pedagógicas entre estudantes e escolas no ambiente da educação de jovens e adultos, é essencial inserir nesse cenário considerações sobre como o desenvolvimento de aprendizagem talvez seja aplicado e útil ao sistema, permitindo a sua implantação no modo emocional do estudante, procurando além da definição a permanência na compreensão no modo de ensino, é o que se denomina de educação emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do século passado, a educação brasileira era restrita às classes mais abastadas, sendo um direito negado à população carente que vivia em condição de opressão. Após um período de várias lutas e conquistas do povo e da classe trabalhadora, a educação deixou de ser restrita às classes privilegiadas e os pobres também começaram a estudar, ensejando a criação de programas como a Educação de Jovens e Adultos, destinada às pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola ou para aquelas que desejam dar continuidade aos estudos que foram interrompidos por algum motivo. De acordo com o estudo feito, dentre os fatores que levam à evasão escolar estão a falta de apoio familiar, juntamente com a condição financeira baixa, aspectos que vão além dos muros da escola e estrutura precária das escolas brasileiras além de professores desmotivados.

A família foi apontada como um relevante e muitas não conseguem oferecer as necessidades básicas para a aprendizagem da criança e adolescentes, fazendo com que esses estudantes deixem as escolas para trabalhar e contribuir nas despesas de casa. A renda precária familiar também é um dos determinantes nesse processo de evasão escolar. A realização desse trabalho trouxe muitas reflexões sobre os possíveis motivos e aspectos da evasão na educação de jovens e adultos, através e nesta visão foi possível perceber que a evasão não é um problema atual, mas sim de muitos anos, até pela carência de valorização da EJA, tornando assim a modalidade de ensino mais frágil e determinados para a evasão.

Para concluir esta pesquisa foi necessário reconhecer as limitações deste trabalho a esse respeito Vasconcellos (1995), afirma que somente os professores interessados pela ciência da educação obterão em seu trabalho. Nas últimas décadas, a EJA tomou forma, se desenvolveu e ganhou novas dinâmicas, estados e municípios se comprometeram com a modalidade e abraçaram a causa mutuamente, acreditando que essa modalidade de ensino é o caminho necessário para que muitos jovens e adultos possam mudar a história de suas vidas, no entanto, o estudo evidencia que dentro do sistema da educacional de jovens ainda exista que acabam dificultando a permanecia dos educandos junto aos fatores socioeconômicos, estruturais e emocionais que acabam levando o estudante a se evadir da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jaciere da conceição. **Fatores emocionais que contribuem para a evasão escolar na Educação de jovens e adultos.**2018

ALMEIDA, Adriana de. UEJR; CORSO, Angela Maria/UNICENTRO.**A educação de jovens e adultos: Aspectos históricos e sociais.** 2015. https://

educere.bruc.com.br

DELMONICO, Fábio. **Os desafios para a educação de jovens e adultos na contemporaneidade**. 2018.https://fapb.edu.br

FREITAS, Laila Maria Gomes Pereira De; XIMENES, Aline Novaes. **Principais fatores da evasão escolar na educação básica**.2019

FREIRE, Poliana Cristina Mendonça; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; **reflexões sobre a educação de jovens e adultos: contradições e possibilidades.** 2016- https://www.ifrn.edu.br

FREIRE, Rose Hélida Astolfo. **Possíveis causas da evasão escolar e de retorno na educação de jovens e adultos.** http://repositorio.roca.utfpr.edu.br,2014

Miranda, Leila Conceição de Paula; Souza, Leonardo Tavares de; Pereira, Isabella Rodrigues Diamantino**. A trajetória histórica da eja no brasil e suas perspectivas na atualidade.2016. Https://www.ifnmg.edu.br › proppi › sic › resumos**

LIMA, de Francisco Geovani pinheiro; LIMA, Artemízia Ribeiro Costa. **Evasão na educação de jovens e adultos.** Educação & Linguagem · ISSN: 2359-277X · ano 7 · nº 1 · p. 96-113. JAN-ABR. 2020.

OLIVEIRA, Iranildo da Silva. **Evasão na EJA**: Um desafio histórico. Revista educação e formação,2020. https://revistas.uece.br

PARECER CNE/CEB 11/2000. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Ver Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

PEREIRA, Tiago Kestering. **A evasão escolar na educação de jovens adultos: motivos e influências que levam o estudante a deixar e a retornar para o ambiente escolar.** Repositório IFSC.EDU.BR.2021

SANTANA, Maria Rosangela; SILVA, Braz Ribeiro; Guimarães, Maria Ivone Pereira. **As causas e consequências da evasão escolar na educação de jovens e adultos.** 2015.https://semanaacademica.org.br

SILVA, da Hérica Fontes; **as causas da evasão escolar:** um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Itupiranga - Pará nos anos de 2013 e 2014**.** - https://educere.bruc.com.br -2015

SILVA, Renata Soares Vieira da**; Vivência emocional na educação de jovens e adultos:** Uma experiência a partir do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia.2018**-**João Pessoa https://repositorio.ufpb.br › jspui › RSVS30112018

ANÁLISE DOS INDICADORES DE DESEMPENHO E QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: INSTRUMENTOS (1991/2020)

Errol Fernando Zepka Pereira Junior[1]
Lourdes Alves[2]
Pedro Antônio de Melo[3]
Tanise Paula Novello[4]

1. INTRODUÇÃO

Há cada dia, torna-se mais necessário que as organizações invistam em formas de entender a sua performance e utilizar indicadores de desempenho que possibilitem uma visão cada vez mais sistêmica da organização, uma vez que

1 Doutorando em Administração; Mestre em Administração; MBA em Gestão estratégica de Negócios; Aperfeiçoado em Tecnologias na Educação; e em Como ensinar a distância e Bacharel em Administração. Enquanto experiência profissional, trabalhou na Secretaria de Inovação do Rio Grande do Sul, UCPEL, IFSul, Receita Federal e Uniasselvi. Atualmente é Professor temporário na FURG. Sobre experiência em pesquisa, atua nas áreas de: administração, educação a distância, empreendedorismo, inovação, gestão estratégica e processos gerenciais. zepkaef@gmail.com.

2 Possui graduação em Pedagogia pela UDESC; Especialização em Organização, Sistemas e Métodos pela UNOESC; Especialização em Avaliação pela UnB; Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela UFSC (2009); Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela UFSC. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da UFSC, desde 2019. Diretora Acadêmica e Professora da Faculdade de Tecnologia AEROTD. loual@lourdesalves.com.br.

3 Doutor em Engenharia de Produção e Sistemas e Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui graduação em Letras - Português e Literatura Brasileira - UFSC; Especialista em Recursos Humanos pela UFSC, e em Gestão Universitária pelo CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras em parceria com a OUI - Organização Universitária Interamericana (2004), Canadá. Pós-doutorado em Educação Superior, pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe ? IESALC, da Unesco. Doutor Honoris Causa, pela Honorable Academia Mundial de Educación - HAME (2012). É professor da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Ciências da Administração - CAD. pedro.inpeau@gmail.com.

4 Doutora e Mestre Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora junto ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Docente junto ao Instituto de Matemática e Física (IFM), vinculada ao Departamento de Educação Matemática (DMat) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas/RS. tanisenovello@gmail.com

entender o desempenho é central na gestão das organizações, pois a mesma permite o direcionamento na tomada de decisão (PEREIRA JUNIOR, D'AVILA e PEREIRA, 2018). Nesse sentido, a utilização de indicadores, sejam eles de desempenho ou de qualidade são uma discussão amplamente consolidada na literatura de administração estratégica e processual. Isso dá uma vez que as organizações cada vez mais buscam responder da melhor forma possível, às exigências, sejam elas do ambiente interno, como do externo. No entanto, Schroeder et al. (2018) denunciam que a utilização de indicadores nas organizações, especificamente as de ensino superior, por vezes, se mostra desconectada da efetiva gestão, tendo sua utilização focada na apresentação dos resultados para alguma exigência específica.

Ramsdem (1991) entende que o desenvolvimento e a aplicação de indicadores de desempenho em sistemas de ensino superior que são suportados por grandes quantidades de dinheiro público é um resultado direto dos esforços dos governos nacionais para aumentar a responsabilidade das universidades e faculdades perante seus pagadores. A ideia de responsabilidade pública é, por sua vez, o resultado de pressões altamente políticas em muitos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), no sentido de vincular mais o ensino superior à meta de crescimento econômico. A ideia de indicadores de desempenho deriva de modelos econômicos do sistema educacional como um processo dentro de um sistema econômico mais amplo que converte insumos (como salários de acadêmicos) em produtos (como artigos de pesquisa).

Dessa forma, o presente trabalho questiona o que vem sendo escrito acerca de indicadores de desempenho e qualidade no ensino superior e em quais lugares este movimento de pesquisa tem acontecido. Para isso, define-se como objetivo geral elaborar uma pesquisa bibliométrica que identifique indicadores de desempenho e qualidade no ensino superior nas bases de dados Scopus e Web of Science. Como objetivos específicos, definem-se: (i) apresentar, em estatística descritiva das publicações; (ii) realizar a articulação teórica nos instrumentos utilizados pelos documentos mais citados; e (iii) propor uma agenda de pesquisa para a temática.

2. INDICADORES DE DESEMPENHO E QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Breu e Raab (1994) constroem a ideia de que, por causa do agravamento das questões orçamentárias e de qualidade da educação. os administradores do ensino superior estão mais dispostos a aceitar os indicadores de desempenho e qualidade na educação. Os autores pedem atenção ao afirmar que mesmo onde existem indicadores, por vezes, esses podem ser inadequados para a tomada de

decisões a nível institucional. No entanto, poucos administradores podem ignorar análises externas de classificação da sua instituição, quer para justificar decisões anteriores, quer para apoiar novas iniciativas políticas. Tal como os indicadores de qualidade percebidos são úteis no contexto da escolha de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Outro aspecto importante é a construção que vem acontecendo de que os níveis de graduação têm sido uniformemente considerados o principal produto do índice do desenvolvimento humano e a qualidade dos graduados do ensino superior se torna ainda muito mais problemático.

Ainda os autores entendem que testes de aproveitamento padronizados têm sido comumente usados e criticados em diversos níveis de educação e seu uso no ensino superior é ainda mais controverso. Estatísticas de emprego de pós-graduação e notas de exames de qualificação profissional podem ser usadas para medir a qualidade dos programas profissionais, mas essas medidas se aplicam apenas a programas bastante especializados. Indiscutivelmente, a adequação de medidas de qualidade específicas será diferente entre as missões de várias faculdades dentro de uma universidade ou para uma IES específica frente à outras IES.

Para esse texto, os indicadores de desempenho no ensino superior, serão entendidos na visão de Ramsdem (1991), onde esses são descritos como medidas quantitativas oficiais de atributos-chave das atividades das instituições e suas unidades componentes, que envolvem a coleta de dados em diferentes níveis de agregação para auxiliar os julgamentos de gestão que podem ser feitos dentro das instituições ou no nível do sistema de ensino superior como um todo. Ainda o autor expande ao explicar que os indicadores de desempenho precisam cobrir o maior número possível de funções importantes da instituição; devem ser válidos, confiáveis, inequívocos e não suscetíveis de manipulação; devem ser interpretados como grupos, em vez de tomados isoladamente; Por fim, as mudanças ao longo do tempo são mais significativas do que as comparações em um determinado momento; e as medidas de processo, saída e entrada têm um importante papel a desempenhar na construção e utilização desses indicadores.

Dias Sobrinho (2008) analisou o conceito de qualidade baseado em duas dimensões, sendo a primeira, da qualidade sob o ponto de vista social, onde valorizam-se aspectos que permitem a formação ética e o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, entendendo a educação como sendo um bem público. Já a segunda dimensão, vê a qualidade associada ao mercado, percebendo a educação como mercadoria pela valorização de aspectos que possam permitir o desenvolvimento de competências para o trabalho, instrumentalizando os indivíduos ao emprego, através da comparação em torno daquilo que foi aprendido particularmente. Apesar de essas dimensões terem sido colocadas de forma

contrapostas, o autor não negou que a separação desses sentidos do termo qualidade seja apenas conceitual, deixando entrever a possibilidade de outros tipos de relação dialética entre as faces da qualidade na educação superior discutidas por ele.

Souza (2017), analisou o conceito de qualidade, a partir da sua definição, tratamento e utilização nos processos em prol da melhoria da educação superior, discutindo o conceito no âmbito da produção de bens e serviços e suas inserções no campo educacional, articulando tais discussões às experiências avaliativas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e da Avaliação da Pós-Graduação, bem como as ações regulatórias delas decorrentes. Como resultado, o ator sinaliza limites e relações teórico-práticas entre qualidade, avaliação e regulação como conceitos entrelaçados, mas que exercem funções diferenciadas na apropriação do que é bom ou adequado para o nível educacional em foco, e conclui destacando indicadores e parâmetros de referência como conceitos-chave para discutir qualidade em processos avaliativos e o seu significado. Para esse texto, utiliza-se o conceito de qualidade na educação superior na visão do autor, que a coloca como um conceito amorfo que parece se estabelecer a partir da interação das dimensões social, técnica e política. Social, definindo-se diretrizes gerais de qualidade a partir das necessidades e expectativas coletivas. Técnica, especificando características objetivas de terminado objeto ou realidade por meio de indicadores e parâmetros de desempenho. Política, legitimando e promovendo a adesão em torno do que é considerado bom e adequado técnica e socialmente.

Através da discussão teórica performada em Souza (2017), tem-se que, baseados no art. 4.º da lei que criou o SINAES (BRASIL, 2004), "a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica". O autor explica que, a fim de conseguir executar o seu trabalho, o Sinaes mantém dois procedimentos paralelos, sendo eles: Conceito Preliminar de Curso (CPC) e avaliações in loco. Para o autor, o CPC foi definido como indicador de qualidade utilizado pelo Sinaes a fim de fazer uma espécie de triagem dos cursos em processo de renovação de reconhecimento, os quais se submetem ao segundo procedimento avaliativo. Quanto à Portaria Normativa n.º 4, de 5 de agosto de 2008, se o curso obtiver nota menor que três no CPC, recebe a avaliação in loco; no caso de a nota ser igual ou superior a três, o curso tem confirmado o CPC como resultado do processo avaliativo, sem necessidade de receber a visita avaliativa (BRASIL, 2008). Porém, essas medidas de qualidade tendem a gerar conceitos diferentes para um mesmo curso, sem que se tenham esclarecidos limites, divergências, convergências ou características que justifiquem objetivamente a substituição de uma nota pela outra.

3. MÉTODO

Essa seção tem por objetivo apresentar o método da presente pesquisa, a mesma se divide em duas subseções. A primeira apresenta o delineamento teórico do método e a segunda a operacionalização das coletas de dados.

3.1 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Quanto ao propósito, essa pesquisa classifica-se como sendo uma pesquisa diagnóstico. Para Roesch et al. (2015), esse tipo de pesquisa visa trabalhar com o levantamento e definição de problemas, a fim de explorar algum ambiente de pesquisa. Este diagnóstico reporta-se há uma situação ou momento definido – das condições em que foi feita a pesquisa. Para Roesch et al. (2015), a pesquisa diagnóstico apresenta suas potencialidades ao explorar tanto o ambiente, como a situação através das coletas e análises dos dados, uma vez que levanta e exibe os problemas encontrados. Nesse texto, buscou-se diagnosticar o estado da arte na literatura sobre os indicadores de desempenho e qualidade no ensino superior.

A respeito do caráter do presente estudo, enquadra-se como sendo uma pesquisa exploratória, uma vez que seu objetivo vem a ser a realização de uma busca sobre determinada situação ou problema a fim de que se possa dar uma maior compreensão a ele. Para Malhotra (2012), a pesquisa exploratória inicia a primeira etapa de qualquer pesquisa, uma vez que desenvolve o curso de ação que a investigação tomará na sequência.

Em relação à abordagem, esta pesquisa foi trabalhada de forma quantitativa e qualitativa. Sobre à coleta de dados, a pesquisa apresenta-se como sendo bibliográfica, caracterizando-se como a fonte de dados secundários deste estudo. Piazzini et al. (2012) entendem a pesquisa bibliográfica como sendo a revisão da literatura sobre as principais teorias que direcionam o trabalho científico, sendo esta revisão feita através do levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, por meio de livros, periódicos, artigo de jornais, sites da internet e outras fontes. Segundo Gil (2018), a pesquisa bibliográfica elabora-se analisando diversos materiais já publicados, tais como: livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Neste trabalho, os materiais coletados foram os trabalhos científicos publicados em periódicos internacionais sobre indicadores de desempenho e qualidade no ensino superior.

Por fim, realizou-se a análise dos conceitos apresentados, através da análise de dados bibliométrica. Araujo (2006) explica que esta metodologia é composta de técnicas estatísticas e matemáticas que pretende descrever vários aspectos da literatura e de outros meios de comunicação. Araújo e Alvarenga (2011)

explicam que a pesquisa bibliométrica, através de processos de levantamentos de dados, tratamento destes e posterior apresentação destes dados, fornecem a base para que os pesquisadores entendam o processo evolutivo da produção em algum campo de estudos científico de uma determinada área científica.

3.2 OPERACIONALIZAÇÃO DAS COLETAS DE DADOS

Foram feitas quatro coletas de dados: duas em cada uma das bases de dados escolhidas, a saber: Scopus e Web of Science. Justifica-se a escolha de trabalhar com mais de uma base de dados na coleta a fim de ter uma percepção maior do que vem sendo escrito e publicado, uma vez que diversos estudos estão indexados em apenas uma delas. Em cada uma das buscas procurou-se três palavras-chave, buscando palavras que remetessem à qualidade; educação superior e indicador(es) de desempenho. A seguir, o quadro 1 apresenta as coletas de dados.

Quadro 1: Buscas nas bases de dados.

Palavra-chave procuradas	*Quantidade de artigos na Scopus.*	*Quantidade de artigos na Web of Science.*	*Total das buscas (por palavra-chave)*
Quality; higher education; e performance indicator.	188	834	1022
Quality; superior degree; e performance indicator.	31	619	650
Total das buscas (por base de dados)	219	1453	**1672**

Fonte: dados da pesquisa (2021).

As buscas trabalharam com os termos em campos como os títulos, as palavras-chave e os resumos. Ao buscar por Quality; higher education; e performance indicator na Scopus, resultou 188 estudos, já na Web of Science, 834, totalizando assim 1022 estudos. A segunda busca mudou o segundo termo, de higher education para superior degree, a fim de compreender um aspecto maior de estudos, uma vez que diversos estudos trabalham com os termos de forma isolada. Na Scopus, o retorno foi de 31 estudos e na Web of Science, de 619. Totalizando 650 estudos. Juntando-se todas as buscas, obteve-se um total de 1672 estudos a serem analisados com maior detalhamento nas etapas seguintes.

Na etapa seguinte, os dados foram analisados buscando-se duplicidades, ou seja: artigos que estivessem em mais de uma base de dados e foram coletados

mais de uma vez. Esse problema é comum quando se utiliza mais de uma base de dados. Nessa etapa, 140 estudos foram removidos, liberando 1532 estudos para a próxima etapa.

A próxima etapa, analisa os títulos a fim de remover o que não está de acordo com a busca. Isso ocorre uma vez que a busca pelas palavras-chave nas bases de dados pode encontrar estudos que trabalhem com um dos eixos buscados e as outras palavras-chave são periféricas no resumo. Por exemplo: nessa etapa percebem-se estudos que trabalham com "indicadores de desempenho a fim de analisar a qualidade de vida dos estudantes do ensino superior do país X". As três palavras-chave estão presentes, mas o objeto de análise: ensino superior não está sendo investigado. Dessa forma, o estudo não comporá o portfólio bibliométrico. Dessa forma, dos 1532 estudos, 811 foram excluídos na primeira leitura de seus títulos, por não estarem de acordo com a temática desejada, liberando 721 para serem analisados na próxima etapa.

Os estudos foram, por fim (nesta etapa), analisados quanto aos seus resumos. O mesmo formato de problema que foi detectado pelo título, é neutralizado com a leitura mais profunda dos resumos. Dos 721 estudos, 557 foram removidos com esta análise, liberando assim 254 estudos para comporem o portfólio bibliométrico da análise. Assim, 15% dos estudos inicialmente encontrados são os efetivamente considerados adequado com a temática da pesquisa e serão analisados bibliométricamente.

Importante destacar que todas as informações apresentadas foram coletadas em 22 de maio de 2021, refletindo o retrato de quantidades até o momento.

4. DISCUSSÕES RECORRENTES SOBRE INDICADORES DE DESEMPENHO E QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Ainda no início dos anos 90, Ramsdem (1991) apresenta que os indicadores de desempenho no ensino superior estavam concentrado principalmente para analisar o setor de pesquisa, e estavam ignorando amplamente a função de ensino das universidades e faculdades. Ele então descreve o desenvolvimento de um instrumento de avaliação do aluno destinado a medir o desempenho docente de unidades organizacionais acadêmicas. As qualidades estatísticas do instrumento e sua capacidade de discriminar de forma inteligível entre diferentes cursos são discutidas no contexto dos resultados de testes nacionais no ensino superior onde o autor apresenta o instrumento, que é o ambiente australiano. A principal conclusão a que o autor chega é que o questionário proposto oferece um meio confiável, verificável e útil de determinar a percepção da qualidade do ensino das unidades acadêmicas em sistemas de ensino superior baseados nos modelos britânicos.

Continuando na década de 90, Breu e Raab (1994) utilizaram uma análise envoltória de dados para medir a eficiência relativa das "melhores" 25 universidades classificadas pelo US News and World Report. Os resultados indicam como o instrumento proposto pelos autores poderia ser usado para medir a eficiência relativa dessas instituições de ensino superior a partir de indicadores de desempenho comumente disponíveis. Para os autores, fica evidente que a classificação de qualidade do US News tem uma relação inversa com uma classificação implícita no estreito critério de eficiência de produção do instrumento. E propõem que as melhorias na eficiência técnica de uma universidade de demonstração precisam ser examinadas reajustando os indicadores de entrada específicos.

Já nos anos 2000, Valle et al. (2009) analisaram as relações entre os objetivos acadêmicos e diversos indicadores que definem a qualidade do processo de aprendizagem, a fim de determinar em que medida: seja em níveis altos, moderados ou baixos de metas acadêmicas estavam positiva ou negativamente relacionados à regulação do esforço, o valor atribuído às tarefas acadêmicas, autorregulação metacognitiva, autoeficácia, crenças sobre o controle da aprendizagem, e gestão do tempo e ambiente de estudo. A investigação foi realizada com uma amostra de 632 estudantes universitários (70% mulheres e 30% homens) e idade média de 21,22 (com desvio padrão de 2,2). Os resultados mostram que os objetivos de aprendizagem, ou orientação de tarefas, estão positivamente relacionados a todos os indicadores da qualidade de aprendizagem aqui considerada. Embora para outros tipos de metas - metas de evasão de trabalho, metas de abordagem de desempenho e metas de evasão de desempenho - relações significativas não tenham sido encontradas com todos os indicadores, os autores encontraram uma tendência semelhante de resultados significativos em todos os casos; quanto mais elevados são os níveis dessas metas, menores são os níveis dos indicadores de qualidade da aprendizagem.

Virando a década para os anos "10, Bauchmuller, Gortz e Rasmussen (2014) investigam cinco indicadores de qualidade estruturais com base em dados de registro administrativo dinamarquês exclusivos, através de uma coleta de dados com 30.444 estudantes que concluíram seus estudos em 2008. As análises mostram que três dos cinco indicadores de qualidade, uma proporção mais alta de funcionários por estudante, uma proporção maior de funcionários do sexo masculino e uma proporção maior de funcionários com treinamento formal de professores da instituição de ensino estão associados a melhorias significativas nos resultados dos testes dos estudantes dinamarqueses. Com relação ao gênero, os autores indicam que os de gênero masculino se beneficiam mais com a qualidade do ensino do que os de gênero feminino.

Por fim, Goldhaber, Lavery e Theobald (2015) propõem que os

formuladores de políticas, com o objetivo de fechar a lacuna de desempenho bem documentada entre alunos favorecidos e desfavorecidos têm voltado cada vez mais sua atenção para as questões da qualidade dos professores. Os autores mostram que vários estudos demonstraram que os professores estão desigualmente distribuídos entre os subgrupos de alunos, tendo em vista sua experiência e qualificações, bem como medidas de produtividade acadêmica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo apresentar um panorama geral das pesquisas acerca de indicadores de desempenho e qualidade no ensino superior nas bases de dados internacionais, elaborando uma pesquisa bibliométrica que identificasse os indicadores de desempenho e qualidade no ensino superior nas bases de dados Scopus e Web of Science Para isso foi feita uma análise bibliométrica a partir dos termos "Quality; higher education; e performance indicator" e "Quality; superior degree; e performance indicator", nas bases de dados Scopus e Web of Science, onde foram inicialmente encontrados 1672 textos que foram conferidos em diversas etapas a fim de compor um portfólio bibliométrico de 254 textos – estes, analisados nessa pesquisa.

A construção dos principais destaques aparece ao longo das seções deste texto, no entanto, é valido destacar o aspecto temporal encontrado iniciando em 1991 e indo até 2020. O país com maior número de publicações, a Espanha, sendo espanhol também o autor com maior relevância científica: Miguel Ángel Sicília, da Universidad de Alcalá. As instituições que mais tem se dedicado às pesquisas nessa área: a também espanhola University of Granada divide o destaque com a University of Glasgow, do Reino Unido. A maior parte dos estudos vem sendo publicados em journals, sendo o mais produtivo o Advanced Science Letters, avaliado em B2 pelo Qualis 2013/2016. As palavras-chave indicam três eixos de pesquisa, a saber: pessoas como um dos objetos de estudo, indicadores e qualidade no ensino superior como o foco dos textos e os tipos de textos que vem sendo pesquisados e publicados. Por fim, os textos mais citados são os de Ramsdem (1991); Breu e Raab (1994); Valle et al. (2009); Bauchmuller, Gortz e Rasmussen (2014); e Goldhaber, Lavery e Theobald (2015).

O presente estudo reconhece como limitações o fato de se utilizar apenas duas bases de dados na pesquisa, uma vez que a utilização de outras bases poderia alcançar outros trabalhos para a análise. No entanto, justifica-se essa escolha em Souza e Ribeiro (2009), onde os autores apontam que estas bases contemplam um número relevante de periódicos e englobam um número significativo de pesquisas que se relacionam com assuntos voltados às ciências sociais aplicadas. Outra limitação refere-se ao fato de, por se escolher trabalhar com

bases de dados internacionais, não foi possível analisar o panorama da pesquisa especificamente no cenário brasileiro.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em questão**, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006.

ARAÚJO, R. F.; ALVARENGA, L. A bibliometria na pesquisa científica da pós-graduação brasileira de 1987 a 2007. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 16, n. 31, p. 51-70, 2011.

BAUCHMULLER, R.; GORTZ, M.; RASMUSSEN, A. W. Long-run benefits from universal high-quality preschooling. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 29, n. 4, p. 457-470, 2014.

BRASIL. **Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008**. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes instaurado pela Portaria Normativa nº 40, de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF , 06 ago. 2008.

BREU, T. M.; RAAB, R. L. Efficiency and perceived quality of the nations top 25 national universities and national liberal-arts colleges - an application of data envelopment analysis to higher-education. **Socio-Economic Planning Sciences**, v. 28, n. 1, p. 33-45, 1994.

CUNHA JUNIOR, J. J. D. **Alocação de professores com foco em ganho de desempenho, conforme critérios avaliativos do Ministério da Educação**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 291. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação**, v. 13, n. 3, p. 817-825, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOLDHABER, D.; LAVERY, L.; THEOBALD, R. Uneven Playing Field? Assessing the Teacher Quality Gap Between Advantaged and Disadvantaged Students. Educational Researcher, v. 44, n. 5, p. 293-307, 2015.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. 6. ed. São Paulo: Bookman, 2012.

NOVELLO, T. P.; PEREIRA LAURINO, D. Educação a distância: seus cenários e autores. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 58, n. 4, p. 1-15, 2012.

NOVELLO, T. P.; PEREIRA JUNIOR, E. F.o Z.; RIBEIRO, Nathalia Fehlberg. Ambientes virtuais de aprendizagem: limitações digitais dos professores em época de pandemia do Covid-19. In: I Simpósio nacional de estratégias e multidebates da educação – SEMEDUC, 1. Online. **Anais eletrônicos**, 2020. 1-11.

PEREIRA JUNIOR, E. F. Z; D'AVILA, L. C.; PEREIRA, F. D. S. Indicadores de desempenho em serviços e produção: proposta de mapeamento da produção científica à luz da bibliometria. **Revista do instituto de ciências econômicas, administrativas e contábeis – SINERGIA**, v. 22, n.2, p. 61-74, 2018.

PIAZZANI, L.; SILVA, R. C. D.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. The art of literature in search of knowledge. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.

RAMSDEN, P. A performance indicator of teaching quality in higher-education - the course experience questionnaire. **Studies in Higher Education**, v. 16, n. 2, p. 129-150, 1991.

ROESCH, S. M.; BECKER, G. V.; de MELLO, M. I. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. São Paulo: Atlas, 2015.

SCHROEDER, E. A.; LUNARDI, G. L.; PEREIRA JUNIOR, E. F. Z.; D'AVILA, L. C. Proposição de um modelo baseado em indicadores para o acompanhamento do plano de desenvolvimento institucional: um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande. In: XXIX Encontro Nacional de Cursos de Graduação em Administração - ENANGRAD, 29, 2018. São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo, 2018. p. 1-18.

SEMUELS, A. **Poor Girls Are Leaving Their Brothers Behind**. 2017. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/business/archive/2017/11/gender-education-gap/546677/>. Acesso em 27 mai. 2021.

SILIÓ, E. **Bad education? Why more class time has not improved academic results in Spain**. 2019. Disponivel em: <https://english.elpais.com/elpais/2019/09/12/inenglish/1568287867_870130.html>. Acesso em 27 mai. 2021.

SOUZA, V. C. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 2, p. 332-357, 2017.

VALLE, A.; NUNEZ, J. C.; CABANACH, R. G.; GONZALEZ-PIENDA, J. A.; RODRIGUES, S.; ROSARIO, P.; CADAVID, M. A. M.; CEREZO, R. Academic Goals and Learning Quality in Higher Education Students. **Spanish Journal of Psychology**, v. 12, n. 1, p. 96-105, 2009.

ANÁLISE COMPARATIVA: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS EDITAIS DO PNLD 2019 (02/2017) E PNLD 2023 (01/2021)

Ailton Leal Pereira[1]
Dhione Andrade Figueredo[2]
Fred Lima da Silva[3]
Magna Melo Viana[4]

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa do Ministério da Educação (MEC) junto ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) responsável por disponibilizar, para professores e alunos, livros (didáticos, pedagógicos e literários) e outros materiais de apoio adequados ao nível educacional dos estudantes das escolas públicas brasileiras da educação básica.

O Programa percorreu um longo percurso histórico e político até se encontrar nos moldes atuais, onde de forma gradativa foi ampliando a sua oferta e passando a atender todos os níveis e públicos da educação básica, inclusive com livros para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e material didático em formato digital.

