

PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO:

DESTAQUES NA PRODUÇÃO BRASILEIRA

Volume II



**EDITORA
SCHREIBEN**

**JOBSON JORGE DA SILVA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA**
(ORGANIZADORES)

JOBSON JORGE DA SILVA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO:

DESTAQUES NA PRODUÇÃO BRASILEIRA

Volume II



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Pixabay.com
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)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
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)

P474 Pesquisas e experiências na educação : destaques na produção brasileira: volume II. / Organizadores: Jobson Jorge da Silva, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiben, 2022.
194 p. : il. ; e-book.
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-89963-78-3
DOI: 10.29327/563918
1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação infantil. I. Título.
II. Silva, Jobson Jorge da. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
PREFÁCIO.....	7
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
A CONSTRUÇÃO DO DIABO NO IMAGINÁRIO: UMA ANÁLISE DO CONTO “A IGREJA DO DIABO” DE MACHADO DE ASSIS.....	8
<i>Ellen Andressa Alves de Melo</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS ORAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	22
<i>Claudia Maria Petchak Zanlorenzi</i> <i>Michele Schneiders</i> <i>Michelle Wolf</i>	
A PAIXÃO SEGUNDO G. H.: LEITURA QUE SEDUZ E ATRAVESSA A SUBJETIVIDADE COMO PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO.....	31
<i>Luã Leal Gouveia</i>	
A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19.....	44
<i>Caroline da Silva Pereira</i>	
CAMINHOS DO PROJETO DE EXTENSÃO ESCOLA DE MÉTODOS: DO PRESENCIAL AO VIRTUAL.....	52
<i>Marcos dos Reis Batista</i>	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR: A IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO INSTITUCIONAL DE ENSINO.....	63
<i>Ione Ogawa</i> <i>Maria Christine Berdusco Menezes</i>	

NOTABILIZANDO O MARACATU RURAL PARA COMBATE AO RACISMO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	76
<i>Ruan Carlos Fernandes da Silva</i>	
<i>Álvaro Vinicius Barreto da Silva Ferreira</i>	
<i>Marquiciana Maria da Silva</i>	
<i>Dironildo Barbosa da Silva Júnior</i>	
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?.....	84
<i>Orlane Fernandes Silva</i>	
<i>Adelmo Fernandes de Araújo</i>	
ENSINO DE LÍNGUAS NA ATUALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	98
<i>Valdenia Sabrina Fragoso de Brito</i>	
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
<i>Sarah Maria Cavalcanti Cardoso Rocha de Araújo</i>	
JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E AS HABILIDADES DO SÉCULO XXI.....	105
<i>João Pedro de Almeida Moraes</i>	
<i>Joacir Simões Ferreira</i>	
<i>Dante Bitencourt Nascimento Filho</i>	
PERCEPÇÕES SOBRE TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO FILME “A LÍNGUA DAS MARIPOSAS”	113
<i>Alana Ximenes da Silva</i>	
<i>Marcos Lourenço da Silva Zanotelli</i>	
<i>Wilson Camerino dos Santos Júnior</i>	
ENTRE AFETOS E FABULAÇÕES: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES COM AS INFÂNCIAS.....	123
<i>Shellen de Lima Matiazzi</i>	
OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOS GESTORES: UM ESTUDO DE CASO	133
<i>Claudete Leite Siqueira</i>	
<i>Eurico Rosa da Silva Júnior</i>	
<i>Paulo César Marques de Andrade Santos</i>	

LETRAMENTO LITERÁRIO E O CONTO “O PATINHO FEIO” EM UMA TURMA DO 6º ANO DOS ANOS FINAIS.....	145
<i>Beatriz de Melo Miranda</i>	
<i>Rosângela Barbosa da Silva Canto</i>	
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
A GINCANA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MULTIMODALIDADE.....	161
<i>Camila Elizabete da Silva da Silva</i>	
<i>Karoliny Oliveira Rostelato da Silva</i>	
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA: UMA FERRAMENTA DE GESTÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	169
<i>Joana Karolina de Oliveira Ramos</i>	
<i>Jucimar Casimiro de Andrade</i>	
<i>Fernando Salvino da Silva</i>	
<i>Renata Porto Chaves</i>	
<i>Jamile Queiroz Leite</i>	
<i>Robson José Silva Santana</i>	
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	178
<i>Ana Christina de Sousa Damasceno</i>	
<i>Christiana de Sousa Damasceno</i>	
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
<i>José Emanuel Sebastião da Silva Pereira</i>	
<i>Álábíyi Pereira (nome social)</i>	
POSFÁCIO.....	192
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	193

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o segundo volume da obra PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: destaques na produção brasileira.

As temáticas desenvolvidas valorizam as pesquisas e experiências de nossos autores e autoras que conseguem trazer debates e discussões enriquecedoras para a pesquisa acadêmica brasileira.

É gratificante fazer parte dessa obra, de participar do @obrascoletivasmg e observar que temos tantos escritores e pesquisadores de excelência que ainda acreditam na transformação e construção da Educação.

Como diz o nosso grandioso patrono Paulo Freire, “*A leitura do mundo precede a leitura da palavra.*”

Que possamos nos emergir em cada capítulo aqui apresentado!

Rebeca Freitas Ivanicska
Especialista em Educação

PREFÁCIO

O processo de formação de sujeitos é longo e complexo e necessita de diversas esferas do conhecimento para transformar-se em desenvolvimento. Nesse aspecto, nossa obra pretende integrar diversas esferas do conhecimento em uma coletânea inédita de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores/as da educação.

O processo de formação da sociedade conta com a amplitude do conhecimento e com a tecnicidade do desenvolvimento da sociedade educativa e, portanto, constrói um cenário perfeito para a melhor qualidade de vida em sociedade.

Deste ponto de vista, nossa obra pretende discutir de forma multifacetada a educação contextualizada na pesquisa e na extensão entendendo que os sujeitos envolvidos nos processos de socialização, sistematização e exposição do conhecimento são sujeitos que produzem saber além de retroalimentar a máquina de produção dele.

Com isso, acredito que esta obra colabora com a ampliação da visão sobre educação e formação intelectual em diversas esferas do conhecimento e do saber objetivando contribuir com a multiplicação das iniciativas de pesquisa e com a educação brasileira.

Boa leitura!

Jobson Jorge da Silva

A CONSTRUÇÃO DO DIABO NO IMAGINÁRIO: UMA ANÁLISE DO CONTO “A IGREJA DO DIABO” DE MACHADO DE ASSIS

Ellen Andressa Alves de Melo¹

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1. INTRODUÇÃO

Joaquim Maria Machado de Assis, mais conhecido como Machado de Assis, é um dos nomes mais importantes da literatura brasileira. O autor possui uma vasta produção literária, perpassando pelos mais diversos gêneros textuais, entre eles, o conto, haja vista que escreveu cerca de duzentos deles ao longo de sua carreira. Nesse contexto, torna-se importante afirmar que Machado de Assis teceu diversas análises e incitou incontáveis debates por intermédio de suas histórias sempre tão marcantes. Surpreendeu, também, diversos públicos ao abordar temáticas apresentadas à sua moda, com seu olhar crítico, suas doses de ironia e sarcasmo, e através de uma retórica impecável, apresentou, em um de seus contos, o diabo como principal protagonista e o seu mais novo plano: abrir uma igreja.

É válido destacar, inicialmente, que a representação do diabo não passou despercebida, muito menos foi pouco valorizada pelo autor, visto que tal figura foi apresentada em diversos de seus romances e contos. Este artigo, no entanto, tem o propósito de analisar a grandeza de tal personagem especificamente no conto “A igreja do diabo”. Desse modo, diante de um dos mais célebres escritos do autor, meu principal objetivo é discorrer a respeito de como se dá a constituição da figura do diabo na construção do imaginário, e como tal composição veio a, possivelmente, inspirar as linhas machadianas.

Para isso, este trabalho se organizará como segue: em primeiro lugar, apresentarei a concepção de Gaston Bachelard (1991), a respeito de como ocorre, de fato, a construção do imaginário, bem como, sob a perspectiva de intelectuais, como esta influenciou o estabelecimento da figura diabólica em um importante período histórico. Em seguida, exporei a organização estrutural do conto, recorrendo aos postulados de Gancho (2006), tal como o importante

1 Licenciada em Letras Port./Espanhol pela Universidade de Pernambuco. Pós-graduanda em Neurociência e Comportamento pela PUCRS.

papel como contista de Machado de Assis, através da concepção de Astrogildo Pereira (1982) e outros importantes críticos. Além disso, analisarei, também, a construção imagética do protagonista no conto com o auxílio de importantes teóricos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A construção da figura diabólica no imaginário

Em sua obra “*A terra e os devaneios da vontade*”, Gaston Bachelard (1988) tece uma análise a respeito do papel da imaginação humana e a sua estreita relação com o universo. Acerca disso, o autor apresenta o conceito de Arquétipo, que para ele, significa um conjunto de imagens que reside na psique de cada indivíduo “resumindo a experiência ancestral do homem diante de uma situação típica, isto é, em circunstâncias que não são particulares a um só indivíduo, mas que pode impor-se a qualquer homem” (BACHELARD, 1988, p. 161). Para justificar tal teoria, o autor recorre a psicanálise clássica:

A psicanálise se contenta em definir as imagens por seu simbolismo. Mal é detectada uma imagem pulsional, mal é descoberta uma lembrança traumatizante, a psicanálise coloca o problema da interpretação social. Omite-se todo um campo de pesquisas: o próprio campo da imaginação. Ora, o psiquismo é animado por uma verdadeira fome de imagens. Ele quer imagens. Em suma, sob a imagem, a psicanálise busca a realidade; omite a investigação inversa: sobre a realidade buscar a positividade da imagem. É nessa investigação que detectamos essa energia de imagem que é a própria marca do psiquismo ativo. (BACHELARD, 1991, p. 17).

Sob tal perspectiva, o conceito de imaginação por Bachelard aborda duas vertentes a respeito de uma mesma realidade: *imaginação formal*, caracterizada por fazer parte de uma corrente racionalista; e *a imaginação criadora*, a qual “recupera o mundo como provocação concreta e como resistência, a solicitar a intervenção ativa e modificadora do homem: o homem demiurgo, artesão, manipulador, criador, fenomenotécnico, obreiro – tanto da ciência como da arte” (PESSANHA, 1985, p. 15). Nesse contexto, por meio da imaginação formal, o homem torna-se um observador do mundo que o cerca, enquanto que através da imaginação criadora, o indivíduo torna-se um agente de transformação. Segundo o autor, tal imaginação criadora torna-se cada vez mais nítida por meio da imaginação literária, pois: “recebemos dela um dinamismo psíquico novo. Portanto, acreditamos ter a possibilidade no simples exame das imagens literárias, de descobrir uma ação iminente da imaginação” (BACHELARD, 1991, p.5). Dessa forma, metáforas são criadas como resultado da ligação entre o imaginário do

indivíduo e o seu posicionamento ou ação interventiva sobre o mundo material que o cerca. Assim, com base em tal teoria, cabe a análise a respeito da imagem do diabólica na construção do imaginário social em um período de profundas discussões teológicas.

Incontestavelmente, a figura do Diabo marcou séculos e inúmeras gerações em todo o mundo, assim como fez-se presente em diversas religiões, cada uma ao seu modo. O surgimento de textos que revelam a construção de tal figura, entretanto, não possuem uma marcação temporal muito precisa, porém, segundo historiadores, Zoroastra, conhecido como profeta grego e um dos primeiros profetas monoteístas das religiões mundiais, apresentou uma das primeiras e mais revolucionárias distinções entre o bem e o mal. Para ele, Deus (Ahura Mazda) era o criador de todas as coisas, e o mal não era obra sua, mas sim do Espírito Destrutivo (Angra Mainyu ou Ahriman).

O Deus único, só ele digno de adoração, é Ahura Mazda. Indra, o antigo deus, foi despromovido para a categoria de demônio, assim como as divindades “secundárias”, que eram, antes da reforma, os dois Nasatya. Segundo os Gâthas, Ahura Mazda é o criador do céu e da terra, do mundo material e espiritual. Ele é o legislador soberano, o Juiz Supremo, O ordenador do dia e da noite, o Centro da natureza e o Inventor da lei moral. Não se poderia descrever melhor o Deus dos três monoteísmos posteriores, pois a filiação entre o Mazdeísmo, o Judaísmo, o Cristianismo e o Islão é evidente (MESSADIÉ, 2001, p. 106)

De acordo com Jeffrey Burton Russell, um dos historiadores medievalistas e cientistas da religião estadunidense mais famosos: “{...} o dualismo introduzido por Zaratustra foi um passo revolucionário na evolução do Diabo, pois postulou, pela primeira vez, um princípio absoluto do mal, cuja personificação, Angra Mainyu ou Ahriman, é o primeiro Diabo claramente definido.” (RUSSELL, 1991, p. 86). A esse respeito, é importante destacar que uma das religiões que mais contribuíram para a construção da figura do diabo e a sua posição como inimigo do Ser Divino, foi, de fato, o Judaísmo.

Deus é assim, no Antigo Testamento, simultaneamente o Bem e o Mal. O Diabo não senão o seu servidor e nunca se encontra o conflito que colora tão fortemente o Novo Testamento, onde o Diabo aparece sempre como o inimigo de Deus e o “Príncipe deste mundo”, em oposição ao Rei dos céus. Na sua entrega à vontade suprema, a teologia do Antigo Testamento não recebe senão um pólo único no universo, e o Diabo nunca tem aí um papel senão conforme à vontade do criador. Satanás é o Mal? Não, ele é o sofrimento pretendido pela vontade de Deus. Nunca, aliás, se vê no Antigo Testamento os episódios de demonologia do Novo Testamento (MESSADIÉ, 2001, p. 303).

A partir de tal religião, a representação do diabo, ser das trevas que se opõe

à divindade celeste, firma-se no imaginário da sociedade da época. Entretanto, é somente com o cristianismo que há uma caracterização e estudo mais preciso a respeito de tal figura. E é por meio das mais variadas fontes, as quais explicam o surgimento de Satanás, que os líderes da Igreja tentam, nos primeiros séculos do cristianismo, traçar uma caracterização coerente acerca de tal figura opositora.

No fundo, e desde os primeiros séculos, tinha sido assim impossível elaborar uma doutrina coerente sobre o Diabo e os seus demónios. Não se sabia nem a natureza do pecado que tinha feito Satanás cair do Céu, inveja, concupiscência ou orgulho; nem a sua aparência visual, bela ou feia; nem o momento da Criação em que ele tinha caído, antes ou depois da criação do Sol e dos homens; nem se ele era totalmente espiritual, ou subtilmente material, ou mesmo totalmente corporal; nem o seu local de residência; nem se era intrinsecamente mau ou capaz de caridade, nem se era supremamente inteligente, como alguns tinham dito, ou então medianamente inteligente ou ainda estúpido; nem se era susceptível de receber o perdão divino no final dos tempos (MESSADIÉ, 2001, p. 361).

Dessa forma, após um longo tempo de densas discussões a respeito da origem do diabo, a Igreja decide, assim, direcionar tais questionamentos com uma nova abordagem, estabelecendo o papel do diabo e utilizando-o como uma estratégia de controle:

A partir do século XIII, o medo do Diabo aumenta sem cessar, e essa reviravolta na percepção da cristandade dos poderes e contínuas vitórias de Satã encaminhou a Europa ocidental para uma onda de pânico generalizado, na qual a crise do século XIV – a grande crise do feudalismo –, com a intensificação das catástrofes e o aumento da miséria, provocou o delírio das consciências aterrorizadas, que buscavam no Demônio e seus sequazes os responsáveis pelo sofrimento da coletividade. Os homens sentem-se abandonados por Deus, submersos em um mundo de terror. O Reino do diabo, em ascensão, lentamente encobre a imagem da Cidade de Deus (NOGUEIRA, 2000, p. 60-1).

É válido ressaltar que é justamente no período da Idade Média que o diabo assume parcela da culpa, segundo a Igreja, da Peste Negra que assolava a Ásia e a Europa na época, formando, no imaginário da população, uma imagem cada vez mais terrível do conhecido anjo do mal. Ademais, a discussão a respeito das possessões demoníacas ganha cada vez mais destaque, sendo refletida, inclusive, na arte. Na imagem a seguir, vemos São Francisco Bórgia, sacerdote da Igreja Católica, intercedendo por um homem padecendo em seu leito, atormentado por demónios de aparência escura e monstruosa.

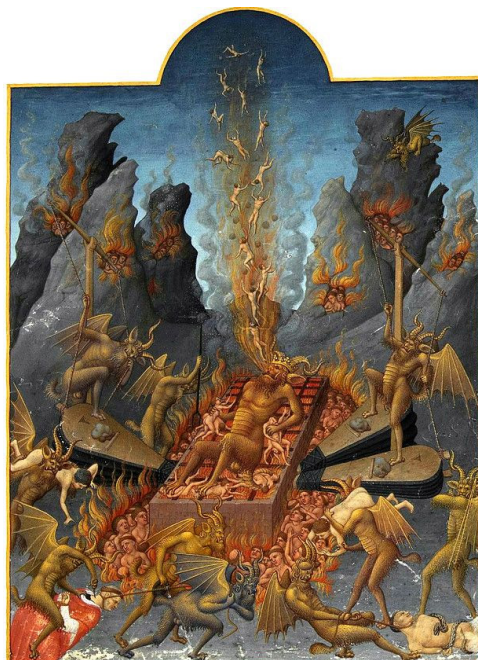


São Francisco Bórgia (1510-1572) Ajudando um Impenitente Agonizante, 1795.

Já no Renascimento, período artístico-literário de profundas manifestações na arte, fincadas no iluminismo, a figura diabólica também é diversas vezes representada, apesar das dificuldades encontradas pelos artistas de caracterizar, em suas pinturas, uma figura que era descrita de tantas formas e de maneira tão subjetiva, com base na teologia cristã:

Na hora de pintar o Diabo, os artistas tinham enorme dificuldade. Não existia tradição literária digna do nome e, o mais exasperante, não havia tradição pictórica alguma. Nas catacumbas e nos sarcófagos não há Diabo. Essa inexistência de tradição pictórica, combinada a fontes literárias que confundiam o Diabo, Satã, Lúcifer e demônios, são razões importantes para a ausência de uma imagem unificada do Diabo e da iconografia irregular. Mas alguma coisa sempre é melhor do que nada. E havia algo que o artista cristão podia tirar das fontes clássicas que os comentários teológicos corroboravam – Pã. (LINK, 1998, p. 53).

Nesse contexto, apesar de tais circunstâncias, na obra dos irmãos Linbourg (1385–1416), por exemplo, três pintores renascentistas famosos, há a representação do diabo ao centro da imagem:



Limbourg Brothers, Tundal's Hell, Tres Riches Heures du de Berry, c. 1415, Chantilly, France, Musee Conde.

Na tela, Lúcifer aparece com o corpo semelhante ao de um ser humano, porém com a cabeça e chifres aproximados ao de um animal. Além disso, pode-se observar que tal gênio do mal parece encontrar-se em um local escuro, com criaturas muito semelhantes a si mesmo, cometendo - ao que parece - terríveis atrocidades. Nesse aspecto, nota-se que para a Igreja, o “medo era considerado salutar, moralizante, pedagógico, algo que agia poderosamente para se evitar o pecado e praticar o bem” (COSTA; PEREIRA, 2016).

A tela “O juízo final” exemplifica, também, claramente essa questão ao retratar o julgamento de Cristo em todas as nações, contribuindo para o entendimento que todas as pessoas um dia serão julgadas conforme as suas próprias ações. Nesse contexto, é válido apontar que durante a Idade Média a Igreja utilizou suas próprias pinturas como estratégia pedagógica, haja vista que a maior parte da população não era alfabetizada.

{...} obras com o tema do “Juízo Final” poderiam em última instância ser consideradas uma grande forma não somente de ilustração, mas também de difusão da doutrina cristã: seja um bom cristão e receba como recompensa as benesses do Paraíso; peque e veja na obra as futuras consequências de seus atos (QUIRÍCO, 2010. p. 121).



O Juízo Final, Fra Angélico. Museu de São Marcos, Itália, 1430. Fonte: Rizo (2013, p.10)

Dessa forma, nota-se que a arte foi um dos principais recursos utilizados pela Igreja para o ensino de seus dogmas e a manutenção de seu poderio por meio da ênfase na construção de uma figura satânica no imaginário da época.

2.2 A estrutura do conto

O conto, apesar de ser uma narrativa mais curta, é capaz de expor um enredo de extrema complexidade estimulando as mais diversas interpretações. Sua origem, no entanto, não é recente, mas vem perpassando séculos, até chegar a sua atual organização. De acordo com Magalhães Júnior (1972):

O conto é uma herança de tradição oral que pertence a todos os povos, sendo uma das mais antigas formas de expressão da literatura. O conto é um gênero de tradição oral que com o passar do tempo evoluiu para a forma escrita e mais rebuscada” (JÚNIOR, 1972, p. 8).

Ainda a respeito da brevidade e profundidade do conto, afirma Fiorussi (2003):

Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado. {...}. (FIORUSSI, 2003. p.103)

Nesse viés, para a elaboração de tal gênero textual, é preciso reconhecer os elementos que constituem a sua narrativa. São estes: enredo, personagens, narrador, espaço e tempo. Primeiramente, é interessante pontuar que o enredo é conhecido por diversos nomes, conforme Gancho (2006): “O conjunto dos fatos de uma história é conhecido por muitos nomes: intriga, ação, trama, história.” Dentro desse enredo, encontra-se, por exemplo, o conflito que norteará o rumo da história, a partir da exposição, complicação, clímax e desfecho dos fatos. Nesse sentido, é crucial apontar que diversas histórias apresentam um enredo

psicológico, o qual centra-se nas questões interiores dos personagens.

A respeito do personagem, é preciso afirmar que este é quem, de fato, realiza as ações. Segundo GANCHO (2006):

A personagem ou o personagem é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação. Por mais real que pareça, o personagem é sempre invenção, mesmo quando se constata que determinados personagens são baseados em pessoas reais” (GANCHO, 2006. p. 10).

Em relação ao Tempo, este divide-se em dois: tempo cronológico, o qual é retratado segundo a ordem dos fatos apresentados no enredo; e tempo psicológico, por meio do qual é apresentado a sucessão dos acontecimentos segundo a concepção imaginativa dos personagens.

No que concerne ao espaço, é indispensável observarmos que este caracteriza o ambiente, o local, o lugar onde os personagens realizam as suas ações. Consoante Gancho (2006), “o espaço tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens.”

Como último elemento, mas não menos importante, é fundamental analisarmos o papel indispensável do narrador para o enredo. Em primeiro lugar, devemos pontuar que há diversos tipos de narrador. O narrador em terceira pessoa, por exemplo, pode ser considerado onisciente ou onipresente, e é caracterizado por contar a história “de fora”, aparentando uma visão imparcial dos fatos; O narrador intruso (que trata-se de uma variante do narrador visto anteriormente), o qual além de narrar os fatos, também opina acerca das atitudes cometidas pelos personagens; Narrador parcial (também uma variante do narrador em terceira pessoa), dá ênfase a um dos personagens da história fazendo com que o enredo gire em torno dele. Além desses, também há o narrador em primeira pessoa, o qual vive os acontecimentos e relata a história sob o seu ponto de vista. Outrossim, existe o narrador testemunha, que testemunha os fatos. E por fim, o narrador protagonista, o qual além de contar os fatos, trata-se do próprio personagem principal. Para GANCHO (2006), “Não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história.”

Dessa forma, após a análise da constituição estrutural do conto, é importante destacar o papel indispensável do autor Machado de Assis para a formação da própria literatura brasileira no século XIX.

De início, é válido pontuar que os contos de Machado de Assis guardam, em si, surpresas e revelações a cada nova leitura. Marcam não só por meio das doses de ironia e sarcasmo que o autor derrama sobre cada linha, mas também,

devido à riqueza de detalhes, esta que ultrapassa a riqueza vocabular, mas traz consigo um maravilhamento profundo a cada leitor que está disposto a ler as linhas e as entrelinhas do texto. Certa vez, segundo Nádya Battella Gotlib, o próprio Machado confessou: “É gênero difícil, a despeito da sua aparente facilidade”. E prossegue: “e creio que essa mesma aparência lhe faz mal, afastando-se dele os escritores e não lhe dando, penso eu, o público toda a atenção de que ele é muitas vezes credor” (2006, p. 9). E é por meio deste gênero arrebatador que o bruxo do cosme velho revela a profundidade de seu entendimento a respeito do comportamento da sociedade da época. Nesse contexto, segundo o crítico literário Alfredo Bosi:

O objeto principal de Machado de Assis é o comportamento humano. Esse horizonte é atingido mediante a percepção de palavras, pensamentos, obras e silêncios de homens e mulheres que viveram no Rio de Janeiro durante o Segundo Império. A referência local e histórica não é de somenos; e para a crítica sociológica é quase-tudo. De todo modo, pulsa neste quase uma força de universalização que faz Machado inteligível em línguas, culturas e tempos bem diversos do seu vernáculo luso-carioca e do seu repertório de pessoas e situações do nosso restrito Oitocentos fluminense burguês. Se hoje podemos incorporar à nossa percepção do social o olhar machadiano de um século atrás, é porque este olhar foi penetrado de valores e ideais cujo dinamismo não se esgotava no quadro espaço-temporal em que se exerceu. Largo e profundo é, portanto, o campo do “quase” naquele quase-tudo (BOSI, 2007, p. 11).

Desse modo, nota-se porque cada linha machadiana carrega tamanha profundidade em si mesma. Machado de Assis aborda, em suas obras, e especialmente em seus contos, temáticas sociais muito pertinentes à discussão, haja vista o seu olhar crítico e analítico a respeito, muitas vezes, das intenções humanas reveladas por meio de suas ações. De acordo com Rodrigues (1982), os contos do autor são valiosas fontes de estudo:

Nesses contos muito se terá que estudar e aprender do nosso passado, na sua obra, melhor que em qualquer outra, encontramos uma imagem do conjunto mais expressiva do fenômeno brasileiro normal, isto é da gente e da terra em suas manifestações normais, cotidianas, correntes, As criaturas envolvidas na complicação e nos conflitos que ele explorou nos seus livros são a réplica literária de outras criaturas de carne e osso, que viveram em dado momento histórico num dado meio social (RODRIGUES, 1982, p. 17).

Sob esse viés, torna-se inegável o papel fundamental dos contos do autor machadiano. Cadwell, assim, sintetiza o percurso histórico de Machado:

Assim foi Machado de Assis, um escritor de reputação, laborioso jornalista e funcionário público exemplar – não faltou um dia sequer ao trabalho, nunca se distanciou pouco mais que uns poucos quilômetros do seu Rio de Janeiro. [...] Quando olhamos para a sua ficção, seus nove romances e

mais de duzentos contos de sua obra reunida – encontramos um Machado que viajou todas as distâncias, épocas anteriores, nas profundezas da alma humana. À medida que ele narra seus contos, conhecemos a emergência firme e consistente de um intelecto, de uma concepção da obra literária e do papel do artista no progresso humano. Seus ensaios críticos e suas colunas jornalísticas servem como nota de rodapé e marginalia de sua obra ficcional. (CADWELL, 2008, p. 218).

Não importa se em poucas ou muitas páginas, Machado de Assis conseguiu, também enquanto contista, apresentar diferentes críticas a respeito dos problemas sociais mais agravantes de sua época, assim como promoveu importantes reflexões direcionadas não só a sociedade de um determinado período, mas de todos os tempos.

2.3 A construção imagética do diabo no conto “A igreja do diabo” de Machado de Assis:

O conto “A igreja do diabo” foi publicado no ano de 1884, no livro *Histórias Sem Data*, por Machado de Assis. De forma cômica, o conto retrata o mais novo intuito do diabo: abrir a sua própria igreja. A respeito da participação de tal personagem, Astrojildo Pereira (2008) reconhece a onipresença do Diabo que, em suas palavras, “anda solto nas páginas machadianas: Diabos que surgem isoladamente, um numa página, outro noutra página, ou então às dezenas, às centenas, aos milhares. Em suma, todas as raças e sub-raças da fauna infernal”. O conto é dividido em quatro capítulos, que são: I - De uma idéia mirífica; II - Entre Deus e o Diabo; III - A boa nova aos homens; IV - Franjas e franjas.

Logo no início do conto, no capítulo I, o diabo, por sentir-se “humilhado com o papel avulso que exercia desde séculos”, com o propósito de “combater as outras religiões”, decide abrir a sua própria igreja:

Vá, pois, uma igreja, concluiu ele. Escritura contra Escritura, breviário contra breviário. Terei a minha missa, com vinho e pão à farta, as minhas prédicas, bulas, novenas e todo o demais aparelho eclesiástico. O meu credo será o núcleo universal dos espíritos, a minha igreja uma tenda de Abraão. E depois, enquanto as outras religiões se combatem e se dividem, a minha igreja será única; não acharei diante de mim, nem Maomé, nem Lutero. Há muitos modos de afirmar; há só um de negar tudo (ASSIS, 2019, p. 271).

Nota-se, nesse sentido, que o desejo do protagonista não era apenas de ser como Deus, que possuía templos para a sua própria adoração, mas de ser maior que o criador de todas as coisas, dado que o seu principal objetivo era convencer todas as pessoas, de todas as nações, a adorarem o seu nome. Assim, com o intuito de colocar em prática seu plano maléfico, o diabo parte das sombras, lugar de sua habitação, para a luz celeste: “batendo as asas, com tal estrondo que

abalou todas as províncias do abismo arrancou da sombra para o infinito azul” (ASSIS, 2019, p. 272).

No capítulo II, já no reino celeste, o Diabo apresenta-se perante Deus: “Deus recolhia um ancião, quando o Diabo chegou ao céu. Os serafins que engrinaldavam o recém-chegado, detiveram-se logo, e o Diabo deixou-se estar à entrada com os olhos no Senhor.” (ASSIS, 2019, p. 272). Tal apresentação confirma a visão medieval a respeito de quem era o diabo: um anjo de luz que habitava no céu, na companhia de outros seres semelhantes a si mesmo; no entanto, por sua vaidade, após enganar as primeiras criaturas humanas, personificado em uma serpente, é expulso do céu pelo próprio Senhor como castigo por seu pecado. A partir desse momento, então, Lúcifer, (nome que vem do latim lux, que significa luz), perde a sua condição de anjo de luz, torna-se o maior inimigo de Deus, e o principal responsável pelo mal que está sob a humanidade:

Sob seus diversos nomes e com aparências multiformes, o Diabo - Satã e seus demônios é seguramente uma das figuras mais importantes do Ocidente medieval: encarnação do mal, oponente das forças celestes, tentador do justo, inspirador dos ímpios e dos pecadores, verdugo dos condenados, ele é onipresente e o seu terrível poder se faz sentir em todos os aspectos da vida humana e das representações mentais medievais. É o “Príncipe deste mundo” (João 12, 31), aqui “ele faz a festa” (J. Le Goff). (BASCHET, 2006, p. 319).

No céu, já na presença do Criador, o diabo decide revelar o plano pelo qual estava ali:

{...} Vou edificar uma hospedaria barata; em duas palavras, vou fundar uma igreja. Estou cansado da minha desorganização, do meu reinado casual e adventício. É tempo de obter a vitória final e completa. E então vim dizer-vos isto, com lealdade, para que me não acuseis de dissimulação... Boa idéia, não vos parece? (ASSIS, 2019, p. 272).

Deus permite que o plano diabólico seja colocado em prática, em seguida, o diabo volta à terra.

No capítulo III, com o intuito de angariar fiéis para a sua igreja, satanás tenta desconstruir a imagem negativa que a maior parte das pessoas tinham ao seu respeito:

— Sim, sou o Diabo, repetia ele; não o Diabo das noites sulfúreas, dos contos soníferos, terror das crianças, mas o Diabo verdadeiro e único, o próprio gênio da natureza, a que se deu aquele nome para arredá-lo do coração dos homens. Vede-me gentil e airoso. Sou o vosso verdadeiro pai. (ASSIS, 2019, p. 275).

Nesse sentido, nota-se, no conto, que o diabo apresentado por Machado mostra-se totalmente inconformado com a sua caracterização tão negativa, a qual afastava-o das pessoas. Acerca disso, é importante ressaltar que a representação

do inimigo do Deus celeste é historicamente fincada de forma extremamente negativa, gerando o medo:

O “horror diabólico” domina as consciências cristãs. Nas igrejas, pregam-se as penas infernais. A fantasia do eclesiástico deve chocar provocar terror: lagos de enxofre, diabos armados de chicote, dragões, água e piche fervendo, fogo e gelo, infinitas torturas”. (NOGUEIRA, 202, p.77)

Com o propósito de desconstruir a concepção tão negativa que as pessoas tinham ao seu respeito, em seu discurso, o diabo não só revela-se como um pai gentil, mas também bondoso, haja vista que promete absolutamente tudo aos fiéis que o obedecerem: “Vamos lá: tomai daquele nome, inventado para meu desdouro, fazei dele um troféu e um lábaro, e eu vos darei tudo, tudo, tudo, tudo, tudo...” (ASSIS, 2019, p. 275).

Ao prosseguir com o seu plano de abrir um igreja para o seu próprio louvor e glória, o diabo, por meio de sua retórica, assim como havia convencido a Adão e Eva, convence as pessoas a substituírem as virtudes boas pelas más: “O Diabo incutia-lhes, a grandes golpes de eloquência, toda a nova ordem de coisas, trocando a noção delas, fazendo amar as perversas e detestar as sãs.” (ASSIS, 2019, p. 276).

Conforme Baschet (2006),

Inumeráveis relatos detalham os atos maléficis do inimigo. É responsabilizado por todas as catástrofes: provoca tempestades e tormentas, corrompe os frutos da terra, suscita as doenças dos homens e do gado, afunda os navios e faz desabar os edifícios. Ele obstrui a ação dos justos, como fez ao se opor a construção da catedral de York, no século XII, tornando impossível erguer as pedras. Suas duas armas favoritas são a tentação e a trapaça. Tenta insinuar no coração dos homens desejos culpáveis, seja por meio de aparição, de sonho (suspeito na Idade Média, por ser frequentemente considerado de origem diabólica), ou somente suscitando maus pensamentos. As tentações da carne, do dinheiro, do poder e das honras são as mais terríveis”. (BASCHET, 2006, p. 323).

Já no capítulo IV, assim como havia previsto desde o início, seu plano atingira o sucesso: “A igreja fundara-se; a doutrina propagava-se; não havia uma região do globo que não a conhecesse, uma língua que não a traduzisse, uma raça que não a amasse. O Diabo alçou brados de triunfo.” (ASSIS, 2019, p. 278). Entretanto, após alguns anos, e com o sucesso estrondoso de sua igreja, o diabo fez uma descoberta que o surpreendeu muito negativamente:

Um dia, porém, longos anos depois notou o Diabo que muitos dos seus fiéis, às escondidas, praticavam as antigas virtudes. Não as praticavam todas, nem integralmente, mas algumas, por partes, e, como digo, às ocultas. Certos glutões recolhiam-se a comer frugalmente três ou quatro vezes por ano, justamente em dias de preceito católico; muitos avaros davam esmolas, à noite, ou nas ruas mal povoadas; vários dilapidadores do erário

restituíam-lhe pequenas quantias; os fraudulentos falavam, uma ou outra vez, com o coração nas mãos, mas com o mesmo rosto dissimulado, para fazer crer que estavam embaçando os outros. (ASSIS, 2019, p. 278).

Tal revelação confunde o diabo, e leva-o depressa e furiosamente até Deus:

Vouu de novo ao céu, trêmulo de raiva, ansioso de conhecer a causa secreta de tão singular fenômeno. Deus ouviu-o com infinita complacência; não o interrompeu, não o repreendeu, não triunfou, sequer, daquela agonia satânica. Pôs os olhos nele, e disse-lhe: — Que queres tu, meu pobre Diabo? As capas de algodão têm agora franjas de seda, como as de veludo tiveram franjas de algodão. Que queres tu? É a eterna contradição humana. (ASSIS, 2019, p. 279).

A respeito da aparente revolta e inconformidade do diabo, Deus afirma: “é a eterna contradição humana” (ASSIS, 2019, p. 279). Isto é, o ser humano sempre tenderia entre o conceito de bem e mal, entre o sagrado e o profano, entre o certo e o errado. Ao diabo cabia, enfim, aceitar o seu aparente insucesso, afinal, se o próprio Deus não impedia a humanidade de cometer o mal, o diabo também não a impediria de cometer o bem. A partir desse viés, é relevante analisar se, para Machado, era o diabo o responsável pelas maldades que o ser humano era capaz de cometer, ou se não seria, de fato, o pretexto perfeito que os humanos precisavam com o intuito de não serem responsabilizados por suas ações maléficas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, nota-se que, embora “A igreja do diabo” seja um dos contos mais aclamados de Machado de Assis, e tenha inúmeras análises ao seu respeito sob as mais diversas perspectivas, existem riquezas nas linhas machadianas que só são descobertas após novas e incansáveis leituras.

A partir de um estudo acerca da constituição imagética do diabo, construída ao longo de gerações e desenvolvida no conto “A igreja do diabo”, é possível perceber como a construção do imaginário, em determinado período histórico, pode ser refletida na literatura. O escritor surpreende ao apresentar um diabo nenhum um pouco diferente daquele já tão conhecido pela maior parte das pessoas ao longo dos séculos, mas com um plano que realmente chama a atenção dos leitores, levando-os a refletir a respeito de Deus, do comportamento do próprio diabo, e especialmente, acerca de si mesmo.

Machado traz à luz, com a sua mais sutil ironia, como um personagem que é historicamente culpado pelos mais terríveis acontecimentos, assim como pelas piores transgressões cometidas pela humanidade, pode vir a ser, simplesmente, a justificativa perfeita para os indivíduos que querem viver a vida como bem desejam, sem ter que se aliarem a único lado e, assim, carregarem a culpa por isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adriana (coord). **Paraíso, Purgatório e Inferno: a Religiosidade na Idade Média**, 2011.
- ASSIS, Machado de. **Contos essenciais / Machado de Assis**. São Paulo: Martin Claret, 2019.
- A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BASCHET, Jérôme. **Diabo**. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (orgs). **Dicionário temático do Ocidente Medieval**. Bauru, EDUSC, 2006. p. 319-331.
- FIORUSSI, André. In: Antônio de Alcântara Machado et alii. **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003. p.103.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- LINK, L. **O diabo: a máscara sem rosto**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PEREIRA, Astrojildo. **Machado de Assis ensaios e apontamentos avulsos**. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2008.
- PEREIRA, Lucia Miguel. **Machado de Assis: estudo crítico e biográfico**. 4.ed. São Paulo: Gráfica Editora Brasileira, 1949.
- MAGALHÃES, Antonio Carlos de Melo. **O sagrado na poesia e na religião**. In: Pólen do Divino: Textos de Teologia e Religião. Blumenau: Edifurb; Florianópolis: FAPESC, p. 35
- MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972.
- MESSADIÉ, G. **História geral do Diabo: da Antiguidade à Idade contemporânea**. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2001.
- PESSANHA, José Américo Mott a. Introdução – Bachelard: as asas da imaginação. In: BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. São Paulo: DIFEL, 1985.
- QUÍRICO, Tamara. **A iconografia do inferno na tradição artística medieval**. In: ZIERER.
- RIZO, Sérgio. **O corpo do demônio**. In: Revista Estética E Semiótica. Brasília, Jul/Dez 2014. V.4. N.2. P.42-68
- RUSSELL, J. B. **Witchcraft in the Middle Ages**. Ithaca: Cornell University Press, 1972.

A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS ORAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi¹

Michele Schneiders²

Michelle Wolf³

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1 INTRODUÇÃO

As narrativas orais são atividades recorrentes no espaço escolar. Há muitas possibilidades que podem ser desenvolvidas a partir delas, como atividades de leitura, escrita, e, sobretudo, o aprimoramento da consciência fonológica, pois entendemos que, à medida que a criança participa de momentos de narrativas orais, prestando atenção nas articulações envolvidas, sua linguagem se desenvolve com mais logicidade e sistemática.

O presente estudo tem por finalidade apresentar os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, *Campus* União da Vitória, desenvolvida nos anos de 2021 e 2022, sob coordenação das professoras Claudia Maria Petchak Zanlorenzi e Michele Schneiders.

O projeto de pesquisa em questão, teve como objetivo levantar dados sobre a contribuição das narrativas orais no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita com o intuito de apresentar uma densidade conceitual sobre o tema, seguido de divulgação e material para futuras proposições de formação docente. Essa ideia surgiu da necessidade de estudos que tratassem da consciência fonológica no âmbito da alfabetização e apresentasse algumas propostas de gêneros textuais que pudessem ser trabalhados no âmbito das séries iniciais,

1 Doutora em Educação (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: aecmari@gmail.com.

2 Mestre em Estudos Linguísticos (UFFS). Professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: schneidersmichele@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Bolsista voluntária do Projeto de Iniciação Científica (PIC 2021/2022). E-mail: michellewolf2206@gmail.com.

nesse caso, as narrativas orais.

A consciência fonológica é entendida como “[...] a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas.” (SOARES, 2020, p. 77). Entende-se, nesse sentido, que a consciência fonológica é uma habilidade que deve ser trabalhada nos primeiros momentos de alfabetização. Nesse sentido, o foco principal é apresentar, após a compreensão da temática, algumas propostas de narrativas orais que podem ser utilizadas para o aprimoramento da consciência fonológica, habilidade que deve ser uma aliada na alfabetização, já que aborda questões importantes a respeito da compreensão de que a língua pode ser classificada em partes menores: fonemas -> sílabas -> palavras -> frases.

As partes menores, os fonemas, sejam consonantais ou não, causam dificuldade no início do aprendizado da leitura, justamente pela não biunivocidade que há entre letras e fonemas e é justamente nesse aspecto a consciência fonológica pode auxiliar.

2 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

Na etapa de ensino da alfabetização, há dois processos distintos: a decodificação (leitura) e a codificação (escrita). As gramáticas não costumam distinguir esses dois processos, tornando um desafio ainda maior para o professor, por, muitas vezes, causar algumas confusões na cabeça do aluno como aprendiz e ao professor como mediador.

É necessário o professor alfabetizador adquirir conhecimentos necessários sobre todas as regras do ato de “ler e escrever”, só assim será possível auxiliar seus alunos na fase de alfabetização, evitando assim, que ainda fiquem lacunas ao longo do percurso escolar básico.

Na codificação, as relações entre oralidade e escrita são menos óbvias do que na decodificação (leitura). Há, segundo Scliar-Cabral (2003),

- (1) Relações independentes do contexto, como na leitura;
- (2) Relações dependentes do contexto fonológico;
- (3) Relações dependentes do contexto morfossintático e fonético;
- (4) Relações de derivação morfológica; e, o mais difícil:
- (5) As chamadas alternativas competitivas.

Assim, tudo tem início com o desenvolvimento da consciência fonológica, durante o processo de alfabetização. Segundo Basso e Bolzan (2019), “denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem”. Esta habilidade, segundo as autoras, compreende dois níveis:

(1) A consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas.

(2) A consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas (BYRNE E FIELDING-BARNSLEY, 1989, *apud* BASSO; BOLZAN, 2019).

É a partir do contato com diferentes manifestações linguísticas em seu meio (conversas, músicas etc.) que a criança desenvolve essa habilidade metalinguística, que é subdividida em:

- (a) Consciência de rimas e aliterações;
- (b) Consciência de palavras;
- (c) Consciência silábica;
- (d) Consciência fonêmica.