1 Graduado em Pedagogia pela Faculdade Santo Antônio. Especialista em Políticas Públicas para a Educação – (Einstein); Mestre em Crítica Cultural (UNEB/Campus II). Professor da Educação Básica no município de Alagoinhas/BA. E-mail: ailtonlealp@outlook.com.

2 Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus IV. Especialista em História, Cutura Urbana e Memória pela UNEB; Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB. Professor na Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E-mail: dhionegeo@hotmail.com

3 Graduado em Letras com Inglês e Letras com Francês pela Universidade Estadual de Feira de Santana; Especialista em Gênero e Diversidade Sexual na Educação (UFBA); Especialista em Estudos Literários / Ênfase em literaturas brasileira e portuguesa (UEFES); Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFES); Professor na Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E-mail: Fredsodre13@gmail.com.

4 Graduada em Pedagogia Docência e Gestão de Processos Educativos (UNEB/Campus XII); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/ Campus XVII); Professora da rede municipal de ensino do município de Guanambi/BA, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS/Campus VI/UNEB. E-mail: magnameloviana@hotmail.com.

Desde a criação do Instituto Nacional do Livro, em 1929, destacamos momentos históricos que representaram marcos fundamentais no acesso aos materiais didático-pedagógicos. Sendo os dois primeiros: a Criação, em 1938, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), considerada como primeira política de legislação e controle da produção e circulação do livro didático no Brasil; a Criação, por meio do Decreto 91.542 de 19 de agosto de 1985, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que institui a participação dos professores no processo de escolha dos livros que seriam adotados, assim como a adoção de livros reutilizáveis, com estímulo a conservação e possível implantação de bancos de livros didáticos (BRASIL, 2021).

Os outros dois momentos, são: em 1993, tem-se o primeiro passo na vinculação de recursos para aquisição dos livros didáticos ao FNDE; além da definição de critérios para avaliação dos livros didáticos; e por fim, a publicação da Resolução 42 de 28 de agosto de 2012, que dispõe sobre dotar o ensino fundamental e o ensino médio de obras didáticas e literárias. Soma-se a isso a aquisição de dicionários e materiais pedagógicos digitais complementares (BRASIL, 2021).

Até a chegada dos livros didáticos nas escolas, o PNLD possui uma dinâmica que envolve desde a adesão formal das escolas, lançamento de editais com regras e prazos para inscrição das editoras, até o momento de avaliação e escolha, etapas essenciais para o processo democrático proposto por esse Programa. A figura a seguir ilustra esse fluxo:

Figura 1: Etapas do PNLD

Fonte: FNDE, 2021.

Para fins deste trabalho, focaremos no processo de avaliação dos livros, processo esse que conta com uma equipe técnica escolhida pelo MEC para pré-selecionar os livros didáticos e produzir resenhas críticas sobre tais obras, apontando aspectos positivos e negativos do material. Essa etapa resulta na produção dos Guias do PNLD, material que chega às escolas, e só nesse momento inclui

os professores na escolha dos materiais didáticos que por eles serão utilizados posteriormente.

Esse processo de escolha dos livros didáticos, mesmo evidenciando o papel do professor, passa por imposições políticas e econômicas, que controlarão o material disponibilizado nas escolas públicas da educação básica brasileira.

Assim, temos como objetivo deste artigo analisar os critérios de avaliação dos editais PNLD 2019/ (01/2017) e PNLD 2023 (01/2021), apontando suas divergências e convergências no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental. Para tal, foi necessária uma pesquisa documental, tendo como maior fonte de informação os documentos oficiais disponibilizados pelo MEC, que regulamentam essa etapa do PNLD.

Para tanto, fizemos análise comparativas dos editais do PNLD 2019 (01/2017) e PNLD 2023 (01/2021); no primeiro tópico das perspectivas teóricas; no segundo tópico: lacunas dos princípios democráticos do PNLD de 2023/ (01/2021). Em seguida, discutimos estas publicações a partir da perspectiva do ciclo de Políticas – contexto de influências. Por fim, apresentamos as considerações finais de nossa análise.

AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DOS EDITAIS: PNLD 2019 (01/2017) E PNLD 2023 (01/2021)

Nessa parte do texto apresentamos as principais discordâncias das perspectivas teóricas do edital do Programa Nacional do livro e do material didático de 2019 (01/2017) e de 2023 (01/2021) para os anos iniciais do ensino fundamental e tecemos algumas reflexões. Os dados foram produzidos a partir da análise deste documento, no item critérios de avaliação das obras didáticas direcionadas a professores e alunos.

Conforme apresentado na Base Nacional Comum Curricular, nas aprendizagens dos anos iniciais, 1º e 2º ano, o foco da ação pedagógica deve ser a alfabetização, quando ocorre a construção do conhecimento das relações de fonemas e grafemas. A partir do 3º, 4º e 5º anos devem ocorrer a consolidação e ampliação dos aspectos notacionais da escrita, como ortográficos, pontuação, acentuação e introdução das classes morfológicas (BRASIL, 2017).

Os tempos de aprendizagem são citados nos dois editais do PNLD, porém percebe-se diferenças entre eles. A divergência aparece no PNLD (01/2021), na ênfase da priorização da alfabetização no 1º ano. O favorecimento desta etapa para aprendizagem da leitura e escrita não aparece no documento anterior do PNLD 2019/ (01/2017), como também não é citada na base curricular que normatiza o currículo dos anos iniciais.

É preciso refletir sobre as consequências que estas mudanças no edital

podem provocar. Por ser um dos um dos critérios para avaliação do livro didático, a priorização da alfabetização no 1º ano acarreta: produção de propostas específicas para apropriação da escrita alfabética direcionadas enfaticamente a este ano escolar; avaliação positiva da equipe técnica responsável; e escolha destas obras pelos docentes. E o favorecimento de uma etapa pode resultar na produção de currículo que desconsidere todo o ciclo de aprendizagem, o que entra discrepância com a BNCC.

Além disso, cabe destacar que muitas crianças das camadas populares não convivem no seu ambiente familiar com as diversidades de práticas de leitura e escrita. O contato com essas atividades, na maioria das vezes, fica restrito ao espaço escolar. Consequentemente, estudantes oriundos destes meios podem levar um tempo maior para apropriação da escrita alfabética. Porém, quando a escola não oferece as oportunidades para essas aprendizagens, tanto no que condiz ao tempo, como em condições de ensino, o resultado são reprovações, distorções idade-série, e até problemas mais sérios, como evasão, que geram outros problemas sociais.

Sobre as mudanças nos tempos de aprendizagem, estão relacionadas na concepção de Soares (2019, p.343) "[...] basicamente em função de possibilidades econômicas e consequentes políticas educacionais não propriamente em função dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita".

O edital PNLD 2023 (01/2021) os tempos de aprendizagem, citado neste documento, baseia-se na concepção de alfabetização da Política Nacional de Alfabetização. Deste modo, esta publicação constrói novos sentidos em relação aos editais anteriores, na produção de outras teorias, outras práticas, e assim outro currículo. É importante ressaltar que nos textos normativos a retirada ou troca de palavras sempre agrega uma nova interpretação, para além de sentidos do vocábulo.

Outro apontamento de divergências dos editais analisados são as rupturas conceituais. O Edital PNLD/ 2019 (01/2017) adota-se os termos letramento e a alfabetização como as perspectivas organizadoras dos componentes curriculares deste período. O documento atual PNLD 2023 (01/2021) utiliza-se de alfabetização, literacia e numeracia, para organizar os eixos disciplinares dos anos iniciais.

No primeiro documento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, a publicação de 2017 volta-se para a concepção de alfabetização dentro do contexto de letramento, ou seja, ensinar a ler e escrever, juntamente com os usos e funções sociais destas práticas, conforme pode destacar no trecho do edital.

> Nessa fase é necessário 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 seu envolvimento em práticas

> diversificadas de letramento. Dessa maneira, deve priorizar o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada, ou seja, o reconhecimento das funções sociais tanto da escrita quanto da linguagem matemática." (BRASIL, 2017).

A perspectiva de alfabetização e letramento como processos imbricados foram citados nos documentos curriculares oficiais nacionais direcionados a professores e alunos, como: Parâmetros curriculares Nacionais (1997), Parâmetros curriculares Nacionais (1998), em políticas federais voltadas para a educação linguística e literária, no Programa Nacional do Livro Didático em editais anteriores, no Programa Nacional Biblioteca da Escola, programas da TV Escola do Ministério de Educação, cadernos ou materiais de formação para professores alfabetizadoras publicados ou financiados pelo ministério de educação (BUNZEN, 2019).

As proposições da alfabetização e letramento como práticas imbricadas também convergem com as pesquisas realizadas no Brasil a partir da década de 80. Entre eles têm os estudos de Magda Soares (1985, 2004, 2006, 2019, 2020), Ângela Kleiman (1995, 2000, 2005), Leda Tfouni (2005) e Roxane Helena Rodrigues Rojo (2006, 2009), Telma Ferraz Leal (2007) e Eliana Borges Correia de Albuquerque (2004, 2006, 2007).

Esta perspectiva de alfabetizar dentro do contexto de práticas letradas vai de encontro às normativas da Base Nacional Comum Curricular, trazendo a necessidade do ensino da leitura e escrita não se restringir ao uso escolar, mas como formas de participação crítica no meio social. Deste modo, aparece no decorrer do documento várias vezes o conceito de letramento, descrevendo sua importância.

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 (BRASIL, 2017, p. 66/67).

A BNCC, para além de documento orientador, é também um marco normativo que rege os currículos dos anos iniciais. Assim, o edital PNLD 2023 (01/2021), ao não utilizar o conceito de letramento, substituindo por literacia, e incluir novas perspectivas como numeracia, fica incoerente com os currículos já implementados para esse segmento educacional.

Para compreender as divergências destas perspectivas dos editais do PNLD analisado, foi necessário trazer as definições dos novos conceitos citados no glossário deste documento vigente. A literacia é apresentada como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a leitura e a escrita e sua prática produtiva. E numeracia é apresentada como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a matemática (BRASIL, 2021).

A substituição de um termo pelo outro, na visão de Mortati (2019), trata-se de ação intencional, que tem por objetivos apagar os estudos que se aproximam das bases construtivistas, como o Letramento (defendido por Magda Soares), desvalorizando pesquisas brasileiras. E ainda reforça o alinhamento das pesquisas internacionais, ao importar o conceito de literacia usado em Portugal, que se trata de outro contexto educacional.

Outro aspecto divergente é a inclusão dos elementos essenciais para alfabetização como um dos critérios de avaliação no edital PNLD 2023 (01/2021). Aparecem no documento atual: consciência fonológica e fonêmica, instrução fônica sistemática, conhecimento alfabético, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita.

Esses são os pilares que devem enquadrar as obras inscritas pelas editoras. Estes elementos, conforme propostos nos seus documentos orientadores, são criticados por Morais (2019) por sua visão reducionista de alfabetização: a consciência fonêmica reduzida ao treino e manipulação de fonemas isolados (pensando a sequência de letras e não de fonemas); a instrução fônica, perspectiva associacionista de aprendizagem focada na reprodução; compreensão do sistemático alfabético de modo repetitivo e controlado; compreensão leitora priorizada após o domínio da decodificação; produção de textos equiparada a escrita de palavras e de textos, ignoram os gêneros textuais como invenções culturais; e a leitura fluente centrada na pronúncia de palavras soltas.

Todas as proposições conceituais para os anos iniciais do edital PNLD 2023 (01/2021) são fundamentadas na Política Nacional de Alfabetização, criada pela Secretária de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que entre suas implementações consta mudança no material didático-pedagógico (BRASIL, 2019).

Percebe-se que as mudanças dos editais analisados não se tratam somente de mudanças teóricas, mas disputas epistemológicas e políticas, que atravessam as políticas educacionais e seus programas, que nas palavras de Boneti (2007), resultam da correlação de forças sociais, que se estabelece no âmbito das relações de poder, conjugada em interesses específicos de grupos políticos, econômicos, classes sociais, e outras organizações da sociedade civil que determinam as ações atribuídas à instituição estatal.

Das análises dos critérios de avaliação do livro didático, no entanto, percebe-se a influência política predominando no edital 2023 (01/2021). Os posicionamentos da atual gestão se concretizam nestes documentos normativos, e suas influências teóricas nos programas escolares e nos currículos dos anos iniciais são percursos que envolvem a construção das políticas educacionais.

LACUNAS DOS PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS DO PNLD DE 2023/ (01/2021)

O Edital do PNLD 2023 (01/2021) apresenta alguns retrocessos em relação aos editais anteriores, principalmente se comparado à publicação também analisada, o documento do PNLD de 2019 (01/2017). Na análise comparativa a versão atual retrocede ao substituir a palavra exclusão por observância, no que tange aos princípios democráticos, citados nos critérios de avaliação.

Sobre os critérios de exclusão aparece explicitamente no edital 2017, "obras que veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos" (BRASIL, 2017).

Assim, as obras elaboradas pelas editoras deveriam respeitar estes princípios que são também princípios constitucionais, já citados na Constituição de 1988 e outras legislações educacionais como a Lei 10.639, a Lei 11.645, que trata da étnico-racial.

A publicação atual do PNLD resume este parágrafo pela frase "respeitar todos os brasileiros". Mais do que uma simplificação, é um apagamento de princípios democráticos que foram garantidos nos livros didáticos por meio de debates acadêmicos e escolares, por meio de lutas, do feminismo negro, comunidades indígenas, grupos LGBTQI+ e outros grupos historicamente subalternizados.

Temos ainda, no edital PNLD 2023 (01/2021), algumas lacunas em relação a demandas de gênero e de orientação sexual, que se encontram contempladas no edital (01/2017). No documento atual, no item 2.3.6: "Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres" BRASIL (2021). No edital anterior, é citado "abordar temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito a homo e transfobia"; BRASIL (2017).

Segundo Matos (2021), esta redação do documento atual do PNLD limita a um modelo binário de gênero, modelos hierarquizados e homogêneos, não considera que as identidades são construídas socialmente, historicamente e discursivamente e pauta na homogeneização dos sujeitos e seus corpos. Já a publicação do PNLD de 2017 transcorre sua redação nas pautas de questões invisibilizadas nos livros didáticos com as relações de gênero, o que se torna um ganho aos princípios democráticos.

É importante ressaltar a importância dessas discussões e comparações dos editais dos livros didáticos, pois eles que influenciarão na elaboração dos materiais pedagógicos que chegarão nas escolas, que produzirão práticas, formação de professores, ou seja, produção de currículos.

ANÁLISE DOS EDITAIS PNLD 2019/ (01/2017) E PNLD 2023 (01/2021) NA PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS – CONTEXTOS DE INFLUÊNCIAS

Ao longo deste escrito tem-se colocado em questão os critérios de avaliação dos últimos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, evidenciando o momento de sua efetivação, a criação de um instituto voltado ao Livro Didático, os princípios éticos e as perspectivas teóricas enquanto aspectos norteadores da alfabetização dos anos iniciais. Até que se chegasse ao processo de análise dos editais para a seleção do material didático e pedagógico, percorreu-se um longo caminho como tem sido apresentado desde as primeiras linhas do presente trabalho.

Entretanto, essas travessias se devem ao fato desses dispositivos – o livro e o material didático – serem os únicos instrumentos pedagógicos disponíveis para a realização das práticas do ensino e do aprendizado nos bancos escolares das escolas públicas país afora. Se o livro e o material didático enquanto instrumentos das ações pedagógicas nas práticas escolares reinam absolutos, nos interessa a continuidade das análises dos editais em estudo a partir da perspectiva do ciclo de políticas, pondo em questão o contexto de influências de uma política educacional, no nosso caso, evidenciando os editais dos PNLD's 2019 (01/2017) e 2023 (01/2021).

Ao compreendermos o Programa Nacional do Livro Didático a partir do ciclo de políticas, enquanto política a ser investigada como proposto por (STEPHEN BALL, 1994), difundida no Brasil por alguns pesquisadores e estudiosos, entre eles, Jefferson Mainardes, 2007, 2009, 2011), faz-se necessário analisarmos o conceito de ciclos de políticas, em qual/is arena/s a política acontece, e em qual contexto o Programa do Material e do Livro Didático está inserido, com o objetivo de entendermos as disputas e interesses que estão em jogo nos contextos deste programa.

Desse modo, trazemos à luz o conceito de "ciclo de políticas" apresentado por (MAINARDES, 2007, p. 27), com o propósito de entendermos os critérios de avaliação e seleção dos livros e do material didático selecionados pelo PNLD. Nas palavras do professor Mainardes (2007), o conceito de "ciclo de políticas" se refere aos "processos micropolíticos e a ação dos profissionais locais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem aos processos micro e macro na análise de políticas educacionais".

Significa dizer que estamos diante de um cenário que exige de estudiosos e pesquisadores das políticas públicas um olhar atento ao ciclo da política na qual o programa que por ora estamos debruçados tem sido construído.

Desse modo, concordamos com Mainardes (2007), ao afirmar que os

ciclos de políticas iniciaram a partir de três arenas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. No entanto, com o aprofundamento dos estudos (BALL; BOWE, 1992, 1994 citado por MAINARDES, 2007), verificaram que aquelas arenas não respondiam as dinamicidades e flexibilização do ciclo de políticas, dada a plasticidade que envolve o processo político. Deste movimento, viu-se a apresentação e expansão de um ciclo constituído por cinco contextos: o de influência, o da produção do texto, o da prática, da estratégia política e o ciclo da política com texto. Entendemos que cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesses específicos implicados em disputas e embates multifacetados.

Se a ênfase do ciclo de política indica a articulação dos contextos macros, onde a política é produzida e interfere no modo como ela será colocada em prática, por influenciar a ação dos agentes locais, nos faz lembrar, por exemplo, a fala do então presidente da República, ao se referir ao livro didático: "Os livros hoje em dia, como regra, é um montão, um amontoado... Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo" (BOLSONARO, 2020).

Ao que parece, o discurso do "chefe" do Executivo Federal, em relação ao livro didático, diz respeito a um determinado contexto em que a política será construída, nos remetendo aos apontamentos do professor (MAINARDES, 2007, p. 28), quando se refere aos contextos nos "ciclos de políticas".

Se recorrermos à fala do presidente, percebemos ali o imbricamento dos contextos de influência, da produção do texto, da prática e da política como texto evidenciando a maneira como o edital do PNLD de 2021 foi produzido, e com quais objetivos a política de fato, aquela que dá forma à política para que seja colocada em prática, no nosso caso, interfere nas práticas pedagógicas da alfabetização, apesar destas serem ressignificadas, dado os interesses dos agentes locais – gestão escolar, professores e estudantes.

Apesar de ambos os contextos mencionados contribuírem para as discussões que por ora estamos mobilizando, voltaremos ao contexto da influência, por alguns fatores. É neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política, além de contribuir para entendermos os critérios de avaliação daqueles editais a partir do contexto de influência, uma das discussões do nosso trabalho.

Daquilo que compreendemos a respeito do contexto de influência, afirmamos que é a partir deste lócus que as políticas públicas se iniciam e os discursos políticos são mobilizados. Advogamos ainda que é nessa arena onde os grupos de interesses transnacional, local e nacional, "disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. " (MAINARDES, 2007, p. 29).

É nesse contexto em que se dá as correlações de forças entre os diversos agentes, entre eles: os organismos transnacionais, os institutos de educação privada, parlamentares, governos nacional e local, entidades representativas de pesquisadores, professores etc., todos interessados e partícipes dos diversos contextos em que a política investigada será efetivada. Afinal, como mencionado por (MAINARDES, 2007, p. 29), é no contexto de influência que os interesses relacionados aos aspectos ideológicos estão frequentemente relacionados. Senão, vejamos a fala do ministro da Educação Milton Ribeiro numa cerimônia transmitida pela Tv estatal, a Tv Brasil, no dia 14 de julho do corrente ano: "Não vou permitir que em livros didáticos a gente possa levar questões de gênero para crianças de 6 anos de idade, tudo tem o seu tempo certo [...]" (RIBEIRO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar análise comparativa dos critérios de avaliação dos PNLD's 2019 (01/2017) e 2023 (01/2021) e analisá-los na perspectiva do ciclo de políticas – contextos de influências, foi possível chegar as seguintes conclusões:

Os editais partem de abordagens diferentes. Percebem-se diferenças na priorização dos tempos de aprendizagens e rupturas conceituais nos modos de pensar o ensino da leitura e escrita, utilizando termos não hegemônicos, tanto nos cursos de formação de professores, como nos documentos normativos da educação. É relevante pontuar que as diferenças teóricas repercutem na prática pedagógica, na formação dos professores e nas aprendizagens dos estudantes.

O edital do PNLD 2023 (01/2021) apresenta maiores lacunas em relação ao edital anterior, ao retirar dos critérios de exclusão a adoção dos princípios democráticos, conquistados a partir de longos debates entre pesquisadores e comunidades envolvidas nos aspectos que passam nesta publicação.

E por fim, a última análise do edital do PNLD põe em discussão o contexto de influências de uma política educacional, percebendo as disputas e interesses que estão em jogo nos contextos deste programa.

REFERÊNCIAS

BALL, J. Stephen. Education Reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

___; Mainardes, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 4. ed. rev. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Bra-

sília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017. Disponível em: Acesso em:http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017 09/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017. Acesso em: 09/07/2021.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de 'Literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização- ABAlf**. Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (edição especial), p. 44-51, jul./dez. 2019.

FNDE - **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Histórico PNLD. Disponível em http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico. Acesso em 08 jul. 2020.

FNDE - **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Funcionamento PNLD. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento. Acesso em 08 jul. 2020.

MATEUS VARGAS. **Bolsonaro diz que livros didáticos têm "muita coisa escrita"**: presidente diz que materiais escolares devem ter bandeira do brasil e hino nacional a partir de 2021. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita,-f6b5beaf6b96fa3e2ad9915e3ff8562875cwtm8t.html. Acesso em: 28 jul. 2021.

MAINARDES, Jefferson. **Referenciais teóricos para se compreender a política de ciclos**. In: Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007. 240 p.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. Análise Crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através do decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização- Abalf**. Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (edição especial), p. 66-75, jul./dez. 2019.n

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a "política nacional de alfabetização". **Revista OLHARES**, v. 7, n.3- Guarulhos, novembro 2019.

SINTIETFAL. **Novo Ensino Médio: Ministro da Educação faz discurso LGBTQIAfóbico e quer sua ideologia no livro didático, afirma dirigente sindical**. 2021. Disponível em: http://www.sintietfal.org.br/2021/07/novo-ensino-medio-ministro-da-educacao-faz-discurso-lgbtqiafobico-e-quer-sua-ideologia-no-livro-didatico-afirma-dirigente-sindical/. Acesso em: 28 jul. 2021.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

MATOS, Doris; Baptista, Mônica Correia; Frangella, Rita de Cássia**. (Canal You Tube ANPEd Nacional).** Passando a boiada no MEC: O PNLD em análise. 07/04/2021. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?-v=SmFWHveu5hg.

OS DETERMINANTES NA QUALIDADE NO SETOR EDUCACIONAL E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno[1]
Gisele Aparecida Dossena[2]
Julian Monike Nazário Scolaro[3]

1. INTRODUÇÃO

Para compreender o atual cenário educacional brasileiro, no que tange a qualidade da educação, faz-se que compreendamos, ainda que brevemente, a mudanças significativas que ocorreram a partir da década de 1990 devido a crise econômica instaurada a partir de 1980, a qual foi responsável pela necessidade em realizar uma reforma organizacional do Estado, a fim de que este, conseguisse se restabelecer social, política e economicamente. Para isso, novos direcionamentos e ações foram determinadas, as quais relacionam-se diretamente a um conjunto de medidas adotadas por intermédio do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento. A partir da implantação destas medidas, o Estado passou a intervir minimamente na economia e sua atribuição ficou atrelada a função de avaliar e regular os serviços públicos ofertados, dentre eles o setor educacional.

Com a regulamentação da Carta Magna de 1988, a educação passou a

1 Mestra em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE . Especialista em História da Educação Brasileira - UNIOESTE. Graduada em Pedagogia - UNIOESTE. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - Pr. E-mail: cristianeapbueno@yahoo.com.br.

2 Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteira Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu- Pr. Mestra em Educação - UNIOESTE. Graduada em Letras - Universidade Paranaense - UNIPAR - Especialização em Língua Inglesa - UNIPAN. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel Pr. E-mail: gisele_dossena93@hotmail.com.

3 Mestre em Educação- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Pós graduada Educação de Jovens e Adultos - Faculdade de Educação São Luís. Pós graduada em Educação Especial e Psicomotricidade -Faculdade São Luis. Pós Graduada em Gestão e Organização Escolar -Faculdade Integrada do Vale do Ivaí -Univale. Graduada em Pedagogia - UNIOESTE Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel Pr. E-mail: julian_monike@hotmail.com.

ser direitos dos brasileiros. Há de se compreender que nossa constituição não foi somente reformulada devido ao processo de abertura política pós ditadura, mas estrategicamente planejada devido ao novo período de desenvolvimento do capitalismo, o qual apontava novas necessidades, portanto, nova organização, em que podemos apontar para o processo de Globalização. Entendamos que

> No espaço globalizado contemporâneo, emergem novas potências econômicas e se reorganizam as relações entre os focos tradicionais de poder. Ao mesmo tempo, sob o impacto de uma revolução tecnocientífica, todo o processo produtivo se transforma. As repercussões dessas mudanças nas regiões industriais, nas economias urbanas e nas estruturas de emprego configuram verdadeiros cataclismos (MAGNOLI, 1997, p. 6).

Assim, a fim de atender os preceitos capitalistas que culminaram em uma competição produtiva internacional, a qual exigia a adaptação dos sistemas com vistas a garantir a sobrevivência da concorrência no mercado. Para tanto, o sistema educacional deveria se organizar para atender tal demanda (SHIROMA, 2002).

2. A DÉCADA DE 1990 E A PREOCUPAÇÃO COM O SETOR EDUCACIONAL

No ano de 1990, ocorreu um movimento mundial para redefinir as diretrizes educacionais, em que vários países foram convidados à participar, dentre estes, o Brasil. Assim, da chamada "Conferência Mundial de Educação Para Todos" ou Conferência de Jontiem, os países participantes se comprometeram a produzir documentos que estabelecessem diretrizes educacionais que deveriam ser cumpridas em um prazo de dez anos. No entanto, o que não foi amplamente divulgado foi que a Conferência de Jontiem foi organizada e convocada por vários organismos, dentre eles, o Banco Mundial. A intenção desta conferência foi de organizar os sistemas de ensino e promover "[...] a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo" (SHIROMA et al., 2002, p. 78).

De acordo com Helena Altmann (2002), o Banco Mundial visa garantir a estabilidade econômica dos países em processo de desenvolvimento, e para tanto tem como principal objetivo o combate à pobreza, já que esta não impulsiona o desenvolvimento, deste modo o investimento no setor educacional é a melhor forma de promover o aumento dos recursos da população pobre, pois o setor educacional capacitará os mesmos. Compreende-se assim que a educação se enquadra como medida paliativa para combater a pobreza e promover o desenvolvimento do país. No entanto,

> Todo esse otimismo em relação aos efeitos da educação é problematizável. A prioridade da educação é dada à educação básica, cabendo ao setor privado outros investimentos, como o ensino superior. Acreditar que a oferta de um ensino básico garantirá, a todos, oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida social é uma grande ilusão. Com esse tipo de investimento, há uma segmentação da população entre aqueles que só dispõem dos serviços básicos e os que obtém serviços mais amplos (ALTMANN, 2002, p. 86).

Diante do exposto, podemos afirmar que a política educacional se configura em uma política social, já que se evidencia como uma medida de contenção de pobreza. Um projeto educacional pensado nestes moldes nos permitem compreender que:

> As reformas que se deram em toda a América Latina e no Brasil, principalmente na década de 1990, objetivaram retirar o Estado de seu papel de provedor do Bem-Estar Social e transferir essa responsabilidade para o mercado, para o setor privado, pois acreditava-se que esse setor poderia garantir a eficiência almejada. Na verdade, isto representou a transformação dos direitos sociais em mercadorias e a transformação da cidadania de consumo. Os cidadãos passaram a ser encarados como consumidores e clientes (SOLIGO, 2013, p. 8).

Nesta direção, a qualidade de ensino pauta-se no desenvolvimento das habilidades e competências dos sujeitos, considerando que o desenvolvimento tecnológico requer trabalhadores flexíveis, adaptativos e que atendam às necessidades do mercado, ou seja, a lógica da Teoria do Capital Humano, difundido explicitamente nos documentos provenientes do Banco Mundial, o qual afirma que políticas sociais, em particular a educacional "[...] ajudam a fortalecer o capital humano dos pobres e aumenta sua renda" (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 7-16).

> A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como elemento ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo [...] nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo (SCHULTZ, 1973, p. 53, grifo do autor).

Para o Banco Mundial, a qualidade na da educação está pautada na nas competências e habilidades dos mesmos. Passamos agora, com auxílio de Moacir Gadotti (2013) a uma reflexão acerca da qualidade na educação. De acordo com o autor: "Falar em **qualidade social** da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que

valoriza não só o conhecimento *simbólico*, mas o *sensível* e o *técnico*" (p. 5, grifo do autor).

3. A QUALIDADE EDUCACIONAL MENSURADA PELO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Ao discutirmos qualidade, em quaisquer que sejam as dimensões, remete-nos a uma melhoria daquilo que está exposto. Significa melhores condições no dia-a-dia dos sujeitos. E particularmente quando discutirmos qualidade na educação, nos deparamos com um tema complexo, pois vários fatores interferem na oferta de um ensino de qualidade.

> A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2).

Assim dizendo, no que tange ao campo educacional, propor melhorias para somente a um aspecto não garante a qualidade. No entanto, discutir qualidade na educação num contexto onde para inovar, os sujeitos necessitam desenvolver competências e habilidades, visando o desenvolvimento social e econômico, como determina o processo de globalização, é buscar a capacitação plena dos sujeitos, a fim de que estes possam, por meio da adaptação, interagir com as demandas sociais e mercadológicas (GADOTTI, 2013, p.2). No entanto,

> A globalização é, ao mesmo tempo, uma fonte de acumulação de novas riquezas e um dínamo de produção de pobreza e marginalidade social. Os mercados globalizados excluem imensas parcelas da população mundial [...] A eliminação de empregos, a redução de salários reais e a supressão de direitos trabalhistas tradicionais atingem parcelas de média e baixa qualificação da força de trabalho (MAGNOLI, 1997, p. 94).

As gestões democráticas vêm ao encontro desta ideia quando permite a comunidade que delibera sobre questões pontuais da educação e decida sobre o contexto educacional, acreditando que o está transformando. Na sociedade capitalista,

> A qualidade da educação é *condição da eficiência econômica.* Uma empresa de qualidade hoje exige de seus funcionários autonomia intelectual, capacidade de pensar, de ser cidadão. A qualidade do trabalhador não se mede pela resposta a estímulos momentâneos e conjunturais, mas pela sua capacidade de tomar decisões. O trabalhador hoje precisa ser polivalente e especializado ao mesmo tempo. Não um generalista. Ele deve ser polivalente no sentido de que possui uma boa base de **cultura geral** que lhe permita compreender o sentido do que está fazendo (GADOTTI, 2013, p. 4, grifos do autor).