Esses níveis de consciência fonológica apresentam diferentes graus de complexidade, sendo a consciência fonêmica o mais alto nível de consciência fonológica a que se pode chegar e a única essencialmente implicada na alfabetização (ROBERTO, 2016).

A consciência metalinguística e a consciência fonêmica decorrem da capacidade de o ser humano se debruçar sobre a linguagem de forma consciente, utilizando uma linguagem específica (no caso, o alfabeto).

Quanto às diferentes habilidades fonêmicas, também é possível evidenciar empiricamente que sujeitos não alfabetizados as possuem, ao menos em níveis mais elementares. É comum, por exemplo, observar

[...] crianças de 4 ou 5 anos brincando com nomes dos colegas em jogos de rimas como: “Gabriel cara de pastel, Fabiana cara de banana”. Mesmo sem saber que isto é uma rima, a brincadeira espontânea das crianças atesta sua capacidade de consciência fonológica (BASSO; BOLZAN, 2019, p. 03).

Contudo, a escrita é uma tecnologia, uma convenção, criada pelo ser humano para atender a uma necessidade.

Sendo assim, conclui-se que a aprendizagem da escrita não se dá de forma natural assim como na aquisição da oralidade. Necessita-se de sistematização e tomada de consciência das “regras desse jogo de ler e escrever”, para que o aluno adquira conhecimentos necessários para a aquisição da escrita.

O sistema de escrita e suas ortografias não seguem representações fiéis do sistema oral, sendo equivocados por muitas pessoas.

3 CARACTERÍSTICA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa e exploratória, uma vez que tem o caráter de esclarecer conceitos e ideias de um determinado fato (GIL,

1999). O delineamento para a coleta de dados é por meio de pesquisa bibliográfica tendo como fundamento autores que tratam sobre as narrativas orais de histórias, bem como sobre a consciência fonológica, o qual permite o alcance amplo de informações, dando acesso aos conhecimentos já produzidos e publicados, propiciando a reflexão e construção e definição de conceitos que envolvem o objeto de estudo (GIL, 1999).

4 O USO DAS NARRATIVAS ORAIS PARA O APRIMORAMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O indivíduo ao adquirir a linguagem ainda não é um sujeito constituído, em que o conhecimento só se dá pelo contato direto com o objeto, sem mediação do outro. Ao contrário, essa aquisição depende do outro, de um membro que mediará essa ação.

Quando tratamos de alfabetização, vários são os aspectos que devem ser trabalhados com a criança para que ela progressivamente compreenda o princípio alfabético, ou seja, saiba representar a cadeia sonora das palavras por meio das letras do alfabeto. Nesse contexto, destaca-se a consciência fonológica, entendida como “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas.” (SOARES, 2020, p. 77). Entende-se, nesse sentido, que a consciência fonológica seja uma habilidade que deve ser trabalhada nos primeiros momentos de alfabetização.

A consciência fonológica é classificada em diferentes níveis, sendo a) consciência de rimas e aliterações; b) consciência de palavras; c) consciência silábica; d) consciência fonêmica. A partir da classificação, a consciência de rimas e aliterações é considerado o nível de menor complexidade para ser adquirido, enquanto a consciência fonêmica, o nível mais complexo, ou seja, quando a criança consegue estabelecer distinções entre um fonema /v/ e /f/, por exemplo (ROBERTO, 2016).

Participando de diferentes manifestações linguísticas (conversas, música, etc.) que a criança desenvolve essa habilidade metalinguística (autor), pois a consciência fonológica é desenvolvida por meio da compreensão do som e da pronúncia. Sendo assim, as crianças, ao ouvirem as narrativas orais, estão em contato direto com o som dos fonemas e, conseqüentemente, compreendem a pronúncia.

As narrativas orais podem ser uma ferramenta para a compreensão do sistema linguístico. Analisamos alguns trechos da narrativa oral “Marcelo, Marmelo, Martelo” de Ruth Rocha (1976) e percebemos que, a partir dela, é possível trabalhar todos os níveis de consciência fonológica, como é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 01 - Análise da narrativa oral “Marcelo, Marmelo, Martelo” (Ruth Rocha, 1976)

NÍVEL	ANÁLISE
a) Consciência de rimas e aliterações	- Já no título, evidencia-se a repetição da sílaba MARcelo, MARMelo, MARTelo. - No trecho “Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado... O pai de Marcelo ficou atrapalhado”, também é possível aprimorar as rimas.
b) Consciência de palavras	- Durante toda a narrativa, há a possibilidade de compreender as palavras. O texto aborda, inclusive, novas palavras, inventadas pelo personagem, que podem ser utilizadas como fonte de estudo e análise, a saber “moradeira (casa)”, “Latildo” (cachorro)”, solário (dia), lunário (noite).
c) Consciência silábica	- No trecho “E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado”, analisa-se a relação da aliteração e também das sílabas iniciadas pela consoante /b/. Também se destaca a possibilidade de criar novas palavras com a mesma sílaba bo-, bu-, be-, ba-.
d) Consciência fonêmica	- Nos trechos que são abordados rimas e aliterações, também se evidencia os fonemas, como /m/ em Marcelo, Marmelo, Martelo. Além da diferenciação entre o fonema /s/, /m/ e /t/, que modificam o sentido, quando inseridas no meio da palavra. - A partir do fonema /m/, em evidência no título, pode-se criar novas palavras, além de compreender a diferença desta com outras, por exemplo, /n/.

Fonte: As autoras (2021)

Tendo em vista que os momentos de narrativas orais de histórias em muitos casos são vistos apenas como instrumentos e veículos para introdução de conteúdos, bem como temáticas moralizantes ou como entretenimento, o presente estudo aponta a necessidade de estudos que indiquem as narrativas orais para além dos aspectos mencionados, considerando que as narrativas podem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da consciência fonológica e, mais adiante, para o aprimoramento da leitura e da escrita.

Analisa-se assim, a narrativa oral “A magia das letras” de Edmar de Freitas (2012). A partir dela percebemos que é possível trabalhar rimas e ao mesmo tempo o aprimoramento das letras do alfabeto, como verificamos no quadro a seguir:

Quadro 02 - Análise da narrativa oral “A magia das letras” (Edmar de Freitas, 2012)

NÍVEL	ANÁLISE
a) Consciência de rimas e aliterações	<p>- O A vivia acanhado, porque o B ao seu lado não se importava com nada; mas um dia se juntaram e fizeram uma balada.</p> <p>- Depois que fizeram isso, o C ficou enciumado, então procurou o D e, junto com outras letras, divertiram-se um bocado.</p> <p>- O N desesperado, por só saber dizer não, não quis mais saber do O, buscou ajuda do P pra poder pedir perdão.</p> <p>- O V, se achando importante, só por escrever vitória, vivia todo emplumado; mas de tanto se gabar acabou sendo vaiado.</p> <p>- O X, com o seu chiado, de longe é reconhecido. Já o Y é pouco ouvido e também é pouco usado, passando despercebido.</p> <p>- O Z é uma letra leve que muito prazer nos traz, resolveu juntar-se ao P e com ajuda do A formaram a palavra paz.</p>

Fonte: As autoras (2021)

O processo de alfabetização do aluno é mais complexo do que a compreensão do princípio alfabético, na aprendizagem da leitura, é essencial que se desenvolva a decodificação das palavras, implicando em um processamento fonológico.

A oralidade e a escrita embora pareçam tão próximas uma da outra, cada uma tem suas regras e particularidades, nos levando a percepção que ambos são sistemas diferentes entre si.

Assim, percebe-se que os processos de aquisição da linguagem verbal oral e de aprendizagem da linguagem verbal escrita são processos de aprendizagem que se dão separadamente, sendo que a linguagem verbal oral acontece naturalmente, no contato com o outro, já a linguagem verbal escrita requer um mediador para auxiliar primeiramente o entendimento de todas as regras de escrita até chegar à aprendizagem total do sistema ortográfico.

Vejamos a seguir a narrativa oral “Cada letra uma aventura” de Marilene Godinho, onde há a possibilidade de se articular rimas e aliterações ao mesmo tempo em que se trabalha o sistema alfabético.

Quadro 03 - Análise da narrativa oral “Cada letra uma aventura” (Marilene Godinho).

NÍVEL	ANÁLISE
a) Consciência de rimas e aliterações	<p>- Tenho a foram do telhado da casinha de sapé, um traço para enfeitar, mas não tenho chaminé.</p> <p>- Sou uma letra gorducha, comigo se escreve dado. Estou presente no jogo, levo sorte em cada lado.</p> <p>- A pata botou um ovo e se pôs logo a chocar, fez na casca uma janela para o filhote passar.</p> <p>- Sou a orelha do gato que anda sobre o telhado, de tanto espiar estrelas, virou um gato estrelado.</p> <p>- Sou bola de futebol, rolo na grama e no chão, faço gol a toda hora, sou bola de campeão.</p> <p>- Piada no picadeiro, piruetas no compasso. Papai me levou ao circo, sou a letra do palhaço.</p> <p>Lá vem a cobra sapeca rastejando na estrada, uma cobra sem veneno, amiga da criançada.</p> <p>- Sou a letra da vitória, por isso vivo contente, escrevo a palavra vida e dou viva a toda gente.</p>

Fonte: As autoras (2021)

Para além da participação em eventos de mediação de leitura ou de escrita, atividades que envolvem as narrativas orais de histórias são estritamente necessárias, uma vez que “O texto é o lugar dessa interação – *inter-ação* – *ação* entre quem produz o texto e quem lê o texto.” (SOARES, 2020, p. 204 - grifos do autor). E nesse ponto acrescenta-se também quem narra o texto.

Essa interação se torna importante aliada no processo de alfabetização, visto que [...] na alfabetização não é preciso ensinar ninguém a falar: nossos alunos já aprenderam isso quando tinham de um a três anos. São todos falantes nativos do português, cada qual usufruindo o dialeto da região em que nasceu e viveu [...] (CAGLIARI, 1996, p. 105).

Neste sentido, percebe-se que as práticas pedagógicas ligadas à contação de histórias se tornam importantes aliadas no processo de alfabetização, como podemos analisar na narrativa oral “Palavras, muitas palavras” de Ruth Rocha (1975), sendo possível trabalhar rimas e aliterações, bem como, a consciência silábica, assim verificamos no quadro a seguir:

Quadro 04 - Análise da narrativa oral “Palavras, muitas palavras” (Ruth Rocha 1975).

NÍVEL	ANÁLISE
a) Consciência de rimas e aliterações	<p>- A é a letra de avião, de amarelo e de atenção. De automóvel e de atenção...</p> <p>- A letra E se usa assim: às vezes no começo, às vezes no meio, às vezes no fim. Com E no começo se escreve endereço.</p> <p>- F é a letra da folia, flor, fanfarra, fantasia. É a letra de futebol, farofa, fera, farinha, farelo, filho, folhinha. De fantasma e de farol...</p> <p>- Galo com dor de garganta gargareja, depois canta.</p> <p>- Vento venta no quintal. Seca as roupas do varal...</p> <p>- Acabou-se a nossa história. Só falta uma letra agora. E a letra Z vem correndo que é pra não ficar de fora, aprimoram-se as rimas.</p>
b) Consciência silábica	<p>- Com B se escreve: Banana e bala, bigode e belo, barulho e bule, balão e briga, bolacha e bolo, boliche e bola, burro e barriga.</p> <p>- C de casa, C de cola, de coruja e de cartola. C de cobra, e de chinelo, de camelo e de castelo.</p> <p>- Com a letra D se escreve dedo. Com a letra D se escreve dado. Com a letra D se escreve: dia, dor, dragão e delegado.</p> <p>- Um macaco tão maluco mete medo no matuto. Um macaco tão matreiro mete medo no mineiro. Um macaco tão manhoso mete medo no medroso...</p> <p>- O rato roeu a roda do carro do rei da Rússia. O rato morreu de dor de barriga...</p> <p>Analisa-se a relação da aliteração e também das sílabas iniciadas pelas mesmas consoantes. Também se destaca a possibilidade de criar novas palavras com as mesmas sílabas bo-, bu-, be-, ba- ca-, co-, da-, de-, di-, do-, ma-, me-, mi-, mo-.</p>

Fonte: As autoras (2021)

A fase da alfabetização é repleta de desafios, dúvidas, incertezas, tanto para o aluno quanto para o professor alfabetizador. Mas também, são momentos de descobertas, de múltiplos conhecimentos, neste sentido enfatizamos o uso das narrativas orais para o aprimoramento da consciência fonológica no processo de alfabetização, tornando a aprendizagem mais leve, dinâmica, reflexiva, sendo uma habilidade que deve ser trabalhada no início da alfabetização. Além disso, a partir da consciência fonológica, os alfabetizados conseguem perceber a dimensão

sonora das palavras, formadas por sílabas e fonemas (CARVALHO, 2005).

Entende-se que a ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica através das narrativas orais em alfabetizandoos lhes permite compreensão do princípio alfabético, identificando os sons das letras, das sílabas e das palavras, levando-os a apropriação do sistema ortográfico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, entendemos que a consciência fonológica é uma habilidade que deve ser trabalhada no início da alfabetização, para que seja possível aprimorar todos os níveis, iniciando pelo mais simples (consciência de rimas e aliterações) até o mais complexo (consciência fonêmica).

Destaca-se que para que a aprendizagem da leitura e da escrita, a compreensão do sistema linguístico é o primeiro passo da caminhada do aprendiz que envolve a atividade de produção textual e o estudo da consciência fonológica pode ser um grande aliado nesse processo.

REFERÊNCIAS

- BASSO, F. P.; BOLZAN, D. P.V. **Consciência fonológica**: relações entre oralidade e escrita. UFSM, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/80dde2361a8ac05c95e4c04437f5133c.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1996.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999
- ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo:Contexto, 2020.
- SCLiar-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

A PAIXÃO SEGUNDO G. H.: LEITURA QUE SEDUZ E ATRAVESSA A SUBJETIVIDADE COMO PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO¹

Luã Leal Gouveia²

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

A presente proposta é uma elaboração inicial acerca de um material/atividade de trabalho de leitura para o ensino de Literatura no Ensino Médio. A orientação é que se utilize a obra de Clarice Lispector, *A paixão segundo G. H.*, e se discutam as relações entre obra e autoria, observando os processos da narrativa, e pontue os questionamentos existenciais que a obra e autora propõem, durante a construção de sentido desenvolvida pelas atividades propostas de leitura. Através do trabalho de leitura compartilhada em sala de aula, alunos e professor dialogarão com a obra literária e produzirão, com o percurso do processo, uma reflexão acerca do romance, assim desenvolvendo a prática de ensino-aprendizagem, pois, supõe-se que ao longo da leitura, professor e alunos construirão visões acerca da narrativa clariceana.

A perspectiva é, portanto, de cunho metodológico e bibliográfico, uma vez que lança mão de fontes textuais literárias e críticas. Os objetivos se expressam como proposição de atividades voltadas para o ensino de literatura visando à formação de leitores autônomos e críticos, cientes de seu papel na busca por estratégias de aproximação ao texto literário e participação nos contratos de leitura que as obras possam oferecer.

A abordagem e a obra aqui apresentadas compõem a etapa inicial de construção metodológica, adequada e aprimorada ao longo dos anos com turmas do Ensino Médio. Destaca-se que, para a proposta, leva-se em consideração a familiaridade com textos literários já alcançada, em maior ou em menor grau,

1 O presente trabalho foi apresentado ao curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS como Trabalho Final de Curso (TFC).

2 Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Instituto Federal de Rondônia – IFRO/ Campus Cacoal. Mestrando em Estudos Literários no Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, do Instituto de Letras e Comunicação – ILC, da Universidade Federal do Pará – UFPA. Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.

pelos alunos ao longo dos dois primeiros anos desta etapa de ensino. Tal fato deixa mais à vontade para propor uma leitura mais desafiadora, possível em sua aplicação exatamente porque é um trabalho conjunto de construção, no qual os alunos terão o constante suporte docente. Não se trata de direcionar e restringir suas experiências de leitura e interpretação, mas de apresentar caminhos de construção interpretativa significativa, úteis como estratégias no desenvolvimento de habilidades leitoras autônomas, úteis para experiências posteriores individuais, apontando para leituras voluntárias para além dos anos escolares.

Nesse preciso sentido elegeu a obra *A paixão segundo G. H.*, publicada em 1964, considerando as inquietações da época de sua publicação para desenvolver este trabalho. Texto narrado em primeira pessoa, revela a curiosa e extraordinária experiência da narradora/personagem G. H.. Nesta obra a protagonista, identificada apenas pelas suas iniciais, narra sua experiência de querer limpar o quarto da empregada e se depara com o inseto do qual tinha um medo enorme, uma barata. O contato com esse inseto provocou uma violência assustadora, que G. H. desconhecia, e viu sua vida desestabilizada, assim, alucinada e envolvida pelo êxtase, ela se vê sendo vista, esvaziada de sua vida pessoal.

Considera-se que muito dos leitores da obra apreciada neste trabalho participa de toda essa despersonalização que a protagonista passa. Isso é suposto, pois, no início da narrativa, a mão do leitor é solicitada pela narradora, o que se presume gerar uma ligação com esse sujeito, isto é, o leitor de G. H. participa, assim como a personagem, da travessia em busca do núcleo, procura incansável da protagonista. G. H., em sua tentativa de arrumar o quarto da empregada se vê desmoronando, assiste sua vida ruindo: “[...] É que eu olhara a barata viva e nela descobria a identidade de minha vida mais profunda. Em derrocada difícil, abriam-se dentro de mim passagens duras e estreitas” (LISPECTOR, 2009, p. 56), e, nesse desmoronamento, reflete que o eu, sua identidade, é indefinível, aquilo do qual ela sabia sobre si era parte de uma consistência maior, assim, a protagonista contempla a natureza abissal da existência.

Entender o texto desse modo é essencial para que os alunos, como leitores, não se sintam propensos a abandonar a leitura, mas também exige um trabalho de preparação e sensibilização para as demandas que a escrita clariceana impõe. De fato, nisto reside o mérito e a justificativa para este trabalho: não oferecer ao aluno textos acessíveis e pouco desafiadores. Porém, respeitando a construção de suas habilidades e competências leitoras, desafiá-los a ampliar suas escolhas por apresentar-lhes percursos de acesso ao texto e à interpretação que enriquecerá a sua experiência e repertório de leituras, entendidas como processo complexo de formação cognitiva, intelectual, com reflexo em sua prática de uso da linguagem, e não apenas mera acumulação de ler. Assim como se pensa o ensino

do ponto de vista da aprendizagem significativa, aplica-se o mesmo adjetivo ao trabalho com a leitura literária.

Considerando que a literatura entra no currículo do Ensino Médio como disciplina cujo conteúdo programático, presente nos documentos oficiais, inclusive no livro didático, é oferecido por etapas e segundo a periodização literária, a proposta é que os alunos identifiquem a autora Clarice Lispector inserida no contexto da terceira geração modernista, levantando pontos acerca desse momento histórico, dialogando com outros autores (Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto e outros) desse período e elencando as características desse movimento literário. Assim, cabe propor aos alunos que observem as nuances que o texto de *A paixão segundo G. H.* apresenta ao longo de sua leitura, partindo de uma metodologia na qual o leitor é atraído pouco a pouco e de modo intencionalmente planejado e sistematizado a uma leitura complexa, que exija sua participação ativa. Desse modo, orienta-se que os estudantes aceitem a leitura inquietada que é o romance de G. H., preparando-os, de modo que possam participar ativamente dessa experiência extraordinária que a protagonista atravessou.

Após uma longa experiência agônica, no romance de G. H., vê-se uma personagem fragmentada, destituída de forma e sentido, através da barata ela se viu sendo esvaziada, sua ideia de si estava desmoronando e o leitor assiste a essa experiência transgressora. É nesse sentido que se compreende que a obra pode ser eficaz na formação do aluno leitor nesse nível de ensino. Mesmo que esse ainda seja um tanto imaturo, o estudante pode ser desafiado a compor esse jogo com o texto para encontrar ou atribuir sentido ao narrado, ao vivenciado e ao sugerido. A leitura, conduzida com a supervisão do professor como mediador, se tornará mais significativa, embora também devamos contar com alguns percalços e necessidade de readequação, adaptando a proposta ao ritmo e dificuldades variadas que os alunos possam ter. De acordo com Alfredo Bosi (2017), ocorre nos textos clariceanos um processo bastante peculiar, seus personagens reclamam sua interioridade e entram em crise, percebem certo desconforto íntimo o qual acaba levando-os à reflexão acerca de sua subjetividade. Os personagens se sentem perdidos em sua própria consciência e reclamam retorno, que ocorrerá através da perda das camadas da humanidade.

O autor acrescenta: “[...]O sujeito só “se salva” aceitando o objeto como tal; como a alma que, para todas as religiões, deve reconhecer a existência de um Ser que transcende para beber nas fontes da sua própria existência” (BOSI, 2017, p. 452). Assim, conforme o autor, há no texto de Lispector esse sujeito que entra em colapso, já não se identifica com a sua identidade narcísica e busca no objeto tentar se reconectar, e é esse objeto que o transfigura, mas que o ajuda a reconstruir, ou seja, reconhece que o objeto o ultrapassa, mas que também o

constrói.

Desse modo, o professor orienta o aluno do ensino médio a observar esses fatores que são destacados no texto da escritora, pois no início da narrativa a protagonista reclama a perda de uma terceira perna, traço esse que a deixava de pé e encontrável. Com esse fragmento pode-se explorar com os alunos o porquê da personagem se sentir perdida e o que seria essa “terceira perna”, pois a protagonista relata: “[...]Sei que somente com duas pernas é que posso caminhar. Mas a ausência inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim mesma, e sem sequer precisar me procurar” (LISPECTOR, 2009, p. 10). Assim, exige-se um preparo do jovem leitor propondo que os alunos observem na própria leitura do enredo como essa personagem se despersonaliza, como ela perde sua montagem humana para alcançar sua real identidade, destacando esse universo da procura e incompletude que o texto de Clarice Lispector apresenta.