Portanto, a responsabilidade de impulsionar o desenvolvimento fica a cargo do trabalhador, que "precisa" atender as novas exigências do mercado. Para tanto,

> Torna-se fundamental **aprender a pensar** autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e outros saberes (GADOTTI, 2013, p. 7, grifos do autor).

Referimo-nos ao mercado, pois o crescimento econômico é o primeiro degrau para o desenvolvimento, mas a questão é muita explicita: as finalidades de reformas no setor educacional visam servir a economia e não ao sujeito. Tal determinante atende aos preceitos orientados pelo Banco Mundial, como discutimos anteriormente. Façamos um breve retorno à um documento que na década de 1990, indicou que mudanças deveriam ser drásticas no setor educacional: o *Relatório Jaques Delors (1996),* o qual nos auxiliará na compreensão da proposta atual. Documento importante no contexto das reformas da década de noventa, o qual foi financiado pela UNESCO, que adotou o nome de seu organizador e teve como intencionalidade realizar um diagnóstico acerca dos problemas educacionais no Brasil, os quais estavam impedindo o desenvolvimento do país.

Convergindo com as orientações do Banco Mundial, o Relatório Delors apontava que a

> [...] educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social [...] como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (MEC; UNESCO, 2006, p.11).

Anuncia ainda que,

> [...] além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (MEC; UNESCO, 1996, p. 18).

Assim, apresentou quatro pilares a serem considerados para reformulação de uma proposta educacional, sendo o primeiro:

> [...] aprender a conhecer. Mas, tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente um número reduzido de assuntos (MEC; UNESCO, 2006, p. 20).

O segundo pilar consiste em:

> [...] aprender a fazer. Além da aprendizagem de uma profissão. Há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar as numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe [...] (MEC; UNESCO, 2006, p. 20).

O terceiro pilar:

> Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros [...] é de louvar a idéia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. [...] A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimento sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta (MEC; UNESCO, 2006, p. 96-97).

E o quarto e último pilar:

> [...] aprender a ser [...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (MEC; UNESCO, 2006, p. 99).

Nossa intenção em trazer a reflexão sobre este documento, esta em refletirmos que apesar de terem se passado vinte seis três anos da formulação do mesmo, este encontra-se como cerne das propostas neoliberais pautadas nas competências e habilidades. A reforma educacional ocorrida na década de noventa que visava adequar o meio educacional as às novas demandas, permanecem as mesmas. Alteram-se os atores sociais, porém a proposta permanece.

Para os Organismos Internacionais, qualidade, está em sistematizar aprendizados pautados na técnica mediata, que atenda às necessidades imediatas. Gadotti (2013, p, 9) aponta que

> A grande ameaça à qualidade da educação é o **instrucionismo**, a "aula reprodutiva" [...] No instrucionismo o docente não pensa: reproduz o que está escrito no livro texto, no manual, não escolhe, não tem autonomia [...] É preciso que seja formado para conquistar a sua autonomia intelectual e moral (GADOTTI, 2013, p. 12).

De acordo Gadotti, um fator que ameaça a qualidade na educação é mercantilização. Atribuir à educação um valor mercadológico, no que remete a compreendê-la como uma mercadoria, e diante disto ela deva ser destinada, com qualidade, a quem possa pagar. Tal questão nos direciona para a reflexão acerca das reformas educacionais, em particular da Educação Básica, considerando

que o ensino obrigatório se restringe ao Ensino Fundamental I, em que se atende crianças de Pré-escolar ao Ensino Médio. O Ensino Superior só pode ser alçando por meio da seleção de quem "sabe" mais. Daí a grande expansão dos cursos técnico- profissionalizantes, os quais atingem nossos jovens, que para garantir a sobrevivência, "capacitam-se" e adentram a ao mercado de trabalho.

O desenvolvimento tecnológico e inovação, considerando o processo de globalização, interferem diretamente nos meios de produção e consequentemente no campo empregatício. A luta constante da classe trabalhadora, neste contexto, está em garantir conhecimentos que permitam a ele permanecer-se empregado. Na sociedade capitalista, apesar do discurso estar pautado na aquisição de capital humano, como discutimos anteriormente, como meio de garantia de sobrevivência, tal discurso vem carregado de preceitos ideológicos de que se o sujeito só somente não está empregado, devido a não ter "investido" em sua formação. Como se houvessem empregos para todos que estudassem. "A automação da produção industrial elimina postos de trabalho de duas formas. Diretamente, ela torna redundantes trabalhadores de baixa qualificação, tanto nas linhas de montagem como nas funções de controle" (MAGNOLI, 1997, p. 61).

A concorrência no mercado de trabalho, pautada na lógica discutida até aqui, leva-nos a compreender que o regime capitalista é organizado e por meio de interferências legais nos setores sociais, em particular na educação, o discurso está muito bem estruturado. O setor educacional diante dos eventos, conferências e documentos encomendados pelos Organismos Internacionais, atribui ao sujeito a responsabilidade pela não aquisição do emprego. Não se discute políticas de criação de empregos, mas sim de preparação dos sujeitos para estes. Não estamos aqui afirmando que a especialização, aquisição de conhecimento não é positiva, pelo contrário, defendemos uma educação de qualidade a todos e para todos. Porém, uma educação pautada no pragmatismo puro e simples, que retira do trabalhador o conhecimento mais aprofundado, pode ser entendido com uma "poda", a qual lhe permitirá seguir a somente um caminho, o da reprodução das relações sociais e de produção.

4. CONCLUSÃO

Por fim, refletir sobre os determinantes na qualidade no setor educacional, faz-se de fundamental importância numa sociedade onde a escola é determinante de condições de sobrevivência, no sentido que a formação dos sujeitos que necessitam ocupar as vagas disponíveis de trabalho e a qualificação e a sobrevivência. Desta forma, a classe trabalhadora ao longo da história travou lutas e embates a fim de garantir um ensino de qualidade para si e para os seus filhos. Não desmerecemos aqui o papel da escola na educação dos sujeitos, mas

procuramos entender como a classe burguesa utiliza-se dos anseios da classe trabalhadora e os reconfigura, por meio do discurso ideológico, para atender seus próprios interesses. Portanto, constata-se que o Estado, exercendo seu controle social e burocratizado, utiliza o setor educacional para controle social por meio de um discurso que é social e ideológico, o qual tem como função cumprir com as demandas do sistema capitalista.

O discurso ideológico é estrategicamente e intencionalmente organizado na direção de provocar nos sujeitos a culpabilização de não estar bem "formado". Refletir acerca da ideologia, possibilita-nos averiguar, que apesar de se apresentar enquanto representação mental e ser reproduzida no discurso social, esta materializa-se nas ações dos sujeitos, ou seja, a reprodução das relações sociais, as quais seguem a lógica da reprodução das relações de produção. Este movimento perpetua a consolidação do capitalismo.

Constata-se assim, que o setor educacional atende as demandas do capital. No entanto, nosso questionamento paira sobre como romper com tal movimento e nos arriscamos em explicitar que o espaço escolar, desde que ocupado por formadores comprometidos, teoricamente preparados e com a clareza de que sujeito quer formar, desvele por meio do ensino, as reais intenções do sistema que vivenciamos. A ferramenta do discurso ideológico é muito eficaz. Somente ensinar não transformará a sociedade, os sujeitos deverão estar abertos a negar, até então, tudo aquilo que tomaram como verdade absoluta, um caminho a ser percorrido paulatinamente.

5. REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. P. 77-89. Jan/Jun, 2002.

GADOTTI, Moacir, **Qualidade na Educação:** uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem (COEB), Florianópolis, SC, 2013.

MAGNOLI, Demétrio. **Globalização:** estado Nacional e espaço Mundial. Moderna. São Paulo – SP, 1997

MEC; UNESCO. **Educação** – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10 edição. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2006.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**. Zahar Editores. Rio de Janeiro-RJ,1973.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA,

Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOLIGO, Valdecir. **A Qualidade na Educação:** conceitos e debates acadêmicos. Pleiade, Foz do Iguaçu, vol 13, n, 13, p. 7-32, Jan/Jun 2013.

DOS DIZERES DOCENTES À REFLEXÃO CRÍTICA À LUZ DA TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS - A PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA NA CIDADE DE CAMETÁ/PA

Geciel Ranieri Furtado[1]
Lucas Rodrigues Lopes[2]

INTRODUÇÃO

O presente recorte faz parte de uma Pesquisa de Iniciação Científica financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA), realizada no biênio 2020-2021, intitulada: A formação de professores de língua-cultura inglesa em Cametá - dos dizeres docentes à reflexão crítica à luz da teoria dos multiletramentos, sob orientação do Prof. Dr. Lucas Rodrigues Lopes. A partir desta investigação, pudemos analisar as representações docentes de professores de língua-cultura inglesa dentro dos desafios e enfrentamentos que é ensinar a língua-cultura inglesa pelo viés da Teoria dos Multiletramentos no Baixo Tocantins.

Situando o contexto da pesquisa e localizando os discursos produzidos na investigação, a cidade de Cametá, no Estado do Pará, fica na região do Baixo Tocantins formada pelos municípios de Abaetetuba, Igarapé-Miri, Cametá, Mocajuba, Baião, Limoeiro de Ajuru e Oeiras do Pará. O município de Cametá é dividido em Zona Urbana em que se concentra o centro econômico da cidade e a Zona Rural, em que se concentra maior parte da população cametaense, que

1 Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA/CUNTINS). Bolsista pelo Programa de Ações Afirmativas da Pós-Graduação (PAF - PG) – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). E-mail: geciel.furtado@cameta.ufpa.br.

2 Professor da Faculdade de Letras – Língua Inglesa e do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, na Universidade Federal do Pará (UFPA) e Pesquisador do Grupo de Pesquisa Estudos do Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem (DISENSOL) e Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação de professores de Inglês - TEMPO (CNPq/UFPA). E-mail: lucaslopes@ufpa.br.

se divide em: localidades ribeirinhas e assentamentos rurais. Essa distribuição das localidades afeta o acesso a esses locais que só é possível por meio de barcos, rabetas ou pelas estradas de carros ou motocicletas (IBGE, 2010).

Para movimentarmos a investigação, foi necessário entrar em contato com as discussões que abordam a temática, dentre outros autores destacam-se: Rojo (2012, 2017); Kleiman (2002); Moran (2008); Gimenez e Cristovão (2004); Coracini (2006, 2007, 2016), que apontam possibilidades de reflexão sobre a formação e atuação de professores de língua-cultura inglesa em Cametá à luz da Pedagogia dos Multiletramentos. O desenvolvimento desta investigação deu-se por meio das contribuições dos Estudos do Discurso de Foucault (2002, 2004), que apontam para a necessidade de se analisar aquilo que para nós é familiar, mexendo nas linhas de nossa existência e realidade, com a finalidade de (des) velar as (ir)regularidades, atravessando o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa, em consonância com os desdobramentos da aplicação e uso da tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas-culturas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA URGÊNCIA DOS DESAFIOS

A atual sociedade precisa mais do que nunca de profissionais competentes para atuar nas mais diversas áreas de trabalho, sejam na Economia, na Educação, na Saúde e nas outras demandas sociais. Em se tratando do setor educacional, a formação de profissionais capacitados perpassa pela universidade, que contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional e humano dos sujeitos, através dos arcabouços teóricos apreendidos durante o processo de sua formação, aliados à prática realizada em laboratório, para que, após a formação, o professor esteja apto a atuar em sala de aula, local em que poderá desenvolver as teorias na sua prática em sala de aula, de acordo com as necessidades dos seus alunos. Para Campos (2010), este saber docente dos professores deve ser plural e heterogêneo, para que este profissional possa agir partindo da realidade local dos seus alunos e depois ir avançando para as demais áreas do conhecimento, fomentando dispositivos para que os alunos possam desenvolver suas habilidades linguísticas e sociocognitivas.

Nesse sentido, refletir sobre os desafios, em tempos ditos modernos, é necessário, para que este futuro docente possa estar ciente de que, em sala de aula, encontrará embates que nem sempre lhes foram apresentados na graduação. Por isso, Campos (2010, p.88) discute que "os professores adaptam, recriam, refazem, ressignificam seus saberes de formação na prática, pela emergência das situações circunstanciais, agindo na contingência e decidindo na urgência". Não existem receitas prontas, não existe método perfeito para educar e/ou ensinar, somente a prática aliada a percepção real do contexto histórico, social, cultural e

econômico poderá dizer o que o professor pode propor como soluções para uma prática emancipatória.

Partindo desse pressuposto, tratamos aqui sobre a formação de professores em língua-cultura inglesa na cidade de Cametá, pela UFPA/CUNTINS/CAMETÁ, e seus desdobramentos e possibilidades para a formação acadêmica. Contextualizando, a língua-cultura inglesa possui um grande prestígio na sociedade contemporânea e seu ensino-aprendizagem faz parte da grade curricular das escolas brasileiras, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). No entanto, devemos ser críticos quanto ao seu ensino nas inúmeras regiões do Brasil e perceber que cada lugar terá uma especificidade que precisa ser respeitada e ser associada ao ensino da língua-cultura portuguesa para que as disparidades entre as línguas-culturas não impeçam que os alunos tenham acesso a uma aprendizagem significativa. Para o ensino de inglês nas escolas brasileiras, a Base comenta que:

> Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018, p. 241)

Dessa forma, o ensino de língua-cultura inglesa (CORACINI, 2016) vem oportunizar aos alunos estar em contato com uma nova língua-cultura diferente da sua, ela abrirá caminhos para que os alunos possam participar de forma ativa nas discussões que envolvem o mundo globalizado. Nesse sentido, é importante que possamos refletir sobre como a formação de professores de língua-cultura inglesa se faz nas mais diferentes regiões do Brasil, mais precisamente na microrregião do Baixo Tocantins, pois, sua formação dirá muito sobre a sua prática em sala de aula.

Os documentos normativos, que dispõem sobre o Ensino e a Educação Linguística, têm uma visão ainda fantasiosa das realidades das escolas, tais concepções embasam as perspectivas sobre a formação inicial de professores, isso na teoria é tudo muito bonito, porém os contextos socioculturais das inúmeras regiões do Brasil impossibilitam e/ou dificultam o ensinar por tais vieses, como é o caso da Teoria dos Multiletramentos.

Nessa perspectiva, diversos enfrentamentos são postos para as regiões da Amazônia Tocantina. E nossas escolas o que fazem ou têm feito para

acompanhar as mudanças na dinâmica da vida em sociedade? Ensinar pelo viés tecnológico tem sido um desafio, sejam eles pelo acesso a essa tecnologia, ou até mesmo por técnicas de ensino com base nos instrumentos tecnológicos. Sem dúvidas, o ensino de línguas tem contribuições ricas das tecnologias digitais para seu ensino-aprendizagem. Devemos isso à modernidade impulsionada pela globalização que trouxe para nossas vidas possibilidades de novas abordagens de aprendizagem e convivência. Para isso, foi preciso mudar e (re)adaptar nossa forma de viver e de também ensinar. Neste contexto, de mudanças e aperfeiçoamento de estratégias, a escola, enquanto instituição de escolarização e aperfeiçoamento social, precisa realinhar suas perspectivas a essa nova realidade do mundo digital e virtual.

O ensino de línguas-culturas ganhou fortes influências com o advento das tecnologias nas salas de aulas, e os professores devem acompanhar esse movimento, partindo dessa reflexão, como letrar alunos em língua-cultura inglesa pela perspectiva das mídias digitais? A formação desse professor leva em consideração essas novas proposições para a educação? A priori, temos na imaginação que professores de inglês já tenham noções sobre tecnologias para o ensino da língua, mas apenas conhecer não é suficiente, se faz necessário que o professor possa ensinar a língua-cultura inglesa utilizando dos meios digitais para que o aluno faça ligações com o real vivido no seu contexto social e com o do outro. É por meio da leitura que o professor pode propiciar ao aluno novas formas de compreensão de si e do outro, pois é por meio da leitura que o sujeito se inscreve no mundo moderno e passa a dialogar nas multifaces da modernidade.

Nesse sentido, a escola, segundo Moran (2008, p. 1):

> Precisa de bons gestores e educadores, bem remunerados e formados em conhecimentos teóricos, em novas metodologias, no uso das tecnologias de comunicação mais modernas. Educadores que organizem mais atividades significativas do que aulas expositivas, que sejam efetivamente mediadores mais do que informadores. É uma mudança cultural complicada, porque os cursos de formação de professores estão, em geral, distantes tanto das novas metodologias como das tecnologias.

Assim, é um desafio para as escolas que necessitam de engajamento nessas áreas, para que possa contribuir significativamente na vida dos alunos, participando de forma ativa e disponibilizando insumos para que o professor possa estar atualizado frente aos novos embates na educação, e para as universidades, também, para que possam aproximar esse aluno-professor das novas perspectivas educacionais. Diante dessas novas aberturas, para se pensar o ensino e o fazer da Educação nos diferentes contextos de vida, Rojo (2017) aponta para os desafios que se apresentam para o ensino-aprendizagem pelo viés dos multiletramentos nas escolas brasileiras, que vão desde o acesso às tecnologias digitais até

a manutenção dessas ferramentas e a forma que os professores farão uso dentro das salas de aulas.

Dessa maneira, aos professores de língua-cultura inglesa da região de Cametá e arredores, cabe o desafio de ensinar a língua-cultura do Outro na perspectiva da teoria dos multiletramentos. Atualmente, os alunos possuem aparelhos de celular, não esquecendo que existem aqueles alunos que ainda não têm contato com a tecnologia. Deste modo, os aprendizes dominam as redes de comunicação, estão imersos em diferentes tipos de linguagens e formas de comunicar-se com o outro. Diante disso, o uso do celular de forma aleatória pelos alunos atrapalha a aula e muitas escolas o proíbem. Não podemos negar o valor que as tecnologias digitais têm para educação e se bem exploradas em sala de aula e o professor sabendo disso, deve propor atividades pluralizadas que se aliem ao mundo tecnológico para explorar as possibilidades das inúmeras ferramentas disponíveis.

DISCURSO E DISCUSSÕES

Considerando que tudo emerge na/pela linguagem, podemos afirmar que o discurso segue uma ordem que é estabelecida, selecionada e ao mesmo tempo controlada por procedimentos que condicionam os sujeitos a assumirem determinado discurso ao invés de outros (FOUCAULT, 2010). Ao usar as lentes de interpretação da Análise do Discurso, buscamos, na materialidade dos dizeres, discursos que atravessam o sujeito professor de língua-cultura inglesa, deslocando sua prática de ensino-aprendizagem para a perspectiva dos multiletramentos.

Percebemos que os multiletramentos fazem parte dos jogos culturais, pois estão presentes nas disputas de classes e de resistência, onde são manifestados nos discursos de profissionais da educação e nos discursos da sociedade moderna atravessados pelas multimídias digitais. Por isso, Coracini (2006, p. 7) considera que "todo discurso é heterogeneamente constituído, isto é, que todo discurso é atravessado por fragmentos dispersos de outros discursos (interdiscurso), manifestação da memória discursiva, de dizeres outros que nos precedem e nos constituem enquanto sujeitos", a autora retoma o princípio de que não temos o domínio dos efeitos de sentidos produzidos em nossos discursos, e que quando falamos o interdiscurso significante nos precede significando nossos dizeres a medida que usamos a língua para falar de si, e do outro e vice-versa, essa questão toma dimensão maior quando relacionado à formação de professores em línguas-culturas na região do Baixo Tocantins.

Segundo Coracini (2006), os discursos das novas tecnologias são permeados por entraves para os professores que assumem no seu imaginário, valor de verdade e, como decorrência, a partir do processo de naturalização, ganha o

status de algo necessário. No ínterim dessas relações vividas por docentes, podemos refletir sobre as formas que os discursos das tecnologias atuais os atravessam e ganham sentidos novos a partir dos seus discursos. Por esse motivo, Coracini (2006, p. 8) relata que:

> O efeito de naturalização das chamadas novas tecnologias, como base para um desempenho pedagógico de qualidade, instaura, no imaginário do professor, uma situação de conflito, despertando, ao mesmo tempo, o desejo de dominá-las e a angústia diante da constatação de seu desconhecimento e das dificuldades que colocam em xeque sua autoridade ou poder legitimado pelo saber que, embora lhe seja ainda atribuído pelo imaginário social, se vê questionado.

Tais questionamentos expõem a falsa completude do sujeito professor, que se vê incompleto, deslocado e com a obrigação social de aprender sobre as novas tecnologias, pois socialmente o professor é visto como aquele que deve saber de tudo, dominar todas as técnicas e estar sempre atualizado. Nesse processo de modernidade, ocorre um deslizamento na função do educador que passa a ser um agente que seleciona as ferramentas e oferece aos alunos, dentro desse deslizamento o aluno passa a ser sujeito de seu aprendizado e os dispositivos digitais são suas ferramentas de acesso, para buscar novas experiências, novos saberes, novos olhares sobre si e sobre o outro.

Analisar os dizeres desses professores sobre o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino-aprendizagem da língua-cultura inglesa, neste momento, é muito importante para refletirmos e movimentarmos discussões sobre como isso acontece na prática.

Nesse sentido, a Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Tocantins/Cametá, mais precisamente a Faculdade de Letras - Língua Inglesa, vem há anos formando professores na língua-cultura inglesa. Portanto, coloco-me na posição-sujeito de formando pela instituição e pelo curso em Letras - Língua Inglesa e também posição-sujeito de pesquisador sobre a minha formação e a dos outros, analisando o discurso sobre formação e a prática de professores de língua-cultura inglesa sobre as perspectivas dos multiletramentos nas escolas cametaenses. Nessa perspectiva, a todo momento, os discursos do pesquisador e de seu objeto se atravessam por terem a mesma base formadora. Por isso mesmo, o olhar do objeto ao pesquisador também é importante, pois o desconstrói na dialética dos enunciados, ora aproximando-os, ora distanciando-se. Nessa lógica, analisamos alguns Recortes Discursivos (RD) da entrevista realizada com a docente:

> RD1: "[...] eu vejo assim, de trabalhar inglês enquanto professora de língua portuguesa e pela carência de professores formados em inglês, principalmente na área rural eu entrei na vida de professor, enquanto língua

> inglesa. Mas eu sempre busquei formação tanto é que a prova e essa aí, em 2015 cansada de esperar pelo PARFOR (O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) como eu já atuava como professora de inglês e me cadastrei no PARFOR querendo que me chamassem para fazer a graduação em inglês então cansada de aguardar essa chamada, foi que eu prestei vestibular para concorrer a uma vaga para língua inglesa justamente para suprir a carência porque eu achava que eu podia dar melhor, fazer melhor pelo meu aluno se eu fizesse a graduação de inglês. Mas antes disso eu nunca fiquei parada sempre fui estudar sozinha, estudei no CCBEU (Centro Cultural Brasil-Estados Unidos) fiz curso livre na UFPA, e daí veio essa paixão pelo inglês mas até então eu não era professora graduada em língua inglesa, na língua inglesa, então isso me deixava uma lacuna em branco por que eu sabia que quando eu adentra-se nessa graduação eu iria aprender coisas que em um curso livre nunca me ensinou, por exemplo os métodos de ensino da língua inglesa quando você vai estudar no curso livre você não vê isso aí todo esse percurso de metodologia/método para ensinar a inglês em sala de aula, então a graduação, ela caiu como uma benção na minha mão, mas uma benção que eu corri atrás, que eu fiz o vestibular, fui atrás e assim eu sou apaixonada pela língua inglesa hoje eu quase nem trabalho língua portuguesa e mais a língua inglesa, mais eu precisava dessa formação porque querendo ou não eu ouvia dos outros que eu era só um quebra galho, que eu era só um severino porque eu não tinha a formação em língua inglesa, hoje não, hoje a história mudou o contexto mudou e por isso eu fui atrás de fazer essa formação".

Nesse recorte, a docente traz evidências de sua posição-sujeito no começo da sua atuação em aulas de língua-cultura inglesa e o seu deslocamento da posição anterior para outra necessária. Afirmando, assim, a sua constituição em outra vertente (Letras - Língua Portuguesa) mas na mesma grande área Letras, denunciando o que com frequência ocorre em muitas escolas municipais da cidade de Cametá/PA "pela carência de professores formados em inglês" são substituídos por professores que são de língua portuguesa para atuarem na disciplina de Língua Estrangeira. Esta "carência de professores" de língua-cultura inglesa se dá porque muitos docentes não querem ou pretendem trabalhar nos interiores devido aos desafios que é atuar em escolas ribeirinhas ou em escolas isoladas do município, desde ao acesso a essas instituições até a prática docente em contextos diferentes.

Podemos perceber o olhar do outro sobre si (professora de inglês) quando a docente traz para seu discurso "a falta, a lacuna que existia" daí a necessidade de buscar formação na área em que atuava, para deixar de ser (visão do outro sobre o sujeito professor que atua em outra área que não seja a de sua formação) o "quebra galho" que onde precisam dele, ele está à disposição para atender ou o "severino" famoso personagem do programa de humor por nome a Zorra Total exposto pela Rede Globo de televisão, no qual, Severino era tido como um

faz tudo mesmo que não apto para desempenhar tal função era colocado para atuar e desempenhar atividades além do seu cargo. A partir do momento que o sujeito do discurso busca formação na academia na área, ela passa a ser vista como alguém que pode não mais "quebrar galho", mas, como um profissional, que não só atua na área, mas tem formação para essa atuação. Compreendemos, com base nesse excerto, que as relações de poder constituem as trocas humanas, desse modo, a visão do outro aliado à vontade de saber do sujeito faz emergir as possibilidades que o curso de Letras - Língua Inglesa traz, levando a docente a um deslizamento, rondando e flertando com a Língua-Cultura Inglesa.

A qualificação em Letras - Língua Inglesa a qual foi deslocada permite a liberação do seu status "quebra galho" e passa a ser o sujeito de seu trabalho, e passar a contribuir mais significativamente a seu aluno "fazer melhor pelo meu aluno" denotando que para uma melhor atuação em sala de aula, advém de qualificação em uma instituição de Ensino Superior, onde os métodos e metodologias de ensino-aprendizagem são discutidas pelo viés teórico, que no dizer da professora os cursos livres não dão todo esse suporte para ensinar a lecionar aulas de línguas.

Durante esse processo de constituição, formação acadêmica em inglês e também das suas subjetividades, o sujeito passa a tomar outro lugar de fala, o da profissional atuante há mais de 10 anos nas escolas da cidade e dos interiores de Cametá, refletindo sobre esse excerto, percebemos que o ensino-aprendizagem nas escolas interioranas das inúmeras localidades em que atua como professora de língua-cultura inglesa, pois Coracini (2007) salienta que, quando ensinamos uma nova língua, trazemos também para o aprendizado do aluno os aspectos culturais dos países falantes da língua.

> RD2: Você deve saber que é aluno de Letras, que há uma disciplina específica para isso não é para se trabalhar com essas mídias com esses meios digitais, mas assim toda a graduação tem os seus pontos positivos e seus pontos negativos inglês não é diferente ainda mais quando você já vem de outras graduações quando você já tem uma visão um pouquinho ampliada aí você verifica que nem tudo são flores na graduação que há muito o que melhorar e essa parte de multiletrar em inglês ainda é algo que precisa ser melhorado na graduação, conheci coisas novas, sim com certeza como é o que te falei tanto é que eu procurei por uma graduação por que eu sabia que só cursos livres não iam suprir a necessidade enquanto professora. Nós estamos, agora na UFPA com um quadro eu acho que recente do ano passado de novos professores que são multiletrados que têm essa facilidade da tecnologia, então esse gás que eles trazendo agora para as novas turmas vão fazer diferença do tempo da minha para sua pra 2019 para as outras novas que virão, são ideias novas, são pessoas que estão com sangue na guerra que estão chegando agora que querem mostrar serviço que são totalmente de uma era digital, então isso vai fazer um diferencial muito grande.

Se faz pertinente elucidar que, em pontos da entrevista, o sujeito aproxima o seu discurso ao do sujeito-pesquisador por terem uma inter-relação na formação no mesmo curso Letras - Língua Inglesa, desse vínculo o sujeito discursivo busca no outro a validação do seu dizer, envolvendo o sujeito entrevistador inconscientemente no seu dizer, nesta busca pelo outro o sujeito faz emergir os desafios (pontos negativos) do curso de uma Língua-Cultura do outro no interior da Amazônia Tocantina e as possibilidades (pontos positivos), que ao ser avaliado pelo sujeito formado em Letras Língua Inglesa que também é constituído de outras graduações verifica as lacunas existentes no processo. No entanto, admite que mudanças são necessárias e que ideias novas proporcionam mudanças significativas para as futuras turmas do curso.

Neste excerto, nos chama atenção os atravessamentos que consistem em estar no curso de Letras e já ser graduado em outra área, pois o olhar se desloca para a trajetória e para o futuro dos outro alunos, movimentando o dizer para a mudança do novo para o antiquado, no entanto, quando trata sobre o corpo docente recente envolto nas mídias digitais, esquece que talvez esse movimento tenha sido pelas adversidades do contexto atual do Brasil com a pandemia, no qual todos tivemos que (re)adaptar as nossas funções do dia-a-dia.

> RD3: É um desafio. É um desafio. Primeiro, por que, nós não temos inglês desde alfabetização, então nas escolas da rede pública municipal o inglês ele cai no 6º ano e quando o aluno vai ter o seu primeiro contato com o inglês é no sexto ano, então ele já está um adolescente, a língua materna dele já está preparada, já está pronta aí entra o desafio de tu ensinar uma língua completamente alheia, nem tanto pro público de hoje porque com esse contato com as mídias esse contato digital já apresenta o inglês pra eles, mas o maior desafio de inglês que eu acho hoje é o Ensino Médio Modular, porque justamente por causa disso, você chega ao ensino médio [o aluno] nunca estudou inglês na vida, porque o ensino fundamental do interior é só o espanhol que é trabalhado como língua estrangeira, então você pega um aluno no ensino médio que ele não conhece palavras mínimas as palavras do vocabulário básico do inglês então você tem que alfaletrar em inglês vai começar do zero e isso em tempo recorde porque você tem apenas dois meses para cada disciplina em cada localidade que a gente precisa se virar nos 30 para tentar nesses dois meses ganhar o gosto do aluno para que ele não largue a [disciplina] língua inglesa para que ele continue buscando por ela, é um desafio e tanto.

O discurso volta-se para as materialidades de produção do dizer sobre as práticas desafiadoras de ensinar inglês a alunos da rede pública da cidade de Cametá e arredores na qual este ensino só é ofertado a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, anos finais, ou apenas no Ensino Médio, visto que muitas escolas oferecem o Espanhol como Língua Estrangeira. Os enunciados se entrelaçam entres os níveis de ensino em que a professora atua, mas sua produção

se movimenta no real vivido pelo sujeito reverberando efeitos de sentidos que evidenciam as dificuldades de ensinar algo "alheio" a sujeitos já constituídos por uma língua materna, porém as mídias digitais permitem a todo momento ao aluno ter contato com inglês em doses homeopáticas da língua, inconscientemente está recebendo inputs de formas diferentes. No entanto, quando passam a aprender a língua de maneira sistematizada há resistência, pois aprender algo novo é doloroso ainda mais quando estamos falando da língua-cultura inglesa, para o professor recai o duplo desafio de "alfaletrar em inglês vai começar do zero e isso em tempo recorde porque você tem apenas dois meses para cada disciplina em cada localidade que a gente precisa se virar nos 30 para tentar nesses dois meses ganhar o gosto do aluno para que ele não largue a língua inglesa para que ele continue buscando por ela, é um desafio e tanto".

> RD4: Nenhum suporte, o professor é o suporte se ele não fizer por ele e a turma infelizmente não flui, por exemplo eu tenho condições de comprar o meu material, eu uso o meu data show eu uso minha caixa, eu uso os meus livros eu levo minha xerox, eu baixo os meus vídeos, então eu faço aquilo que eu posso, mais infelizmente não é essa contrapartida na maioria das instituições, no ensino fundamental aqui em Cametá na zona urbana você ainda tem a escola que está com a sala de aula que é o mínimo que se deve ter, não é, o quadro, o pincel e raramente um data show que eles podem te emprestar pra aquela aula lá, mas se tratando de zona rural especificamente no que eu trabalho no sistema modular todo o suporte é por minha conta.

O interdiscurso[3]se movimenta de forma constante no seu dizer quando afirma que "o suporte" necessário para atuação significante do educador não se faz presente nas escolas do Ensino Médio e para as escolas da própria cidade ter tais equipamentos que não importantes para dinamizar a prática docente de línguas estrangeiras, o suporte vem totalmente do sujeito professor, o que retoma a dificuldade que município e o estados têm para efetivar os investimentos na educação básica, o professor que por "sua conta" compra e desenvolve materiais para contribuir com a formação dessa aluno que é desafiado à aprender uma nova língua-cultura de forma sistematizada, pois em seu dia-a-dia ele tem contato com a língua inglesa.

Refletindo sobre a realidade dos alunos do Ensino Médio na modalidade SOME, nota-se que "nem o mínimo tem" "todo o suporte é por minha conta" o que seria o mínimo para escolarizar? Até onde o professor vai para que efetive a sua prática? Suportar o que deveria ser obrigatoriedade do estado enquanto financiador da educação no Ensino Médio, o mínimo pensando no contexto

3 O interdiscurso, segundo Coracini (2007, p. 9) "são as inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem".

ribeirinho seria a escola local físico de troca de experiências, desenvolvimento de competências e habilidades, aprimoramento do ser humano e interação com o outro. Retomando o contexto pandêmico, onde ocorreu o deslizamento do local onde se aprende sistematicamente descentralizando o ensino-aprendizagem para o mundo virtual, no qual o aluno passa a ter um contato diferente a que antes tinha nas mídias digitais, outrora ele a usava para lazer e hobbies, neste novo normal ele depara-se as tecnologias para retomar os estudos, e os professores reconstruir a sua prática para atender essa carência, porém cercadas de trans(in)formações.

> RD5: [desenvolver atividades] online. Nós estamos aí. A SEMED [Secretaria Municipal de Educação de Cametá] pra tentar sanar esse problema ela desenvolveu cadernos de atividades impressos pro ensino fundamental aí vem o grande desafio como: ensinar inglês só com atividades impressas? Se você não tem a chance de ter esse contato com o aluno de falar pra ele de explicar pra ele o que é pra fazer naquele material. Eu acho assim, embora tenha sido uma TENTATIVA MUITO BOA peca nesse sentido por que é só atividade impressa e outra coisa que eu achei um tanto quanto fora do padrão e que esses cadernos não foram feitos por mim, então eu conheço a realidade do meu aluno eu sei do que ele é capaz de fazer, então eu recebi um material que veio lá de cima uma questão hierárquica, que veio lá de cima e esse caderno tem que ser passado para meu aluno.

Refletindo, sobre o contexto pandêmico que passamos, nota-se no discurso os deslizamentos na posição-sujeito do professor, que passou a ser o mediador da aprendizagem, não mais como o principal agente das informações, ou seja, o professor é descentrado, e o aluno passa a ter mais autonomia em sua aprendizagem. No Ensino Médio, por serem adolescentes, que já têm maior relação com as tecnologias, as atividades online tiveram maior aderência por parte dos alunos pois já estão mais envolvidos com os dispositivos tecnológicos sendo possível que, com as orientações dos docentes através desses meios, os alunos vão evoluindo. No entanto, para aqueles que não possuem condições de terem o acesso à internet, o professor tem "que preparar um caderno especial, vai à localidade 2 vezes na semana só para orientar esse aluno que não tem internet, aí a coisa vai embora que um pouco mais devagar, mas ainda está caminhando" mesmo com os riscos e dificuldades e horas de trabalhos a mais para desenvolver atividades online, e mais os cadernos de questões planejar tudo isso exige muito dos profissionais.

> RD6: A teoria da BNCC ela é linda [...], e ela provavelmente funcionaria se o que está escrito lá fosse aplicado, mas há todo um contexto que precisa ser levado em consideração tá, como eu te falei a BNCC, por ela a gente ensina inglês para a comunicação, para efeitos de comunicação, mas aí você chega no ensino médio no modular que eu trabalho o aluno nunca estudou inglês, então logo aí há este disparate essa diferença como é que eu vou ensinar o meu aluno que nunca teve contato com o inglês

> nesse primeiro contato em dois meses um inglês para a comunicação uma comunicação efetiva [...]. A BNCC vem e esclarece isso daí que há essa necessidade e agora cabe a nós professores tentar colocar isso em prática.

O trecho exposto anteriormente contrapõe-se ao discurso dos documentos oficiais BNCC, que, desde 2018, vem trazendo novas perspectivas à Educação Nacional, sendo constituída como uma nova forma de se pensar a Educação Brasileira, porém as sugestões da Base podem ser destoantes da realidade vivenciada nas escolas de Cametá. O discurso do sujeito retorna para a formação em uma língua no Ensino Fundamental e outra no Ensino Médio, que tem desafiado o professor começar da base da língua e entende-se que os alunos do Ensino Médio já deveriam ter essa base, no entanto, contamos que as línguas estrangeiras são importantes e têm valor na contemporaneidade, porém essa ruptura causa prejuízos para ambos os lados, o professor do Ensino Médio reforçaria o que o aluno já sabe sobre a língua-cultura inglesa com foco na comunicação e preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os alunos, que tiveram contato com outra língua estrangeira (Espanhol), sentem-se impactados, sendo emergente uma quebra na sequência de seu aprendizado para algo "novo".

Dentro dessa perspectiva, Coracini (2016) considera que não é pertinente separar língua de cultura, pois os sujeitos são constituídos em ambas, nessa direção, a incompletude que, antes era faltosa no ensino da Língua-Cultura Inglesa, passa a ser mais evidenciado com a BNCC de 2018, uma vez que o ensino de inglês ainda carrega marcas do ensino tradicional, focado na gramática da língua não fazendo ligação com o real de comunicação com os indivíduos usuários da língua. Por conta disso, trazer as concepções das culturas e da comunicação em situações reais de comunicação fortalecem o ensino da língua possibilitando aprendizagens significativas.

A necessidade de readaptação dos professores a BNCC, documento normativos que estabelece caminhos para Educação Nacional parte das dificuldades que desafiam a prática "cabe a nós professores tentar colocar isso em prática" na sala de aula, local de construção e disseminação da educação formal os sujeitos alunos são seres complexos que tem vontades e desejos intrínsecos, na tentativa seguem duas assertivas: o acerto e o erro, cada um terá uma consequência na vida dos alunos.

> RD7: Multiletramento [...] ele é a chave pro desenrolar da educação nos dias de hoje, ele é a chave. Seja letramento literário, letramento digital, letramento científico, letramento materno e assim sucessivamente ele é a chave.

A afirmação no discurso acima emerge alguns sentidos que são interessantes para pensarmos, os multiletramentos podem ser a chave para educação nos dias de hoje, sim, já discorremos muito sobre as diferentes viabilidades no

meio educacional, por isso mesmo a chave para educação é a uma escola bem preparada, inclusiva, que está atenta às realidades da sociedade, aliado a profissionais capacitados para o exercício da docência que busca formação continuada e traz as noções de multiletramentos para sala e favorece o ensino aprendizagem dos alunos.

Portanto, a formação inicial sozinha não dá o suporte necessário para superação desses desafios, no entanto ela é a peça fundamental para a prática docente, por isso professor deve sempre buscar mecanismos para a todo momento estar se atualizando e melhor se preparando para atuar como docente, diante disso é importante que o professor busque por formação continuada para ressignificar saberes e compreender seus desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos que apenas o curso universitário não garante sucesso na vida profissional dos futuros professores, que por muitas vezes são desafiados na constante busca por diferentes metodologias nos enfrentamentos sociais que circulam a escola. E, nesse ponto de vista, a contemporaneidade tem apresentado diversos desafios para a escola, e ela precisa urgentemente passar por uma reformulação nas e de suas práticas de ensino. Desse modo, as universidades devem voltar-se para as questões reais do seu contexto social, cultural e econômico para dar suporte necessário para que este "aluno-professor" (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004) possa utilizar dos instrumentos teóricos-metodológicos digitais para o enfrentamento dos desafios de ser professor.

Desse modo, tornam-se necessárias discussões acerca do uso e aplicação de novas ferramentas tecnológicas na Educação Brasileira, tendo em vista a formação dos professores de Língua-Cultura Inglesa para atuação em sala de aula das escolas da região cametaense à luz da Teoria dos Multiletramentos. Sabe-se que, por conta dos desdobramentos geográficos de rios e matas, é bastante desafiador a atuação nas escolas, no entanto, nota-se nos discursos analisados que as dificuldades podem ser transpostas com perseverança e muito esforço dos profissionais, que se dispõem a oferecer o mínimo para que as aulas de língua-cultura inglesa sejam proveitosas para os alunos cametaenses em seus respectivos contextos sociais de vida que são heterogêneos e constituintes de outros atravessamentos na realidade social.

Portanto, a pesquisa contribui para os diálogos e pesquisas sobre o curso de Letras - Língua Inglesa, enquanto agente formador de profissionais para a Educação Básica assim como para os debates e enfrentamentos, possibilitando elucidar as narrativas de profissionais que enquanto atuantes são aprendizes de sua própria prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC),** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 de março de 2022.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção pedagogia e educação)

CORACINI, Maria José R. Faria. **Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua**. Rev. ALFA Revista de Linguística. v. 50, n. 1, 2006, p. 7-21.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. Entrevista com Maria José Rodrigues Faria Coracini, por Juliana S. Cavallari], **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, p. 301-310, jul. - dez. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179- 3514revistaENTREMEIOSvol13pagina301a310.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004.

GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade**. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 4, n. 2, 2004, p. 85-95.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/cameta.html>.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORAN, José. **Aprendizagem significativa.** USP, São Paulo, 2008.

ROJO, R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2**. The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, No. 1, jan/jul 2017, p. 5-25.

A ABORDAGEM DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVISTA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO – DAS FERRAMENTAS TEÓRICAS, ROTAS E REFLEXÕES CRÍTICAS

Lucas Rodrigues Lopes[1]
Vitor Serra Rodrigues[2]

UM PONTO DE PARTIDA

Estando na condição de professor-aluno do curso de Letras – Língua Inglesa e do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará (UFPA), carregamos algumas questões instigantes emergentes. Uma delas centra-se na noção de motivação, isto é, deve existir um pretexto para se deslocar por matas e rios, condições geográficas marcadamente no/do Baixo Tocantins, na procura por um curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Adentramo-nos um pouco mais nesse desdobramento para melhor compreender a noção de desejo em ensinar outros, já que povoa o imaginário popular que só é professor quem gosta de ensinar ou nasce com um dom para tal. Ademais, notamo-nos instigados a aprofundar-nos em tracejar as linhas que circundam este mesmo desejo de ser professor, isto é, de professar ser. Percebemos que a vontade de aprender uma língua-cultura, dita materna ou estrangeira, enraíza-se na necessidade, diversas vezes, travestida do desejo instituído pelo mercado de trabalho na cidade de Cametá/PA.

1 Professor da Faculdade de Letras – Língua Inglesa e do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, na Universidade Federal do Pará (UFPA) e Pesquisador do Grupo de Pesquisa Estudos do Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem (DISENSOL) e Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação de professores de Inglês - TEMPO (CNPq/UFPA). E-mail: lucaslopes@ufpa.br.

2 Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) Universidade Federal do Pará -Campus Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA/CUNTINS). Bolsista pelo Programa de Ações Afirmativas da Pós-Graduação (PAF - PG) – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). E-mail: vitor.rodrigues@cameta.ufpa.br.

Considerando os Projetos de Pesquisa[3] desenvolvidos no âmbito institucional desde 2020, conseguimos compreender que a noção de sujeito é atravessada por, em linhas gerais, inúmeras reflexões. Com isso, vislumbramos que pesquisar, no Baixo Tocantins, incide em questões que, além de não serem unívocas, não se excluem, muito pelo contrário, se imbricam e se complementam na constituição do sujeito. Em se tratando, neste momento, do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), percebemos que refletir sobre a noção de sujeito exige de nós um olhar para um conjuntos de outros fatores, que podem condicionar as escolhas dos sujeitos de pesquisa. Dessa forma, ao pensar, de igual modo, sobre os alunos do curso de Letras – Língua Inglesa, torna-se significativo analisar a razão pela qual escolheram estudar essa língua-cultura, escolha essa que aponta para diferentes rotas e caminhos como se fosse um novelo de linhas, em que cada linha fosse sentimentos sempre expressos pelo desejo pela língua-cultura do outro, à expectativa do outro e da sociedade em que se inserem.

Dessa maneira, entrevemos que a formação de professores de línguas-culturas esbarra na mobilização do ensino-aprendizagem em lugar que inúmeras vezes não é a nossa casa, não nos sentimos com vontade e à vontade. Com isso, torna-se basilar a reflexão crítica sobre a função das línguas não só na vida profissional desses discentes bem como na construção identitária, a saber, no seu modo ser, de se vestir, de se expressar e de (des)ocupar os espaços da sociedade.

O PESQUISADOR DISSECANDO MAPAS E ROTAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

A partir dos estudos de Coracini (2007), entendemos que a abordagem do ensino-aprendizagem de línguas-culturas deve corroborar um olhar do conceito de língua como motriz e motivadora da construção identitária do sujeito. Nesse sentido, Andrade (2008) discute que a noção de língua não deve ser tomada como mero instrumento de comunicação, mas, sim, como um processo discursivo. Deve-se transpor a visão de que a língua é um constructo a ser apreendido como produto de um processo. Assim como a visão de que o aluno tem total controle de seu processo de aprendizagem, desconsiderando inúmeras variáveis que atravessam seu percurso.

Outrossim, é relevante destacar que o pesquisador, que disseca mapas e rotas dentro da linha de pesquisa de Culturas e Linguagens, precisa lançar vistas

3 PRO5029-2021 - As representações de língua-cultura inglesa na mídia e seus impactos no ensino-aprendizagem no curso de Letras – Inglês;
PRO4631-2020 - A língua-cultura inglesa e as representações docentes/discentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
PRO4709-2020 - A formação de professores de língua-cultura inglesa - Dos dizeres à reflexão crítica da prática docente.

às contribuições teóricas em torno do conceito de língua materna e estrangeira. Sobre isso, Coracini (2007) é contundente em apresentar a maternização da língua estrangeira e a estrangeirização da língua tida como materna. Sendo assim, por conta de nossa constituição heterogênea e das formações do inconsciente que nos atravessam a subjetividade, não seríamos capazes de apontar o lugar, com exatidão, em que as línguas com as quais tivemos contato, ocuparia em nossa constituição como sujeito, em nosso desejo e identidade (em formação).

Nessa direção, aborda-se o discurso, considerando os estudos foucaultianos. Para Foucault (2002; 2004), o discurso é tido como acontecimento, pois se dá sempre a partir de uma determinada estrutura. Desse prisma, entende-se o acontecimento discursivo como um exercício que retoma o passado e o presente, visto que, quando algo é dito no passado, reverberam efeitos no tempo presente, que alteram sua interpretação. Assim sendo, compreende-se que o presente é instituído tanto pela memória, bem como por aquilo que é inédito, uma vez que é emergente uma característica de ineditismo no acontecimento discursivo, fraturando, assim, a continuidade com os fatos do passado. Dentro dessa perspectiva, observa-se a relação entre os efeitos de sentido e a condição de aparição de um enunciado.

Nessa linha, destacamos, conforme os estudos de Andrade (2008), o papel do pesquisador dentro da linha de pesquisa de Culturas e Linguagens, no âmbito educacional. Este, face aos estudos de base interpretativista, deve se dar conta de que, sempre, existe, primeiro por parte do Analista do Discurso, o seu próprio desejo que aponta para completude e verdade absoluta. Insta-se, todavia, que a figura do pesquisador não se furta das formações discursivas e do inconsciente no que diz respeito às contradições, conflitos e imprevisibilidades constitutivas do sujeito. Por conta disso, é de grande valia analisar que, quando lidamos com um dispositivo teórico, mergulhamos na temporalidade e espacialidade, portanto, o que produzimos a partir de tal ato perpassa efeitos de sentido, considerando o tempo, o lugar e posições ocupadas no discurso. Com tais particularidades em mente, apontamos que fazemos gestos de interpretação sobre nossos objetos de estudos construídos. Salientamos que, dessa ação, decorrem relações simbólicas, as quais emergem na historicidade do sujeito, inerentes, dessa forma, às condições de produção do discurso.

Considerando essa vertente, Coracini (2003) evidencia que a interpretação recebe matizes discursivos, pois trabalha-se com a relação da língua, isto é, com sua estrutura, atrelando-a à história, ou seja, ao acontecimento, e com os processos inconscientes. Andrade (2008) trata dessa faceta, quando explica que, ao trazer a relação da língua com o inconsciente, sublinha-se, sobretudo, a equivocidade que lhe é constitutiva, já que o sujeito é atravessado por diferentes processos de identificação, que retomam os registros do real, do simbólico e do imaginário.

Para concluir este olhar que lançamos, torna-se significativo enfatizar que os dados obtidos, não são dados por assim dizer, já que, segundo Coracini (2003), arrola-se sobre esta tarefa do pesquisador como um exercício de busca, construção e (trans)formação de dados em águas banhadas pela subjetividade, já que toda atividade social é de natureza subjetiva.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA ABORDAGEM DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVISTA

Para que possamos melhor compreender a constituição do sujeito na abordagem discursivo-desconstrutivista no âmbito educacional, precisamos nos atentar ao fato de que somos condicionados histórica, político e socialmente. Em se tratando da condição primária da existência da linguagem, precisamos pensar sobre alguns elementos em sua constituição, dentre eles: a equivocidade e a produção de sentidos. Sendo assim, no desenvolvimento de pesquisas no tocante língua/linguagem, faz-se necessário considerar processos de subjetivação, pois são eles que instauram jogos emergentes na relação poder/saber. Por conta disso, recorre aos estudos foucaultianos em torno da noção de discurso, pois vinculam-se, aos discursos, leis de formação, de regularidade e de dispersão (FOUCAULT, 1996).

Ampliando um pouco mais nossa proposta de discussão, é preciso entender que a nomeação do sujeito só acontece, quando este indivíduo entra na ordem do simbólico. Isso acontece pela fala. Não se pode dizer o que se quer, para qualquer pessoa, quando se quer e do modo como se quer falar. (N)Esse processo, faz emergir a condição primária da linguagem, que é a interdição. Isto é, condena-se à impossibilidade de se dizer tudo. Disso depreendemos que o sujeito é submetido à ordem do discurso, a qual estabelece que mecanismos de controle dos discursos entram em funcionamento.

Dentro desse prisma, concebe-se a emergência do sujeito pela linguagem. Essa é constitutiva do sujeito, uma vez que faz construir seu lugar no mundo social, em outras palavras, aponta-se para sua criação identitária. Assim sendo, Andrade (2008) assinala uma certa incoerência advinda da visão da língua como objeto, contemplando significantes como, por exemplo, língua-meio, língua-instrumento ou língua-código.

Com isso, justificamos a relação estabelecida entre linha de pesquisa de Culturas e Linguagens, do Mestrado Acadêmico, no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), e a abordagem discursivo-desconstrutivista, já que, ao empreendermos pesquisas dentro dessa área de estudos, distinguimos a noção de sujeito, optando por aquela faz relação aos processos de subjetivação e identificação. Isso é materializado, na análise discursiva, pelos

modos de subjetivação e constituição das identidades.

Desse modo, Andrade (2008), retomando os estudos lacanianos (LACAN, 1998), discute a noção de sujeito constituído na/pela linguagem. Com isso, vislumbra-se a noção de linguagem como aquela que apresenta a não-unicidade e não-transparência, já que somos seres do inconsciente, o qual emerge por meio de lapsos e chistes. Em se tratando dos dois últimos elementos, Freud (1901) caracteriza o primeiro como um elemento identificável, de ordem psíquica, perturbador na fala. Jorge (2002) trata o segundo como uma perturbação psíquicas manifestadas pela linguagem, remetendo a conflitos da ordem do inconsciente.

Nesse rumo, ressalta-se a visão de Fink (1998) sobre a noção de sujeito. Para ele, a noção de sujeito (do inconsciente) deve ser vista como uma manifestação efêmera, como uma irrupção transitória, porque, se o sujeito é fruto da/na linguagem, revela-se uma divisão entre um "eu" – enunciador, que objetiva à coerência em seu dizer, e um sujeito em faz emergência em determinados momentos, que dá conta da materialidade linguística, ou seja, é como se esse último fosse usurpador do lugar de sujeito ao dizer.

DESDOBRAMENTOS EM PESQUISAS NA EDUCAÇÃO – POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A ABORDAGEM DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVISTA

A formação de novos pesquisadores, na área de Educação e Cultura, requer tensionar as diferentes competências acadêmicas, já que, atualmente, exige-se capacidade analítica e domínio conceitual, os quais assinalam uma reflexão crítica sobre diferentes realidades e perspectivas em âmbito global e local.

Sendo assim, em tratando do desenvolvimento de pesquisas na Educação, precisamos considerar, a partir da abordagem discursivo-desconstrutivista, o desenvolvimento de agentes pedagógicos, pesquisadores e gestores, que entendam a ordem do discurso em torno da contribuição e qualificação docente com vistas à construção de saberes e práticas educativas, oportunizando o fortalecimento da Educação Básica. Ademais, esses movimentos precisam tratar e discutir os enfrentamentos dos povos ribeirinhos, quilombolas e assentados ruais.

Nessa esteira de discussão, entendemos a linguagem como ideológica, social e cultural. Em se tratando da diversidade linguístico-cultural do/no Baixo Tocantins, precisamos refletir sobre modos como os sujeitos se vinculam dentro e fora do espaço da escola. Isso é um fator preponderante, já como apontam Lopes e Pitombeira (2021), o homem, enquanto sujeito, produz sentidos na interação com o outro.

Desse modo, torna-se bastante vultoso a discussão em torno do conceito de identidade em virtude dos últimos acontecimentos no Baixo Tocantins e por

conta do desenvolvimento de políticas públicas que se voltem ao fortalecimento de Programas de Pós-Graduação (PPGs). Desse modo, a partir dos estudos de Hall (2005) e Bauman (2006), entendemos que a identidade é flutuante e não-fixa, fazendo com que estejamos o tempo todo formando e transformando os modos pelos quais somos representados e interpelados. Nesse sentido, Ferreira (2019) discute que a (pós)modernidade tardia tem trazidos alguns efeitos de sentido para nossas pesquisas e desdobramentos. Um deles é a noção de inquietação de não pertencer a nenhum dos mundos. Com esse olhar, surge a noção de entre-lugar de Bhabha (1998), já que as nossas vivências e experiências no Baixo Tocantins, lugar onde o PPGEDUC se encontra, estão sempre a nos colocar nem lá nem cá, estamos ora em um lugar ora em outro totalmente diferente. Isso pode ser materializado pelo desenvolvimento de pesquisas nos próprios polos da UFPA – Cametá, Mocajuba, Limoeiro ou Oeiras do Pará, a se estender a Breves, dentre outros.

Considerações Finais

Ao pesquisar nunca deixamos a condição de ser aluno-professor. Aluno, por assim dizer, já que ocupamos o lugar de eterno de aprendiz de si mesmo e dos outros (conceitos, conteúdos e inúmeros caminhos e rotas).

As questões não cessaram. O que aqui apresentamos foi apenas um olhar que se voltou para uma abordagem de pesquisa, no intuito de contribuir com os estudos de formação de professores e com os estudos da Educação e Cultura.

Por conta disso, que, sempre, encontremos nosso pretextos de formação de novos pesquisadores, que pesquisem suas dores e aflições! Que possamos traçar novas rotas, novos caminhos, e, com isso, encontrar novas ferramentas na busca por nossos objetos perdidos.

Desse modo, como Coracini (2007) apontou, que possamos compreender a abordagem do ensino-aprendizagem de línguas como motriz e motivadora da construção identitária do sujeito. Além do mais, que possamos transpor, como Andrade (2008) discute, a noção de língua como mero instrumento de comunicação.

Assim, nossa proposta centrou-se em transpor a visão de que a língua é um constructo a ser apreendido como produto de um processo, além disso foi nosso objetivo discutir a visão de que o aluno tem total controle de seu processo de aprendizagem, desconsiderando inúmeras variáveis que atravessam seu percurso.

Por fim, fez parte de nossas discussões o conceito de identidade em virtude dos últimos acontecimentos no Baixo Tocantins devido ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao fortalecimento de Programas de Pós-Graduação (PPGs).

Com isso em mente, a partir dos estudos de Hall (2005) e Bauman (2006), buscamos compreender que a identidade é flutuante e não-fixa, e é exatamente por isso que estamos o tempo todo formando e transformando os modos pelos quais somos representados e interpelados.

Nesse sentido, Ferreira (2019) foi contundente ao apontar que a (pós)modernidade tardia tem feito emergir alguns efeitos de sentido que tem impactado nossas pesquisas e levado a alguns desdobramentos. Um deles é a noção de inquietação de não pertencer a nenhum dos mundos. Por isso, lançam olhares futuros à noção de entre-lugar de Bhabha (1998), já que as nossas vivências e experiências no Baixo Tocantins, lugar onde o PPGEDUC se encontra, estão sempre a nos colocar entre-línguas-culturas, estamos ora em um espaço ora em outro totalmente diferente. Isso pode ser materializado pelo desenvolvimento de pesquisas nos próprios polos da UFPA – Cametá, Mocajuba, Limoeiro ou Oeiras do Pará, a se estender a Breves, dentre outros.

Referências

ANDRADE, E. R. de. Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa Campinas, SP: 275 fls. 2008. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BHABHA, H. K. Local da cultura. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte. UFMG.1998.

CORACINI, M. J. R. F. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. (Org). Identidade & discurso. Campinas: Editora da Unicamp: Argos Editora Universitária, 2003.

FERREIRA, Josiane Lopes da Silva. (Des) encontros, o mundo une e separa: o entre-lugar em Guimarães Rosa e Mia Couto. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). 2019.

FOUCAULT, M. "Política e Ética: uma entrevista." In: Ética, Sexualidade e Política, por Michel FOUCAULT, 218-224. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FINK, B. (1995) O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. 26ª edição. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

FREUD, S. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In A edição eletrônica completa das obras psicológicas de Sigmund Freud. Vol. VI, 1901.

HALL, S. A identidade cultural da pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

JORGE, M. A. C. Fundamentos da psicanálise: de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

LACAN, J. Para além do "Princípio de realidade". Em Escritos (R. Vera, Trad., pp.77-95). Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Original publicado em 1936), 1998.

LOPES, L. R.; PITOMBEIRA, C. V. Experiências no ensino remoto emergencial: intercorrências e (im)previsibilidades amparadas pelo pensamento complexo. Revista Processando o Saber, v. 13, p. 229-238, 9 jun. 2021.

CORPO ERÓTICO E EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL: ENSAIOS DE UMA PESQUISA COM HILDA HILST

Eleazar Venancio Carrias[1]
Gilcilene Dias da Costa[2]

Vulcões

O que parece estático não para de se movimentar. A maquinaria poética de Hilda Hilst fabrica, silenciosa, seu magma. Movimenta-se no silêncio, mil tocas subterrâneas contaminadas de fogo e treva. Geologia do fogo, imanência do sublime. Vulcões: impossível detê-los. Pode-se estudá-los, dar-lhes uma história, descrever sua composição e conteúdo, tentar medir sua força, imaginar sua hora de emergência – nada poderá deter as erupções vulcânicas. Pode-se, porém, observá-las atentamente, correr o risco de aproximar-se delas, sentir delas o calor, sobrevoá-las, desenhar o mapa de seu ardiloso território.

Como mapear as conexões geológicas do desejo, no plano das alianças entre literatura e educação? Como conectar o erotismo de Hilda Hilst com a Terra e, consequentemente, provocar a erupção das potências criadoras de uma Vida-outra? Que linhas de força e de fuga constituiriam o Corpo Erótico hilstiano? Que potências educativas emergem da experiência poética com a literatura de Hilda Hilst, tendo como plano comum essas conexões?

Que importância têm essas questões-convite? Não justificamos. Fazemos apostas. Acreditamos, com Rancière, que "é no terreno estético que prossegue uma batalha ontem centrada nas promessas da emancipação e nas ilusões e desilusões da história." (RANCIÈRE, 2009, p. 12). A partir desse entendimento, tomamos a literatura como território de partilha do sensível e, portanto, como arte saudável à educação. "A literatura é uma saúde", já dizia Deleuze (2011, p. 9). Tanto mais gozar com a literatura, tanto mais potência de escritura terá a educação – mais saúde do corpo erótico e da palavra que falta. Essa produção

1 Doutorando em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA), pedagogo do Instituto Federal do Pará (IFPA) – *Campus* Tucuruí. E-mail: eleazarcarrias@gmail.com.

2 Doutora em Educação (UFGRS), professora do doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA) e do mestrado em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA). E-mail: gilcilene@ufpa.br.

de saúde, entretanto, faz-se por meio de um não-saber erótico, pelo retorno de uma gramática da inocência obscena. Liberação do Corpo Erótico para romper as amarras do ressentimento e da culpa, produzindo assim a saúde necessária para a ação política e educativa.

Mais do que por objetivos, nós nos movimentamos por *desejo*. Um desejo múltiplo, provisório, a repetir e martelar as questões-convite já colocadas, e que pode ser resumido no seguinte bloco: a experimentação de uma educação pelo sensível como acontecimento provocado pelas erupções resultantes do Corpo Erótico hilstiano e suas fricções com a Terra. Educação capaz de fazer delirar o corpo generificado, fazê-lo voltar-se contra si mesmo, de modo que, em seu devir minoritário, apareçam os rastros de um corpo saudável desterritorializado, erótico, conectado com o devir-mulher, o devir-animal, o devir-mineral etc. Educação que se realiza nas linhas de fuga à subjetivação, e como escritura de um corpo político, como enunciação coletiva.

Na direção desse desejo, escolhemos alguns intercessores: Deleuze, Guattari, Rancière, Bataille e a própria Hilst. A pesquisa com intercessores é uma *interseção* que se dá, em certa medida, no plano conceitual, mas principalmente no plano de intervenção ou de composição. Está além do diálogo. Deleuze e Guattari não dialogam com Kafka, eles o inventam à sua maneira, roubam-lhe fragmentos, repetições insuspeitas, fazem-no escapar por entradas e saídas.