A inclinação para esse texto de Clarice Lispector surge através de minha experiência enquanto leitor e pesquisador do romance *A paixão segundo G. H.*. Fazendo um recorte bibliográfico pude observar que esse texto apresenta certo aprofundamento e atração, podendo ser estudado por alunos do Ensino Médio para a constituição de uma metodologia útil como estratégia de formação de leitores. Ademais, podemos aproveitar a influência da autora Clarice Lispector, pois é uma das escritoras mais citadas na internet, ambiente muito atraente para jovens, no qual há uma profusão de frases compartilhadas atribuídas à autora. Do ponto de vista de nossa escola oficial, Lispector consta nos livros didáticos e é uma referência para as Letras brasileiras, cujo legado artístico atravessa gerações e contextos. Isso propicia a possibilidade de realização de várias leituras, atualizações, revisitações da obra e do texto clariceano. Assim, dialogar com essa obra é importante, pois geralmente não é uma leitura proposta para o ensino médio, mas que poderia ser implementada como uma atividade enriquecedora da disciplina de Literatura.

Segundo Emília Amaral (2005), o leitor é magnetizado pela nota introdutória, que o envolve e fascina, sugerindo uma possibilidade de interpretação através da busca pelo oposto do que se pretende chegar; o leitor/sujeito atravessa, junto com a protagonista e narradora, a natureza avessa das coisas. Assim, depois de seduzido por uma escrita inquieta, que procura a coisa sem nome e forma, atravessando, penosamente, a despersonalização, é inserido a conhecer a natureza primária da personagem. Partindo desse pressuposto, a metodologia aqui apresentada propõe uma leitura em sala de aula e em casa, criando um roteiro de modo a que parte da leitura seja realizada com o professor e colegas na escola e a outra parte em casa, de modo individual e com gerenciamento próprio do tempo e dos

prazos, tornando a leitura interativa e responsável. Assim, o professor da turma fará algumas indicações ao longo da atividade sobre os processos existências que a protagonista do romance atravessa, criando uma leitura construtiva.

Partindo dessa construção, a proposta deste trabalho apresenta a leitura compartilhada do romance *A paixão segundo G. H.* com os alunos do terceiro ano do ensino médio, no intervalo de seis semanas, nas aulas de Literatura, possível de ser aplicada, adequada, ampliada e alterada por docentes de escolas públicas e privadas. Assim, orienta-se que se tire um horário da disciplina para a leitura conjunta e orientada e o outro horário para a continuação dos conteúdos curriculares. A proposta é que se possa dialogar em conjunto sobre os altos e baixos do romance, pontuando os elementos atrativos da obra e conversando sobre a autora, dialogando com sua inclinação pelo campo filosófico e existencial. Tal discussão pode ser desenvolvida em conjunto com conteúdos de Filosofia, e nesse respeito é importante permitir a plena participação dos alunos nas discussões, pois, como jovens, podem compartilhar de certas inquietações, dúvidas e perspectivas que manterão as reflexões atualizadas e interessantes.

Assim, a ideia é que se possa inserir ainda mais os alunos dessa classe no universo linguístico, textual e imagético clariceano e observar as possíveis travessias que o romance apresenta. Isso se constitui através das avaliações futuras que solicitarão interpretação textual para esses alunos, orais ou escritas, de acordo com o andamento das etapas, e para que, assim, em diálogo com essa obra de difícil definição e sentido, eles possam ir adquirindo conhecimento linguístico, cultural, literário - entendendo a literatura como expressão própria que demanda certa nível de atenção na construção da linguagem e dos sentidos - e interpretativo.

Desse modo, o professor acompanha parte da leitura com os alunos, indicando as dificuldades que esse texto apresenta, sinalizando os movimentos circulares da linguagem da artista. Com esse trabalho, o professor auxilia nesse processo de construção de repertório linguístico, ampliando a visão interpretativa dos alunos, dando suporte através dos capítulos que se encerram e continuam com o anterior, indicando as mudanças da personagem, observando que ela vai de um alto grau de certeza de si até a sua incompreensão. O objetivo é fazer com que os alunos possam construir tanto o próprio texto lido como um enredo particular de percepções sobre o romance.

Esta proposta se justifica como parte do processo de aprendizagem construtiva que a leitura possibilita, isto é, os alunos ao longo do processo e com o auxílio do professor vão adquirindo um repertório linguístico e intelectual com o romance. Os alunos serão convidados a participar do jogo de leitura/compreensão/interpretação e construção de sentidos, em conjunto, auxiliados pelo professor da turma para indicar que mesmo que o texto apresente-se dificultoso,

pode-se alcançar diálogo e sentido. Do mesmo modo, ajudará que percebam o valor da leitura colaborativa, do diálogo em conjunto, propiciando que reconheçam e valorizem as experiências dos colegas, assim, garantindo ao aluno que perceba seu papel social, isto é, de atuar, mas também de aprender com o outro, colaborar, ouvir e respeitar, conforme as orientações de formação/constituição/desenvolvimento de habilidades e competências que encontramos na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (2018).

Assim, o professor orienta os alunos da turma do terceiro ano a identificar os questionamentos existenciais e seus desdobramentos, apresentados no texto, e assim trazer para o debate em classe essas reflexões. Desse modo, a importância desta proposta está na ideia de que os alunos possam observar, junto com o professor, os processos da narrativa clariceana e, assim, o docente responsável pode ir apontando os desdobramentos do enredo, bem como sinalizando os símbolos pelos quais o texto é atravessado, como a figura da barata e de Janair (mulher negra, empregada de G. H), e refletindo sobre os acontecimentos que levaram G. H. ao seu processo de despersonalização. Deste modo, a partir do diálogo com uma obra dessa complexidade, mas em parceria com seus colegas, os alunos podem aprimorar suas experiências linguísticas e literárias, bem como seu conhecimento humano, levando em consideração que eles estão perante uma personagem ficcional que externaliza sua interioridade.

Diante disso, este trabalho discute acerca dessa proposta metodológica, observando as possibilidades de compreensão e recepção dos alunos, bem como busca analisar sua relação com o coletivo, a elaboração coletiva de sentidos, ampliando as discussões sobre o ensino de Literatura. Desse modo, seria possível analisar o que os alunos podem identificar no romance *A paixão segundo G. H.*, de Clarice Lispector, nesse processo de atravessamento da subjetividade tanto da personagem como, supostamente, do próprio sujeito leitor, e assim propor um material didático para o ensino de Literatura no Ensino Médio brasileiro.

Como se observa ao longo da leitura do romance, a protagonista convida o leitor a ver o “de dentro” da sua existência e reconhecer que o Eu, núcleo, é avesso e indecifrável Assim, nessa chave de leitura, busca-se observar as interações com esse romance como uma proposta metodológica, analisando a partir da prática de leitura ativa os processos de desenvolvimento cognitivo.

UMA PROPOSTA PRÁTICA METODOLÓGICA

A proposta de leitura do romance de Clarice Lispector, *A paixão segundo G. H.*, será realizada com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, visto que nesse último ano nas aulas de Literatura é inserido o conteúdo de Modernismo no Brasil. Clarice Lispector é considerada uma autora referência entre os escritores

da terceira geração modernista do Brasil, concebendo questionamentos sobre a linguagem, a mulher, o ser, entre outros. Desse modo, a proposta visa orientar a leitura desse romance com os alunos, para uma experiência de leitura completa e mais enriquecedora, fornecendo instrumentos e estratégias a serem aplicadas individualmente na formação de leitores autônomos e críticos.

Supõe-se que a escola não possua ou tenha um número grande de exemplares do livro *A paixão segundo G. H.*, então será utilizado a versão *E-book* do livro de Clarice, pois há disponível a digitalização da obra. A proposta é que cada aluno, através do celular, possa ter acesso ao material disponibilizado pelo professor extraído da *internet*, ou seja, o professor responsável pela turma retira o material antecipadamente disponibilizado projetado e compartilha com os alunos, através do mecanismo *Bluetooth*.

A proposta sugere que boa parte dos alunos tenha celular com mecanismo de leitura, e considera que possam fazer duplas caso algum aluno não tenha acesso fácil, ou até mesmo seja possível disponibilizar algumas cópias impressas, que podem ser feitas aos poucos, à medida que a turma avança na leitura. Caso a escola possua Data Show pode ser, também, durante a leitura do texto apresentado, a versão *E-book* do livro. Assim é possível que se alcance o maior número de alunos no momento da leitura e comentários em sala. A ideia é que através do mecanismo do *Bluetooth* (ou *wi-fi*, caso a escola tenha disponível) o professor responsável pela turma compartilhe o material para os celulares dos alunos e eles acompanhem a leitura em seus próprios aparelhos. Isso é sugerido, pois na atualidade os alunos utilizam bastante os celulares no seu dia a dia, então, a proposição é que a partir desse uso direto e fácil desses mecanismos os discentes serão assistidos e a proposta poderá ser realizada.

Os alunos serão convidados a observar os aspectos da composição textual da obra. O romance de Clarice Lispector é inaugurado com uma nota introdutória, seguido por trinta e três capítulos que se completam e encadeiam, pois o final de cada capítulo é o início do próximo, construindo uma espécie de narrativa circular. É interessante focalizar esse conceito para os alunos, pois se supõe ser um dos objetivos da autora: uma linguagem que não se encerra, está sempre se renovando. Como são 33 capítulos, a ideia é que a leitura seja dividida em momentos de leitura compartilhada em sala e continuação da leitura em casa. Os alunos e professor podem fazer uma leitura compartilhada de dois capítulos no horário da aula de Literatura e mais quatro no decorrer da semana em um horário a decidir pelo aluno em casa, trazendo um resumo de no máximo 20 linhas sobre o que ocorreu no percurso dos quatro capítulos para o professor.

Esta é, obviamente, uma ideia de aplicação, levando em conta o período proposto de trabalho com a obra, mas se trata de um cronograma flexível que

pode sofrer alterações, e pode incluir outras formas de constatação da leitura realizada, como uma conversa no início da aula para situar todos os participantes no ponto exato de retomada. A proposta é que o livro seja contemplado no intervalo de seis semanas, prazo que pode ser estendido de acordo com as singularidades da turma e o andamento produtivo das leituras.

A preparação para a leitura do texto é essencial. Desse modo, a primeira aula do mês estaria dedicada a uma apresentação da autora, dialogando com alguns dados biográficos. Assim, a leitura inicial da nota introdutória e dos dois primeiros capítulos será feita pelo professor, esse que deverá se preparar para fazer uma leitura pausada, mas não monótona, com um entonação agradável e entendível pelos alunos, pontuando momentos que merecem tais mudanças na voz e pausas para permitir comentários e sanar dúvidas. Essa atividade proporciona uma avaliação e modelo para os alunos, pois ao longo da escuta da leitura do professor eles terão uma visão de como podem desenvolver a leitura, tendo em vista que será solicitada a posteriori essa prática.

Após a leitura do professor, indica-se que leiam e anotem observações dos próximos quatro capítulos em casa, como já mencionado, através de um resumo com no máximo 20 linhas para o professor responsável ou outra forma de registro, atividade essa que será realizada em um horário da preferência do aluno, em sua casa. É possível, inclusive, abrir um fórum de discussão que sirva de participação e compartilhamento das leituras realizadas. Aliás, os dispositivos digitais podem ser úteis, através de grupos de conversar ou montagem de painéis visuais que ilustrem o texto, ou uma nuvem de palavras relacionadas ao que foi lido e seu efeito cognitivo e emocional em cada aluno, por exemplo.

Na aula seguinte, a discussão pode ser iniciada pelas observações retiradas dos capítulos lidos em casa e assim a leitura começaria do sétimo capítulo até o oitavo e ao final seria indicado que os alunos façam a leitura e observações dos próximos quatro capítulos. Essa rotina prosseguirá até a sexta semana do mês e nesta última será proposto que se faça a leitura dos dois capítulos finais em classe, contemplando toda a narrativa, e abrindo espaço para a discussão da obra, recepcionando as reflexões feitas ao longo da leitura com os alunos e observando as nuances que o texto apresenta. Além disso, vale ressaltar que é possível aproveitar outras formas de trabalho com o texto escolhido, observando que há disponível em obras de teatro, trabalhos para a televisão e o cinema que contemplem *A paixão segundo G.H.* em diálogo com outras formas de expressão e linguagem artística, o que pode enriquecer as leituras, mostrando as diversas formas de compreender e interpretar o texto escrito.

A proposta sugere que os alunos possam se sentir atraídos por uma leitura instigante, pois a leitura desse romance de Clarice é circular e enigmática. Assim,

a ideia é que os alunos possam se sentir atraídos pelas formas de construção da vida desorganizada da protagonista que se encontra, por vezes, atravessada por momentos de desamparo, solidão e confusão, traços que marcam o repertório do romance. Desse modo, convidar os alunos a observar esses elementos na obra e solicitar que façam a continuação da leitura em casa, em momentos de sua preferência, solicitando pequenos resumos ou modos de compartilhamento das impressões é uma boa estratégia, no intuito de propor uma leitura interativa, visto que a leitura dos próximos capítulos depende da leitura e compreensão feita em casa dos capítulos anteriores. Esse também é um hábito que pode ser adquirido, e deve-se dialogar com os alunos mostrando que a leitura necessita ser desenvolvida de modo dedicado. Partindo dessa proposta, dialoga-se com as questões sobre o ensino de Língua e Literatura, observando as indicações governamentais sobre os processos pedagógicos e recepcionando a discussão sobre linguagem.

INDICAÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

A prática de ensino de Língua e Literatura para o Ensino Médio deve ser pensada com bastante cuidado, observando que os alunos com essa faixa etária correspondem atualmente a um contexto midiático bastante forte, assim é importante deixar que as tecnologias façam parte desse processo. Pensando nessa abordagem, esta discussão apoia-se em um trabalho de leitura compartilhada para o ensino de Literatura, através de um recurso midiático, o celular, aprimorando o contato com o texto literário e assim desenvolver uma leitura interativa e subjetiva com a obra literária, além de colocá-la em paralelo com outras manifestações artísticas e culturais que podem ampliar a compreensão dos alunos, enriquecendo sua interpretação.

Partindo dessa apreciação, deixar-se ser levado pelas entrelinhas é o ponto de partida desta análise, visto que as “entrelinhas” movimentam o imaginário do leitor que, a partir da tentativa de correlacionar as palavras e seus sentidos, descobre outros universos. A mesma Clarice Lispector discorre em seu livro *Água Viva*: “O melhor ainda não foi escrito, o melhor está nas entrelinhas” (LISPECTOR, 1998, p. 95). Assim, o que se observa é que a linguagem que a autora utiliza para tentar se conectar com o leitor é aquela com a qual trabalha no ‘entre’.

O que se percebe é que a autora de *A paixão segundo G. H.* traz também para a sua literatura o questionamento sobre a Linguagem. Acerca disso, dialoga-se com o conceito de Linguagem para se pensar o ensino proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2000) que corresponde ao ensino de Língua e Literatura, documento que aborda a linguagem como uma atividade que é intrínseca ao ser humano. Pensamos nos PCNs como matéria básica que deu origem à nova abordagem apresentada na Base Nacional Comum

Curricular – BNCC (2018).

No contato com o outro, através da comunicação, busca-se encontrar fórmulas para interagir, desta maneira, o indivíduo encontra estruturas para se relacionar e, nessa troca, acaba por aprimorar suas atividades vitais. O PCN de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2000), desenvolvido pelo MEC, apresenta que:

A linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo. A compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de “ver a si mesmos e ao mundo”, das categorias de pensamento, das classificações que são assimiladas como dados indiscutíveis (BRASIL, 2000, p. 05).

Segundo o material, supracitado, a linguagem é uma intimidade primeva da formação humana. No contato com o meio e nas relações interpessoais o indivíduo entra em campos de aprendizagens que vão de práticas mais objetivas e concretas, até o desenvolvimento psicológico e intelectual. A proposta dos Parâmetros Nacionais é fomentar a ideia do ensino de Língua e Literatura sobre o campo da linguagem, fazendo uso dos mecanismos dessa para desenvolver o conhecimento linguístico e intelectual, conforme é observado abaixo:

A comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais. A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar (BRASIL, 2000, p. 17).

Como se apresenta, o ensino de Língua e Literatura está atrelado ao trabalho de reconhecimento do universo da linguagem, que propõe ganhos significativos dentro e fora do campo educativo. Desse modo, a Literatura, que está conjugada com o ensino de Língua, merece ser assistida também pelo plano da linguagem, assim, entende-se alunos que participam ativamente desses processos sociais de construção de subjetividade. Partindo desse pressuposto, a linguagem está para nós, como a água está para os peixes, necessita-se mergulhar nas profundezas da linguagem.

Na edição crítica sobre *A paixão segundo G. H.* (1988), organizada por Benedito Nunes, Nádia Gottlib, biógrafa de Clarice Lispector, discorre:

A recapitulação que a narradora G. H. faz do que lhe acontece no dia anterior, já com a consciência da falta de sentido que isto tem – e seria este

“o modo negativo de sentir o sentido?”, pergunta – é o exercício de linguagem como instrumento, possível, de se tocar no ponto que não é tocável, de se atingir o segredo: desenterrar o pior e o melhor de nossa condição humana, que já não é nem mais humana, é condição da espécie animal, sobretudo, vital. E é o modo de conquistar, aí, a revelação da sua paixão pelo outro, o amado, a quem a narradora conta sua história, isto é, a quem declara a sua paixão (GOTLIB, 1988, p. 161).

De acordo com autora, a linguagem é esse veículo que toca no sensível da personagem, a linguagem vai chegar a lugares insondáveis, lugares, descritos por Lispector, como inumanos. Partindo disso, observa-se que a leitura é um terreno fértil para promover essas reflexões, assim, através da leitura no ensino de Língua e Literatura, podem ser identificados novos acontecimentos humanos e faz com que o indivíduo se conecte com a vida em sociedade, isto é, a partir do contato com o outro, que a leitura promove, o leitor amplia sua visão de mundo. Acerca dessa discussão, Eliana Yunes analisa o ato da leitura e discorre:

A leitura se constituiu desde sempre numa espécie de upgrade da interpretação do estar no mundo para uma condição do ser no mundo. Por isso temos que entender a leitura numa dimensão bastante mais ampla do que a que nos legaram os gregos com a invenção do alfabeto. A leitura precede a escrita, digo eu, como a leitura de mundo precede a da palavra, dizia o mestre Paulo Freire (YUNES, 2014, s. p.).

Segundo o que a autora explica, o próprio ato de leitura precedeu o universo gráfico. De fato, o educador brasileiro Paulo Freire já trabalhava com a ideia de que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, algo que Marisa Lajolo, pesquisadora renomada professora e estudiosa da leitura e dos leitores no Brasil, constantemente retoma em seus estudos. Entende-se por essa abordagem que a atividade leitora ultrapassa a esfera da escrita e se constitui na própria interpretação e contato do ser humano com o cotidiano. Assim sendo, a prática da leitura é uma atividade da subjetividade e constituição do sujeito. Para Eliana Yunes: “O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas [...]” YUNES (1995, p. 185), ou seja, a leitura é esse exercício de ampliação do estar no mundo, de constituição do sujeito, de conhecimento sobre o mundo.

Nessa atividade de promover formulações de comunicação, os alunos se deparam com a prática de leitura, entendida como uma riqueza no desenvolvimento humano intelectual. A leitura compreendida não somente como uma decodificação gráfica, mas como uma interpretação de signos, isto é, uma apreciação semântica dos dados. A prática leitora fortalece o pacto humano da relação, da formação e da subjetivação. O universo linguístico aprimora os contatos

sociais e enriquece a formação humana, isto é, o desenvolvimento do indivíduo atravessa o contexto da linguagem e do contato com a atividade leitora e, desse modo, observa-se a importância da prática de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente discussão foi abalizada através de uma possibilidade do ensino de Literatura, pautado na proposta de uma relação entre leitor/obra/autor, supondo que os alunos do Ensino Médio, através da leitura integral e compartilhada, possam desenvolver aspectos linguísticos e interpretativos. A inspiração surgiu por meio da leitura do romance e foi observado que ele apresenta traços linguísticos densos e características da própria autora, visto que Clarice Lispector era tida como uma autora de enorme profundidade, assim é necessário certo cuidado para entrar nesse universo ficcional clariceano.

Como mencionado, a literatura de Clarice demanda certo esforço e dedicação, em especial *A paixão segundo G. H.*, texto que apresenta certa densidade e imersão na interioridade da personagem. Desse modo, foi pensado que atravessar essa leitura acompanhada pelo professor se daria com mais fluidez, pois o docente responsável aponta certos momentos de tensão na obra, sinaliza sobre os elementos que compõem o enredo (a barata, a empregada, o quarto, a inscrição na parede) e, por ser uma leitura em conjunto, toma as medidas necessárias para tornar esse espaço de leitura do romance uma atividade de interação e experimentação.

Para tanto, este trabalho se trata de uma possibilidade metodológica, apreciando o texto *A paixão segundo G. H.* como material didático para ensino de Literatura no Ensino Médio. Destacam-se as questões que podem dificultar a efetivação do processo, como: alguns alunos não possuem celular na aula, mas a leitura pode ser acompanhada por algum colega; a esses mesmos que não possuem celular o texto pode ser enviado via e-mail para que possam acompanhar em casa, por algum computador ou celular de um familiar; caso a escola disponibilize material impresso, podem ser feitas cópias para os alunos que não possuem nenhum tipo de meio eletrônico.

Assim, a proposta se ancorou em promover uma ampliação no ensino de Literatura. A leitura integral do texto de Clarice Lispector é feita no interesse de partilhar desse universo da linguagem em que a autora conduz o leitor. A proposição é que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio possam se sentir atraídos por essa leitura que é densa, circular e fragmentada, e com o auxílio do professor possam se sentir competentes para a leitura de um texto considerado difícil, pois em dados momentos o texto precisa de certo amadurecimento, mas com o docente auxiliando e os colegas participando em sala, cada aluno poderá

se sentir atuante na leitura e interpretação.