Tomamos como pensamento rizomático a cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari: uma forma de pensar que escapa à representação, que não reproduz os fatos, que visa mais à experimentação do que à interpretação, que não estuda objetos e, sim, acompanha processos, "compreendendo que o método em uma pesquisa é como uma paisagem que muda a cada momento e de forma alguma é estática" (AGUIAR, 2010). Em resumo: "Não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça no percurso suas metas" (PASSOS e BARROS, 2009, p. 17). Trata-se de um procedimento avesso às metodologias cientificistas. Aqui, a pesquisa se faz no próprio ato da escrita. Não se escreve sobre, se escreve com Hilda Hilst. Escrita rizomática inteiramente voltada "para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói." (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 30). Cartografia é feitura de mapas.

Uma transa entre a literatura e a educação. Qual procedimento? A literatura seduz a educação e lhe faz um filho por trás – como diria Deleuze (2013) –, enquanto lhe devora o corpo generificado, subjetivado. Desse coito não autorizado, obsceno e antropofágico, nascerá o Corpo Erótico, bloco de sensações a insurgir das erupções do corpo. Estas: fissuras eróticas que liberam a potência da educação pelo sensível.

"Cartografar, para Deleuze e Guattari, se configura como um procedimento de registro e análise que consiste em separar as linhas - linhas moleculares- das linhas que preservam a ordem instituída." (OLEGÁRIO, 2015, p. 372). Primeiro procedimento para se fazer o mapa das erupções eróticas do corpo: realizar uma cartografia dos afetos.

> Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.
> *Explicação*. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão. (SPINOZA, 2008, p. 163.)

Pensar uma educação pelo sensível

Para Rancière (2009), a partilha do sensível é

> o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nesta partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15-16, grifo no original).

A respeito disso, imaginamos, com a escrita de Hilda Hilst, a beleza de um mapa aberto, de uma partilha do sensível: de que formas o sensível se manifesta como expressão de uma comunidade (o povo que falta), e de lugares e vozes específicos ou autônomos (por exemplo, o devir-queer de Hilda).

> A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum *em função daquilo que faz*, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela "ocupação" define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc. (RANCIÈRE, 2009, p. 15-16, grifo nosso).

Colocar em relevo aquilo que a literatura é capaz de fazer. Como escreveu Hélène Cixous: "Eu falarei da escrita feminina: *do que ela fará*" (CIXOUS, 2022, p. 41, grifo da autora). Para nós, a literatura pode fazer muitas coisas, infinitamente, mas principalmente pode fazer isto: provocar encontros inesperados, conexões múltiplas com a Terra e seus habitantes, fissuras, rupturas e continuidades e rupturas outras, e também espanto, delírio, tremores, gozo, visões do invisível, febre, vômito, alívio – e saúde. A literatura como território de partilha do sensível e, portanto, como arte saudável à educação.

Mais do que nunca, não convém lamentar a má saúde da educação

brasileira. Antes, deve-se alimentá-la de erotismo e sensibilidade.

Não mais se perderá tempo discutindo a falsa oposição entre arte e política, ou se a literatura deve servir à democracia. Aceitar que toda arte é política e toda política tem implicações estéticas (RANCIÈRE, 2010). Desde já, está posta "a fusão da arte com a vida" (RANCIÈRE, 2009, p. 11).

Nas palavras do próprio Rancière: "O regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes" (RANCIÈRE, 2009, p. 33-34). Um regime que não apenas escapa à representação, como também a faz implodir:

> A esse regime representativo, contrapõe-se o regime das artes que denomino *estético*. Estético, porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte. [...] No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, *logos* idêntico a um *pathos*, intenção do inintencional etc. Essa ideia de um sensível tornado estranho a si mesmo, sede de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo, é o núcleo invariável das identificações da arte que configuram originalmente o pensamento estético. (RANCIÈRE, 2009, p. 32-33)

Na cartografia literária do Corpo Erótico e do sensível hilstiano, entenderemos "os atos estéticos como configurações da experiência, que ensejam novos modos do sentir e induzem novas formas da subjetividade política" (RANCIÈRE, 2009, p. 11). Com Rancière, as "práticas estéticas" serão entendidas "como formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que "fazem" no que diz respeito ao comum. As práticas artísticas são "maneiras de fazer" que intervém na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade". (RANCIÈRE, 2009, p. 11)

Por quê Hilda Hilst?

Talvez Hilda seja a escritora mais rizomática da nossa literatura. Escritora de múltiplos devires. Ela não só experimenta os diversos gêneros literários como também os confunde. "Um dos aspectos mais recorrentes dos textos em prosa de Hilda Hilst é a anarquia dos gêneros que produz, como se fizesse deles exercícios de estilo." (PÉCORA, 2010, p. 10). Além disso, sua escrita franca e despudorada condiz com a de quem viveu a vida como obra de arte (DELEUZE, 2013).

> [...] o comportamento liberal de Hilda em face do provincianismo moralista

> da classe média; [...] a distância que sua obra mantém dos valores modernistas predominantes no Brasil [...] sobretudo no que toca à questão do conteúdo "nacional" da literatura, que simplesmente não se põe para ela; a estratégia escandalosa de chamar a atenção para a sua obra por meio da suposta adesão ao registro pornográfico, que contraria a pudicícia acadêmica; a produção prolífica entre gêneros literários muito diversos; a mistura de todos eles no interior de cada texto. (PÉCORA, 2010, p. 9)

Esta não é uma pesquisa sobre literatura feminina, nem mesmo sobre a literatura de Hilda Hilst. Assim como Vieira da Silva (2020) sugere que é preciso desviar da pergunta "o que é ser mulher?", aqui não se procura saber o que é a literatura feita pela mulher Hilda, ou que representações de gênero poderiam ser observadas no texto hilstiano. Cabe, em vez disso, colocar em relevo os diversos devires que dão à obra de Hilda o seu magma. Devir-mulher, devir-animal, devir-porca, devir-queer, devir-imperceptível, devires-outros. "A literatura como tal é *queer*." (CIXOUS, 2022, p. 39). E o queer não tem gênero.

> Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível. (DELEUZE, 2011, p. 11).

As erupções do corpo erótico e a educação pelo sensível

Mapear as erupções do corpo. "Pensar o corpo, tentar nitidez." (HILST, 2018, p. 23). Pensar o que pode um Corpo Erótico quando colocado nas fendas ígneas entre literatura e educação. Mas em que consiste o Corpo Erótico?

Antes, talvez seja bom lembrar as palavras de Deleuze, retomando Espinoza e Nietzsche, sobre a necessidade de questionarmos o que *pode* um corpo: "falamos da consciência e do espírito, tagarelamos sobre tudo isso, mas não sabemos de que é capaz um corpo, quais são suas forças nem o que elas preparam" (DELEUZE, 2018, p. 56).

> O corpo é fenômeno múltiplo, sendo composto por uma pluralidade de forças irredutíveis; sua unidade é a de um fenômeno múltiplo [...]. Toda força está em relação com outras, quer para obedecer, quer para comandar. O que define um corpo é a relação entre forças dominantes e forças dominadas. Toda relação de forças constitui um corpo: químico, biológico, social, político. Duas forças quaisquer, sendo desiguais, constituem um corpo desde que entrem em relação; por isso o corpo é sempre o fruto do acaso, no sentido nietzscheano, e aparece como a coisa "mais surpreendente", muito mais surpreendente, na verdade, do que a consciência e o espírito. (DELEUZE, 2018, p. 56)

E o erótico? Não fazemos distinção entre literatura erótica e literatura pornográfica. São expressões da mesma força vital que atravessa os corpos e deles emana. Neste ensaio, entretanto, privilegiamos a obra A obscena senhora D, entre tantas outras de Hilda Hilst. Defendemos que mesmo o obsceno, comumente caracterizado por gestos violentos, não se realiza sem a participação de um erotismo que a tudo contamina, tal como compreendido por Bataille:

> Para os outros, o universo parece honesto. Parece honesto para as pessoas de bem porque elas têm os olhos castrados. É por isso que temem a obscenidade. [...] Em geral, apreciam os 'prazeres da carne', na condição de que sejam insossos.
> Mas, desde então, não havia mais dúvidas: eu não gostava daquilo a que se chama 'os prazeres da carne', justamente por serem insossos. Gostava de tudo o que era tido por 'sujo'. [...] A devassidão que eu conheço não suja apenas o meu corpo e os meus pensamentos, mas tudo o que imagino em sua presença e, sobretudo, o universo estrelado... (BATAILLE, 2018, p. 46)

Assim, compreendemos o Corpo Erótico como acontecimento fronteiriço entre o interior e o exterior, o dentro e o fora, e, particularmente na escrita hilstiana, como uma relação de forças entre a literatura e a educação. Um filho bastardo, uma criação maldita, um fluxo de forças imanentes a atravessar os corpos e a linguagem, desestabilizando ou mesmo desfazendo as ilusões de sujeito, os enraizamentos de gênero (literário, social), as referências de escrita e leitura, as noções de decência, culpa e vergonha, em movimentos intensos de afirmação e experimentação de uma Vida-outra (animal, mineral, vegetal etc.).

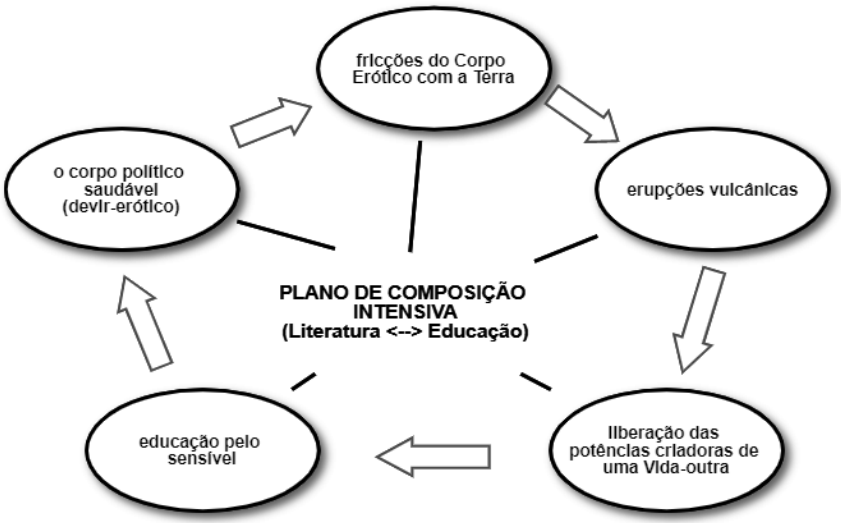


Figura 1: Diagrama Provisório do Corpo Erótico e Educação pelo Sensível (Carrias, 2022)

Ensaiando o mapa

a) não-saber

"A vida foi isso de sentir o corpo, contorno, vísceras, respirar, ver, mas nunca compreender." [*A obscena senhora D*, p. 37]. Num primeiro sobrevoo, logo vemos que o Corpo Erótico hilstiano se acopla à noção de um não-saber.

> [HILLÉ] Também não compreendo o corpo, essa armadilha, nem a sangrenta lógica dos dias, nem os rostos que me olham nesta vila onde moro, o que é casa, conceito [...]
> [EHUD:] olhe, esse teu fechado tem muito a ver com o corpo, as pessoas precisam foder, ouviu Hillé? te amo, ouviu? antes de você escolher esse maldito vão da escada, nós fodíamos, não fodíamos Senhora D?
> [...] então estou descendo, escuta, também posso foder nesse ridículo vão de escada
> [HILLÉ:] não venha, Ehud, posso fazer o café, o roupão branco está aqui, os peitos não caíram, é assustador até, mas não venha, Ehud, não posso dispor do que *não conheço*, *não sei o que é corpo* mãos boca sexo [*A obscena senho D*, p. 19-20, grifo nosso]

Esse não-saber evocado pela personagem Hillé não pode, porém, ser tomado como simples fato. Ele é na verdade uma recusa ao saber daqueles que supõem deter o conhecimento das coisas, especialmente do corpo. Sua atidude faz lembrar as palavras de Michel Serres, na obra *Os cinco sentidos*: "Gosto que o saber faça viver, cultive, gosto de fazê-lo carne e casa, que ele ajude a beber e a comer, a andar lentamente, a amar, morrer, renascer, às vezes, gosto de dormir em seus lençóis, que ele não seja exterior a mim. Mas ele perdeu esse valor vital, até seria preciso que nos curássemos do saber." (SERRES, 2001, p. 101)

b) conexão com a Terra

É quando afunda os dedos na matéria mundana que a senhora D se reconhece vasta: "Ardi diante do lá fora, bebi o ar, as cores as nuances [...] Como foi possível ter sido Hillé, vasta, afundando os dedos na matéria do mundo, e tendo sido, perder essa que era, e ser hoje quem é?" [*A obscena senhora D*, p. 21]. A relação de Hillé com o mundo, entretanto, não é a do pacto, mas a de uma tensão permanente: "Não pactuo com as gentes, com o mundo, não há um sol de ouro no lá fora, procuro a caminhada sem fim [...]" [*A obscena senhora D*, p. 21]

O corpo hilstiano conecta-se o tempo todo com a Terra, mesmo quando aspira ao sagrado. "O repetido confronto entre o divino e o humano, resvalando não raro no animal, põe em xeque a hierarquia entre esses planos, depondo o Senhor de suas alturas celestes para despejá-lo no vale lamacento onde habitam homens e porcos." (MORAES, 2020, p. 76). "Deus é porco" – sintetiza Hillé.

Ao padre que vem oferecer-lhe a confissão e a comunhão, a senhora D

responde: "só tenho coisas baças, peixes pardos, frutas secas, sacos, ferrugem, esterco e meu próprio barro: a carne." [*A obscena senhora D*, p. 25]. Certamente, não é do barro adâmico que fala a obscena senhora, mas sim dos elementos terrenais, geológicos, que constituem seu próprio corpo.

c) erotismo como saúde

Só um corpo doente não deseja, não pulsa. O Corpo Erótico é um corpo saudável. Um antídoto contra a metafísica:

> [EHUD] a alma sente
> [HILLÉ] a carne é que sente"
> (*A obscena senhora D*, p. 38)

Uma saúde imaginada por Hillé:

> [...] o mundo, ah por que não me colocaram uma crosta calosa, ao invés da carne uma matéria de fibras muito duras, e esticadas e tesas, essas cordas do arco, justapostas, ligadas, Jonathas e David fundidos, cordas de outra carne, massa imbatível e viva sobre Hillé, iria suportar a caduquice do mundo, o soco, a selvageria, a bestialidade do século, a fetidez da terra, iria suportar até, com Jonathas e David fundidos sobre a carne, as retinas cruas, as córneas espelhadas, as mil perguntas mortas. [*A obscena senhora D*, p. 26]

Como observou Proust, "na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na nossa vida é *salutar*" (PROUST, 1989, 35, grifo nosso). Em outras palavras, diria Nietzsche (2007, p. 126), de modo mais direto: "O poeta torna a vida mais leve".

Para não concluir

O Corpo Erótico se evidencia menos pelas nomenclaturas "erótico", "obsceno" etc. e mais pela potência da escrita. Ele ressalta o corpo da palavra, da palavra-corpo; explora zonas indiscerníveis entre corpo e espírito, linguagem e criação, conteúdo e expressão. Ele é expressão máxima da partilha do sensível.

É preciso ver o Corpo Erótico como agenciador de saúde *na* educação e *da* educação. Tanto mais em aliança com a literatura, tanto mais potente é a educação; mais saudável e mais capaz de produzir a saúde do povo que falta. Eis o que propomos.

> Pois, assim como Nietzsche, exigimos que nos cantem um cântico novo. Cultivo da sensibilidade estética e da criação para o novo, o extemporâneo, o excepcional. Esforço de elevação de si e superação dos antigos temores que assombram a educação desde um além-mundo. (COSTA, 2011, p. 290)

A celebração de uma antiga verdade, por muito tempo esquecida e hoje inaudita: o erotismo é uma saúde. Faz sentido? Tanto melhor que não faça. O sofrimento do ser humano contemporâneo é, basicamente, o sofrimento de *fazer* sentido. O apego ao significado é nossa maior doença. Contrariamente ao que se pensa, uma terra onde não brota o sentido é um terreno fértil para a alegria, o gozo e a saúde.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lisiane Machado. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. In: **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4047519/mod_resource/content/0/Deleuze%20e%20o%20me%CC%81todo%202.pdf Acesso em: 27 abr. 2022

BATAILLE, Georges. **História do olho**. Tradução: Eliane Robert Moraes. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

COSTA, Gilcilene Dias da. Curricularte: experimentações pós-críticas em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11554/11577. Acesso em: 27 abril 2022.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, v. 1. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

HILST, Hilda. **Da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HILST, Hilda. *A obscena senhora D*. In: **Da prosa**, vol. II. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MORAES, Eliane Robert. A obscena senhora Deus. In: HILST, Hilda. **A obscena senhora D**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. 2 ed. Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007.

O LEGÁRIO, Fabiane. Cartografias. Fugas e fluxos do pensar. **Artes de Educar.** Rio de Janeiro, v. 1 n. 2 – p. 372-385 (jun - set 2015). Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11720. Acesso em: 30 mar. 2022.

PÉCORA, Alcir (org.). **Por que ler Hilda Hilst**. São Paulo: Globo, 2010.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução: Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. 2 ed. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. [Entrevista a Gabriela Longman e Diego Viana]. Rancière: "A política tem sempre uma dimensão estética". **Cult**. 2010. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-jacques-ranciere/. Acesso em: 26 abr. 2022.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2 ed. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIEIRA DA SILVA, Cíntia. **Devires filosofantes**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020.

PROPOSTAS PARA OTIMIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CEAD/UFPI

Ágata Laisa Laremberg Alves Cavalcanti[1]
Francisco Romário Paz Carvalho[2]
Antonia Dalva França-Carvalho[3]

1 CONTEXTO INICIAL

A Educação a Distância (EaD), como modalidade de ensino, vêm se consolidando no contexto educacional, principalmente, com o avanço das tecnologias digitais e a disseminação da Internet. Na modalidade à distância, professores e alunos são separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Esta modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (MORAN, 2007). Ou seja, apesar dessa não requerer contato físico entre professora/aluno, não significa que eles não interajam entre si, através das tecnologias digitais que superam esse contato.

No que tange a formação de professores e mais especificamente, ao Estágio, a Lei n. 9.394/96 (LDB) define no seu Art. 82, que os sistemas de ensino deverão estabelecer "normas para realização dos Estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição" (BRASIL, 1996).

Conforme consta no Art. 1º, parágrafo 2º, da referida lei, o Estágio é um momento importante para a vida do estudante de licenciatura, pois promove o aprendizado de competências da atividade profissional, além da

1 Doutora e Mestre em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza (LEDOC), *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, da Universidade Federal do Piauí. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Epistemologia da Prática Profissional. E-mail: agatalaysa@ufpi.edu.br.

2 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). Bolsista Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX) - 2022. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br.

3 Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFPI). Líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP). Email: adalvac@uol.com.br.

contextualização curricular, com o objetivo de desenvolver o educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

O Estágio conforme define na Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, no seu Art. 1º, consiste no ato educativo escolar supervisionado, com vistas à preparação para o trabalho produtivo de educandos cursando o ensino regular nas Instituições de Educação Superior (IES), de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Nos cursos de graduação presenciais e a distância, o Estágio é um componente curricular obrigatório, definido no Projeto Político Pedagógico dos Cursos e, conforme a Lei n. 11.788/2008, a carga horária é requisito indispensável para aprovação e obtenção de diploma. Por isso, se torna tão importante a execução deste no currículo dos cursos de licenciatura.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, instituída pela Resolução n. 02/2015, traz o Estágio Curricular Supervisionado como componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. Ela dispõe que 400 (quatrocentas) horas sejam dedicadas ao Estágio Supervisionado, "na área de formação e atuação na educação básica, contemplando, também, outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição" (BRASIL, 2015, p.11).

Nesse contexto, a formação de professores na EaD ganhou um novo impulso possibilitando uma maior acessibilidade as informações, solução de problemas relacionados com a democratização da educação, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos profissionais de diversas áreas do conhecimento.

Como na modalidade presencial, o Estágio Supervisionado na modalidade a distância, também, surge como um importante momento da formação, que aproxima o universo da escola com o contexto da sala de aula no Ensino Superior. No entanto, diversos são os problemas que surgem nesse percurso. Sendo assim, o presente artigo objetiva delinear propostas de otimização para o Estágio Supervisionado na formação de professores a distância, do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). Propostas essas, necessárias, para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores do CEAD/UFPI.

O aporte teórico da pesquisa está estruturado sob a luz das concepções de Pimenta (2014), Lei n. 11.788/2008, Pimenta e Lima (2004), que abordam sobre o Estágio Supervisionado, os saberes e a formação docente. Acerca da Educação a Distância, utilizamos Moran (2007), Prado (2006), além da LDB n.

9.394/1996 e o Decreto n. 5.622/2005. O panorama metodológico da pesquisa tem como aporte as concepções de Gil (2008) e Oliveira (2012). A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem etnometodológica (COULON, 1995).

Dentre as propostas apontadas para otimização do Estágio na formação de professores do CEAD/UFPI destacamos o acompanhamento dos alunos tanto pelos professores das disciplinas, quanto pelos próprios professores-tutores presenciais, mais disciplinas voltadas para a formação teórica; aumento do número de tutores presenciais, uma maior preparação didática para o Estágio, além, de mais encontros presenciais para discussão do desenvolvimento do Estágio e do andamento das atividades que os alunos estão desempenhando na prática.

Essas propostas servem como sugestões que poderão ser implementadas pelas coordenações dos cursos de formação de professores, na busca da qualidade do Estágio Supervisionado desenvolvido atualmente na EaD. Para finalizar, ressaltamos que estudar sobre a formação de professores, na modalidade a distância, requer o entendimento de diversos fatores, dado a complexidade deste campo e desta modalidade de ensino. Por isso, fica o espaço para a realização de outros estudos sobre os demais elementos desta formação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O processo de pesquisar tem sua importância fundamental na elaboração de novas formas de trabalho e compreensão do contexto social, na busca de respostas a problemas e desafios que permeiam uma determinada realidade. Nesse contexto, Gil (2008, p.43) reafirma esta concepção abordando que "[...] o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos". Daí a importância da metodologia científica para obtenção de novos conhecimentos, para conhecer a realidade.

Diante disso, para tornar possível a efetivação deste estudo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa. A escolha por esse tipo de pesquisa advém da necessidade de trabalhar com a subjetividade e intensidade dos dados obtidos. Segundo Oliveira (2012, p. 59), a pesquisa qualitativa é aquela que busca "[...] explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos". Ou seja, é aquela que leva em consideração o ser social e seus atos, através da interpretação de suas ações a partir de uma realidade vivida e partilhada, preocupando-se com as singularidades que permeiam as relações constitutivas da realidade.

Após a escolha do tema, que consiste no Estágio Supervisionado no curso de formação de professores, demarcamos como objeto de estudo, o Estágio na formação docente no âmbito da modalidade a distância na UFPI. A pesquisa

possui abordagem etnometodológica (COULON, 1995). O estado prático que caracteriza a pesquisa etnometodológica, se concretiza através da descrição das situações pela fala das pessoas, que descreve e ao mesmo tempo constitui a realidade social.

Lançamos nosso olhar para o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em: Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia, do CEAD/UFPI, a fim de, delinearmos propostas de otimização para esse momento formativo na EaD.

Os participantes da pesquisa foram os coordenadores de Estágio, os professores da disciplina de Estágio, professores-tutores e alunos estagiários dos referidos cursos, totalizando 14 (quatorze) participantes, ao qual chamamos: os coordenadores de C1, C2, C3 e C4; os professores de P1, P2, P3,P4; os alunos de A1, A2, A3 e A4 e por fim, contamos com a participação de apenas dois tutores, T1 e T2. Para a coleta de dados, realizamos entrevistas, do tipo semiestruturada com os participantes. Os dados foram organizados, categorizados e analisados com base na análise de conteúdo proposto por Bardin (1977) e interpretados através do método hermenêutico-interpretativo proposto por Minayo (2006).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos relatos dos nossos interlocutores, percebemos que a realização do Estágio na EaD ainda apresenta certas dificuldades para seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito a formação do futuro professor. Nesse sentido, apresentamos a seguir, algumas ações que os participantes apontam como propostas para otimização do Estágio na formação de professores do CEAD/UFPI.

Os coordenadores de Estágio já assinalam que é necessário um maior acompanhamento dos alunos tanto pelos professores das disciplinas, quanto pelos próprios professores-tutores presenciais, que encontram-se mais próximos dos alunos. Eles justificam a necessidade de ações que promovam essa melhoria, destacando a importância do professor-tutor no desenvolvimento do Estágio, a necessidade de mais viagens aos polos e um melhor acompanhamento dos professores de disciplina nas turmas de Estágio.

Como podemos ver nas sequências de falas dos coordenadores C2 e C4:

> Não existem, efetivamente, tutores presenciais suficientes para o acompanhamento do Estágio. O ideal seria que tivesse um tutor presencial exclusivo para a disciplina de Estágio, para que houvesse um melhor acompanhamento dos estagiários nas escolas. Os tutores presenciais no Estágio Supervisionado são importantes, pois eles são os professores que acompanham, e avaliam a atuação dos estagiários nas escolas, juntamente com o professor da disciplina. (C2)

> Um dos pontos fundamentais de melhorias é o professor da disciplina se envolver com o Estágio, se comprometer com aquele aluno e passar a enfrentar, a enxergar aquele aluno, não como uma pessoa que veio fazer uma substituição, dá uma folga pra ele, mas como um aluno que passou pelas mãos dele e que ele deu a contribuição a aquele sentido. (C4)

Uma vez que o Estágio Supervisionado pode contribuir diretamente no processo de formação dos educadores, pois através dele o futuro profissional tem a oportunidade de entrar em contato com sua área de atuação, refletindo sobre a sua prática, na busca de melhorias para o processo de ensino e aprendizagem (CAVALCANTI, 2016).

Um ponto importante destacado por C2 consiste nos cursos de formação possuir um tutor presencial exclusivo para a disciplina de Estágio Supervisionado, justamente, para que os alunos tivessem um profissional para acompanha-los de perto na realização do Estágio. No entanto, faz-se necessário, recursos financeiros para a seleção de novos professores-tutores presenciais, para atuar apenas na disciplina de Estágio, o que gera grandes custos ao CEAD/UFPI. O que acontece hoje, infelizmente, é que o professor-tutor presencial fica responsável tanto pela disciplina de Estágio, quanto pelas demais disciplinas do período, sobrecarregado de atividades para corrigir na plataforma, que o acompanhamento dos alunos no Estágio, acaba ficando comprometido. Por isso, a necessidade de professores-tutores exclusivos para atuarem na disciplina de Estágio, a fim de garantir a qualidade da formação dos futuros professores.

Acerca dos Estágios de regência, Carvalho (2012, p.65) afirma que eles devem proporcionar ao aluno-estagiário, uma experimentação didática, dando condições para que o aluno desenvolva um olhar investigativo, como "pesquisador de sua própria prática pedagógica, testando as inovações e sendo um agente de mudança potencial." E para isso, é preciso que o aluno-estagiário conte com o apoio do professor supervisor da escola, que o acompanha em sala de aula, para que este dê suporte didático e até mesmo para o aluno se sentir segurança quando chega à escola.

Face aos problemas encontrados nas escolas hoje, o professor precisa desenvolver uma prática docente que possibilite ao alunado um desenvolvimento de habilidades que contribuam de forma efetiva na construção do conhecimento. Por isso, uma formação que ofereça subsídios que auxiliem o professor.

Os professores de disciplina acrescentam algumas melhorias necessárias para o desenvolvimento do Estágio, conforme identificamos nas falas dos professores P1 e P2:

> Eu acredito que o Estágio poderia ser iniciado um pouco antes, porque é muito curto o tempo para o aluno ter embasamento teórico sobre o

> Estágio e ir ao campo. Seria necessário ter uma disciplina antes de começar o Estágio, voltada para essa parte teórica do Estágio, sobre o que é o Estágio, a fundamentação legal, sobre o campo. (P1)

> Eu acho que a universidade deveria ter mais responsabilidade com relação a esses alunos, mesmo à distância. Aumentar o compromisso com ele significa dá um acompanhamento mais direto do professor que realiza o planejamento. (P2)

Os professores de disciplina da EaD destacam como propostas para otimizar o Estágio ações voltadas tanto para a reformulação da matriz curricular, com a inserção de mais uma disciplina que anteceda o Estágio; melhor acompanhamento dos alunos pela instituição e pelos próprios professores; infraestrutura dos polos; capacitação de tutores, mais encontros presenciais para a discussão do andamento do Estágio, enfim, são algumas das possibilidade de melhorias que os professores apontam.

Na disciplina de Estágio os alunos veem primeiro uma parte teórica, antes de irem para o campo, sendo esta repassada pelo professor-tutor e, posteriormente, vem à inserção no campo. Tudo acontece em um mesmo período da disciplina. Para Freire (1996), a teoria não se sustenta sem a prática e a prática não se sustenta sem a teoria, pois a prática e a teoria são indissociáveis, representando a continuidade orgânica de um mesmo processo.

Nesse aspecto, a reflexão sobre a teoria abre lacunas no conhecimento e podem retroalimenta as propostas curriculares, com a adoção de novas metodologias e ferramentas didático-pedagógicas concebidas pela universidade, com a participação efetiva dos educandos. Logo, o campo de atuação (escola), poderá se revelar como espaço propício para a investigação da realidade.

Acerca das responsabilidades da IES com os alunos, em primeira instância temos as coordenações dos cursos, que realizam esse acompanhamento dos alunos. No Estágio na EaD, temos o coordenador de Estágio, que fica responsável pelo monitoramento das atividades realizadas ao longo dos Estágios nos cursos.

No entanto, sabemos que a demanda é grande, por isso, esse acompanhamento é realizado mais de perto pelos professores-tutores presenciais, que estão mais próximos dos alunos e conhecem sua realidade. E como sugere o professor P2, seria necessário que a universidade aumentasse as oportunidades de acompanhamento para o professor da UFPI, como disponibilizar recursos financeiros para viagens, aumentar o número de docentes responsáveis pelo Estágio, são algumas melhorias que podem ser apresentadas.

Ressaltamos aqui um ponto levantado pelo professor P4, que é a questão da fraude na comprovação da realização do Estágio. Os alunos acabam ficando "soltos", sem um acompanhamento efetivo do professor da disciplina ou

professor-tutor para a garantia dessa documentação. O professor-tutor apenas recebe a documentação do aluno, com os dados das escolas e repassa a coordenação do curso, para a efetivação do Estágio daquele aluno. Ora, essa sistemática gera abertura para fraude por parte dos alunos, pois não há um rigor na fiscalização. Por isso, mais uma vez, ressaltamos a importância do papel do professor da disciplina e do professor-tutor presencial em realizar um acompanhamento desses alunos no Estágio e garantir que este seja, de fato, realizado.

Outro ponto destacado é a preparação dos tutores, sendo necessário um tempo maior para reuniões e capacitações com eles. Segundo a coordenação dos cursos, ao iniciar o período, cada curso realiza um encontro com os tutores (presenciais e a distância) e professores das disciplinas, onde são apresentadas as disciplinas e repassados os materiais. No entanto, nem sempre há a presença de todos os tutores, devido a distância que residem.