REFERÊNCIAS:

- AMARAL, Emília. **O leitor segundo G.H.: uma análise do romance A paixão segundo G.H. de Clarice Lispector.** Contia, SP: Ateliê Editorial, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2018.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** 52. ed. – São Paulo: Cultrix, 2017.
- GOTLIB, Nádía. UM FIO DE VOZ: HISTÓRIAS DE CLARICE. *In:* NUNES, Benedito. (Coordenador) **A paixão segundo G. H./ Clarice Lispector** – Edição crítica. Brasília, DF: CNPq, 1988.
- LISPECTOR, Clarice. **Água Viva.** – Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H..** – Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- YUNES, Eliana. LEITURAS COM PARTILHADAS, LEITORES MULTIPLOS. **Percursos Linguísticos**, [S. 1.], v. 4, n. 8, p. 130–141, 2014.
- YUNES, Eliana. PELO AVESSE: A Leitura e o Leitor. **Revista Letras**, [S.1.], v. 44, dez. 1995. Versão E-book do livro de Clarice Lispector: https://kbook.com.br/wp-content/files_mf/paix%C3%A3osegundogh.pdf

A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19

Caroline da Silva Pereira¹

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem o objetivo de compreender como ocorre a aprendizagem a socialização e o desenvolvimento de uma criança com síndrome de down durante o período da pandemia de covid-19 e apresentar uma reflexão sobre o papel da família no processo de inclusão, a educação inclusiva enquanto função da escola e do professor e a prática docente com um aluno síndrome de down de 10 anos matriculado no 3º ano de uma escola regular da rede pública estadual de ensino em Viamão/RS. Para o estudo e análise teórica busquei bibliografia da área de inclusão e específica sobre síndrome de down, contextualizando com a prática pedagógica. Pesquisei sobre as características do comportamento no contexto escolar do educando síndrome de down, anamnese com a família a fim de se compreender a história de vida da criança e observação do educando no ambiente escolar. Os resultados dessas interações/aprendizagens têm a finalidade de transmitir motivação, entusiasmo, amor, partilha e ressignificar a prática pedagógica, motivando os profissionais da área envolvidos em casos como esse, pois conforme Freire (1996, p.68): “Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de

¹ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Dom Bosco (IGES/RS). Especialista em Atendimento Educacional Especializado - Inclusão Escolar pela Faculdade Dom Bosco (IGES/RS). Graduada em Pedagogia Educação Infantil com Ênfase em Educação Popular (PUCRS). Professora de Séries Iniciais da Rede Estadual de Viamão/RS. Professora da Rede Municipal de Viamão/RS. Atualmente como Professora Especialista de SAEE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado atendendo educandos com diferentes Necessidades educativas especiais. Psicopedagoga Clínica (Espaço Aprender) -Viamão/RS. Atualmente atendendo alunos com Necessidades educativas específicas ou dificuldades de aprendizagem. E-mail: carollulu1980@gmail.com.

práticas com ela coerentes”.

2. O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Dentre os envolvidos no processo de inclusão, a família é o primeiro grupo social em que se vive e se ajuda a construir a individualidade e a independência da criança, portanto a ela é dado o papel fundamental para o desenvolvimento físico, social e emocional do filho ou da filha com necessidades especiais, é o banco de regras básicas para se viver em sociedade. Tudo começa na família e esta tem o papel fundamental de incidência na vida da criança e dela depende a tomada de decisões que marcarão um destino em construção, o projeto de vida da criança estará fortemente influenciado pela maneira como os pais receberam e lidaram com o diagnóstico, quais tratamentos lhes foram ofertados, quais os referenciais teóricos dos profissionais envolvidos e qual o lugar que a comunidade reserva para os cidadãos com necessidades educativas especiais.

Os pais devem saber que o diagnóstico não é um manual que pré-determina o destino da criança, a educação e a aprendizagem, em um sentido mais amplo, começam em casa e não apenas na instituição escolar, pois conforme Mantoan (2011 p. 33):

Resistimos à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos, por motivos muitas vezes banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e deficiência arbitrariamente definida.

Passando o período do luto que é natural quando se recebe o diagnóstico, a família precisa ter consciência de que não haverá uma clínica, hospital, médico, escola ou terapia que resolverá a necessidade especial daquele filho ou filha, é preciso conscientizar-se de que aquela criança tem alguma necessidade especial, seja física, mental, social ou intelectual e que o papel de ajudá-la a superar suas dificuldades e limitações, em primeiro lugar, é exercido pela família independente do problema que possui o indivíduo, a família influenciará tanto para amenizar os sintomas como para agravá-los, pois as famílias são os agentes mais apropriados dentro da sociedade para transmitir as competências humanas de geração a geração.

A família é a base em que o indivíduo apoia sua aprendizagem para interagir com o outro, o que implica o conhecimento de valores e de crenças da cultura que está imerso, servindo de guia a socialização. A criança não desejada, não tocada, não amada experimenta sentimento de rejeição que obscurece suas possibilidades de avanço, portanto, a primeira tarefa da família no processo de inclusão é aceitar aquele filho como ele é, e sendo assim procurar mecanismos

para que esta criança possa estar sendo incluída de forma integral em nossa sociedade e assim poder se desenvolver.

Para ajudar uma criança portadora de alguma síndrome a avançar, não se pode ter piedade, fazer tudo para ela, sem provocá-la a resolver seus problemas, é preciso acreditar nela, mostrar-lhe que dentro das suas limitações, ela é capaz sim de se incluir em nossa sociedade no âmbito social, educacional, profissional, etc, de acordo com Cunningham (2006, p. 18):

Cada criança com síndrome de down é única e tão diferente das outras quanto qualquer outra criança. Suas reações e seus sentimentos são apenas seus, assim como os da família e dos amigos. Tudo que podemos fazer é tentar entender e reduzir o medo e a falta de confiança que resulta de nossa falta de conhecimento e incerteza sobre esse fenômeno chamado síndrome de down. Assim, depois de entender as necessidades singulares da criança e da família, é possível planejar como satisfazê-las.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR

Tendo em vista que um dos maiores desafios da educação e de nossas escolas, principalmente as públicas, nos dias de hoje, é a construção de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a nós educadores trabalharmos com a diversidade dos alunos. Penso que é preciso reconstruir a escola e isto exige a revisão de posturas e de concepções, o reordenamento do trabalho pedagógico e o investimento vultuoso em estruturas includentes, neste sentido ressalta Cunningham (2006, p.175):

As crianças com ou sem síndrome de down, têm uma variedade de temperamentos, variando de calmas e reflexivas a impulsivas e ativas. A impressão geral é que, se a criança tem a síndrome de down, tem mais chances de ser feliz e sociável, menos rabugenta e agressiva, mas mais distraída.

A inclusão vem acontecendo e se efetivando em países desenvolvidos desde a década de 80 mas, especificamente, aqui no Brasil, foi só a partir da Constituição da República de 1988 que aumentou o número de estudos voltados para essa área. No campo da educação formal, eles começaram a ocorrer, de forma mais sistemática, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996. A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular constitui uma perspectiva e um desafio para o século XXI, nos diferentes níveis educativos e esta implica em gestão democrática na escola e que, em uma sociedade que gera e administra uma legião de excluídos, com prioridades sociais competitivas, discutir inclusão torna-se tarefa bastante embaraçosa e difícil, portanto, acredito que a presença do educando com necessidades especiais Síndrome de down na escola pressupõe uma mudança radical no interior dela,

seja nos procedimentos de ensino, na prática pedagógica, na avaliação, no currículo, enfim, em todas as áreas que abrangem o universo do sistema escolar.

O princípio fundamental da proposta inclusiva é o qualitativo, isto é, não basta oferecer vagas, dispor de matrículas em nossas escolas e sim garantir o direito de todos à aprendizagem de boa qualidade, e segundo Carvalho (2000, p. 106):

Na escola, a qualidade deve passar pelo sucesso de todos os atores envolvidos: o aluno na medida em que for capaz de aprender a aprender e aprender a fazer; o professor que, ao ressignificar a sua prática pedagógica, poderá centrá-la na aprendizagem em vez de no ensino; a comunidade escolar para que desempenhe seu papel político e social, além do pedagógico, em busca da cidadania plena de seu alunado, a família que precisa participar da elaboração do projeto político-pedagógico das escolas: a comunidade onde a escola se localiza em suas múltiplas possibilidades.

4. PRÁTICA COM O ALUNO SÍNDROME DE DOWN

Nas atividades e nos planejamentos exercidos na prática docente com o aluno síndrome de down durante o período da pandemia de covid-19, procurei estabelecer como objetivos principais a segurança, a socialização, a construção do processo de alfabetização, a autonomia, o desenvolvimento e o estímulo do raciocínio lógico e segundo Sartoretto (2011. p.78):

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens.

Visto que o período de pandemia de covid-19 trouxe muitas descobertas e desafios para a sociedade em geral, para pessoas portadoras de Síndrome de down ou qualquer outra

Necessidade educativa especial este “medo” ou “risco” foi ainda maior, pois a maioria destes indivíduos apresenta baixa imunidade devido a deficiência ou transtorno e portanto para as famílias o risco de vida e contaminação era muito grande, então foi necessário muito diálogo, conversas e conscientização até que o educando começasse a frequentar as aulas remotas da turma regular e posteriormente os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncional da nossa Escola.

As escolas sejam elas municipais, estaduais ou particulares já estão recebendo seus alunos, não da mesma maneira como retornavam das férias, mas com uma experiência vivida que pode ter deixado diversos impactos negativos, não apenas na aprendizagem, mas no desenvolvimento socioemocional causado pelo isolamento social e distanciamento escolar. O primeiro ponto a ser pensado é que neste momento os sentimentos deverão ser acolhidos, e a maneira

como isso será feito será primordial para tudo o que virá depois. Diversos são os motivos para o acolhimento, nossas crianças passaram por experiências de luto próximas a elas, de familiares, amigos e pessoas conhecidas, e as perdas vividas precisam ser tratadas de maneira especial.

Além disso, as mudanças de rotina que ocorreram, em suas vidas e na vida dos pais, irão novamente se transformar. Se foi difícil de repente estarem todos em casa, mudar a rotina novamente, e se ausentar da segurança que o lar representa, pode também gerar alguns impactos. Principalmente aos menores, todo um período de readaptação à escola e de afastamento dos pais terá que ser feito novamente. Há ainda o medo da doença, da contaminação. O medo, a insegurança, a falta de auto-controle dos adultos influenciam diretamente as crianças, portanto estamos tendo que lidar com níveis diferentes de ansiedade, pois as crianças trazem de casa toda uma bagagem do que vivenciaram e vivenciam desde o início da pandemia de covid-19.

A melhor forma de acolher as crianças, adolescentes e pessoas com necessidades educativas especiais como Síndrome de down ou não é ajudá-los a lidar com os próprios sentimentos, através de momentos de conversa, de escuta individual e coletiva. Não devemos minimizar o sentimento da criança ou adolescente. Zelar pela segurança e pela saúde dentro da escola trará para eles também mais confiança e segurança.

A escola deverá ser divertida, um lugar agradável para estar, por mais responsabilidades que se tenha dentro dela, o lúdico deve estar sempre presente, os jogos, a música, as brincadeiras. Neste momento, os pais devem ser grandes aliados da escola, e essa aproximação é fundamental para que tudo dê certo, tanto em relação aos cuidados necessários para que a pandemia se mantenha controlada, como para que as questões emocionais das crianças possam ser trabalhadas. O professor é uma figura fundamental, é o que está mais próximo fisicamente e emocionalmente da criança, é ele que ela irá procurar se sentir-se insegura ou desconfortável. Este deve sempre estar atento ao comportamento de seus alunos, bem como ao desempenho escolar, e se necessário, juntamente com a família, encaminhar para profissionais que poderão ajudá-los.

É ainda importante desenvolver a empatia dos alunos, ser tolerante em relação aos objetos do conhecimento a serem cumpridos, rever as expectativas, objetivos e habilidades para o bimestre, trimestre ou semestre letivo. Avaliar o aluno, observar os que necessitam de maior apoio pedagógico, verificar conteúdos e disciplinas a serem priorizados, pensar atividades e estratégias para repor aquilo que não foi alcançado é também papel do professor. Adequar o aprendizado significa ter o foco na aprendizagem do que é mais importante, desenvolver as habilidades socioemocionais previstas na BNCC, reorganizar conteúdos de

acordo com a nova realidade educacional, rever e adaptar objetivos. Avaliar e criar estratégias de recuperação da aprendizagem, disponibilizar meios tecnológicos e outros recursos de complementação da aprendizagem.

A pandemia acentuou a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender; exigiu um novo educador, que precisou se reinventar, teve que se adaptar às novas tecnologias, novas metodologias, enfim ressignificando-se, transformando-se. Agora é preciso estabelecer metas de aprendizagem diferentes para crianças com níveis de aprendizado diferentes. A inclusão de todos na escola é um direito antes, durante e depois da pandemia de covid-19.

Dialogar e propor alternativas para que se efetive uma escola de fato inclusiva é direito e dever de todos os quais, acreditam que a escola é o local privilegiado, e muitas vezes único, o qual, de fato, os sujeitos de sua própria educação, quaisquer que sejam suas limitações, podem fazer a experiência fundamental, e absolutamente necessária, da cidadania, em toda a sua plenitude, globalidade ou unidade.

Enquanto professora alfabetizadora de escola regular da Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Sul, procurei abrir as portas para o aluno Síndrome de down e tentei propor uma escola de qualidade com respeito a todos os alunos, ressignificando a prática pedagógica diariamente e auxiliando-os, sejam eles com necessidades educativas especiais ou não, se é que eles existem, pois todos somos sujeitos singulares e únicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que é um desafio acolher as diferenças em sala de aula e o objetivo principal deste trabalho foi a busca constante por novas respostas educacionais, para que as desigualdades pudessem ser questionadas e superadas. Foi preciso exercer uma convivência baseada no respeito, na ética, na cooparticipação, na tentativa de reforçar o sentimento de pertencimento e de engajamento e buscando alternativas para uma sociedade melhor, ancorada pela educação em toda a sua complexidade, que somente se efetivou em um contexto permeado pela riqueza das diferenças.

A partir da entrevista de anamnese com a família do educando síndrome de down de 10 anos, coletei informações a respeito das suas preferências com relação as aprendizagens (o que lhe chamava mais atenção, o que despertava o seu interesse) em que nível de leitura e escrita o mesmo encontrava-se.

Durante o período de pandemia de covid-19 e com aulas remotas propus atividades mais práticas, como gravação de áudios do aluno pronunciando o sons das letras, o alfabeto, e palavras de seu prévio conhecimento, vídeos curtos onde o aluno mostrava objetos, desenhos de sua preferência, animais de estimação,

chamada de vídeo salientando o som durante a pronúncia das palavras e na escrita das mesmas, buscando desenvolver a oralidade e a consciência fonêmica, contagem de objetos para identificação dos símbolos numéricos, sua sequência crescente e decrescente, com o objetivo de despertar as noções de topologia e quantificação dos números, compreensão de ordem cronológica, quem vêm antes, quem vêm depois, reconhecimento e escrita do nome de objetos que fazem parte do cotidiano familiar do educando, etc. É preciso focar prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem e não na construção de edificações, espaços e material digital, segundo CARVALHO, 2008, P.55:

Por mais ampla que seja a autonomia das escolas, elas estão inseridas num contexto educacional que elege princípios, estabelece objetivos e identifica diretrizes de ação para as quais são necessários recursos financeiros, materiais e humanos que não estão, necessariamente, ao alcance de todas as escolas e, muito menos, dos professores, famílias ou da comunidade.

Diante de tal contexto ressalto ainda que é possível construir uma nova escola, pois o número de professores que apoiados por suas famílias, pelas famílias dos educandos com necessidades educativas especiais e assessorados por seus diretores, supervisores educacionais, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, monitores de inclusão, professores especialistas vêm acreditando na educação inclusiva, em outros modos de pensar e fazer acontecer em sala de aula ou em diferentes espaços que compõem o ambiente escolar, onde cada um tem a sua identidade respeitada e o lugar em que antigas práticas possam e devam ser transformadas em novas oportunidades de aprendizagem, para todos os educandos com ou sem necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro gráfico, 1988. 292p.

____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília/DF, n. 248, 23 dez.1996.

____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

CARVALHO, Rosita Édler. Removendo barreiras para aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2000.

- ____. Educação inclusiva com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ____. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CUNNINGHAM, Cliff. *Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 3 ed. Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1974.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. Organizadora. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Ed. Summus, 2006. 103p.
- ____. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- ____. *E colaboradores. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*, São Paulo, SENAC, 1997.
- RAMOS, Rossana. *Inclusão na prática: estratégias eficazes para a Educação Inclusiva*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2016.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2005
- ____. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982. SAS-SAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- ORÚ, Silvia Ester. *Re-inventar da inclusão: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2016.
- SILVA, Luzia Guacira dos Santos. *Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões*. Editora Paulinas, São Paulo, 2014.

CAMINHOS DO PROJETO DE EXTENSÃO ESCOLA DE MÉTODOS: DO PRESENCIAL AO VIRTUAL

Marcos dos Reis Batista¹

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1 INTRODUÇÃO

É válido de início considerar que a universidade exerce um importante papel social pelas suas próprias finalidades, preservando a memória, produzindo novos conhecimentos e formando profissionais. Assim, de acordo com Kunsch (1992, p. 23) ela deve “estar presente e atuar de forma que seu ensino, sua pesquisa e seus serviços de extensão atendam às exigências dos novos tempos, sob a perspectiva de um enfrentamento dos problemas da estrutura socioeconômica vigente” pois

A universidade, como centro da produção sistematizada de conhecimentos, necessita canalizar suas potencialidades no sentido da prestação de serviços à comunidade, revigorando os seus programas de natureza cultural e científica e procurando irradiar junto à opinião pública a pesquisa, os debates, as discussões e os progressos que gera nas áreas de ciências, tecnologia, letras, artes etc. (KUNSCH, 1992, p. 9-10).

O compromisso da Universidade para com a sociedade é compreendido ao considerá-la como instituição social e que desde sua criação tem como propósito o compromisso com a comunidade na qual está inserida, contribuindo para a promoção da equidade da população no espaço no qual está estabelecida (BOTOMÉ, 1996). Assim, Silveira (2013, p.35) destaca a relevância social das universidades quando afirma que a

[...] transformação pela qual o mundo tem passado com uma crescente demanda por conhecimento e por mão de obra cada vez melhor qualificada [...] tem gerado impactos nas universidades que começam a ser concebidas como importantes instrumentos de mudanças sociais e econômicas a serem operadas em suas regiões.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É docente de Estudos Linguísticos e Metodologia científica na Faculdade de Letras da UFPA. Atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Nesse sentido, a presente contribuição visa apresentar um relato do desenvolvimento de um projeto de extensão que passou de um formato presencial para aquele remoto em virtude da crise sanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19 pois consideramos que projetos extensionistas devem estar atentos para ouvir as diferentes demandas dos demais setores da sociedade. Nesse contexto, a Extensão Universitária representa os “olhos e os ouvidos” da universidade, constituindo-se o elo com os demais segmentos da sociedade, colaborando com a realização de práticas e trocas recíprocas de conhecimento entre os diversos setores e contribuindo significativamente com a mudança social.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta a gênese e o desenvolvimento do projeto de extensão Escola de Métodos. Assim, tem-se como escopo aqui mostrar seu desenvolvimento e o percurso metodológico e, também, a base norteadora deste trabalho extensionista.

A gênese do Projeto de extensão universitária Escola de Métodos encontra-se em outro projeto desenvolvido na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) intitulado *Agenda Acadêmica*. Este último foi oficialmente criado através da Portaria nº 35 de 2018 do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (ILLA-UNIFESSPA) no dia 15 de maio de 2018. No entanto, suas atividades já existiam desde janeiro daquele ano quando seu coordenador começou a ministrar atividades esporádicas acerca da normatização de trabalhos acadêmicos e escrita científica na cidade de Marabá e, também, em minicursos via aplicativo de mensagens WhatsApp.

De início, ao observar a referida necessidade de oferecer à comunidade acadêmica da Unifesspa com foco na formatação de trabalhos acadêmicos fazendo uso das normas para esses trabalhos de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a Faculdade de Línguas Estrangeiras e Tradução (FALET) ofereceu um minicurso intitulado “Orientações para trabalhos acadêmicos segundo a ABNT” que obteve positiva repercussão no âmbito acadêmico da região de Marabá pois alunos de outras instituições de ensino superior também solicitaram inscrições para o referido evento. A princípio, o minicurso foi desenvolvido para a oferta de uma turma com 40 (quarenta) participantes com carga horária distribuída em dois dias de encontro; no entanto, a procura ultrapassou a faixa dos 250 interessados. Assim, o organizador e ministrante do evento optou pelo agendamento de 6 (seis) turmas com 40 (quarenta) participantes cada uma e distribuídas em um período de um mês. Com isso, o docente percebeu considerável demanda reprimida, ou seja, aquela que não está sendo tratada de modo evidente e as instituições competentes não estão apresentando projetos que visam a formação no campo da educação metodológica.

O projeto teve atividades locais com minicursos presenciais nas cidades de Marabá, Rondon do Pará e São Félix do Xingu e atividades online através do Experimento Didático via WhatsApp no qual são oferecidos minicursos sobre as normas para trabalhos técnico-científicos dos estilos ABNT,² APA³ e Vancouver.⁴ Além disso, o projeto manteve – e mantém – um perfil nas redes sociais Instagram⁵ e Facebook⁶ que tem como função a oferta de materiais do campo de metodologia científica como posts autoexplicativos e drives com apostilas, livros e normas popularizando cada vez mais as orientações metodológicas. O grande objetivo do referido projeto foi colaborar significativamente com a formação do público brasileiro, não substituindo a disciplina de metodologia científica. Mas, colaborando diariamente através de suas publicações.

A Agenda acadêmica, até maio de 2019, foi um projeto de extensão no âmbito da Unifesspa e a partir de junho de 2019 o Projeto de extensão passou a ser uma empresa de Consultoria e Capacitação intitulada *Agenda Acadêmica Consultoria e Capacitação*. Assim, com esta nova conjuntura, o ex-projeto manteve suas atividades e desenvolveu outras ações acadêmicas.

O referido projeto foi encerrado e o seu coordenador foi redistribuído para o campus universitário da cidade de Bragança da Universidade Federal do Pará. Desse modo, buscou-se, então, a continuidade deste trabalho ampliando sua ênfase para o âmbito do ensino e da pesquisa. Para tanto, houve a proposição do projeto de extensão Escola de Métodos que teve seu início oficialmente por meio da Portaria nº 117/2019 do referido campus no dia 1º de agosto de 2019, tendo renovação no dia 1º de setembro de 2020 por meio da Portaria nº 082/2020.

Com isso, o referido Projeto veio a ser um espaço de estudo na área metodológica visando colaborar significativamente com discentes que necessitam desse conhecimento para o desenvolvimento dos seus trabalhos. Praticamente todos os cursos, sejam licenciaturas ou bacharelados, possuem em seu percurso curricular disciplinas voltadas para a metodologia científica; assim, como disciplinas que auxiliem o estudante a desenvolver habilidades de escrita acadêmica.

O conhecimento das práticas metodológicas é uma condição para o bom desenvolvimento da formação acadêmica de qualquer aluno (a) na universidade brasileira. Para tanto, é necessária maior atenção a essa formação e canais que

2 A Associação Brasileira de Normas Técnicas é o foro brasileiro responsável de normalização e possui um conjunto de normas para o mundo acadêmico.

3 A American Psychological Association é uma instituição que mantém um estilo de escrita acadêmica usada internacionalmente.

4 Trata-se de um estilo de orientações de formatação do texto acadêmico em artigos das áreas das ciências biomédicas.

5 <https://www.instagram.com/agendaacademica.consultoria/>.

6 <https://www.facebook.com/agendaacademica.consultoria>.

promovam o uso e o entendimento destes aspectos que fazem parte do mundo universitário. Desse modo, além da oferta de elementos curriculares na área de metodologia científica, a extensão universitária pode – e, porque não, deve – ser um dos principais meios de oferta de atividades formativas que colaborem efetivamente com o (a) acadêmico (a) na busca da aprendizagem científica. Por outro lado, a investigação acerca da apropriação do conhecimento científico inspira a ter um viés investigativo no âmbito do referido projeto.

O projeto justificou-se por considerar necessário discutir temas como formação acadêmica, aspectos curriculares, mercado de trabalho do profissional de Letras, entre outras problemáticas da área que envolva de antemão o (a) acadêmico (a) da área em questão. É sabido que nos estudos universitários são os campos nos quais o conhecimento científico é tido por excelência. Assim, conhecer o modo como se faz, se produz estudos acadêmicos é vital para qualquer docente ou discente que se encontra na universidade.

De acordo com Lakatos e Marconi (2017a; 2017b), a educação metodológica é um campo de ensino, aprendizagem e apropriação que visa o desenvolvimento das habilidades e competências na produção do conhecimento acadêmico-científico. Esse conhecimento é apresentado à sociedade por meio de trabalhos acadêmicos como artigos, trabalhos monográficos (trabalho de conclusão de curso, monografia, dissertação e tese), comunicações em congressos etc. Desse modo, é imprescindível, de acordo com o exposto acima, que as universidades ofereçam âmbitos extensionistas com o intuito de colaborar significativamente com os trabalhos acadêmicos de seus estudantes e de outras instituições. Assim, percebeu-se a necessidade da constituição de um projeto de extensão que ofereça suporte formativo no âmbito da educação metodológica. Nesse âmbito, buscou-se o planejamento e a execução de atividades nesse campo na qual existe total interesse na construção de atividades colaborativas no campo metodológico.

O objetivo do projeto de extensão Escola de Métodos foi de oferecer à toda comunidade acadêmica da Universidade Federal do Pará e instituições parceiras eventos como minicursos, palestras, seminários e grupo de estudos no campo da educação metodológica com o intuito de colaborar com a melhoria e/ou com a manutenção do conhecimento científico visando melhorias na produção acadêmica com especial atenção às demandas do curso de Letras (Inglês e Português). E seus objetivos específicos foram: i) oferecer minicursos, palestras e seminários; ii) oferecer fóruns permanentes no que trata acerca da educação metodológica e; iii) criar grupo de estudos com o objetivo de analisar, refletir e investigar acerca da produção textual acadêmica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito da Universidade Federal do Pará, com a aprovação da proposta do projeto de extensão Escola de Métodos pelo Colegiado da Faculdade de Letras, o referido projeto passou a divulgar sua programação por meio das redes sociais – Instagram⁷ e Facebook.⁸ No entanto, tais ações não usariam mais o aplicativo de mensagens WhatsApp e passariam a oferecer minicursos apenas presenciais nos *campi* de Bragança e de Capanema, ambas cidades no interior do Pará. Outras ações foram realizadas como cursos no Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus de Belém da Universidade Federal do Pará e no Hospital Público Ophir Loyola, em Belém do Pará.

Entre os meses de setembro de 2019 e março de 2020, a Escola de Métodos ofereceu minicursos presenciais sobre as normas para trabalhos acadêmicos segundo a ABNT, escrita acadêmica, planejamento para apresentação de seminários e trabalhos de conclusão de curso, elaboração de projetos de pesquisa e elaboração de artigo científico. Os eventos foram realizados presencialmente conforme indicado acima e atendeu em torno de 300 estudantes. No entanto, com a pandemia da covid-19 decretada em março de 2020,⁹ as referidas atividades tiveram que ser suspensas.

Figura 1 – Atividade presencial da Escola de Métodos



Fonte: https://www.instagram.com/p/B4QeCTOB-m0/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 mar. 2022.

7 <https://www.instagram.com/escolademetodos/>.

8 <https://www.facebook.com/escolademetodos.ufpa>.

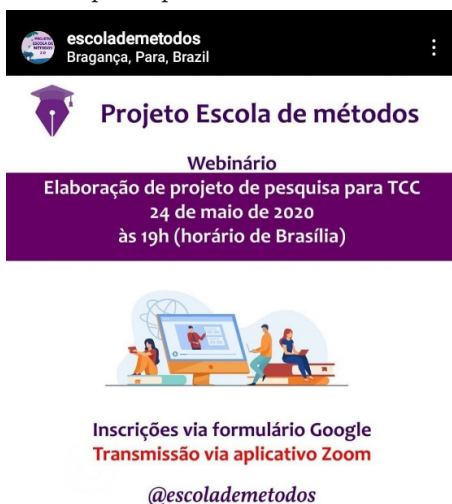
9 BRASIL. **Portaria nº 454, de 20 de março de 2020**. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>. Acesso em: 28 mar. 2022.

Diante de tal situação, WhatsApp e Telegram¹⁰ eram terrenos conhecidos e explorados pela minha ação docente. No entanto, não se sabia quanto tempo seria necessário para medidas que evitassem a propagação do novo coronavírus. Em meio a tantas discussões junto à comunidade acadêmica, tanto discentes quanto docentes, por vezes me encontrava seguro em definir que as atividades deveriam continuar de qualquer modo por meio de plataformas como You Tube e até via redes sociais, como as já conhecidas e poucas exploradas *live* no Instagram.

O receio em assumir tal postura encontrava-se em um certo posicionamento no qual se poderia entender a falta de cuidado para com aqueles que não tinham recursos tecnológicos pois é necessário considerar que grande parte do público conhecido tinha dificuldades com os recursos tecnológicos, tanto acerca das funcionalidades quanto da disposição de materiais como tablets, notebook e smartphones que pudessem ser o canal a ser utilizado pelo alunado.

Após esse período de discussões se passaram em torno de dois meses, e no dia 24 de maio de 2020 finalmente foi realizado o primeiro webinar da Escola de Métodos intitulado “Elaboração de projeto de pesquisa para TCC”. Para a realização deste primeiro evento virtual houve a divulgação via redes sociais – Facebook, Instagram e WhatsApp – acerca do processo de inscrição que se deu via *Google Forms* e a transmissão se deu via *Google Meet*.

Figura 2 – Chamada para o primeiro webinar da Escola de Métodos



escolademetodos
Bragança, Para, Brazil

Projeto Escola de métodos

Webinário
Elaboração de projeto de pesquisa para TCC
24 de maio de 2020
às 19h (horário de Brasília)

Inscrições via formulário Google
Transmissão via aplicativo Zoom

@escolademetodos

Fonte: https://www.instagram.com/p/CAiMjqyJW7d/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 mar. 2022.

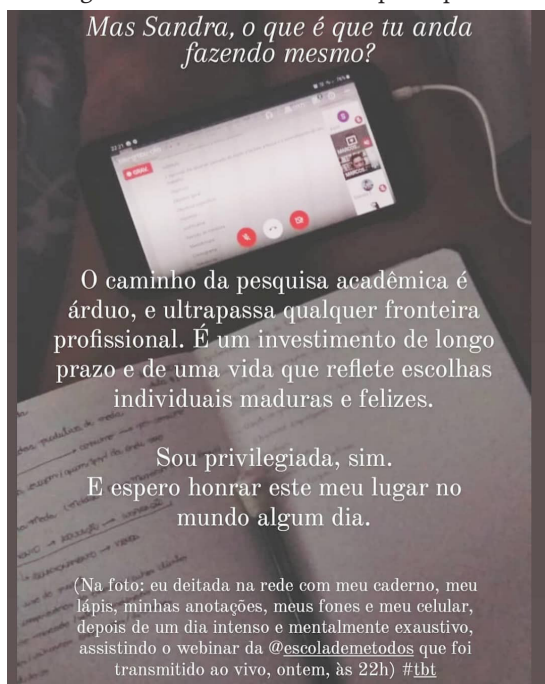
¹⁰ Houve alguns experimentos neste aplicativo. Mas, este assunto é material para outra publicação.

O primeiro webinar contou com 43 participantes e esse número cresceu até 120 participantes nos eventos seguintes. Ao todo foram 23 webinários transmitidos tanto via *Google Meet* quanto via *You Tube* atendendo centenas de estudantes. Além destes eventos, a Escola de Métodos ainda participou de atividades em outros projetos como o Seminário de Letramento Acadêmico (SELA) organizado pelo Laboratório de Produção Textual, projeto de extensão do Colégio Técnico de Floriano da Universidade Federal do Piauí.

Além dos webinários, a Escola de Métodos ainda organizou duas semanas acadêmicas nas quais diversos pesquisadores e pesquisadoras das mais variadas instituições brasileiras colaboraram por meio de palestras. As duas semanas aconteceram, respectivamente, de 13 a 18 de julho de 2020 (I Semana) e de 8 a 13 de março de 2021 (II Semana).

É válido, também, lembrar que foi realizada em duas edições, uma no dia 5 de agosto de 2020 e outra no dia 27 de agosto do mesmo ano a Jornada do Ensino Remoto. Este evento teve como objetivo criar um espaço para difusão do uso de tecnológicas para estudantes e professores que necessitavam fazer uso adequado destes instrumentos no atual cenário provocado pela crise sanitária em virtude da pandemia da covid-19.

Figura 3 – Comentário de uma participante



Fonte: https://www.instagram.com/p/B3aDIymlFXQ/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 mar. 2022.

Figura 4 – Símbolo do projeto de extensão Escola de métodos



Fonte: https://www.instagram.com/p/B3aDIymlFXQ/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 mar. 2022.

As atividades virtuais que tiveram que ser desenvolvidas em virtude da citada crise nos fez resgatar algumas cenas ao decorrer da curta trajetória do projeto de extensão Escola de Métodos, como por exemplo, a oferta de café nos encontros presenciais que ora apresentamos com a foto acima de uma caneca estilizada com o símbolo da referida ação extensionista.

Conforme já exposto acima, no período de setembro de 2019 até março de 2020, a Escola de Métodos ofereceu uma gama de minicursos presenciais nos campi de Capanema e Bragança. Além da oferta destas atividades, ocorreram outras ações a convite de outras instituições tais como a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) no campus de Parauapebas, o projeto GOU Maranata no campus de Belém da Universidade Federal do Pará.

O projeto em si foi elaborado para oferta presencial de atividades que tratassem do ensino e da apropriação da escrita acadêmica e da metodologia científica. Porém, com as medidas de proteção no âmbito da crise sanitária ocasionada pela pandemia de covid-19, houve a necessidade de uma reformulação nas atividades planejadas.

Entre a interrupção das ações presenciais e a oferta de atividades no formato remoto houve um período de transição que durou em torno de dois meses. Tal período foi composto por algumas transmissões via rede social Instagram nas quais foi possível conversar com outros pesquisadores acerca de pontos importantes quanto ao ensino e apropriação da leitura e da escrita acadêmicas em tempos pandêmicos.

A configuração do projeto de um formato presencial para um formato remoto não foi conflituosa por parte da coordenação do projeto visto que o

coordenador já fazia uso de algumas tecnologias tratadas para dar suporte às atividades acadêmicas. No entanto, as barreiras encontravam-se na oferta de uma internet de qualidade que contribuísse com as ações e, principalmente, na acessibilidade por parte dos acadêmicos e acadêmicas quanto a esta internet.

Quadro 1 – Participação discente nos webinários ofertados pelo projeto de extensão Escola de métodos

Data	Temática	Participação
24/05/2020	Elaboração de projeto de pesquisa para TCC	36
27/05/2020	Normas da ABNT para trabalhos acadêmicos	35
28/05/2020	Fichamento e resenha: como fazer?	11
29/05/2020	Escrita acadêmica para TCC	25
02/06/2020	Pesquisa qualitativa e quantitativa	17
03/06/2020	Fontes seguras para produção acadêmica (revistas e livros)	45
04/06/2020	Orientações para projetos de pesquisa	44
05/06/2020	E depois da graduação? Orientações para preparatório para mestrado	35
25/06/2020	Como fazer fichamento	36
23/07/2020	O uso dos tempos verbais nos trabalhos acadêmicos	101
24/07/2020	Como elaborar pôster acadêmico	191
29/07/2020	A metodologia científica e o estudante	22
11/08/2020	Pesquisa em estudos linguísticos	29
10/09/2020	Resenha	41
18/09/2020	Reflexões sobre a escrita acadêmica: concisão e articulação	32
23/09/2020	Elaboração de projetos de pesquisa para desenvolvimento do TCC	100
28/09/2020	Um pouco de ABNT	34
30/09/2020	Elaboração de projetos de pesquisa para desenvolvimento do TCC	99
08/10/2020	Como planejar/elaborar uma apresentação expositiva	73
12/11/2020	Vamos falar da relação entre citações, referências e plágio?	58
26/11/2020	Vamos falar da norma ABNT NBR 6023:2018 (elaboração de referências)	52
03/02/2021	O que é preciso escrever em um bom TCC?	68

Fonte: Nossa autoria (2022).

Nota-se, com base no quadro acima, que a participação tinha certa oscilação quanto ao aspecto quantitativo. Mas, havia, por parte da organização do projeto, considerável número de alunos interessados na participação dos eventos. Principalmente quando se tratava de projetos de pesquisa, escrita acadêmica e

TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foi meu objetivo aqui apontar que minha experiência midiática com plataformas móveis me ajudou nas atividades que foram demandadas em virtude da situação pandêmica ocasionada pelo novo coronavírus. Posso afirmar que, apesar dessa convivência com tais tecnologias, dificuldades ocorreram, sejam técnicas ou discursivas acerca das ações formativas que desde 2014 desenvolvi.

O texto apresentou de modo sucinto uma breve caminhada da transição do presencial para o virtual do Projeto de extensão Escola de Métodos no qual me deparei entre interesses, inquietações, ações, planejamento, re-planejamentos, equívocos e resistência. Bem antes da implantação deste projeto vi resistência por parte daqueles que por atitudes irresponsáveis e impensáveis criticavam minhas ações sem ao menos refletir ou conhecer. Tais “críticas” foram salutares a partir do momento que pude entender as lacunas que a ignorância causa no indivíduo e por outro lado de minha parte por não se deixar levar alguma desmotivação vinda de âmbitos externos. Os equívocos foram necessários para perceber que um outro – ou outros – caminho é possível, pois o erro deve ser evitado, mas caso ocorra, que ele possa ser validado como âmbito de aprendizagem. Os interesses e as inquietações me levaram à ação de modo a planejar e a re-planejar atividades das quais meu maior compromisso era – e ainda o é – contribuir significativamente com a formação do acadêmico brasileiro no âmbito da produção científica.

É notável no texto que faltou espaços para um aprofundamento acerca das minhas bases epistemológicas e formativas das quais nos guiaram para chegar até este espaço. No entanto, esta breve caminhada relatada aqui não se esgota nesta contribuição e vislumbro criar outros meios – sejam escritos, orais ou mistos – como canal para tratar não único e exclusivamente de nossas experiências, mas, principalmente, das reflexões e planejamentos educacionais que minhas atitudes despertam.

Por mim, espero que em outros espaços se possa tratar ainda mais das experiências pois estas nos levam à leitura, ao experimento, ao observar tantos fenômenos como a educação e o ser humano dos quais venho tomado conta nas minhas ações docentes. É válido destacar que, se muito bem pensado e planejado, instrumentos como os aplicativos de mensagens rápidas podem colaborar significativamente com um trabalho educacional-formativo ultrapassando barreiras físicas e discursivas das quais trabalhamos para não dificultarem o trabalho na atmosfera de uma educação criativa e que faz pensar sobre o que e como fazer em um mundo cada vez mais carente de ações que superem a instrumentalização.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2019.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante**, o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2012.

KUNSCH, M. M. K. **Universidade e comunicação na edificação da sociedade**. São Paulo: Loyola, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017a.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017b.

NOVOÁ, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2003. V. 3.

SILVEIRA, R. L. M. da. **Observando o Desenvolvimento Regional Brasileiro: Processo, Políticas e Planejamento**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. Disponível em: http://unisc.br/editora/ebook_observando.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, 2014.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR: A IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO INSTITUCIONAL DE ENSINO

Ione Ogawa¹

Maria Christine Berdusco Menezes²

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1. INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia, através de notícias veiculadas pelos diversos meios de comunicação, desde a poluição dos córregos da nossa cidade, até a falta de água, as enchentes, as queimadas, a problemática do lixo, o desmatamento, e os vários tipos de poluição. Esses problemas que ocorrem no Brasil e no mundo não são recentes e se agravam a cada dia e provocam impactos para o homem e para a natureza.

Dias (2004), com base no livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson, articula a partir da publicação do trabalho-denúncia de Carson (1962), a questão sobre os rios mortos, transformados em canais de iodo, o ar das cidades envenenado pela poluição generalizada, destruição das florestas, solos envenenados por biocidas, águas contaminadas e tantas outras adversidades, um quadro de devastação sem precedentes na existência da espécie humana. Dessa forma, os assuntos sobre as questões ambientais passaram a fazer parte das preocupações das políticas internacionais, e assim o movimento ambientalista mundial tomou um novo impulso, promovendo uma série de eventos que formaram a história da Educação Ambiental.

Desde quando os problemas ambientais começaram a ser registrados, essas situações só foram se agravando, causando danos irreparáveis na natureza e

1 Mestra em Agroecologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós Graduada em Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Paranaense. Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da rede pública de ensino do Estado do Paraná. E-mail: ioneogawa00@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Graduação em Pedagogia. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e no Programa de Pós Graduação em Educação e Programa de Pós Graduação em Agroecologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: mcbmenezes@gmail.com.

também para os seres humanos. Entende-se que esses problemas estão relacionados diretamente com a influência preponderante do sistema socioeconômico, o capitalismo.

Diante desse cenário, o que se propõe no trabalho é a institucionalização de um projeto para a Educação Ambiental no âmbito escolar, utilizando a horta e outros espaços do pátio, que propicie a ensinar os conteúdos do currículo e também sensibilizar e conscientizar sobre o meio ambiente, para os alunos do ensino fundamental e médio e toda comunidade escolar, direção, coordenação e orientação pedagógica, professores, funcionários, pais e familiares.

A pesquisa se insere no Colégio Estadual Adaile Maria Leite, no município de Maringá, Paraná, onde constatou-se a necessidade de um trabalho direcionado para a Educação Ambiental, pois trabalhos produzidos com os alunos e a comunidade escolar nas disciplinas de Geografia, Ciências e Biologia em anos anteriores, sobre as questões ambientais, teve como resultado a confirmação de práticas desrespeitosas no ambiente escolar e no bairro onde a escola está localizada.

Em razão disso, houve a necessidade de um trabalho ativo com a Educação Ambiental na escola, que produzisse resultados eficientes nas mudanças de atitudes e de comportamento dos alunos e da comunidade escolar, uma vez que “[...] a educação deve, em sua globalização e em seu objetivo, buscar desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos para que o indivíduo seja capaz de atuar conscientemente sobre a realidade que o cerca” (DIAS, 2004, p.175).

Diante desse contexto, este trabalho busca compreender a seguinte problemática: Como a Educação Ambiental, através da horta e o pátio escolar podem contribuir para a formação dos jovens dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em escola pública no Paraná?

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A Educação ambiental

A Educação Ambiental começou a ser pertinentes, quando começaram as denúncias sobre o que estava ocorrendo com o meio ambiente. Entre muitos movimentos e denúncias, destaca-se o livro *Primavera Silenciosa* de Rachel Carson, que elevaram esses problemas a níveis mundiais.

Demonstra-se através das pesquisas bibliográficas, que a Educação Ambiental começa a ter destaque a partir das grandes conferências mundiais sobre o meio ambiente. Assim, surgiu o que se convencionou a chamar de Educação Ambiental em caráter interdisciplinar, com o objetivo de preparar o ser humano para viver em harmonia com o meio ambiente.

Desde então, a Educação Ambiental vem sendo abordada, desenvolvida

e aperfeiçoada mundialmente, e expressa a convicção de que tanto as gerações presentes como as futuras tenham reconhecidas como direito fundamental à vida, um ambiente saudável e não degradado.