A realização de capacitações com os professores-tutores são essenciais para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, eles estão mais próximos dos alunos, interagindo com eles no AVA, quanto no polo, nos encontros presenciais. Esse momento de formação é essencial, pois o professor e o tutor tem a oportunidade de compartilhar o planejamento das disciplinas, as atividades propostas e até dirimir possíveis dúvidas. Para Prado (2012) o tutor tem papel fundamental na EAD, pois garante a inter-relação personalizada e contínua do aluno no sistema e viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e execução dos objetivos propostos. Por isso, o tutor possui um papel de facilitador desse processo de ensino e aprendizagem, ao acompanhar a trajetória do aluno no AVA.

O autor destaca a importância do professor-tutor, como sendo um facilitador da aprendizagem e que possibilita a mediação entre o professor da disciplina, o aluno, o material didático do curso e as atividades práticas. Daí a necessidade de capacitações e encontros dos professores de disciplina com os professores-tutores, para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Além dos professores, destacamos os relatos de alguns alunos (A2) e das professoras-tutoras (T2), que apontam algumas propostas para otimização do Estágio, a partir de suas vivências.

> Destaco a presença do professor. Acho que no nosso caso, só o acompanhamento mesmo do professor, porque foi o que fez muita falta para todos. A presença do professor é importante. Se a gente errou, se acertou, não poderíamos detectar qual foi o erro, qual foi o acerto, porque não tinha o professor com a gente. (A2)

> Ter mais encontros presenciais, com momentos de discussão sobre as atividades que os alunos estão desenvolvendo no Estágio, com a presença do professor da disciplina nesse momento. Seria necessário, também, mais

> tutores presenciais para acompanhar os alunos, dando um suporte melhor durante o Estágio. (T2)

Os alunos destacam a necessidade do acompanhamento do professor, principalmente na escola, em sala de aula, pois na EaD, não há esse professor orientador que o realizasse esse acompanhamento na escola. Essas falas corroboram com o problema da ausência do professor orientador, também, percebida no ensino presencial. Ora se esse problema é recorrente no na modalidade presencial, no ensino a distância ele se intensifica, devido as dificuldades que a EaD enfrenta para realização desse Estágio, como mencionamos anteriormente: número reduzido de escolas, distância entre as escolas e os polos, falta de professores-tutores para acompanhamento do aluno etc.

Temos o professor supervisor, que é o próprio professor da escola e no polo o professor-tutor presencial. Por isso, os alunos sentem essa necessidade desse acompanhamento, pois a prática exercida por eles requer a orientação de um profissional experiente, que ensine as teorias, passando informações e relatando exemplos da prática. Como afirma Schön (2000, p.40), os professores orientadores têm um papel de instrutores, "cujas atividades principais são demonstrar, aconselhar, questionar e criticar".

O certo é que dificilmente, aprendemos a prática por conta própria. O aluno-estagiário, seja no ensino presencial ou à distância, está exposto às situações reais de prática e ao trabalho. No entanto, a realidade encontrada envolve um universo de pressões por um bom desempenho, tempo e erros. Por isso, é preciso que os alunos sejam preparados para essas situações, através das práticas de ensino, como coloca o aluno A3, "focar mais a prática de ensino, a postura do professor e o relacionamento com os gestores e educadores". E que as disciplinas da didática tenham o foco nessas práticas de ensino.

Segundo Pimenta e Lima (2004), em sua ação docente, o professor precisa dos conhecimentos específicos da sua formação, mas também, dos conhecimentos pedagógicos, além do conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana. A mobilização desses saberes acontece no contexto das experiências que ele acumula durante sua formação, como professor aprendiz, como aluno, o que contribui para a formação da sua identidade docente.

As professoras-tutoras destacam ainda que é preciso distribuir melhor os alunos, ter mais encontros presenciais e mais tutores presenciais para a qualidade do processo formativo no Estágio Supervisionado. Segundo Schlosser (2010, p.7), "[...] a função do tutor seria de assessorar grupos de alunos, de modo individualizado, cuidando de seu comportamento e de seus estudos, sempre sobre a coordenação do professor titular".

É notório, na modalidade à distância, o papel do professor-tutor, pois este

dialoga entre o que o curso e o professor da disciplina propõem e, isso reflete na formação do aluno. Por isso, para que ele desempenhe seu trabalho com qualidade, a instituição deve dar suporte, com turmas menores, distribuindo os alunos com mais de um tutor presencial, para que seu trabalho seja desempenhado efetivamente.

Nesse contexto, como garantir a qualidade da formação de professores na modalidade à distância? Como realizar um acompanhamento efetivo desse aluno no Estágio Supervisionado, nas diversas escolas do Estado do Piauí? Essas indagações nos levam a pensar no modelo de ensino adotado pelo CEAD/UFPI e seus mecanismos de operacionalização do Estágio.

Sendo assim, as contribuições dos participantes são relevantes para contribuir com propostas de otimização dos Estágios Supervisionados, realizados no âmbito dos cursos de formação de professores do CEAD/UFPI. Essas medidas apresentadas poderão ser utilizadas como propostas a serem implementadas pelas coordenações dos cursos de formação de professores, na busca da qualidade do Estágio Supervisionado desenvolvido atualmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo nos permitiu delinear propostas de otimização para o Estágio Supervisionado na formação de professores a distância, do CEAD/UFPI. Dentre as propostas apontadas para o Estágio na formação de professores do CEAD/UFPI destacamos o acompanhamento dos alunos tanto pelos professores das disciplinas, quanto pelos próprios professores-tutores presenciais, mais disciplinas voltadas para a formação teórica no Estágio; ter mais tutores presenciais, uma maior preparação didática na preparação para o Estágio, além de mais encontros presenciais para discussão do desenvolvimento do Estágio e do andamento das atividades que os alunos estão desempenhando na prática.

As análises obtidas nos permitiram, ainda, compreender que na modalidade à distância, o Estágio apresenta, teoricamente, elementos diferentes do Estágio na modalidade presencial, sobremodo, no que diz respeito à presença de um professor orientador, que o acompanhe na escola.

Infelizmente na EaD, o aluno-estagiário é "assistido" apenas pelo professor-tutor presencial e pelo professor supervisor da escola-campo. Porém, falta um professor orientador, que possa dirimir suas dúvidas nesse momento da prática, que é permeada de incertezas. Ora, se as críticas lançadas sobre o estágio no ensino presencial denunciam a deficiência do acompanhamento do professor orientador nas atividades dos alunos na escola, no ensino a distância essa situação se agrava.

A ausência do professor da disciplina que acompanhe esse aluno, a pouca

oferta de tutores presenciais nos polos, a realização dos Estágios serem em cidades distantes da cidade polo, caracterizam as dificuldades sentidas pelo aluno, que fica "largado" durante a realização do Estágio. Isso significa que, neste contexto, assim como no presencial, o aluno vive um solilóquio sobre o seu fazer de aprendiz de professor. Este quadro necessita ser modificado para aproximar o professor do aluno, para que ele possa se sentir amparado, nesse momento de dúvida e insegurança que o Estágio traz.

Nessa proposta de formação a distância, a prática apresenta-se como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, uma vez que o professor orientador desempenha três funções essenciais: abordagem dos problemas que a tarefa lhe apresenta, escolha das estratégias formativas que melhor se adéquam as necessidades dos alunos e possibilidade de estabelecer com eles uma relação favorável para a aprendizagem.

Compreendemos que o Estágio Supervisionado, seja na modalidade presencial ou a distância, consiste em uma etapa significativa para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento do futuro professor. Por isso, é preciso que as IES realizem o planejamento e acompanhamento dos discentes de forma a possibilitar a aquisição de competências e habilidades necessárias a docência, mantendo a supervisão do professor no campo de estágio em sinergia com o acompanhamento do docente orientador na universidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 maio 2021.

___. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Estágio de estudantes. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 30 maio. 2021.

___. Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015.

CARVALHO, Ana Maria Passos de. **Os Estágios nos cursos de licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremberg Alves. **O Estágio Supervisionado e a construção dos saberes docentes no âmbito da Educação a Distância da UFPI**. Dissertação (Mestrado em Educação). 152f. Programa de Pós-Gradua-

ção em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2016.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, (RJ): Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura). Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 25 maio. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: Novos desafios e domo chegar lá. Campinas, (SP): Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marli. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Britto. A Mediação Pedagógica: suas relações e interdependências. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE **Anais**.... 2006. p.101-110, 2012. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/ article/viewFile/470/456>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SCHLOSSER, Rejane Leal. A atuação dos tutores nos cursos de Educação a Distância. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu,** , v. 6, n. 22, p.1-11, fev., 2010. Disponível em: <http://www.pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view File/128/112>. Acesso em: 10 out. 2017.

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: AS MÚLTIPLAS MANIFESTAÇÕES PARA O SABER E O CONHECIMENTO

Abraão Danziger de Matos [1]

INTRODUÇÃO

No decorrer da história, o homem sempre procurou conhecer. Foi pelo *thauma* (admiração)(PLATÃO, 2001) que ele começou a buscar o conhecimento, desvendar os mistérios da natureza e compreender o mundo. E esta construção se dá a partir da linguagem e dos discursos que são produzidos através da história. A busca do conhecimento é uma tarefa bastante desafiadora, pois, nesse percurso, encontramos obstáculos e dificuldades que precisam ser ultrapassadas.

Segundo Corazza (2007, p. 109) "toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido. Pode parecer pouca coisa, uma banalidade, algo de menos-valia, atribuir a um sentimento o mote para que se investigue, mas não é". Se o sujeito está satisfeito com o que está dado, com a realidade quer seja social, cultural, econômica, educacional, não há porque investigar. Investigar o quê se está tudo funcionando perfeitamente? Na "condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações" (*idem*).

Mas o que é realmente o conhecimento? Esse é o questionamento de Sócrates a Teeteto (PLATÃO, 2001). Quando é que conhecemos algo? A partir de que momento, sei que conheço? Que caminho devo percorrer para chegar ao conhecimento? Qual o papel do pesquisador nessa busca? Em cada época, cada filósofo, com a sua maneira de refletir e compreender o seu contexto histórico-social, a sua realidade, busca conhecer.

A dicotomia entre mundo das ideias e mundo natural interfere diretamente nos processos investigativos. Essa discussão levou, consequentemente, à cisão entre sujeito/objeto, corpo/alma, razão/emoção, influenciou na construção do conhecimento no âmbito das ciências humanas e conduziu a humanidade ao grande embate entre racionalismo e empirismo na Idade Moderna e

1 Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU -Absoulute Christian University. E-mail: estudantegc@gmail.com.

o Positivismo se tornaria a única via, única forma (método) de se construir o conhecimento tido como verdadeiro.

Não há possibilidade de cisão entre o sujeito e o objeto. O discurso hegemônico e, muitas vezes, acadêmico é de que para que haja de fato ciência, se faz necessário isolar o sujeito do objeto, manter a neutralidade. Porém, a neutralidade não existe na ciência.

A crise paradigmática e as rupturas epistemológicas possibilitam mudanças na visão de conhecimento. O ser humano, visto como sujeito social da e na história, constrói-se e constrói o outro por meios dos discursos que são instituídos. É por meio das relações de saber e poder somos subjetivados.

Compreendemos que para se construir o conhecimento, os conceitos, faz-se necessário a desconstrução de ideias interiorizadas e tidas como verdades absolutas, possibilitando assim mudanças na visão de conhecimento, de homem, de história. O ser humano visto como sujeito social e histórico, constrói-se por meio das relações estabelecidas entre os pares e o contexto sociocultural. Para Foucault (2008, p. 263), "a verdade das coisas se liga a uma verdade do discurso que logo a obscurece e a perde".

Foucault invoca Nietzsche para "demonstrar que o conhecimento, ao contrário do pensamento kantiano, não é inerente, mas construção. Mais que isso, o conhecimento é um campo de batalha. Ora, o conhecimento não é natural, instintivo, mas inventado, resultado de jogos entre os instintos" (PEREIRA, p. 29). "Dizer que o conhecimento é inventado é dizer que ele não tem origem" (FOUCAULT, 2003, p. 16).

A partir do pensamento de Nietzsche, Foucault (2003, p. 23) argumenta que, se

> Quisermos saber o que é o conhecimento [...] saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos, mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreenderemos em que consiste o conhecimento.

Quando Foucault (2003) traz à tona a discussão sobre o conhecimento, ele o faz para discutir o problema da origem em que a pesquisa baseada na origem busca a essência das coisas. Ele alerta para a necessidade de refutar essa busca de essência incólume, uma vez que "nãoencontramos identidades preservadas no começo histórico das coisas, mas a discórdia entre as coisas, o disparate" (FOUCAULT, 2003, p. 24).

A partir desses questionamentos, este artigo objetiva promover uma discussão sobre os vários olhares que o pesquisador precisa desenvolver na pesquisa

em educação e destacar as contribuições do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais, bem como as ideias de Foucault nesse campo de pesquisa, ou seja, experimentar outros modos da pesquisa em educação, a construção doconhecimento e as "formas de subjetivação que atravessam e produzem as práticas de pesquisa" (CORAZZA, 2007, p. 105).

Diante do exposto, o que move um pesquisador ou uma pesquisadora é justamente a:

> Convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, eque estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vem nos aprisionando, há século, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida (COSTA, 2007, p. 14).

O pesquisador ou pesquisadora quer sejam social, quer seja natural, não se caracterizacomo indivíduo observando o mundo com base em nada; são os participantes de um universo cultural e linguístico no qual inserem os seus projetos individuais e coletivos (FOUREZ, 1995).

O termo "peregrinando" no título deste item não tem qualquer relação com devoção, religiosidade; relaciona-se, antes, a viagens a terras distantes, territórios caracterizados pelo pós- estruturalismo, pelos estudos culturais e por alguns conceitos foucaultianos. Demarcar o campo teórico de forma precisa, no qual se inserem os estudos pós-estruturalistas e os estudos culturais, não é uma tarefa simples, muito menos fácil. Talvez não seja sequer um empreendimento concretizável.

O pós-estruturalismo tem contribuído significativamente para a incorporação de novos objetos de investigação, incluindo temas como raça, etnia, gênero e sexualidade. Um trabalho na perspectiva das culturas negadas ou silenciadas foge das pesquisas essencialistas, as quais, quase sempre, buscam uma verdade universal, enquanto o "pós-estruturalismo efetua um enérgico ataque aos pressupostos 'universalistas' da racionalidade, da individualidade, da autonomia e da autopresença que estão subjacentes ao sujeito humanista" (PETERS, 2000, p. 36).

Para o pós-estruturalismo:

> A ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo é parte integrante dos processos que tendem a excluir o Outro, ou seja, aqueles grupos sociais e culturais que agem de acordo com critérios culturais diferentes. Em vez de autoconsciência, o pós-estruturalismo enfatiza a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito (PETERS, 2000, p.36).

Essa complexa rede de pensamento denominada pós-estruturalismo "corporifica diferentes formas de prática crítica" (*ibid.,* p. 29), ou seja, constitui um processo interdisciplinar ao se apresentar de maneira diversa e em diferentes

correntes e temas, como também os estudos culturais, que não trabalham com definições únicas.

Para Corazza (2007, p. 120), nos estudos

> Pós-estruturalista [...], não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos 'toma', no sentido de ser para nós significativa.

No contexto da teorização do pensamento pós-estruturalista, há um deslocamento no modo como se procede à análise. O sujeito é deslocado do seu lugar central, e a linguagem, compreendida como uma instância que gera sentidos e significados ao mundo, passa a ter um papel relevante na formação da vida social e cultural. O "pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofia e uma forma de escrita" (PETERS, 2000, p. 28), que foge a tudo que leve à homogeneidade e unidade, primando pela diferença e heterogeneidade da cultura, da vida.

Os ensinamentos de Foucault sobre as relações de poder e saber dão suporte para pesquisasno campo da educação, uma vez que se constitui em importantes corrente teórica, que impulsiona uma forte crítica às ditas patologias do ocidentalismo.

A base metodológica de estudo na análise do discurso, reconhece o caráter discursivo do social. As práticas discursivas empreendidas a partir desse campo de saber estão entrelaçadas em redes de saberes e poderes e regimes de verdade. "Os discursos não têm apenas um sentido ouuma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho" (FOUCAULT, 2012, p. 155).

Segundo Fischer (2012), a análise do discurso cria possibilidades de discurso e as coisas ditas são sempre históricas, isto é, funcionam em práticas muito concretas. Em outras palavras, o discurso está implicado na produção daquilo que estaria descrevendo como sendo a realidade, de maneira que funcione como um discurso de verdade sobre os sujeitos.

A autora enfatiza que

> Analisar discursos significa em primeiro lugar não ficar no nível apenas das palavras, ou apenas das coisas; muito menos, buscar a bruta e fácil equivalência de palavras e coisas [...] o visível e o enunciável não se reduzem a um ou outro, eles exercem uma espécie de força um sobre o outro. (*ibid.,* p. 137).

E complementa: [...] "as coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas [...] têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem à relação de poder; palavras e coisas produzem modos de subjetivação" (FISCHER,

2012, p. 100).

A função dessa ferramenta (análise discursiva) é compreender as condições históricas e sociais que possibilitam a irrupção de acontecimentos discursivos. Foucault (2012), como genealogista e arqueologista, ou, nas palavras de Deleuze (2005), um arquivista e um novo cartógrafo, ensina que o pesquisador não deve investigar o que supostamente estaria por trás das cortinas (texto, documentos, arquivos, imagens) tampouco deveria buscar resgatar aquilo que, diferente do que se tenha dito, supostamente se queira dizer em outra época ou cultura. O pesquisador arqueólogo descreve as condições de existência do discurso do enunciado ou do conjunto de enunciado de determinada cultura, contudo sem as "sistematicidades" e sem as "sucessões cronológicas" (DELEUZE, 2005, p. 181).

A arqueologia

> Busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discursocomo documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um 'outro discurso' mais oculto. Recusa-se ser 'alegórica' (*ibid.,* p. 170).

O genealogista, por sua vez, "ouve a história e não a metafísica, recusa a essência, pois o que há é um jogo de forças e dentre elas está a própria verdade. Recusa a origem, pois o que há é oacaso, o disparate, as resistências, as surpresas, os abalos. E tudo isso sem um responsável por detrás" (ARAÚJO, 2008, p. 100-101).

Na perspectiva da genealogia, não se deve "procurar profundidade, segredos solenes, mas as descontinuidades, os erros, os acidentes; deve ater-se à superfície dos acontecimentos e seus contornos" (PEREIRA, 2011, p. 30), rompendo com as pesquisas de origem que buscam aessência intacta das coisas. Refutar essa busca do estado de perfeição e o lugar da verdade e trazer uma maneira de "escrita de uma história do presente" *(ibid.,* p. 38).

"Não existe uma essência como origem histórica estável, posto que esta é um campo de forças marcado pela heterogeneidade da luta. A genealogia não representa a busca de uma origem, de um espírito perfeito, olvidando os fatos, os erros; demora-se, porém, nas meticulosidades, nos acasos de um começo" (PEREIRA, 2011, p. 31).

É importante destacar o impacto da história genealógica de Foucault como instrumento teórico para uma história do presente. Foucault refere-se a

uma "história tradicional que seria marcada pela busca de continuidade; de sentidos, da uniformização do múltiplo segundo o projeto de uma história global". A história nova que Foucault propõe vem "questionar as bases, buscar rupturas, colocar tudo em termos de movimento, de relações" (PEREIRA, 2011, p. 28).

Para Foucault (2012, p. 11),

> O projeto de uma história global é o que procura reconstituir a forma de conjunto de uma civilização, o princípio – material ou espiritual – de uma sociedade, a significação comum a todos os fenômenos de um período, a lei que explica sua coesão – o que se chama metaforicamente o 'rosto' de uma época.

Os conceitos foucaultianos não se constituem em uma metodologia a ser seguida pelo pesquisador, mas são referências que possibilitam auxiliar nas análises de uma pesquisa e permitem um outro olhar sobre a história, sobre a pesquisa em educação.

Esta seção busca discutir a contribuição dos estudos culturais para a pesquisa em educação. O viés metodológico interdisciplinar dos estudos culturais também tem um caráter discursivo do social e suas consequentes relações de poder e possibilita uma discussão profícua, uma vez que essa base teórica vem desenvolvendo trabalhos mais diversos na área das questões sociais, como raça, etnia, gênero, identidades culturais, e por sua dimensão política do conhecimento.

Por parte dos Estudos Culturais,

> [...] encontramos suficientemente explicitada a condição de que nenhuma metodologia é 'a sua'; assim como nenhuma pode ser privilegiada e empregada com garantias sobre como responder as questões de dados contextos (e, também por isso, nenhuma metodologia pode ser descartada antecipadamente); da mesma maneira como nenhuma traz a confiança de se obterem boas expostas" (CORAZZA, 2007, p. 119-120).

Os estudos culturais, ao sinalizarem a articulação entre a teorização e a prática política engajada nas lutas sociais das comunidades destituídas social e economicamente, das culturas negadas, dos grupos subjugados, do outro diferente, abrem pistas para compreender o jogo das relações de poder-saber existentes nas instituições educativas.

A pesquisa à luz dos estudos culturais, além de operar em todos esses níveis, capta as experiências da vida cotidiana dos sujeitos em grupos que foram historicamente silenciados e coloca-os em evidência. Silva (2005) defende que a cultura é o terreno em que os sujeitos sociais lutam e embatem em torno da construção, da imposição de significados sobre o mundo social.

Nessas bases epistemológicas, a pesquisa se torna um campo aberto. Hall (2009, p. 188) destaca que "os Estudos Culturais são uma formação discursiva, no sentido foucaultiano do termo [...] que abarcam discursos múltiplos, bem

como numerosas histórias distintas [...] e compreendemum conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos do passado", o que possibilita construir metodologias e posicionamentos teóricos diferentes. Giroux (2012, p. 83) complementa que "os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder" e que a educação é um local de luta e contestação contínuas.

Os Estudos Culturais

> Emergem num panorama mais amplo de transformações do mundo contemporâneo, no qual se inscrevem mudanças radicais no que diz respeito à teoria cultural. No centro destas mudanças está a concepção de Cultura, que transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar, também, o gosto das multidões (COSTA, 2005, p. 108).

Os estudos culturais questionam a produção do conhecimento e fazem uma abordagem crítica da forma como se operam as estratégias do saber dominante euro-americano. Ou seja, "os Estudos Culturais significam um afastamento enorme em relação às narrativasmestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo" (GIROUX, 2012, p. 87).

Vemos que os estudos culturais enfatizam o estudo da linguagem e do poder, como estes são utilizados para moldar identidades sociais e como essa "linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos" (*ibid.,* p. 92).

As práticas investigativas dos Estudos Culturais têm, de um lado,

> [...] criadoramente, subvertido a ordem e as relações de forças instituídas nas ações de pesquisa em Educação e, de outro, fornecem importantes conhecimentos, apresentados como uma forma de luta cultural e de poder, que permitem redizer a transformação social e a mudança cultural (CORAZZA, 2007,p. 124).

Para Costa (2005, p. 91),

> As diversas manifestações dos Estudos Culturais caracterizam-se como uma guerra contra o cânone; o ponto central desse movimento encontra-se em uma nova forma de conceber e situar a cultura, reconhecendo que não existe um lugar privilegiado que sirva de parâmetro para o conhecimento.

Apesar de os estudos culturais se caracterizarem pela abertura, pelo novo, Hall afirma que "não se pode reduzir a um pluralismo simplista" porque eles

recusam-se a ser uma "grande narrativa ou um meta-discurso de qualquer espécie". Ele "consiste num projeto aberto ao desconhecido, ao que ainda não se consegue nomear" (HALL, 2009, p. 189), pois a "única teoria que vale a pena reter é aquela que você tem de contestar, não a que você fala com profunda fluência" (*ibid.,* p. 192). Esse autor anuncia que qualquer pessoa que se envolva nos estudos culturais como "prática intelectual deve sentir na pele, sua transitoriedade, sua insubstancialidade"(*ibid.,* p. 200).

Veiga-Neto (2004) discute algumas possibilidades de aproximação entre o pensamento de Foucault e o campo dos estudos culturais, já que, além da etnografia para o estudo das chamadas minorias, as investigações desse campo de conhecimento voltam-se também para as questões textuais e discursivas em relação à cultura, à comunicação de massa, à literatura fornecida pelas classes populares e às questões de raça, etnia e gênero. Para esse autor,

> Pesquisas já feitas nos campos dos Estudos Culturais e da perspectiva foucaultiana, são possíveis e parecem-me promissoras as tentativas de articulá-los entre si para proceder a novos estudos sobre as relações entre a escola e a assim chamada crise moderna. Uma tal articulação poderia ter por objetivo, para citar um exemplo, examinar alguns dos regimes de verdade que tomam a relação escola-crise como centro de uma discursividade e, a partir daí - combinando ferramentas da análise foucaultiana do discurso com os avanços da vertente etnográfica dos Estudos Culturais - empreender uma desconstrução desses regimes (*ibid.,* p. 49).

A pesquisa e os estudos desenvolvidos com essa base teórica não estão preocupados com o que é a infância, com o que é educação, com a forma mais adequada de educação ou com a qualidade do ensino oferecido às crianças, muito menos com o que é ser negro/a, ser branco/a ou ser diferente, mas como determinadas formulações discursivas se constituem como verdades em jogos de linguagens e como os objetos do mundo social são construídos discursivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da construção do saber, desde o início, parece comportar uma disputa, um jogo de poder. Já na antiguidade, a introdução do pensamento monorreferencial é acompanhada pelo jogo do poder. A afirmação do conhecimento verdadeiro e monorreferencial significou a hegemonia diante de quem advogava o caos e também de quem compreendia a multirreferencialidade, quem como Heráclito já percebia a unidade na diversidade e defendia a fluido universal e a luta dos opostos.

Nestes, observa-se que a problemática do conhecimento comporta um jogo político culturalbem mais amplo, que quando aplicado às questões educacionais, comporta complexidade bem maior.

São esses postulados do pensamento único e verdadeiro que mais tarde dão vazão ao pensamento positivista que vai difundir um único método de construir conhecimento. Com isso, estabelece-se a cisão entre sujeito e objeto e inventam uma suposta neutralidade.

No entanto, o ser humano não se deixa aprisionar e por mais sólida que pareça certos postulados teóricos; por mais sólidos que pareçam seus paradigmas, eles vêm a ruir e, então, novasperspectivas, novos paradigmas de entender o ser humano e a construção do sujeito ganham evidência.

E novamente as questões da investigação do saber ganha outros contornos, agora pautado pela relação com o sujeito social e histórico. Passando por reflexões sobre o pensamento de Nietzche e abraçado as ideias de Foucault, depara-se então com a formação do pensamento pós- moderno, o pensamento pós-estruturalista, fazendo assim o resgate de novos objetos de investigação, objetos que outrora foram negados e silenciados. É o começo da superação da monorreferencialidade, a superação do paradigma universalista da racionalidade e da individualidade, possibilitando uma nova maneira de comportar o saber, de compreendê-lo, agora pautado na subjetividade, em uma perspectiva capaz de analisar o discurso, a linguagem, arealidade sócio histórico cultural.

Assim, fazer pesquisa, buscar o conhecimento implica entender o pesquisar como um caminho capaz de compreender o viés interdisciplinar dos estudos culturais, sem contudo desprezar o caráter discursivo social e sua relação de poder.

Postula-se aqui então, a pesquisa como campo aberto, compreendendo as múltiplas faces que envolvem o sujeito e suas consequências práticas na construção do conhecimento, na articulação do binômio irredutível da teoria-prática; um estudo que comporte o entendimento da diversidade e das múltiplas manifestações dos discursos, da diversidade conjuntural da história e suas memórias, bem como do sujeito em relação a este universo, considerando sempre a relação saber e poder e a educação como contínuo *lócu*s de contestação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In: Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar emtempos pós-modernos. *In:* COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (orgs.). *In: Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

___. Novos olhares na pesquisa em educação. *In: Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.* Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Foucault.* Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. BeloHorizonte: Autêntica, 2012.

___. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUREZ, Gérard. Idealismo e História Humana. In: *A Construção das Ciências: introdução à filosofia e a ética das ciências.* São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1995.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudosculturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 83-100.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

PEREIRA, Lucas de Almeida. A genealogia foucaultiana como ferramenta para a escritada história no presente. *In:* CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rabello e LEMOS, Flávia CristinaSilveira. *Foucault, Deleuze e Guattari: corpos, instituições e subjetividades*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2011, p. 27-40.

PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATÃO. *Teeteto e Crátilo.* Belém: EDUFPA, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. *In:* COSTA, Marisa Vorraber e VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegra: Editora da UFRGS, 2004, 37-69.

A LEI DA APRENDIZAGEM (10.097/2000) COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E FORMAÇÃO DE VALORES PARA A EDUCAÇÃO

Arleam Francislene Martins Dias[1]

Introdução

A Lei n.10.097 de 2000- Lei da Aprendizagem, foi criada para possibilitar a inserção do jovem menor de 16 anos no mercado de trabalho, sendo necessário que o mesmo frequente também um curso de formação profissional, para que o encontro entre teoria e prática promovam a transformação deste JOVEM APRENDIZ em um PROFISSIONAL DO FUTURO.

Regulamentada para aplicação entre jovens de 14 a 24 anos, nos termos do artigo 428 da CLT (Consolidação das leis do trabalho), a lei traz em seu aspeto formal regras que favorecem uma contratação de menor custo na folha de pagamento das empresas, como por exemplo o FGTS que tem sua alíquota reduzida para 2% em relação ao contrato de trabalho ordinário, entre outros facilitadores. Importante ressaltar que a contratação de jovens aprendizes é uma obrigação legal, conforme dispõe o artigo 429 da CLT (Consolidação das leis do trabalho)

> Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional." (NR)
> "§ 1º-A. O limite fixado neste artigo não se aplica quando o empregador for entidade sem fins lucrativos, que tenha por objetivo a educação profissional." (AC)
> "§ 1º As frações de unidade, no cálculo da percentagem de que trata o caput, darão lugar à admissão de um aprendiz." (NR)

Muito embora pareça para as empresas uma opção de contratação interessante, em minha carreira profissional vi, em muitos momentos, empresas

1 Graduada em direito; especialista em psicologia do trabalho e das organizações; supervisora de Recursos Humanos no setor da construção pesada; gestora de contratação e acompanhamento de aprendizes; arleamdias@gmail.com.

resistindo em cumprir tal obrigação. Nas incontáveis vezes que me apresentei na sede do antigo Ministério do trabalho e Previdencia Social; situado à Rua Tamoios, 596, Centro de Belo Horizonte; pude presenciar por vezes, empresas preferindo assumir uma multa administrativa em lugar da contratação de aprendiz.

Seria a missão de acolher um jovem aprendiz em seu estabelecimento um martírio? Ou os incentivos da lei e o baixo custo da folha de pagamento não compensariam o trabalho de orientar? Como as empresas enxergam a finalidade da existência de tal lei?

A partir da minha experiência como gestora de recursos humanos, ao longo desses 18 anos que atuei especificamente na área, posso afirmar que a LEI DA APRENDIZAGEM, tem muito mais a oferecer do que anuncia.