Dentro das propostas, estão os fundamentos para um programa mundial de Educação Ambiental, cuja meta é o desenvolvimento de uma consciência de todos os indivíduos, e também de cuidado com o meio ambiente, no intuito para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes, e para a prevenção de novos.

Assim, cumpre mencionar que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA promoveram conferências internacionais voltadas especificamente para Educação Ambiental cujo destaque aos problemas ambientais estão diretamente relacionados com o sistema econômico, com as atividades humanas a partir do advento da revolução industrial.

Dessa forma, nos processos de globalização, o capitalismo também implementou políticas de seus interesses em várias áreas, e dentre elas a educacional. Diante de tantas mudanças há necessidade repensar em novas formas de desenvolvimento, o chamado desenvolvimento sustentável orientadas pelos princípios sociais, ambientais e econômicos para preservação e atendimento das futuras gerações.

Para Reigota (2009), fica claro que os problemas ambientais são complexos e atingem o mundo todo, e a Educação Ambiental sozinha não conseguirá resolver esses problemas, mas poderá influenciar na formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres para participarem ativamente na busca por soluções dessas adversidades criadas pelo próprio homem.

Na perspectiva de mudanças, os debates e as ações continuaram ocorrendo, e várias outras conferências sobre o meio ambiente foram realizadas, depois de 1972, como a Cúpula da Terra ou Eco-92 - realizada na cidade do Rio de Janeiro em 1992; a Rio+10 realizada em Johannesburgo África do Sul em 2002 e a Rio+20, realizada também na cidade do Rio de Janeiro em 2012.

Em setembro de 2015 ocorreu em Nova York, na sede da ONU, a Cúpula do Desenvolvimento Sustentável, como parte de uma nova agenda sustentável, conhecida como Agenda 2030. Decidir quais seriam os caminhos e as ações para melhorar a vida de todas as pessoas em todos os lugares do mundo. Caminhos para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o meio ambiente e enfrentar as mudanças climáticas.

Para isso foram relacionados 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável, (ODS), com 169 metas a serem alcançadas por meio de ações conjuntas do governo, organizações, empresas e a sociedade como um todo, em âmbito global, nacional e local. A agenda 2030 está pautada em cinco áreas de

importância, as chamadas 5 Ps: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria.

O caminho para chegar a Agenda 2030 e a elaboração dos objetivos para o desenvolvimento sustentável fez-se necessário muitas discussões para que esses objetivos fossem concebidos e, certamente, necessita da cooperação de todas as nações para que essas metas sejam alcançadas.

A participação do Brasil nas Conferências Mundiais sobre o meio ambiente, fez com que fossem constituídas leis e órgãos ambientais, para atender as recomendações dessas conferências para a Educação Ambiental, nos âmbitos municipais e estaduais e federais dentre os quais essa pesquisa compromete-se em atender alguns dos objetivos previstos na legislação ambiental brasileira.

2.2 Os problemas ambientais

Os problemas ambientais se intensificaram após a primeira Revolução Industrial que ocorreu na Inglaterra a partir do século XVIII, houve uma grande transformação nos meios de produção, com a invenção de maquinários. O que antes era produzido de forma artesanal ou manufaturada, começou a ser produzido em larga escala, alterando assim a forma de trabalho, o modo de vida das pessoas e do planeta.

Para atender a demanda da população, o progresso das máquinas fez com que a produção fosse cada vez maior, e a necessidade de mais matérias primas, provocou uma intensa exploração dos recursos naturais, surgindo os primeiros sinais de danos na natureza “[...] e os fatores que influenciaram a crise ambiental podem ser citados: crescimento populacional, urbanização e a industrialização” Rodrigues (2016, p. 50).

A economia mundial passou a girar em torno das indústrias e com o passar do tempo, foram criadas novas técnicas, novas formas de trabalho, novos tipos de indústrias e novas fontes de geração de energia, como o petróleo e a eletricidade.

A evolução das indústrias, com o uso do petróleo e do carvão, provocou uma procura demasiada desses recursos, e como consequência os impactos ambientais e assim “[...] a problemática ambiental surge nas últimas décadas do século XX como o sinal mais eloquente da crise da racionalidade econômica que conduziu o processo de modernização” Leff (2008, p.22).

As grandes corporações e suas associações de negócios estão diretamente ligadas nos grandes impactos ambientais, delas também devem partir as soluções para esse mundo mais justo e sustentável, preceitos nas grandes conferências do meio ambiente.

Para que ocorra mudanças, é necessário ter conhecimento sobre as questões que envolvem os problemas do meio ambiente, para que haja o debate, e dessa forma contribua nas transformações individuais e na conscientização

sobre os impasses ambientais.

3. METODOLOGIA

O desenvolvimento da proposta está apoiada na análise da situação, na identificação dos problemas na qual verificou-se a ausência de um trabalho de forma efetiva com relação a Educação Ambiental para a comunidade do Colégio Estadual Adaile Maria Leite.

Para a realização desse trabalho foi necessário um estudo através de pesquisa bibliográfica sobre o tema, fundamentado segundo a metodologia crítico social dos conteúdos, alicerçando sobre a postura ação-reflexão-ação sobre o assunto, elaborado em uma relação dialética.

Para que se cumpra a determinação da legislação sobre a Educação Ambiental, e também a transversalidade da disciplina, faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, com um planejamento de ações a serem organizadas, para que as metas e os objetivos da Educação Ambiental sejam alcançados.

Desse modo, para que a Educação Ambiental contribua nos processos de ensino e aprendizagem e na formação integral dos jovens do ensino fundamental e médio do colégio, professores de diversas áreas de conhecimento devem desenvolver em seus conteúdos específicos, temas relacionados ao meio ambiente.

Por isso, foi elaborado o projeto de ensino institucional e interdisciplinar para a Educação Ambiental (PEIIEA), uma vez que, a institucionalização legaliza o projeto, faz com que a Educação Ambiental seja contínua e faça parte da rotina da escola, pois, o uso da horta, jardins e outros espaços de convivência dos alunos podem ser utilizados como recursos pedagógicos para as práticas do PEIIEA e favorece a relação dos conteúdos de diversas disciplinas com o meio ambiente e princípios agroecológicos.

3.1. Educação Ambiental na escola, a transversalidade, os projetos e a utilização da horta escolar

A Educação ambiental está prevista na Constituição Federal, em seu artigo 225, inciso VI, o qual estabelece ser dever do Estado e de todos promover a Educação ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública, para a preservação do meio ambiente.

Também em acordo com a conceituação de Educação Ambiental é estabelecido na Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999:

Art. 1.º Entendem-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do

meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL 1990).

A sua importância no contexto educacional e formas de execução também foram estabelecidos pelo mesmo estatuto legal: Art. 2.º A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo em caráter formal e não-formal.

De acordo com os PCNs, volume 10.3 – Temas Transversais Meio Ambiente (BRASIL,1998), os conteúdos relacionados ao meio ambiente foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade, ou seja, a Educação Ambiental não pertence a nenhuma disciplina específica, e todos os professores devem incluir e adequar a Educação Ambiental de forma transversal em seus conteúdos. Dessa forma os professores terão que utilizar toda prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental.

De acordo com Dias (2004), o que se busca com relação aos temas de forma transversal, é agrupar ações de diferentes disciplinas em torno de um tema, os recursos para garantir o processo de ensino aprendizagem irão depender das ações planejadas. Dentro desse processo é preciso capacitar a escola, não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar.

Entende-se para que ocorram práticas expressivas para a Educação Ambiental, dependemos das políticas públicas, bem como a formação dos professores, apoio financeiro, apoio estrutural, e estímulo nos trabalhos na transversalidade. Esses aspectos são requisitos que influenciam na qualidade do ensino mesmo que de forma indireta, sendo assim, as políticas públicas para o desenvolvimento da Educação Ambiental no ensino formal devem fazer parte das políticas públicas educacionais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado desse trabalho de pesquisa, apresenta-se o PEIIEA, um projeto elaborado para atender os alunos do ensino fundamental e médio e toda a comunidade escolar, direção, coordenação e orientação pedagógica, professores, funcionários, pais e familiares do Colégio Estadual Adaile Maria Leite na cidade de Maringá-Paraná.

Através do projeto professores de diferentes áreas trabalham os conteúdos específicos de suas disciplinas de forma interdisciplinar, e relacionam seus conteúdos com meio ambiente e ainda, atendem a transversalidade que a disciplina exige.

Ao institucionalizar o PEIIEA, legaliza-se o projeto para que ele seja reconhecido como uma prática na rotina das atividades escolares, onde todos os professores podem trabalhar as questões ambientais nas diversas áreas de

conhecimento, bem como colaborar no aprendizado e na formação integral dos alunos para a sensibilização e conscientização sobre a crise ambiental.

A escola atende hoje 722 alunos, entre crianças, adolescentes e adultos distribuídos nos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, além de uma turma de Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

Pautadas nas leis discutidas anteriormente, podemos citar autores como Genebaldo Freire Dias, Enrique Leff, Leonardo Boff e Miguel Altieri, que entendem que a degradação ambiental está sendo provocado pelo homem, ocasionando grandes impactos na natureza, com o uso excessivo dos recursos naturais, a utilização de grandes quantidade de agrotóxicos, poluindo o ar, as águas, os solos, desmatando e queimando as florestas, ocasionando assim graves consequências para a natureza, como para ele próprio permeadas pelas questões políticas, sociais e econômicas.

Assim, a efetivação desse projeto significa repensar nos processos da Educação Ambiental tão necessários para a época em que estamos vivendo. Esses espaços inseridos no cotidiano da escola servem como estímulo na observação para o estudo do meio ambiente de forma concreta, integrada e transversal e também para atender as demandas ambientais.

Entende-se que a institucionalização no sentido real da palavra, oficializa as ações do projeto, legaliza e busca viabilizar as mudanças na escola para promover a interação e a integração entre as disciplinas de forma interdisciplinar com objetivo da aprendizagem para a educação ambiental.

Para que isso ocorra, se faz necessário que o PEIIEA esteja em acordo com o projeto político pedagógico (PPP), da escola para que as ações realizadas envolvam toda a comunidade escolar, direção, coordenação pedagógica, professores, alunos funcionários, pais e familiares. Bem como, reunir uma série de condições favoráveis para que ocorra as mudanças, promovendo a construção de novos conhecimentos com relação ao meio ambiente, de tal forma que ocorram mudanças no aprendizado e no comportamento dos alunos, e essas mudanças perpassem a comunidade escolar.

Rodrigues (2016), diz que para o aluno ter satisfação em aprender, em conhecer, a pensar, precisa ser induzido a buscar o conhecimento, e então desenvolver informações para que possam ser aplicadas à realidade que está vivendo. Nos processos de criação dos conhecimentos, é preciso ter um novo olhar, com ideias arrojadas e refletir sobre os conhecimentos acessados para convertê-los em produção relevante e expressiva.

Uma vez que os conhecimentos são significativos para os alunos, e esses compreendem, a participação nas mudanças coletivas, não só com relação as questões do meio ambiente terão mais sentido.

O desenvolvimento da proposta está apoiada na análise da situação, na identificação dos problemas e no planejamento das ações, a serem usadas para a resolução das questões para que as metas sejam alcançadas. Sendo assim, o projeto institucional se constitui em si mesmo como uma metodologia de trabalho.

Como recurso inicial para uso didático-pedagógico temos uma horta, que está sendo estruturada com alguns conceitos da agroecologia, dentro dos princípios da agricultura sustentável, sem a utilização de insumos químicos, captação da água da chuva e conservação e proteção dos solos. A horta está localizada na lateral do terceiro prédio em uma área de 1.166,50 metros.

Figura 1: Área do projeto da horta e pomar.



Fonte: Elaborado por Ana Maria Giachini, Arquiteta – CAU-A1599615, 2020.

Figura 2: Conjunto e imagens das árvores frutíferas.



Fonte: acervo da autora, 2021.

No início da ocupação da área onde está localizada a horta, foi realizado o plantio de diversas frutíferas com a intenção de formar um pomar e uma horta, na intenção de atrair pássaros e outros animais para este espaço.

Figura 3: Conjunto de hortaliças.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Atualmente, através de trabalho voluntário de professores e funcionários existe uma produção de hortaliças, legumes, ervas medicinais, ervas aromáticas, frutas e flores.

Figura 4: Temperos, ervas medicinais e Plantas alimentícias não convencionais – Pancs.



Fonte: acervo da autora, 2021.

A horta possui também diversas ervas medicinais, aromáticas como, losna, capim limão, boldo, capim para o rim, melissa, hortelã, puejo, arruda,

cânfora, diversos temperos salsinha, cebolinha, coentro, sálvia, orégano, alecrim, alfavaca, manjerição, tomilho, açafrão da terra, pimentas e algumas plantas alimentícias não convencionais – panço, o peixinho, serralha, ora-pro-nóbis, taioba e outras plantas comestíveis.

Para que a comunidade escolar possa utilizar esses espaços, eles estão sendo recuperados e reorganizados para que possam ficar adequados para que professores e alunos possam utilizar em suas práticas pedagógicas.

Todo esse processo ocorreu em uma situação de pandemia da ³Covid 19, entre março de 2020 até setembro de 2021 e ainda está ocorrendo. Até esse momento, as atividades escolares ainda não foram reestabelecidas plenamente, por isso tivemos alguns contratemplos e algumas restrições, como a não participação de alunos no processo de revitalização e nem a possibilidade de algumas práticas que poderiam ser desenvolvidas com a participação dos estudantes

O projeto institucionalizado, colabora para que outras intervenções possam ser realizadas pela escola, e que estas poderão contribuir para as mudanças no ensino de toda a comunidade escolar, como palestras sobre Educação Ambiental, formação de professores, criação de novo projetos, passeios e visitas a locais onde são desenvolvidos trabalhos com relação a Educação Ambiental.

As diferentes disciplinas podem fazer uso da horta e utilizá-la como recurso mediador de aprendizagem e, como consequência, promover o desenvolvimento dos estudantes para que possam aprender os conteúdos escolares.

- Disciplina de Geografia: Os modelos de sistemas de produção de animais e vegetais no sistema capitalista e nos sistemas tradicionais; Estudos sobre a preservação das sementes; A distribuição e os conflitos de terras; Estudo sobre os solos e a produção de alimentos; Trabalho com reciclagem; Poluição das águas, dos solos e do ar; Estudos sobre sustentabilidade em vários setores da economia.

- Disciplina de Português: Divulgação das ações feitas na horta, jardim e pátio da escola através de jornais, cartazes e outros meios de comunicação; Leituras, redação, paródia, teatros e jograis relacionadas com e para a natureza.

- Disciplina de Matemática: Noções de cálculos de áreas dos canteiros e sua produção; Noções de unidades de medidas de ingredientes de receitas; Indicadores de subnutrição e obesidade; Quantidade de agrotóxicos usados nas lavouras; Gráficos representando os indicadores das pesquisas; Custo para venda

3 COVID-19-A pandemia da COVID-19, também conhecida como a pandemia de coronavírus. É uma pandemia em curso, é uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-Cov2). O primeiro caso foi em Dezembro de 2019 em Wuhan na China, em 20 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Ambito Internacional e em 11 de março de 2020, como pandemia, considerada como uma das mais mortais da história.

dos produtos e o lucro; Volume (quantidade de água para utilizar na horta).

- Disciplina de Ciências e Biologia: Observar a quantidade de animais que existem na horta e quais as funções desses animais no ambiente; Pesquisar sobre as doenças das plantas; Produzir adubos orgânicos através da compostagem; A contribuição das minhocas para os solos; Estudar a cadeia alimentar e descobrir sua importância para a preservação da natureza;

- Química: Pesquisar sobre a água (qualidade, conservação, poluição); Toxicidades dos resíduos dos agroquímicos nas lavouras; Pesquisar sobre as pragas e plantas invasoras e desenvolver produtos dentro dos princípios agroecológicos para combatê-los.

- Arte: Interação entre a ciência e a arte; Trabalho e estudo de observação de diferentes elementos; Trabalhar com fotografia das plantas, folhas, flores, sementes, animais.

- História: Estudar a origem das frutas, legumes e hortaliças, ervas aromáticas e ervas medicinais; Pesquisar sobre alimentação do passado e o que mudou nos dias atuais.

- Inglês: Conhecer os nomes das hortaliças em inglês, fazer placas com o nome em Inglês dos legumes, hortaliças, frutas e temperos.

- Educação Especial: Para as crianças com necessidades educacionais especiais, atividades em hortas e jardins auxiliam no desenvolvimento das funções mentais superiores (atenção e concentração), têm efeito calmante em situações de ansiedade e promovem a melhora na comunicação desses estudantes; Nas áreas livres, pátios, hortas e jardins, podem ser desenvolvidas atividades de todas as áreas de conhecimento.

Os conteúdos acima apresentados de acordo com suas respectivas disciplinas demonstram a possibilidade de trabalhar as questões ambientais nas diversas áreas de conhecimento, bem como colaborar nos aprendizados dos alunos para uma formação integral dos alunos.

CONCLUSÃO

Compreendemos que a institucionalização do PEIIEA contribui no aprendizado e na formação dos educandos para a educação ambiental, bem como, na sensibilização e conscientização sobre os problemas ambientais, para que ocorra mudanças de atitudes e comportamento diante dessas adversidades.

Para que isso ocorra, a necessidade de um trabalho interdisciplinar, em que professores de diferentes áreas de conhecimento relacione e desenvolva os conteúdos de suas áreas específicas com questões do meio ambiente e assim atenda a transversalidade que a disciplina Educação Ambiental exige.

Para atingir os objetivos da proposta do trabalho, e cumprir as exigências

da Educação Ambiental, está sendo desenvolvido o PEIEA, um projeto de ensino institucional e interdisciplinar para a Educação Ambiental, para que seja uma prática contínua no âmbito escolar.

Ao utilizar a horta, jardins e outros espaços de convivência com os princípios da agroecologia, possibilita a relação dos conteúdos de diversas disciplinas com o meio ambiente, como estimular a percepção e a integração do ser humano com o ecossistema para a sensibilização de uma sociedade mais reflexiva.

Enfim, para que o trabalho e contribua na formação integral dos jovens, na construção de uma cidadania crítica e responsável, participantes dos movimentos da sociedade, e para que aconteça mudanças de comportamento, atitudes e valores dos alunos e da comunidade escolar, e de fato a sensibilização e conscientização sobre os problemas ambientais, faz-se necessário também, formação na área da Educação Ambiental, apoio material, financeiro e o desenvolvimento de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3 ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão popular, AS-PTA, 2012.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é: o que não é** / Leonardo Boff. 5. ed. revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 25 ago.2020

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 128p.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 436 p.

CAPRA, Fritjof *et al*. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. 1.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

DIAS, Genebaldo Freire, 1949- **Educação Ambiental: princípios e práticas**/ Genebaldo Freire Dias – 9. Ed. – São Paulo: Gaia, 2004.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**/ Enrique Leff ; tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Parâmetros curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em:. Acesso em: 25 de ago.2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**/ Marcos Reigota. – 2 ed. revista e ampliada – São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos; 292)

RODRIGUES, Maria Helena Quaiati. **Práticas de Educação Ambiental: metodologia de projetos** / Maria Helena Quaiati Rodrigues, Milena Rodrigues Carvalho (coautora). – 1. ed. – Curitiba: appris, 2016

NOTABILIZANDO O MARACATU RURAL PARA COMBATE AO RACISMO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

*Ruan Carlos Fernandes da Silva*¹

*Álvaro Vinicius Barreto da Silva Ferreira*²

*Marquiciana Maria da Silva*³

*Dironildo Barbosa da Silva Júnior*⁴

*Jobson Jorge da Silva*⁵

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1. INTRODUÇÃO

Há muito tempo se fala e escuta sobre a questão da igualdade social, étnico-racial e outras discussões relevantes para a sociedade moderna na qual vivemos. Contudo, a realidade social impregnada na sociedade está distante desse discurso, tendo em vista, a abordagem histórica da sociedade e do espaço brasileiro que, historicamente, tem um contexto bastante preocupante.

Como cita Ianni (1997):

Esta é uma longa história, começando com os grandes “descobrimentos” marítimos e desenvolvendo-se através do mercantilismo, colonialismo, imperialismo, transnacionalismo e globalismo. De tal modo que no fim do século XX a África, Oceania, Ásia, Europa e Américas

1 Licenciando em Geografia - Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte. ruan.carlos@upe.br.

2 Licenciando em Geografia - Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte. alvaro.barreto@upe.br.

3 Licencianda em Geografia - Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte. marquiciana.silva@upe.br.

4 Licenciando em Geografia - Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte. dironildo.barbosa@upe.br.

5 Licenciado em Letras Port./Ingl. pela Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte. 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.

continuam desenhadas no mapa do mundo e no imaginário de todo o mundo como uma multiplicidade de etnias ou raças distribuídas, classificadas ou hierarquizadas de formas muitas vezes extremamente desiguais. (IANNI, 1997, p. 158).

O Brasil é um país caracterizado pela diversidade étnico-racial, sendo resultado de um processo construído historicamente pelas relações inter-raciais, sendo assim, os movimentos sociais e de luta pelos direitos comuns das pessoas e de grupos minoritários estão em busca de garantias quanto ao respeito e valorização das diversidades sociais.

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo evidenciar a importância do ambiente escolar ser um espaço de representatividade e de garantia da manutenção do direito de todos, além de ser, um espaço onde o debate sobre a temática possa ser realizado de modo frequente para destacar que todos vivam com dignidade e respeito em todos os ambientes.

Nessa perspectiva, nosso artigo se organiza, metodologicamente, como um estudo bibliográfico e aplicado, na medida em que aponta para uma experiência didática em uma aula de geografia na perspectiva da valorização da cultura popular local, Maracatu rural, e no combate ao racismo cultural e estrutural de nossa sociedade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Por que refletir sobre racismo cultural na escola?