RIQUEZA DE EXPERIÊNCIAS E TROCAS ENTRE UMA GESTORA E UM APRENDIZ

Em primeira pessoa trago o relato, me valendo da escrevivência já bem definida por Conceição Evaristo, mas ainda ausente nas páginas dos dicionários. "Nossa escrevivência é uma potente ferramenta epistemológica que recusa a cisão entre intelectualidade, corpo e política" (SANTOS, 2021, p.15).

Considero a melhor pesquisa, aquela que o corpo experimenta e foi dessa maneira, vivenciando o contrato de aprendizagem que entendi a quão rica é a oportunidade de acompanhar um aprendiz em sua formação.

Vários contratos passaram por mim, aqui irei exemplificar alguns que foram inclusive transformados em empregados, ao fim do contrato de aprendizagem.

Recebi, por vezes, jovens tímidos; de fala insegura e outros rebeldes e atrevidos. A maioria de família de baixa renda, para os quais o contrato era mais importante pela remuneração do que propriamente pela aprendizagem. A minha entrega sempre foi do todo; ensinava o trabalho, mas também incentivava a buscarem as respostas e caminhos para a solução de questões propostas e como se comportarem como pessoas que vislumbram um futuro melhor.

Mais do que oferecer o ambiente para que o aprendiz coloque em prática a teoria aprendida no curso profissionalizante, podemos formar cidadãos conscientes de seu espaço na sociedade e da transformação que pode promover em sua vida, família e círculo de vivência por meio do trabalho. Através do pensamento crítico e evolutivo podemos transformar as realidades. Segundo bell hooks

> Pensar é uma ação. Para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática. O cerne

> do pensamento crítico é o anseio por saber_ por compreender o funcionamento da vida. Crianças tem organicamente predisposição para o pensamento crítico. (...)
> Infelizmente, a paixão das crianças por pensar termina, com frequência, quando se deparam com um mundo que busca educá-las somente para a conformidade e a obediência. (...)
> Quando os estudantes entram nas salas da faculdade, a maioria deles já tem pavor de pensar. Os estudantes que padecem desse medo vão às aulas supondo, com frequência que não será necessário pensar, que tudo o que precisarão fazer é consumir informação e regurgita-la nos momentos apropriados (hooks, 2017, pgs.31-32)

Dessa forma, sempre me preocupei em trazer a discussão sobre questões importantes, para além da técnica; numa visão interdisciplinar do processo de aprendizagem. Acompanhei jovens escolhendo seu curso superior, sua carreira e até casei uma delas, que recentemente se tornou uma linda e competente mãe.

Atualmente conto com a parceria de uma jovem que iniciou em nossa empresa como aprendiz, trabalhar com eles sempre foi uma escolha minha, gosto de iniciá-los. Ver a evolução deles; o crescimento intelectual; profissional e até mesmo econômico, é algo fantástico. Sinto como parte do legado a ser deixado e costumo brincar que "Consigo resultados melhores com meus aprendizes do que com meus filhos".

Minha assistente atual, que vou dar o codinome de "leãozinho" para este diálogo, entrou como aprendiz, tímida, quase não falava, ao ponto de quando chegava a hora de ir embora, ela dava um "saltinho" no degrau da escada sem dizer nem um até amanhã. Lembro com muito carinho desse tempo!

Hoje, após 02 anos de compartilhamento, se apresenta como um apoio indispensável para que o trabalho seja realizado à contento. Confiante e segura do seu conhecimento e posição social. Um dia desses perguntei para ela, se era uma mulher negra e fiquei tão contente ao ver nos olhos dela a ausência do medo de dizer "Sim, eu sou!

Em uma sociedade como a brasileira, onde as raízes do racismo e do patriarcado ainda estão tão profundas, é vitoriosa uma jovem mulher de 20 anos que se respeita como é, sem medo!

Sempre conversamos sobre tudo, me ensina muito; principalmente sobre as tecnologias. O que sei sobre o Metaverso, foi ela que me apresentou. Em uma de nossas conversas ouvi que "era muito importante ter alguém como eu na vida dela. Que sua família não tinha costume de questionar e aceitavam tudo como era apresentado. Que aprendeu comigo avaliar as coisas, fazer críticas necessárias aos processos e a vida. A se posicionar diante de situações e dizer não, quando era isso que queria dizer". Imaginem como fiquei orgulhosa!

> Percebo a alteridade como ingrediente essencial para todo e qualquer

> estudo, sendo esta, em sua concepção mais simples, a afirmação de que todo ser humano social interage e é interdependente do outro.
> Partindo desse princípio, podemos concluir que a construção do outro é também a minha construção, ao passo que nas relações colaboramos com os "tijolos" desta obra que é a vida em sociedade. (Dias, 2021, pag. 7)

No ano de 2021 organizei um livro e convidei para que ela fosse minha assistente na organização. A ela apresentei os caminhos, a famosa ABNT e suas regras desafiadoras. A tarefa foi realizada por ela, brilhantemente, como já previa, no fim no processo perguntei se ela gostaria de receber pelo trabalho pagamento ou um dos exemplares do livro que havia ajudado a organizar.

Não esperava resposta diferente, ela escolheu o livro! Pronto, minha missão estava cumprida, estava à minha frente uma jovem mulher que sabia o valor da educação, da partilha e do conhecimento.

Conclusão

Poderia trazer vários outros exemplos das oportunidades que tive de troca com os aprendizes que contratei durante todo esse tempo, foram inúmeros, não saberia apontar agora.

Muito importante foi perceber que, ao receber o aluno de um curso profissionalizante no ambiente da empresa, esta se tornava uma extensão daquela escola. Eu, estando comprometida com o melhor resultado possível, migrava de gestora para educadora, podemos assim definir. Esta interação é essencial para a construção de uma personalidade crítica, para bell hooks

> A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade. Como professores, podemos criar um clima ideal para o aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula. (hooks, 2017, p.47)

Observando este panorama e o novelo de conhecimento que podemos desvendar a partir da oportunidade de contratação de um aprendiz, até soa estranho que seja uma obrigação imposta por lei federal e que, por muitas vezes, vi empresas trocarem essa tão rica oportunidade pelo pagamento de multa administrativa.

Ora, as empresas sempre buscam os mais qualificados candidatos para ocuparem suas vagas, naturalmente, é claro! Mas, até que ponto querem pessoas com pensamento crítico, capazes de desenvolver raciocínio lógico e humano?

Ouvimos nas organizações, com frequência, os termos "inteligência

emocional", "proatividade" e sabemos que através de uma educação bem trabalhada, podemos preparar nossos jovens aprendizes para desenvolverem tais competências.

Sendo o ambiente empresarial e o cumprimento da lei da aprendizagem, em seu sentido mais amplo e subentendido nas entrelinhas da norma, o meio ideal para fazê-lo. É necessário se dispor para alcançar o resultado.

É legitimo o interesse de formar cidadãos preparados para a vida em sociedade e não só para o trabalho, a partir de um movimento como esse-Lei da aprendizagem. Porém, há o desafio de conter a mão ágil e misteriosa do capitalismo; e o ciclo de domínio do poder das relações; onde, ao longo de nossa história, insiste em figurar colonizador e colonizado.

A respeito da educação, sou apegada na afirmação de Paulo Freire "Em uma sociedade onde a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor".

Devemos educar para a liberdade, principalmente a intelectual. Sobre suas experiências como educadora, bell hooks afirma

> Minha principal intenção como professora é criar uma comunidade aberta de aprendizagem, onde estudantes possam aprender a serem pensadores críticos capazes de compreender e de reagir ao material que estivermos estudando juntos. (...)
> Como não houve uma transformação radical da educação em seus fundamentos, a educação como prática da liberdade ainda é uma pedagogia aceita apenas por indivíduos que escolhem focar seus esforços nessa direção. (...)
> Ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes. Apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas radicais na maneira de como ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes "em busca da liberdade" ensinam a transgredir e a transformar. (hooks, 2017, p 58-59)

Em minha experiencia profissional como gestora, assumi também o papel de educadora dos aprendizes e comemoro ter visualizado nesta oportunidade a chance de colaborar com o pensamento crítico e libertador.

Embora estes sejam conflitantes, por vezes, com a relação de trabalho propriamente dita, é preciso avançar com nossos jovens; estão muito bem preparados para os algoritmos e tecnologias mas precisamos trabalhar para que essas sejam apenas algumas das habilidades que podem oferecer. Capacita-los para que não sejam manipulados em seu saber crítico e intelectual.

Importando para mim também tal experiência, pois despertou o desejo de saber mais para compartilhar, trabalhou a minha paciência e capacidade de lidar com gerações diferentes da minha, me formou, na prática, uma educadora.

Falando de liberdades e grata por trazer minha escrevivência, concluo

Escrevivência: esta palavra não está do dicionário, mas seguiu no imaginário de libertação de um povo, que por muito tempo teve sua história escrita pelo outro. A reforma não está no dicionário, mas está no saber SER. Escrevivência, assim mesmo, no singular; são as pegadas deixadas pelo caminho e as que eu desenho a partir daqui.

Referências

Bell hooks, Ensinando O pensamento crítico, sabedoria prática; editora Elefante, 2017.

Presidência da República - LEI Nº 10.097, de Dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm . Acesso em 29 de abril de 2022.

SALUTAR-O IMPERATIVO DAS VOZES NEGRAS FEMININAS/Arleam Francislene Martins Dias (Autora de capítulo e organizadora). 1ed.Contagem, MG/Brasil: Editora Escola Cidadã,2021.

SALUTAR-O IMPERATIVO DAS VOZES NEGRAS FEMININAS- Capítulo I- Karina Pereira dos Santos. 1ed.Contagem, MG/Brasil: Editora Escola Cidadã, 2021.

ÁGUA: O SOLVENTE UNIVERSAL?!

Alanjone Azevedo Nascimento[1]
Leticia Oliveira Simões[2]
Klebson de Souza Santos[3]

INTRODUÇÃO

"*Água: solvente universal*" é uma expressão bastante conhecida em todo meio científico e até mesmo por leigos, visto que esse termo aparece em sites relacionados a divulgação científica e educação, em materiais didáticos de níveis fundamental, médio e superior (DEDO e SEPULVEDA, 2019). A água é de fato um solvente muito importante usado no âmbito laboratorial e na indústria para sínteses, extrações e lavagens; e no cotidiano também está presente exercendo essa função principalmente durante o preparo de alimentos líquidos como suco, café ou chá (VIVEIROS, 2011).

Embora as propriedades da água sejam bastante conhecidas, na maioria dos materiais da literatura, os argumentos para justificar o porquê a água é considerada solvente universal são poucos claros, incorretos ou faltam validade. Por exemplo, alguns autores usam a seguinte justificativa: "a água dissolve a maioria das substâncias". Porém, hoje a quantidade de substâncias conhecidas é imensurável, não sendo possível fazer tal alegação. Outros autores usam argumentos diferentes atribuindo ao fato da molécula H_2O ser polar ou pela água ser o solvente mais abundante na Terra. Esses e outros argumentos são rebatidos por autores que

1 Bacharel em Química (2011) e Mestre em Química Inorgânica pela Universidade Federal da Bahia (2013). Atualmente é docente da Universidade Estatual de Feira de Santana (2013). Atua na área de formação de professores, ensino de conceitos e ensino no contexto. alan_jone@hotmail.com.

2 Farmacêutica, graduada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2012. Mestre em Farmácia pela UFBA (2015) e doutora em Biotecnologia em Saúde e Medicina Investigativa do Instituto Gonçalo Moniz Fiocruz Bahia (2019). Tem experiência na área de Farmacologia, com ênfase em etnofarmacologia. Atualmente atua como professora tempo integral da faculdade Uninassau - Lauro de Freitas. leticiaosimoesfarma@gmail.com.

3 Doutor em Química pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2019) e Licenciado em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2012). Atuando como professor da área de Química – Ensino de Química e Química Geral na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (2014). Trabalhando com a Formação de Professores em Química, Educação Ambiental e Ciências de Materiais e Ambiental. klebsonsouzaqa@gmail.com.

discordam que a água seja o solvente universal (DEDO e SEPULVEDA, 2019).

A "água" é um dos temas geradores mais comuns numa abordagem de ensino Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, e o uso da expressão "*água, o solvente universal*" por vezes é usado para contextuar o ensino de química. Todavia, propostas como as que foram relatas acima podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem desencadeando ideias distorcidas, como por exemplo, "como a água pode ser solvente universal, se não dissolve substâncias apolares?" (BARBOZA e GIORDAN, 2009).

Diante do que foi exposto, esse trabalho tem o objetivo de analisar qualitativamente, do ponto de vista da Química, os argumentos utilizados para sustentar a afirmação "*água, solvente universal*" e associar com possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, os argumentos foram agrupados, e em seguida analisados e discutidos. A análise foi balizada com livros didáticos principalmente do ensino superior e artigos científicos.

O QUE SE ENCONTRA NA LITERATURA PARA JUSTIFICAR A EXPRESSÃO "*ÁGUA, O SOLVENTE UNIVERSAL*"?

De acordo com DEDO e SEBASTIAN (2019), numa pesquisa quantitativa feita com 48 professores de ciências Chilenos, 16 livros de ensino superior e 81 textos escolares, os principais argumentos utilizados para justificar a expressão "*água, o solvente universal"* estão agrupados a seguir:

> i. A água dissolve muitas substâncias; A água dissolve mais substâncias que outros solventes; A água dissolve a maioria das substâncias;
> ii. A água é importante para a vida;
> iii. A água é o solvente mais abundante;
> iv. Devido a estrutura da molécula H_2O e sua polaridade.

Ainda segundo DEDO e SEBASTIAN (2019), em muitos materiais didáticos os argumentos não existem, são poucos claros, incorretos ou faltam validade. Entre os docentes, uma parte transmite esse conceito de forma verbal em sala de aula, mas não se questionam quanto aos argumentos usados; e outra parte dos docentes discordam que a água seja solvente universal.

É fácil encontrar uma ou mais dessas ideias citadas acima (i a iv) em sites de educação ou divulgação científica no Brasil fazendo uma busca simples na *web,* utilizando a expressão "*água, solvente universal*" como mostra o **Quadro 1**.

Com base no que foi exposto, esses argumentos de i a iv foram analisados qualitativamente nos subtítulos a seguir, partindo-se do ponto de vista da química, a fim de verificar se são argumentos válidos cientificamente e nas possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem na utilização dessa expressão.

Quadro 1 – Trechos de alguns sites citando a água como solvente universal e a justificativa:

Apresentação do tema	Obra / Referência
"Ela consegue dissolver quase todas as coisas que têm no planeta como açúcares sais minerais gases como oxigênio e entre outros por isso a água é chamada de solvente Universal"	**A água como solvente universal**. Khan Academy, c2022. Disponível em: https://pt.khanacademy.org/science/4-ano/materia-e-energia-4-ano/a-gua-como-solvente-universal/v/solvente-universal>. Acesso em: 22 fevereiro 2022.
"Uma das importantes propriedades da água é a capacidade de dissolver outras substâncias. A água é considerada solvente universal, porque é muito abundante na Terra e é capaz de dissolver grande parte das substâncias conhecidas. "	**CIÊNCIAS - "ÁGUA SOLVENTE UNIVERSAL"**. Escola Municipal Dona Alexandria, 2015. Disponível em: https://emdonaalexandrina.blogspot.com/2015/05/ciencias-agua-solvente-universal.html>. Acesso em: 22 fevereiro 2022.
"A água é conhecida como solvente universal porque dissolve quase todas as substâncias que existem na natureza. "	**ÁGUA como solvente. Só Química**, c2008-2022. Disponível em: https://www.soquimica.com.br/conteudos/ef/agua/p3.php>>Acesso em: 22 fevereiro 2022.
"A água é um dos melhores solventes na natureza, capaz de dissolver uma infinidade de substâncias, como sais, gases, açúcares, proteínas etc. Essa alta capacidade de dissolver substâncias deu à água a característica de solvente universal."	**GONÇALES, F. S. Água: Solvente Universal**. Infoescola Navegando e Aprendendo, c2006-2022. Disponível em: https://www.infoescola.com/compostos-quimicos/agua-solvente-universal/>. Acesso em: 22 fevereiro 2022.

Fonte: autores

A ÁGUA DISSOLVE MUITAS SUBSTÂNCIAS? A ÁGUA DISSOLVE MAIS SUBSTÂNCIAS QUE OUTROS SOLVENTES? A ÁGUA DISSOLVE A MAIORIA DAS SUBSTÂNCIAS?

O termo "*solvente universal*" surge no séc. XVI d.C. com a alquimia que buscava uma substância líquida capaz de dissolver todas as outras:

> "Cerca de um século depois, outro alquimista, Johannes (Joan) Baptista Van Helmont (1579-1644) – apropriando-se do nome dado por Paracelso, introduzindo uma sutil modificação na grafia e arriscando-se a reformular a função da substância –, lançou uma busca que ainda hoje permanece aberta. "Existe", escreve e grifa Van Helmont, "algum *Solvente universal* que dissolve, transforma, separa e reduz todos os corpos" – seu nome é *Alkahest*. Isso consta numa carta datada de 1631, na qual também lhe foi dirigida a pergunta: "O que é o *Alkahest*?"; ao que Van Helmont responde: "É um *Solvente* [*Menstruum*] católico e universal que podemos chamar, em uma só palavra, a *água-do-fogo* [*Ignis-Aqua*]: é um *ser* [*ens*] simples e

> imortal, que penetra todas as coisas e as conduz à sua matéria primeira líquida: nada pode resistir a sua virtude" (GUIMARÃES, 2017).

Essa busca foi infrutífera e hoje se sabe que nenhum solvente pode dissolver todas as substâncias. Isso pode ser atribuído ao fato de que a dissolução (processo físico de formação de uma solução a partir da mistura entre soluto e solvente) depende de muito fatores como pressão e temperatura do sistema, estrutura dos constituintes do soluto e/ou do solvente (MARTINS, LOPES e ANDRADE, 2013).

Com base na Termoquímica, para que a dissolução ocorra espontaneamente, a Variação de Energia Livre de Gibbs Padrão envolvida nesse processo ($\Delta G_{Dissolução}°$) deve ser exorgônica (ou seja, negativa, $\Delta G_{Dissolução}°<0$), conforme ***Equação 1***. Assim, o processo de dissolução depende da variação de entalpia ($\Delta H_{Dissolução}°$) e entropia ($\Delta S_{Dissolução}°$) envolvida no processo, temperatura e pressão (BROWN, JR., *et al.*, 2005).

Equação 1: $\Delta G_{Dissolução}° = \Delta H_{Dissolução}° - T\Delta S_{Dissolução}°$

(° = pressão padrão de 1 bar e T = temperatura em Kelvin)

O $\Delta H_{Dissolução}°$ está associado matematicamente ao calor de dissolução que pode ser absorvido (endotérmico) ou liberado (exotérmico) para a vizinhança. Do ponto de vista microscópico o calor de dissolução pode ser entendido através da Lei de Hess, relacionando as energias para romper as interações soluto-soluto e solvente-solvente com a energia liberada nas interações soluto-solvente. O $\Delta S_{Dissolução}°$ está associada macroscopicamente a quantidade de energia dissipada no sistema a uma dada temperatura e que não pode mais ser convertida em trabalho. Isso pode ser compreendido do ponto de vista microscópico através da termodinâmica estatística pelo conceito de quantidade de microestados (chamado também de desordem) que contribuem para dissipar essa energia.

De modo geral, as partículas do solvente fazem com que a desordem diminua, uma vez que ficam orientadas em uma dada direção a fim de interagir com as cargas do soluto. Por outro lado, solutos sólidos tendem a contribuir para o aumento da desordem, visto que o movimento translacional das partículas do sólido aumenta no estado solvatado. MARTINS, LOPES e ANDRADE (2013) destaca que:

> "Na realidade, é bem conhecido que a dissolução de um sólido ou de um líquido em outro líquido é um processo que requer energia necessária para vencer as atrações existentes entre as moléculas que constituem o soluto, bem como vencer as forças existentes entre as próprias moléculas do solvente. Ou seja, as forças de atração entre as moléculas do soluto e do solvente devem ser intensas o suficiente para compensar o rompimento das forças de atração entre as moléculas do soluto e entre as moléculas do solvente. Assim, o processo de dissolução de qualquer espécie é explicado de maneira adequada através da análise da energia que surge do estabelecimento de novas interações entre soluto e solvente, além dos fatores

> relacionados à variação de entropia (ΔS). Como o fator entropia favorece a formação das soluções, estas serão formadas se a variação da entalpia que acompanha o processo for negativa, zero ou fracamente positiva. No entanto, se a variação de entalpia for muito positiva, a variação da entropia não será suficiente para resultar uma variação de energia livre menor que zero, sendo o processo de dissolução não espontâneo" (MARTINS, LOPES e ANDRADE, 2013).

Em consequência disso, hoje há diversas substâncias conhecidas, tanto que dissolvem, quanto que não dissolvem em água. Em contrapartida, alguns materiais didáticos atribuem o fato de a água ser *solvente universal*, em parte, por dissolver muitas substâncias, como no livro de SANTOS e MOL (2013).

> "A água é conhecida como solvente universal por ser capaz de dissolver uma grande diversidade de substâncias ou materiais, além de estar presente, mesmo que em pequena quantidade, na maioria dos materiais. Ela é o solvente mais abundante em nosso planeta, sendo sua quantidade estimada em aproximadamente $1,5*10^{21}$ litros " (SANTOS e MOL, 2013, p. 112).

Embora a água de fato possa dissolver muitas substâncias, isso não dá destaque a esse solvente em relação a outros ao ponto de a água ser chamada de *solvente universal*. O etanol, por exemplo, também dissolve várias substâncias. Argumentos assim podem levar a entendimentos equivocados como é visto no trabalho de BARBOZA e GIORDAN (2009), tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos tutores que em muitos casos não se questionam sobre tal afirmação de acordo com DEDO e SEBASTIAN (2019).

Além do mais, incontáveis substâncias são conhecidas atualmente compondo toda matéria que existe, com constituintes das mais variadas estruturas. Logo, não é possível afirmar que a água dissolve a maioria das substâncias ou que a água dissolve mais substâncias que outros solventes, sendo assim, esses argumentos não sustentam a expressão "*água, o solvente universal*".

A ÁGUA É IMPORTANTE PARA A VIDA

É evidente que a água é importante para vida e influenciou a evolução da vida na Terra. Várias propriedades físicas da água contribuíram para manutenção e proliferação da vida. A história mostra que as primeiras grandes civilizações surgiram nos vales de grandes rios, devido sua importância para agricultura. A vida urbana depende de um sistema de abastecimento de água. A água é o material mais usado pela indústria, seja na produção de outros materiais e alimentos, produção e transferência de energia, sem contar a utilização de rios e mares para transporte (BRUNI, 1994).

É muito comum encontrar materiais que abordam esses aspectos e alegam que a água é *solvente universal*, porém não fica evidente o papel da água enquanto

solvente, como mostrado abaixo.

> "A água, como solvente universal, viabiliza a vida no planeta. É a única substância que, nas condições físico-químicas da Terra, apresenta-se nos três estados da matéria. O gelo tem a notável propriedade de ser um sólido menos denso que seu correspondente líquido: a maioria dos sólidos afunda em seus líquidos. O gelo flutua na água, e isso é fundamental para a vida no planeta, pois nas regiões frias os mares congelam apenas na superfície, preservando seu caldeirão de vida" (MORTIMER, 1996).

Diante disso, a água é mesmo um solvente importante para vida? Esse é um relevante questionamento a se fazer, visto que estudos recentes mostram a possibilidade de haver vida em outros solventes. (POHORILLE e PRATT, 2012)

Do dicionário[4], a palavra "*solvente*" vem do latim *solvo* (desatar) e significa "*Que ou líquido que tem a capacidade de dissolver outras substâncias*". Portanto, é o líquido (substância ou mistura) que dispersa o soluto (gás ou sólido) formando uma solução no estado líquido. A água subterrânea e a água dos rios são soluções nas quais o solvente é a água (VIVEIROS, 2011).

Enquanto solvente, a água possibilita dissolver os nutrientes, como sais minerais (**Equação 2**) e açúcares (**Equação 3**) como também dissolver uma dada quantidade de gases como o gás oxigênio (**Equação 4**) e o dióxido de carbono (**Equação 5**), essenciais para manutenção da vida, além de solvatar (interação solvente-soluto) a rica química orgânica dos biocompostos, sendo então o meio no qual ocorre importantes processos bioquímicos (NELSON e COX, 2002).

$$\textbf{Equação 2} \quad Na^+Cl^-(s)\ H_2O(l) \rightarrow\ Na^+(aq) + Cl^-(aq)$$

$$\textbf{Equação 3} \quad C_6H_{12}O_6(s)\ H_2O(l) \rightarrow\ C_6H_{12}O_6(aq)$$

$$\textbf{Equação 4} \quad O_2(g)\ H_2O(l) \rightarrow\ O_2(aq)$$

$$\textbf{Equação 5} \quad CO_2(g)\ H_2O(l) \rightarrow\ CO_2(aq)$$

Todavia, a água não é apenas o solvente onde ocorre as reações bioquímicas. A água também atua como reagente, participando de vários processos metabólicos, incluindo reações de hidrólise (**Equação 6** e **Equação 7**). Nessas reações o pH (**Equação *8***) da água é alterado, o que por sua vez influência na solubilidade dos biocompostos e em suas funções fisiológicas. Além de poder atuar como ácido ou base de Brönsted-Lowry, a molécula de H_2O que compõe a água atua ainda como base de Lewis frente a centros metálicos, por exemplo, se coordenando ao Fe(II) ou Zn(II) presentes em várias enzimas (**Figura 1**), e também participa de reações de oxirredução (**Equação 9** e **Equação 10**) (CRICHTON, LALLEMAND, *et al.*, 2008).

4 **"solvente"**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, https://dicionario.priberam.org/solvente [consultado em 09-03-2022].

$$\textbf{Equação 6} \quad H_2O(l) + HA(aq) \rightleftharpoons H_3O^+(aq) + A^-(aq)$$

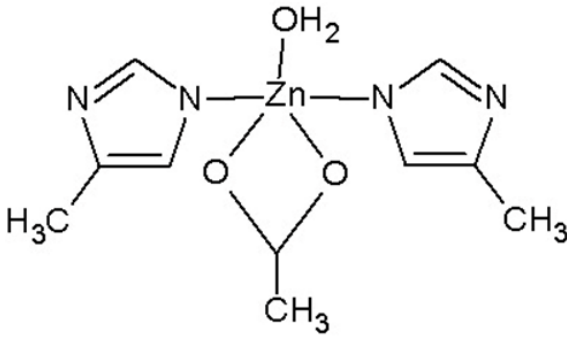
$$\textbf{Equação 7} \quad H_2O(l) + A^-(aq) \rightleftharpoons HA(aq) + OH^-(aq)$$

$$\textbf{Equação 8} \quad pH = -log\,[H_3O^+(aq)]$$

$$\textbf{Equação 9} \quad 2H_2O(l) + 2e^- \rightleftharpoons H_2(g) + 2OH^-(aq)$$

$$\textbf{Equação 10} \quad 2H_2O(l) \rightleftharpoons O_2(aq) + H^+(aq) + 4e^-$$

Figura 1 – Representação da molécula H_2O coordenada ao Zn (II) na Enzima carboxipeptidase.



Fonte: autores

Portanto, a importância da água para vida não está apenas em um fator, mas sim porque a água reúne uma gama de características que nenhum outro solvente é capaz. Desse modo, em uma proposta didática, é essencial destacar aspectos químicos, físicos, biológicos, ambientais e industriais e, incluindo sua função como solvente, a fim de contribuir para a formação de pessoas mais críticas e reflexivas, capazes de atuar na sociedade protegendo esse recurso natural de grande valor para humanidade.

A ÁGUA É O SOLVENTE MAIS ABUNDANTE

É notório que a água é o solvente mais abundante na Terra, afinal o planeta está inundado nela. Isso faz com que a água seja o solvente de custo mais baixo, e por isso sendo empregada em diversos processos, no cotidiano da população mundial e na indústria, como já colocado anteriormente.

Por conta disso, a palavra "*universal*" fica no sentido "*Que abrange tudo; de todo mundo*"[5], consequentemente, a expressão "*solvente universal"* é diferente do sentido histórico de origem. Isto pode ser percebido em alguns materiais:

> "A grande oferta fez da água substância ideal para ser empregada como solvente universal na limpeza e transporte de praticamente todos os

5 "**Universal**" in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, https://dicionario.priberam.org/solvente [consultado em 25-03-2022].

resíduos gerados pelo homem" (GRASSI, 2001).

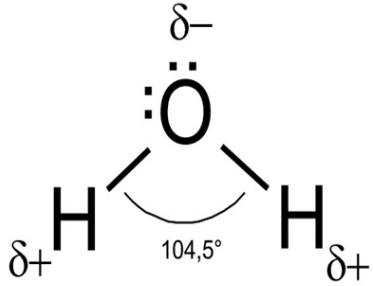
Logo, este não é o sentido que historicamente foi atribuído a água o termo "s*olvente universal"* (DEDO e SEPULVEDA, 2019), sendo então importante deixar explícito em qual sentido este termo está sendo empregado.

Aqui vale comentar que embora a água seja um solvente que é comum a todos e compõe vários materiais, nem toda a água disponível na crosta terrestre é própria para consumo, seja para uso pessoal ou pela indústria na produção de alimentos, por exemplo. De toda água do planeta, apenas cerca de menos de 1% é água doce acessível ao ser humano. Além disso, a constante poluição é um fator muito preocupante (MORTIMER e MACHADO, 2014). Desse modo, ao ser considerado a discussão do termo "*água, solvente universal*" em sala de aula através de uma abordagem contextualizada do ensino de química, torna-se essencial levantar questões como ciclo da água, recursos hídricos, qualidade da água, poluição e tratamento da água.

ESTRUTURA E POLARIDADE DA MOLÉCULA H_2O

As partículas formadoras da substância água são moléculas H_2O. Em sua geometria angular, os átomos de hidrogênios (H) se ligam covalentemente ao átomo central, que é o oxigênio (O), formando um ângulo de 104,5° entre as ligações simples (**Figura 2**). A eletronegatividade do O é 3,44 e a do H é 2,20, assim o oxigênio é o centro de carga negativa e os hidrogênios estão com cargas parciais positivas, provocando um dipolo de ligação que associado com a geometria, faz com que origine o vetor momento de dipolo resultante molecular de 1,85 D (ATKINS, SHRIVER, *et al.*, 2008).

Figura 2 – Representação da molécula H_2O:

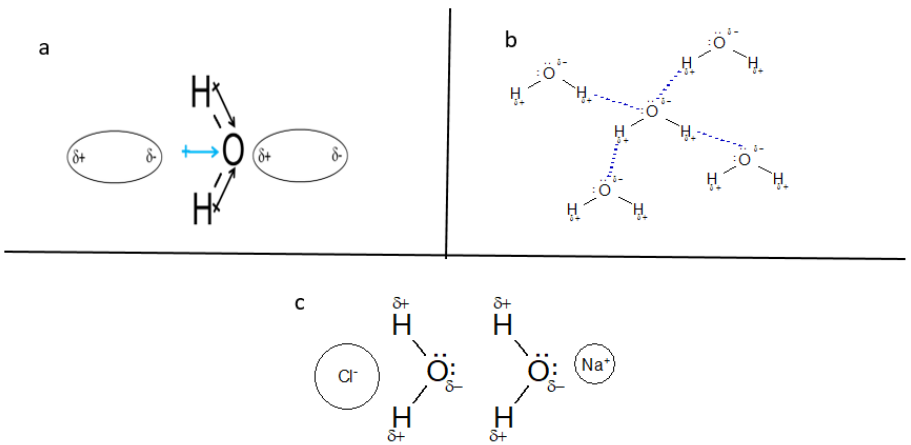


Fonte: autores

A polaridade da ligação O-H na molécula H_2O influência sua reatividade, pois os centros de cargas parciais possibilitam essa molécula atuar em reações ácido base e/ou redox. Já a polaridade da molécula permite que a mesma

interaja por forças intermoleculares do tipo dipolo-dipolo com outras moléculas de H_2O e variadas moléculas polares (**Figura 3 a**) ou grupos hidrófilos. Possibilita também que essa molécula interaja por ligações de hidrogênio com outras moléculas H_2O (**Figura 3 b**) e outras partículas em que o núcleo do hidrogênio está desprotegido e/ou o nitrogênio, oxigênio ou flúor tem pares de elétrons não ligantes. As Forças de London que atuam entre quaisquer partículas, permitem que o H_2O interaja por forças relativamente fracas com moléculas apolares e grupos hidrófobos. Além de poder interagir com cátions e ânions por interações íon-dipolo (**Figura 3 c**) (VIVEIROS, 2011).

Figura 3 – Representações das Forças Intermoleculares que a molécula H2O pode fazer com outrosconstituintes:



a) Interação dipolo – dipolo da molécula H_2O com outras moléculas polares. Momento dipolo da ligação em preto e momento de dipolo molecular em azul:

b) Ligações de hidrogênio entre as moléculas H_2O:

c) Interação ânion cloreto (Cl^-) com o polo positivo da molécula H_2O à esquerda e interação cátion Na^+ com o polo negativo da molécula H_2O à direita.

Fonte: autores

Com efeito, a estrutura e polaridade da molécula H_2O influenciam nas propriedades físicas, químicas e biológicas da água já comentadas anteriormente, e em consequência nas aplicações dessa substância. Por isso, é comum observar em alguns materiais a presença de argumentos sobre a estrutura angular da molécula H_2O e o fato dessa ser polar para justificar a água ser *solvente universal* e solubilizar grandes quantidades de diferentes substâncias:

> "A molécula da água é angular, e o ângulo formado entre os átomos é de 104,5 graus. Essa angulação garante polaridade à molécula, que, por sua vez, faz com que a água seja um dos principais solventes existentes no planeta podendo ser caracterizada como solvente universal pois é capaz de

> dissolver grandes quantidades de substâncias como sais, gases, açúcares, proteínas, ácidos nucléicos etc." (SOUZA e AMBROGI, 2019)

Por outro lado, em comparação com outros solventes, a água tem polaridade considerada média (**Tabela 1**). Como já foi visto antes, essa polaridade não garante que a dissolução de outros componentes em água ocorra. Logo, a polaridade da molécula H_2O não é uma propriedade única na natureza.

Tabela 1 – Momentos de dipolos de alguns solventes:

Solvente	Fórmula Química	Momento de Dipolo / Molecular μ (D)
Clorofórmio	$CHCl_3$	1,01
Éter etílico	CH_3OCH_3	1,14
Etanol	CH_3COH	1,69
Metanol	CH_3OH	1,70
Água	H_2O	1,85
Propanona	$CH_3(CO)CH_3$	2,91
Acetonitrila	CH_3CN	3,92

Fonte: Adaptações de VIVEIROS (2011) e (ATKINS, SHRIVER, et al., 2008)

Por sua vez, a estrutura dessa molécula pode ser apontada como ímpar. Das moléculas mais simples, com menor atomicidade, massa molecular e tamanho, a força resultante de coesão é a mais forte que existe. Isso ocorre devido à contribuição significativa das ligações de hidrogênio, tanto pela força que só é mais fraca quando envolve o elemento flúor, quanto pela quantidade, pois uma molécula H_2O pode fazer até quatro ligações de hidrogênio com outras quatro moléculas H_2O através dos átomos de hidrogênios e dos dois pares de elétrons não ligantes sobre o oxigênio (Figura 3 c).

Diferentemente da molécula HF, por exemplo, que só faz duas ligações de hidrogênio com outras moléculas HF mesmo tendo outros pares de elétrons não ligantes sobre o átomo de flúor (ATKINS, SHRIVER, *et al.*, 2008) (HERBST e FILHO, 2019). Isso pode ser atribuído a razão carga nuclear efetiva/raio atômico do F ser maior que a do que a do O, refletindo assim numa força de atração mais forte entre o núcleo do átomo de flúor e os elétrons não ligantes que estão sobre esse elemento na molécula de HF, consequentemente, esses pares de elétrons não ligantes não podem ser distorcidos facilmente na direção do núcleo do átomo de hidrogênio da molécula de HF vizinha para formar várias ligações de H.

As propriedades físicas da água como ponto de fusão, ponto de ebulição, tensão superficial, capacidade calorífica específica e calor de vaporização são relativamente altos quando comparados com outros solventes que guardam certas similaridades, por conta da ligação de hidrogênio, incluindo o fato de o gelo ser menos denso que água líquida. Todas essas propriedades citadas são

importantes para manutenção e proliferação da vida. A discussão de como essas propriedades da água são essenciais para vida no planeta é facilmente encontrada na maioria da literatura, como as que já foram citadas anteriormente e, podemos destacar aqui os seguintes trabalhos: GRASSI (2001), MORTIMER (1996) e VIVEIROS (2011).

No processo de dissolução em água, além da polaridade do H_2O, a ligação de hidrogênio tem contribuição relevante para formação de interações soluto-solvente, possibilitando que o calor de dissolução seja exotérmico, contribuindo assim para um processo exergônico, portanto, espontâneo. (MARTINS, LOPES e ANDRADE, 2013)

A reatividade química da molécula H_2O tem bastante influência da ligação de hidrogênio, principalmente em transferência de hidrogênio na forma de próton, possibilitando a molécula de H_2O atuar como ácido de Brönsted-Lowry ou como base através dos pares de elétrons não ligantes sobre o oxigênio, sendo a água classificada como um solvente anfiprótico. (BROWN, JR., *et al.*, 2005)

A força da ligação de hidrogênio entre a molécula H_2O e outros constituintes também permite estabilizar estruturas complexas de diversos materiais, por exemplo em sistemas biológicos como proteínas. (NELSON e COX, 2002) (CRICHTON, LALLEMAND, *et al.*, 2008).

Diante disso, ao considerar o uso da expressão "*água, solvente universal*" no processo de ensino-aprendizagem das propriedades da água, deve-se chamar atenção para a estrutura da molécula H_2O que quando comparada, guardando certas semelhanças como tamanho e massa molar, com as estruturas de moléculas constituintes de outros solventes, exibem propriedades físicas, químicas e biológicas distintas devido, em essência, às ligações de hidrogênio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada nota-se que os argumentos usados para defender "*água, solvente universal*" são abordados de forma simples, soltos e isolados, culminando em algumas distorções no processo de ensino-aprendizagem.

O argumento de que a água dissolve muitas substâncias (a maioria das substâncias) ou que a água dissolve mais substância que outros solventes não deve ser usando, pois não é sustentado cientificamente. Por outro lado, o argumento de que a água é o solvente mais abundante, recomenda-se deixar explícito que a expressão *solvente universal* não está no sentido histórico, e sim no sentido literal da palavra universal.

Já o argumento de que a água é importante para vida, recomenda-se trazer não somente as propriedades físicas da água e seus mais diversos usos que influenciam a manutenção e proliferação da vida no planeta, mas também o

papel da água enquanto um essencial solvente para vida a fim de que fique claro o uso da expressão "*água, solvente universal*". Semelhantemente, o uso do argumento da estrutura e polaridade água, sugere-se focar na influência da ligação de hidrogênio nas forças de coesão e adesão, e nos efeitos da intensidade destas forças que tornam a água um solvente com características únicas.

Diante do que foi exposto, o termo "*água, o solvente universal*" pode ser usado para contextualizar o ensino de química, desde que se tome alguns cuidados na abordagem, procurando trazer dados e discuti-los com aprofundamento adequado. Por esse viés, talvez a melhor alternativa não seria atribuir a expressão "*água, o solvente universal*" a um único fator, mas sim porque a água enquanto solvente reúne uma gama de características físicas, químicas, estruturais, biológicas, toxicológicas, ambientais e industriais que nenhum outro solvente é capaz de reunir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINS, P. W. et al. **Química Inorgânica**. 4ª. ed. Porto Alegre : Bookman, 2008.

BARBOZA, L. C.; GIORDAN, M. **O GRAU DE DIALOGIA NA ANÁLISE DE INTERAÇÕES VIRTUAIS**. Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências. Florianópolis: [s.n.]. 2009.

BROWN, T. L. et al. **QUÍMICA A CIÊNCIA CENTRAL**. 9ª. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

BRUNI, J. C. A água e a vida. **Tempo social**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 53-65, Novembro 1994.

CRICHTON, R. R. et al. **Biological Inorganic Chemistry An Introduction**. 1ª. ed. [S.l.]: Elsevier, 2008.

DEDO, S.; SEPULVEDA, A. O conceito universal de solvente no ensino das propriedades da água., 2019.

HERBST, M. H.; FILHO, R. M. M. Um Outro Olhar Sobre as Ligações Hidrogênio. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 41, n. 1ª, p. 10-16, Fevereiro 2019.

GASPARIN, J. L. **A construção dos conceitos científicos em sala de aula. Educação:** visão crítica e perspectivas de mudança. Concórdia: Universidade do Contestado. 2007. p. 1-25.

GRASSI, M. T. As águas do planeta Terra. **Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola** , v. 1, n. Especial, p. 31-40, Maio 2001.

GUIMARÃES, L. M. Alkahest: um método em forma de licor. **IDE**, São Paulo, v. 39, n. 63, p. 245-250, Agosto 2017.

MARTINS, C. R.; LOPES, W. A.; ANDRADE, J. B. Solubilidade de substân-

cias orgânicas. **Química Nova**, v. 36, n. 8ª, p. 1248-1255, 2013.

MORTIMER, E. F. O significado das fórmulas químicas. **Química Nova na Escola**, v. 3, p. 19-21, Maio 1996.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. **Química Ensino Médio. Manual do Professor**. 2ª. ed. São Paulo: Scipione, v. 3, 2014.

NELSON, D. L.; COX, M. M. **Lehninger Princípios de Bioquímica**. 3ª. ed. São Paulo: Sarvier, 2002.

POHORILLE, A.; PRATT, L. R. Is water the universal solvent for life? Origins of Life and Evolution of Biospheres. **Springer Science**, Dordrecht, v. 42, n. 5ª, p. 405-409, 12 outubro 2012.

SANTOS, W.; MOL, G. **Química Cidadã. Ensino Médio (Manual do Professor)**. 2ª. ed. São Paulo: FTD, v. 2, 2013.

SOUZA, R. O. C. D.; AMBROGI, V. B. **ODS14 VIDA DE ÁGUA**. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. São Paulo, p. 1-34. 2019.

VIVEIROS, A. M. V. **QUÍMICA NO CONTEXTO ÁGUA**. Salto: Schoba, v. 1, 2011.

SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: INQUIETAÇÕES SOBRE A PRECARIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Bruna Beatriz da Rocha[1]
Rebeca Freitas Ivanicska[2]
Francisco Romário Paz Carvalho[3]

> O processo de precarização do trabalho docente pode ser observado no interior de políticas educacionais implantadas nas últimas décadas, orientada por mudanças curriculares, de formação e atuação do professor. Uma das características dessas políticas é a mudança de perfil do trabalho do professor da Educação Básica ao ter que assumir inúmeras funções no campo educacional (SILVA; GUILLO, 2015, p. 4).

INTRODUÇÃO

Diante de tantas informações e modificações na Educação, existe um debate constante e importante que iremos direcionar o desenvolvimento do nosso capítulo. Ser professor na contemporaneidade brasileira traz desafios e anseios que evidenciam a necessidade de sempre buscar um olhar mais sensível e valoroso com o docente.

Por essa vertente, a questão que norteia as reflexões que serão aqui

1 Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto "Obras Coletivas MG"., Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com.

2 Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto "Obras Coletivas MG". Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais/Lavras. Pós graduanda em Direito Previdenciário pela LEGALE/SP. E-mail: rebeca_015@hotmail.com.

3 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral CAFS – UFPI. Bolsista no Projeto de Extensão Universitária PIBEX – UFPI (2022) "Formação de Professores do campo para o uso de Tecnologias Digitais", coordenado pela Professora Dra. Ágata Laisa Laremberg Alves Cavalcanti. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br

desenvolvidas é a seguinte: A profissão docente é uma das mais antigas da sociedade e considerada nobre, então, por que existe tanta desvalorização e precarização?

O problema da precarização da atividade docente é objeto de estudo em diversas partes do mundo. Seja em países pobres, ou em nações consideradas exemplos, no que diz respeito à profissão de professor, em ambos, essa discussão vem ganhando contornos diversos afim de procurar melhorias para esse ramo ainda tão desvalorizado.

Nesse entorno, no campo brasileiro em especial, os professores vivem sobrecarregados, rodeados de desafios. Atualmente, em tempos de (in)certezas, a discussão sobre a precarização do trabalho docente se afigura como indispensável, tendo em vista, os múltiplos redimensionamentos que a tarefa docente exige. Além de ser possível citar à desvalorização salarial é bem pertinente a sobrecarga de trabalho, bem como a perca do espaço particular doméstico, causado pelas exaustivas aulas on-line decorrentes da pandemia de COVID-19, como medida de restrição sanitária.

Assim, como se pode perceber, são muitos os questionamentos discutidos continuamente pela comunidade acadêmica e por pesquisadores, por isso, iremos fazer uma revisão bibliográfica de cunho documental sobre o assunto trazendo alguns conceitos e apontamentos que possam despertar novos viés.

De forma mais específica, intentamos a discutir sobre os fatores que interferem na atuação do professor. Vamos intensificar a discussão nos elementos responsáveis (ou que colaboram) para a precarização e desvalorização da profissão docente.

> O debate sobre as mudanças vividas nas relações de trabalho está em plena efervescência. Nesse debate, atenta-se para as aproximações que se pode fazer entre as análises dos "modelos" de organização que têm se construído para a produção industrial e aquilo que se observa, mais especificamente, no trabalho escolar. O modo cientificista de produção do saber conduz à crença de que o homem poderia comandar todo o progresso humano a partir do progresso do conhecimento e do rendimento do trabalho. A racionalização do uso das máquinas é concebida pela racionalização da mão de obra, sendo esta considerada em função da máquina (BARROS *et al*, 2019, p.13).

Vale ressaltar que a precarização do professor não afeta só o indivíduo detentor desse modelo, mas influencia o ambiente escolar e prejudica o aluno. Infelizmente, as condições e formações dos professores não são recentes, mas sim, um problema grave e crescente no país, se expandindo ainda mais na pandemia da COVID.

Ao comprometer o desenvolvimento do professor por meio de condições

econômicas frágeis e pouco suporte no dia a dia, as práticas curriculares também se tornam insuficientes, seja por excesso de carga horária ou pelo tamanho dos alunos.

Nesse mesmo sentido, entende-se que

> No Brasil, o quadro de sucateamento do ensino público tem se revelado de diferentes formas: equipamentos e instalações precárias e inoperantes; número de escolas insuficientes para atender à demanda; quadro reduzido de professores e demais trabalhadores da Educação; e, sobretudo, desqualificação do trabalho docente, em que se destacam o achatamento salarial e as péssimas condições de trabalho, atreladas a mais exigências de compromisso e esforço pessoal por parte dos professores. Nos últimos 20 anos, novas políticas e programas foram implementados, transformando a regulamentação da escola pública, reestruturando a gestão e o trabalho docente. Essas transformações aumentaram consideravelmente o ritmo de trabalho, no sentido de inflação das tarefas a serem cumpridas diante da elevação do número de alunos em sala de aula (BARROS *et al*, 2019, p.14)

Nesse contexto particular, para abordar a proposta anunciada, procuramos estabelecer uma reflexão crítica no sentido de analisar como a figura do professor vem sendo tratada, enfocando aspectos relativos à desvalorização e precarização da atuação desse profissional. Destarte, é imprescindível, analisar o trabalho do professor como uma atividade diária, e seus possíveis reajustes, flexibilizações e processos para promover mudanças efetivas e diretas na organização de trabalho.

DESENVOLVIMENTO

O discurso amplamente divulgado a respeito da precarização do trabalho docente apresenta, sobremaneira, uma certa aversão à essa profissão. Sem muita dificuldade é possível mencionar inúmeros fatores que levam os jovens a não querer enveredar pela profissão docente. Dentre elas, à desvalorização salarial é, sem dúvidas, a mais urgente.

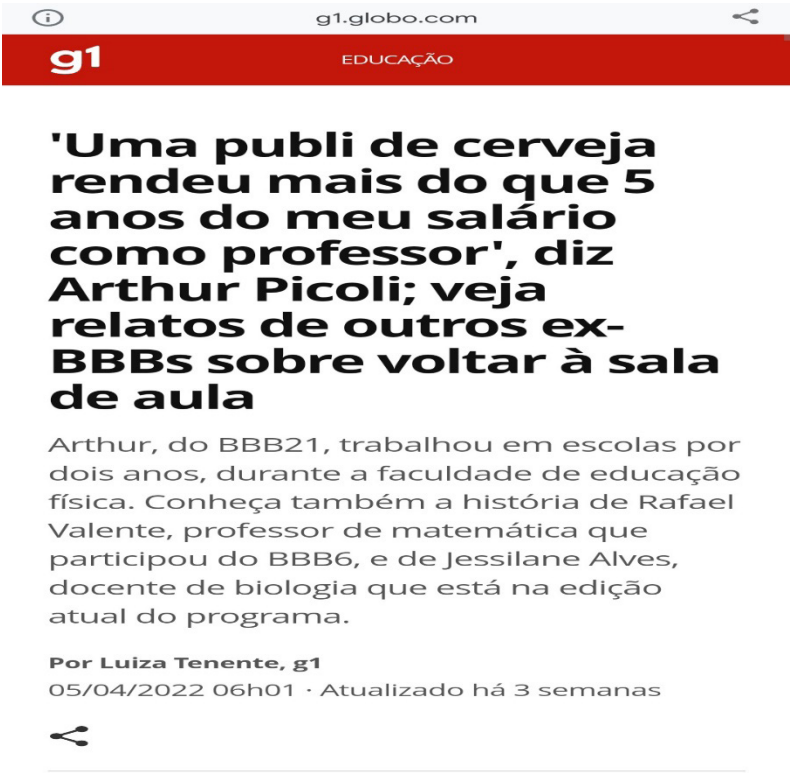
> Reclamam, de há muito tempo, e com justíssima razão, os professores públicos, o aumento dos seus vencimentos, reconhecidamente insuficientes para uma manutenção compatível com a posição social que ocupam [...]. Presentemente, reconheço que é impossível o Estado atender a esse merecido reclamo [...]. Estou convencido, porém, que, desde que passe a crise tremenda em que nos achamos, melhoradas serão as condições do professorado [trecho do Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, em 1914] (SÃO PAULO, p. 18-19)

O excerto acima, por sua vez, nos faz refletir sobre a remuneração e as condições de trabalho vivenciada pelos professores. Num intervalo de pouco mais de cem anos de lutas, lamentavelmente, o cenário em nada se modificou.

E assim advertimos: o professorado não é valorizado nem pago de modo condizente para exercer a dita nobre profissão.

Trazendo para um contexto mais atual, vejamos a manchete abaixo:

Imagem 1: Ex-BBB fala sobre a Profissão Docente[4]



A leitura da reportagem disponível no site G1, link disponível em nota de rodapé, é um forte indício da precarização do trabalho docente, bem como da perpetuação da ideia de que não compensa ser professor. Infelizmente não sabemos ao certo se a ampla divulgação de notícias desse porte é benéfico ou maléfico (em termos (des)motivacionais) para os jovens. Por outro lado, pretendemos encarar como uma forma de escancarar uma realidade sabida por todos e que nada se faz afim de reverte tal quadro obscuro. É perceptível, que a desvalorização da docência é permanente e conforme vemos por meio da citação, é também secular.

Certamente, há disparidades de remuneração, condições de trabalho e

4 Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/05/uma-publi-de-cerveja-rendeu-mais-do-que-5-anos-do-meu-salario-como-professor-diz-arthur-picoli-veja-relatos-de-outros-ex-bbbs-sobre-voltar-a-sala-de-aula.ghtml. Acesso em: 27.04.2022

tipos de formação docente. As diversas possibilidades na carreira – ser professor concursado ou contratado, subvencionado ou terceirizado; ter se formado como continuísta, leiga, normalista ou pedagogo, atuar em turmas multisseriadas, grupos escolares, escolas isoladas, ou institutos de Educação – potencializam e/ou limitam o magistério (Flôres e Gil, 2022).

Nesse conjuntura, concordamos com Barbosa (2012) ao afirmar que os professores brasileiros podem ser considerados mal remunerados ao se considerar a relevância de sua atuação social e a discrepância salarial se comparada com tantas outras categorias. Fato esse notabiliza a desvalorização da classe, da prática docente e desqualifica/ desmotiva os jovens a enfrentarem a carreira docente.

No rol dessas discussões, Ávila (2011) nos diz que, principalmente nas últimas três décadas, e, como tantos outros trabalhadores, os docentes tiveram seu trabalho flexibilizado, precarizado, gerando, sobremaneira, consequências como o aumento da jornada de trabalho, o que reflete consideravelmente na sua qualidade de vida social e tem sintomas na sua vida profissional.

No estudo desenvolvido por Hirata (2011), a autora analisa dois fenômenos: o da intensificação do trabalho docente e o trabalho precário induzido pela subcontratação e pelas formas ditas atípicas (tempo parcial, trabalho temporário, etc), em expansão nos últimos anos, ainda que se apresente implicações para a saúde mental e física dos trabalhadores.

Em relação a intensificação do trabalho, podemos ainda apontar como precário os problemas de saúde que acompanham os profissionais da educação. São inúmeros as enfermidades enfrentadas pelos professores, tendo em vista, a sobrecarga de trabalho, dentre as principais, podemos citar o estresse [5]e a ansiedade. Nesse entorno, Zaragoza (1999) afirma que existem determinadas combinações de fatores que podem conduzir os professores a um estado de ansiedade denominado esgotamento docente, e este afeta sua personalidade e causa distúrbios físicos e motores.

São, dessa maneira, essas situações problemáticas que exigem que os professores forneçam respostas para reduzir o peso de estímulos ameaçadores, como tensões e estresse; nesse caso, em particular, alguns docentes mostram sinais de mais seriedade do que outros, variando entre leve frustação, ansiedade e irritabilidade até exaustão emocional e sintomas psicossomáticos, entre outros.

Trazendo as reflexões para um contexto mais atual, podemos verificar que, muito profissionais da educação, de todo os níveis e modalidades educacionais, em decorrência do momento pandêmico vivido, se viram diante não da

5 Ver mais a respeito em Rocha; Ivanicska e Carvalho (2022), No referido texto, os autores traçam algumas discussões sobre o nível de estresse associado aos trabalhadores da educação.

possibilidade, mas sim da exigência de vivenciar um trabalho remoto compulsório (QUEIROGA, 2020). Ficando, portanto, a cargo dos docentes, a tarefa de repensar os conteúdos e metodologias a serem oferecidos neste contexto e sem receber treinamento, instrumentalização ou suporte técnico.

É relevante pensarmos, por exemplo, no caso de professores que trabalho de forma eventual, ou seja, chamados apenas quando há trabalho, recebem apenas por hora-aula trabalhada e não sabem quanto receberão no final do mês, aumentando assim, um quadro de incertezas. Exponencialmente, na pandemia, esses trabalhadores foram os que mais sofreram, tendo em vista que, além de se encontrarem em uma situação de déficit financeiro, já que ficaram sem nenhum tipo de remuneração, também não tiveram direito a nenhum tipo de auxílio emergencial.

No bojo dessas discussões, levando em consideração, as dificuldades acima supracitadas, ainda é pertinente a discussão acerca da crise de identidade profissional sofrida pelos professores na contemporaneidade. A esse respeito, Nóvoa (2009) assim se posiciona:

> Nas sociedades contemporâneas, o *prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social*. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI (NÓVOA, 2009, p. 44, grifos nosso).

Assim, concordando com o autor, é perceptível essa não visibilidade social para com a profissão docente. Decerto que esse cenário catastrófico compromete as perspectivas e o lugar social ocupado pelo professor, construindo uma degradação da imagem social docente.

Diante do exposto, consideramos que do ponto de vista social, financeiro e econômico, a profissão docente nunca teve o merecido reconhecimento, valorização e respeito. Candau (2014) se manifesta da seguinte forma:

> O magistério foi considerado durante muito tempo uma profissão valorizada socialmente, de prestígio e reconhecimento pelo seu potencial humanizador e seu compromisso com a formação para a cidadania. Em geral, esta valorização não era acompanhada de condições de trabalho adequadas. O salário dos professores era módico e os estímulos para o desenvolvimento profissional escasso. No entanto, esta realidade não impedia que o magistério fosse visto e vivido como uma profissão que valia a pena por sua importância intelectual, ética e social. Esta não é a situação que vivemos hoje. Junto às condições de trabalho precárias que a grande maioria dos professores enfrenta, é possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Insegurança, estresse, angústia parecem cada

> vez mais acompanhar o dia-a-dia dos docentes. Sua autoridade intelectual e preparação profissional são frequentemente questionadas. Ser professor hoje se vem transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas (CANDAU, 2014, p. 34).

Por último, concordamos com a posição de Bourdieu (1998), quando afirma que a precariedade afeta profundamente qualquer homem ou mulher expostos a seus efeitos, tornando, portanto, o futuro como algo ainda incerto, impede qualquer antecipação racional e, especialmente, esse mínimo de crença e de esperança no futuro que é preciso ter para se revoltar, sobretudo, coletivamente, contra o presente, mesmo o mais intolerável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo principal analisar a questão da precarização da profissão docente. Portanto, diante do exposto até aqui, acreditamos ser necessário que a classe docente trabalhadora, continue atuando, de forma coletiva, fundamentada e principalmente crítica, na construção de um futuro mais justo e menos excludente, à vistas de reverter (ou pelos menos diminuir) o quadro trágico apresentado neste texto.

Ao levarmos em consideração esses fundamentos, acreditamos veementemente, numa reviravolta no quadro de sobrecarga, pressões, desvalorização salarial, estresse, adoecimento e crise de identidade profissional enfrentados pelos professores.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, S. F. O. As transformações do trabalho docente através da produção escrita da ANPED (1996-2009). In: Anais da Reunião Anual da ANPED, 34, 2011. Disponível em: https://34reuniao.anped.org.br/images/trabalho/GT09-424%20int.pdf . Aceso em: 27.04.2022.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BARBOSA, A. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil. In: **Anais 35ª Reunião da ANPED**. Disponível em: Disponível em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2468_int.pdf . Acesso em: 27.04.2022.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de et al . Resistências à precarização no trabalho docente: posicionamentos teóricos e metodológicos. **Pesqui. prát. psicossociais**, São João del-Rei , v. 14, n. 2, p. 1-14, jun. 2019 . Disponí-

vel em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-90820190002000002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 maio 2022.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan/abr. 2014.

HIRATA, H. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. Caderno CRH, Salvador, v. 24, n. esp. 1, p. 15-22, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe 1.pdf . Acesso em: 27.04.2022.

FLÔRES, T; GIL, N. Quanto vale o trabalho do(a) professor(a)? Carreira e remuneração (1932- 1964). **Revista Educação em Questão**, 60, (63). Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID27139 . Acesso em: 27.04.2022.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

QUEIROGA, F. (Org.). **Orientações para o home office durante a pandemia da COVID-19.**(Coleção: O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da psicologia Organizacional e do Trabalho). Porto Alegre: Artmed, 2020. Disponível em: https//periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923.pdf. Acesso em: 27.04.2022.

ROCHA, B. B; IVANICSKA, R. F; CARVALHO, F. R. P. O nível de estresse associado aos trabalhadores da educação. In: NAVES, L. M; ROCHA, B. B; IVANICSKA, R. F. **Caminhos do educador**: perspectivas entre as teorias, as práticas e os saberes. Itapiranga: Schreiben, 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Diretoria Geral da Instrução Pública, 1914.

SILVA, R. A. O; GUILLO, L. A. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudoeste goiano. **Itinerárius Reflections**, v. 11, n. 2, Dezembro, 2015.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente**. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. 3 ed. Bauru: Edusc, 1999.

POSFÁCIO

É com enorme satisfação que faço parte da obra EDUCAÇÃO EM CENA: olhares plurais e experiências de pesquisa e ensino.

Foram 40 capítulos de extrema qualidade e conteúdo, tantos autores dedicados e textos construídos por meio de vivências, debates e possibilidades. É incrível perceber que a Educação é uma sobrevivente e que cada pesquisador é resultado de lutas e revoluções que transmitem a potência do ENSINO, APRENDIZADO E CONHECIMENTO.

O posfácio é uma breve informação explicativa acrescentada no final de um livro, no entanto, sintetizar ou resumir esses capítulos seria empobrecer o tamanho dessa valorosa obra.

Por isso, fica apenas o meu apelo e pedido sincero, seja corajoso, se permita desprender-se de conceitos, amarras e anseios e ampliar os seus horizontes com possíveis debates.

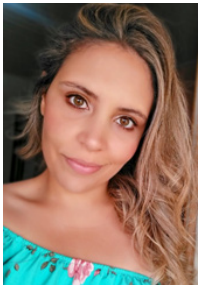
"Ou escreva algo que vale a pena ser lido, ou faça algo que vale ser escrito." Benjamin Franklin

Rebeca Freitas Ivanicska

SOBRE OS ORGANIZADORES

Francisco Romário Paz Carvalho: Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é bolsista PIBEX - UFPI (2022), desenvolvendo o Projeto "FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO PARA USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS", sob a orientação da Prof. Dra. Ágata Laisa Laremberg Alves Cavalcanti. Possui experiência na área de Letras (Linguística) e Educação. Seus interesses voltam-se para pesquisas na área de Linguística de Texto, Análise de Gêneros, Multimodalidade, Financiamento da Educação, Formação de professores e práticas da Docência, TDICs e Educação, Educação, Diversidades e Inclusão. Tem pesquisado na área de Educação e Tecnologias Digitais, Educação em Direitos Humanos, bem como na relação entre Antropologia e Educação. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8493-418X.

Bruna Beatriz da Rocha: Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto "Obras Coletivas MG". Professora da rede privada, na cidade de Carandaí. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4118837127203139.



Rebeca Freitas Ivanicska: Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto "Obras Coletivas MG". Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais. Técnica em Educação. Pós graduanda em Direito Previdenciário pela LEGALE/SP. E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0499371715345312.

EDITORA
SCHREIBEN