O preconceito racial está inteiramente interligado na sociedade brasileira, diante desse problema apontamos para Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que instituiu através da Lei 10.639/2000, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, sendo assim uma forma de abordar esta temática para buscar reduzir o preconceito que ocorre no meio escolar é vivenciar discussões e atividades relacionadas à desconstrução do racismo estrutural de nossa sociedade no que diz respeito às relações étnico-raciais, mas também ao reconhecimento e valorização da história e cultura dessa população visando à diversidade da nação brasileira.

Com relação ao direito à educação, mas a uma educação de qualidade, isto é, não apenas direito à formação técnico-científica, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Nessa perspectiva, apontamos para uma breve leitura histórica da

realidade brasileira e de importantes pesquisadores/as da formação socio-cultural brasileira que corroboraram com a revisitação sistemática do inventário bibliográfico construído pelos colonizadores para reivindicar o espaço dos/as escravizados/as e subalternizados/as na história social e cultural brasileira.

Assim, destacamos Clóvis Moura, um intelectual orgânico da classe trabalhadora no Brasil que refletiu sobre as diversas formas e imbricações do racismo com a luta de classes, resistências e experiências de luta dos/as negros/as no Brasil. Moura é estimado pelo antropólogo e professor congolês naturalizado brasileiro Kabengele Munanga, como “um dos maiores estudiosos, pensadores e intelectuais da questão negra no país” [...] “foi realmente um intelectual orgânico do povo negro” (MUNANGA, 2004).

Clóvis Moura principiou seus estudos militantes acerca da questão da resistência negra e escravista no Brasil na década de 1940, redigindo aos 34 anos “Rebeliões na Senzala”, obra que se tornaria um clássico da historiografia e análise sociológica marxista brasileira. Esta é a primeira de suas grandes obras, publicada em 1959, e declara guerra contra toda a interpretação simplista, rasteira e racista sobre a forma como os negros e negras enfrentaram o sistema de dominação escravista. A partir disso, compreende-se o sentido do que ele defendeu:

Por este caráter explosivo colocado pela luta dos negros e negras na sociedade brasileira, os inúmeros movimentos de rebeldes, de aquilombamento, motins e insurgências que ameaçavam a ordem, foram exemplarmente reprimidos e massacrados com direito a exposição em praça pública, banimento, prisão e/ou tortura. Nesta linha, o massacre de Eldorado dos Carajás, assim como o de Corumbiara, já não é um fato deslocado do lugar, mas obedece a essa lógica diabólica da penetração do capitalismo no campo. (MOURA, 2000, p.100)

O cenário de lutas e revoltas que denota a fala de Clóvis Moura está ancorada também na visão multicultural com a qual Darcy Ribeiro (1995) descreveu o Brasil, ou melhor, os cinco Brasis e as três matrizes étnico-raciais. Assim, pode-se destacar, a partir da visão dele, o Brasil crioulo, caboclo, sertanejo, caipira e sulino baseado nas matrizes indígena; tupis, jês, araquês e caraíbas, africanas; banto (angola-congoleses e moçambiques), sudaneses (iorubás, gegês e fanti-ashantis) e muçulmanos (fula, mandinga, haussás e tapas), luso-portuguesa; cristãos, mouros e judeus.

Uma copiosa documentação histórica mostra que, poucas décadas depois da invasão, já se havia formado no Brasil uma protocélula étnica neobrasileira diferenciada tanto da portuguesa como das indígenas. Essa etnia embrionária, multiplicada e difundida em vários núcleos, primeiramente ao

longo da costa atlântica, depois transladando-se para os sertões interiores ou subindo pelos afluentes dos grandes rios, é que iria modelar a vida social e cultural das ilhas-Brasil. Cada uma delas singularizadas pelo ajustamento às condições locais, tanto ecológicas quanto de tipos de produção, mas permanecendo sempre como um renovo genésico da mesma matriz.

Essas ilhas-Brasil operaram como núcleos aglutinadores e aculturadores dos novos contingentes apressados na terra, trazidos da África ou vindos de Portugal e de outras partes, dando uniformidade e continuidade ao processo de gestação étnica, cujo fruto é a unidade sociocultural básica de todos os brasileiros (DARCY RIBEIRO, 1995, p. 268).

Acredita-se ser possível distinguir a existência dessa célula cultural neobrasileira, diferenciada e autônoma em seu processo de desenvolvimento, a partir de meados do século XVI; quando se erigiram os primeiros engenhos de açúcar, sendo ainda dominante o comércio de pau-de-tinta, e quando ainda se tratava de engajar o/a índio/a como escravo/a do setor agroexportador. Era a destinação e a obra dos mamelucos brasilíndios, que já não sendo índios nem europeus, nem nada, estavam em busca de si mesmos, como um povo novo em sua forma ainda larvar. (DARCY RIBEIRO, 1995)

Após essa breve leitura da história brasileira acompanhada do percurso histórico, social, político e revolucionário das populações inicialmente africanas e agora compreendidas como afro-brasileira apontamos para a constituição de uma sociedade estruturada no racismo sistêmico que impede, persegue e destrói todas as formas de resistência da população negra contra a hegemonia social e contra o apagamento de sua cultura.

Assim, é preciso mostrar na sala de aula que o Brasil é um país de formação multirracial e, portanto, multicultural, sendo composto por diversas culturas, crenças e costumes, posto isso os métodos de ensino nas escolas deveriam ser para auxiliar alunos/as e professores/as para o trabalho com as diferenças entre as pessoas, povos e nações.

2.2 Maracatu rural em aulas de geografia e o combate ao racismo

Segundo Santos (2016), desde o período colonial, o negro vem sendo excluído das oportunidades de escolarização e sofrendo com uma sociedade que, apesar de crer na existência do mito da democracia racial, permanece com seus traços racistas e escravistas do passado, tendo em vista o exposto, observa-se que as oportunidades para as pessoas negras são bastantes reduzidas se comparadas às oportunidades de pessoas não-negras, sendo assim, o desemprego entre os negros é 71% maior do que entre os brancos, segundo

aponta a pesquisa do IBGE (2020).

Evidenciando a Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, mais precisamente a cidade de Nazaré da Mata, onde os traços culturais do maracatu rural são de extrema nitidez na formação do espaço como um todo busca-se compreender a representativa dos caboclos de lança, que por ventura são as mesmas pessoas que trabalham no sistema árduo da cana-de-açúcar. A brincadeira do maracatu rural foi construída pelos próprios trabalhadores rurais com o intuito de desafogar as dores da massacrante labuta diária de trabalhos braçais, e especificamente no período de carnaval quando os brincantes se destacam em meio aos canaviais açucareiros da Zona da Mata Norte de Pernambuco.

Desse modo, interliga-se que diante do processo histórico ocorrido no Brasil os trabalhadores rurais são em sua maioria pessoas negras, uma vez que com o racismo estrutural na sociedade e toda a conjuntura histórica e social brasileira eleva essa população para os trabalhos no campo e à margem da sociedade colonial e moderna.

Nesse sentido, nossa experiência didática propõe um plano de aula que pode ser vivenciada no ambiente escolar como forma de buscar diminuir o preconceito racial no espaço escolar, dessa maneira, utilizamos de inovações pedagógicas para despertar no grupo de educandos a importância da colaboração da população negra para a estruturação da sociedade brasileira, mas também salientamos como meio de respeito, uma vez que a escola é um espaço de debate, conscientização e um local de formação com qualidade social.

Portanto, apresentamos a seguir a proposta para abordagem no ambiente escolar juntamente com as experiências em busca de diminuir o preconceito no espaço educacional.

TÍTULO: Maracatu Rural e o Combate ao Racismo Estrutural

TURMA: 2º ano do Ensino Médio

DISCIPLINA: Geografia

CONTEÚDOS: Mesorregiões de Pernambuco, Cultura, Costumes, População e economia.

Para a execução dessa sequência de atividades evidenciamos os passos a seguir:

I. Para vivenciar a temática propusemos uma palestra com um grande e bastante conhecido mestre de maracatu, seu Manoel Carlos, mas conhecido em toda região do estado de Pernambuco como mestre Barachinha com o propósito de destacar o processo da cana-de-açúcar e sua vivência nos maracatus, destacando também a importância do respeito a população negra

tendo em vista que é essa população que sustenta até os dias atuais essa cultura pernambucana. Por conseguinte, e de muito interesse ressaltar a contribuição dos/das negros/as no maracatu rural convidar outros/as integrantes dos maracatus, destacando a importância do respeito.

II. Após isso, propusemos uma sequência de cinco aulas que objetivavam ampliar os conhecimentos discentes sobre geografia espacial, social e a visão sociológica, histórica e crítica sobre a composição cultural e física, na perspectiva da planta material do território de Pernambuco. As aulas tematizaram sobre:

- a) Mesorregiões de Pernambuco;
- b) Cultura;
- c) Costumes;
- d) População;
- e) Economia.

III. Por fim, encerramos a atividade solicitando a construção de uma maquete para observação espacial da planta material do município de Nazaré da Mata, além da observação da localização das casas de Maracatu e da existências dessa cultura em nosso município. É relevante destacar que Nazaré da Mata é considerada a capital estadual do Maracatu rural e sedia a Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem o intuito de utilizar o conhecimento como peça-chave para a formação de cidadãos críticos, propondo aos estudantes uma análise para compreender a dinâmica em sua volta, tendo em foco desconstruir o racismo, uma vez que entendemos que ele pode ser combatido a partir de estratégias de ensino nas escolas.

Sendo assim, a escola, enquanto importante instituição e também uma grande transformadora social, vem de maneira a superar as falhas ideológicas e metodológicas no que diz respeito ao ensino da história e cultura afro-brasileira com ênfase na utilização do espaço geográfico, abordando questões étnico-raciais durante todo o ano letivo e não somente em datas especiais envolvendo toda comunidade escolar nesse processo.

Tendo em vista, a temática abordada o Maracatu Rural torna-se uma ferramenta imprescindível a ser discutida no âmbito educacional, visto que ele está interligado ao processo racista e escravista ocorrido no Brasil.

Em prol desta desconstrução o professor, que se faz essencial nesse processo, deve promover momentos e experiências com atividades

interdisciplinares, realização de eventos com a apresentação de personalidades negras que contribuem ativamente para o desenvolvimento cultural no país, mas de modo específico, como citado a abordagem do maracatu rural, afim de promover uma proposta crítica e reflexiva em relação ao racismo e à valorização da história e do espaço geográfico da Zona da Mata Norte pernambucana e seu próprio povo afrodescendente, dessa forma, a partir da Educação, a sociedade possa compreender a diversidade cultural brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Cynthia Cristina de Souza. **O racismo na escola e o combate com as ações pedagógicas.** Artigo (Graduação) – Centro de Humanidades departamento de educação curso de pedagogia – Universidade estadual da Paraíba, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

____. Lei n. 9.394 Diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20/12/1996. Brasília, Editora do Brasil, 1996.

____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco. **Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciência e de alguns pensadores.** Ciência e educação, 2008.

MACEDO, Ana Márcia Ribeiro de Miranda. **O racismo no ambiente escolar: como enfrentar esse desafio?** Revista Porto das Letras. vol, 02, nº 01. 2016.

MOURA, Clóvis. **Sociologia política da guerra camponesa de Canudos: da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST.** Editora Expressão Popular, 2000.

MOURA, Clóvis. **Clóvis Moura: os 95 anos do pensador negro e comunista.** Por Grupo de Estudos Terra, Raça e Classe Da Página do MST. 14 de julho de 2020.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Estudos avançados, 2004.

PAIXÃO, K. at al. **Ensino de geografia e as relações raciais: o projeto que nós propomos como intervenção metodológica para o resgate cultura e identidade na comunidade remanescente quilombola de vila nova Jutai – Breu Branco-PA.** Ciência geográfica. Bauru. v. XXIV janeiro/dezembro 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** Global Editora e Distribuidora Ltda, 1995.

SILVA, Daiane Lopes da; Arantes, Adlene Silva. **Maracatu rural na proposta pedagógica curricular na educação infantil de Nazaré da Mata.** *Revistas Teias*. Rio de Janeiro, v.21, n.62, jul./set.2020.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?

Orlane Fernandes Silva¹

Adelmo Fernandes de Araújo²

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

Introdução

As relações das infâncias, as crianças e os espaços institucionais que as acolhem têm sido objeto de múltiplos estudos (CRUZ, 2008) os desdobramentos dessas pesquisas recaem na máxima de Malaguzzi (1999, p. 61): “as coisas relativas às crianças e para as crianças, só podem ser apreendidas pelas próprias crianças”. Corroborando a máxima, as crianças poderiam falar sobre Educação Ambiental (EA)? Elas poderiam falar na perspectiva de suas idades, sobre as ações pedagógicas que permeiam essa temática nas escolas da infância as quais estão inseridas?

A dimensão escolar da Educação Ambiental – EA têm encontrado seu ápice nas etapas educacionais dos ensinos Fundamental e Médio. Há grande difusão de ações ambientais nesses dois setores educacionais, incluso políticas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do ano 1997, o qual dedicou um volume exclusivo ao tema, e contemporaneamente a Base Nacional Comum Curricular de 2017. A despeito disso, essa mesma ênfase não é observada para Educação Infantil, embora esta seja considerada constitucionalmente e juridicamente, modalidade e primeira etapa educacional

1 Especialista em Educação Infantil pela Faculdade São Luís, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, Auxiliar de desenvolvimento infantil da rede pública de ensino e membra do Grupo de Estudos em Educação Ambiental, Docência e Questões Contemporâneas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: orlanefernandessilva@gmail.com.

2 Doutor e Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, especialista em ensino de Biologia e graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, professor da Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca (UFAL), coordenador do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PI-BID) na Universidade Federal de Alagoas, líder Grupo de Estudos em Educação Ambiental, Docência e Questões Contemporâneas (UFAL) e pesquisador do grupo Educação e Difusão Química e Científica (UFAL). E-mail: adelmo.araujo@arapiraca.ufal.br.

(BRASIL, 1988; 1999).

A essência da EA de não ser fechada em si ou cartesiana, mas articuladora e constante, demonstra o quão evidente são as conexões dela com a educação da pequena infância. O currículo infantil não é disposto em disciplinas ou áreas de conhecimento, mas em campos de experiências que intentam articular os saberes produzidos pela sociedade do mundo adulto e os saberes e culturas produzidos pelas crianças (BRASIL, 2010; CORSARO, 2005). Nesse sentido, esses conhecimentos/saberes se atravessam, perpassam e são gerados pelas crianças nas relações com os adultos, seus pares e o mundo. Essas produções ocorrem demasiadamente dentro de ambientes institucionais infantis, que são responsáveis por colaborar no desenvolvimento dessas crianças de forma dita integral, contemplando os aspectos subjetivos e coletivos delas.

Tão logo, esses espaços são vistos como ambientes que ofertam grandes oportunidades de promover vivências de EA, afinal neles são apresentadas as crianças as primeiras nuances e sensações do que é a vida (TIRIBA, 2010), tendo em vista, que elas adentram esses lugares já em seus primeiros meses de vida e podem permanecer até os cinco anos de idade. Desse modo, como as crianças estão simbolizando e significando as ações pedagógicas de suas escolas sobre educação ambiental? Como têm sido suas experiências com a EA nas suas infâncias? Se ao consideramos suas escolas como ambientes forjadores de suas visões de mundo, instituições que defendem perspectivas de EA desde a mais tenra idade colaboram na construção de noções de pertencimento e encantamento com o mundo da vida.

É cedo o grande “entranhamento” que as crianças possuem com a vida e seus elementos. Quando elas recolhem folhas, gravetos e pedras e as guardam nos bolsos ou mãos, aparentam desejar guardar o mundo. Quando expressam sentimentos de felicidade em estar em ambientes naturais ou quando podem brincar com terra e água, com brinquedos do chão, transcendem e vivem a complexidade da teia da vida. Elas revelam o gérmen que ainda existente na humanidade, o gérmen de sua não total modernidade dicotômica entre cultura e natureza (HORN, 2017; PYORSKI, 2016; CAPRA, 2006; MORIN, 1990; LATOUR, 2013) As crianças podem desenvolver-se com senso de comportamento responsável diante do planeta e suas crises, e a escola da infância demonstra ser um espaço fértil para essas construções.

Nesse sentido, este trabalho apresenta os resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso que objetivou investigar as condições da inserção da educação ambiental na educação infantil por via das vozes infantis, isto é, consideraram-se as falas das crianças para compreender, por intermédio de suas experiências a práxis ambiental na escola da infância que frequentam. Para

o alcance desse objetivo, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo do tipo estudo de caso com um grupo de doze crianças de uma turma pré-escolar em um Centro de Educação Infantil, o procedimento de análise se deu a partir dos *quadros de representação temáticos* proposto por Silveira (2005).

Como embasamento teórico a pesquisa apoia-se nos estudos de teóricos que discutem EA e educação infantil tais como Tiriba (2010; 2021), teóricos que conceituam educação ambiental como Sauv  (2005), Layrargues e Lima (2014) e em documentos nacionais de referência que tratando currículo infantil e a es pedagógicas e nas legisla es ambientais que institucionalizaram a educa o ambiental no contexto escolar (BRASIL, 1998; 2010; 2017; 1999; 2012). Quanto   escuta das crianças esta está referendada nos estudos de Cruz (2008). O texto está organizado em três se es, na primeira expomos as rela es da educa o da infância com a EA no currículo infantil, na segunda, apresentamos os aspectos metodológicos que construíram o estudo, e na ótima, expomos os resultados da pesquisa.

Educa o Ambiental e suas rela es com a Educa o da Infância

Pedagogicamente, as rela es da educa o da infância com a EA, são existentes, e ora se direcionam com abordagens mais naturalistas, com ênfase na natureza e seus elementos, na fauna e flora, ora pontua e privilegia a es educativas mais centradas no ser humano, na sociedade e suas rela es com o meio ambiente, abordagens socioambientais.

Contemporaneamente os documentos de referência que regem a educa o infantil em nível nacional, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educa o Infantil – DCNEI do ano 2010 e a Base Nacional Comum Curricular para Educa o Infantil – BNCCEI de 2017. No âmbito da EA, a DCNEI trouxe para o corpo das propostas pedagógicas termos como Sustentabilidade e  tica no cuidado com o meio ambiente.

Nas sugestões de práticas pedagógicas, garantir experiências que incentivem responsabilidade e respeito ao meio ambiente, a intera o e encantamento com esse meio, desenvolvendo atitudes de preserva o, de entendimento da biodiversidade e sustentabilidade (BRASIL, 2010). Além dessas questões mais ligadas a uma EA mais ecológica e natural, o DCNEI também expõe aspectos de solidariedade diante do bem comum, do respeito   pluralidade de culturas, identidades, gêneros, linguística e religiosa como necessárias ao convívio equilibrado e manuten o da paz no planeta.

Essas temáticas situam o DCNEI numa convergência com as constru es de uma EA socioambiental, devido ao enfoque em aspectos que ligam a sociedade e suas implica es com a natureza, evidenciando a “socionaturalidade” que

se traduz o meio ambiente e suas problemáticas (LAYRARGUES; LIMA, 2014; SAUVÉ, 2005). Todavia, este é mais um documento que não nomeia e não faz menção a essas proposições como EA, apesar de sua indiscutível existência nessas propostas.

No que concerne a BNCCEI, é o primeiro a usar a nomenclatura Educação Ambiental como um tema a ser incorporado às propostas pedagógicas da infância de forma integrada e transversal. O texto discorre sobre a pertinência de uma consciência socioambiental, e de uma ética do cuidado com o planeta nas concepções dos currículos (BRASIL, 2017). As intencionalidades educativas ambientais devem se desenvolver e intermediar situações vivenciais pelas crianças, que as permitam elaborar e construir significados sobre o mundo social e natural explore elementos de natureza dentro ou fora da escola, compreenda as relações entre natureza e cultura. Na convivência com pares, construa noções de respeito em relação ao outro e de sua interdependência com o meio. Observe e cuide de plantas e animais coletivamente, entenda as relações de transformações naturais, desenvolva concepções e atitudes de conservação da natureza (BRASIL, 2017).

Ao se considerar o currículo e os direitos infantis a natureza, de estar e brincar com seus elementos, como garantia fundamental da qualidade de atendimento das escolas da infância. Ao lado, estão os benefícios à saúde infantil tanto mental como física, e a constatação de sua ausência como transtorno de déficit de natureza, que colaboram para o aumento ou origem das desordens ambientais do mundo, promovidas pelos afastamentos que geram desafetos, que geram comportamentos sociais de desprezo ou nenhum sentimento pelo que é natural, pelo ambiente (CAMPOS, 2009; BRASIL, 2006; LOUV, 2016, TIRIBA, 2010; 2021).

Quais caminhos tem se apresentado para superação da permanência desse ciclo? Se tudo começa com as crianças, “a espécie que se renova sobre a terra” (TIRIBA, 2010), os caminhos seriam ouvir e escutar crianças? Seria diagnosticar as orientações pedagógicas dos currículos infantis? Seria uma mudança no modo de ver, conceber e atuar com EA na infância? Os caminhos estão se construindo na direção do bem estar das crianças e do planeta? Ou ainda estão pautados em currículos e modos de fazer EA antropocêntricos em oposição aos ecocêntricos? As respostas estão nas crianças e professores, mas primordialmente na práxis em educação ambiental nas escolas da infância.

Metodologia

O estudo se apoia em uma abordagem metodológica qualitativa de pesquisa do tipo exploratória com estudo de caso. Uma vez que se trata de pesquisa

que buscou sob a ótica de sujeitos compreender as dimensões do fenômeno pesquisado a partir de uma unidade particular, no caso uma turma pré-escolar de um Centro de Educação Infantil (LUDKE; ANDRÉ, 2014; YIN, 2001). Os instrumentos metodológicos para construir os dados foram à **observação participante**, que teve como objetivo aproximar-se ao máximo do contexto e da rotina das crianças, e adentrar de fato seus mundos para compreender seus pontos de vista sobre EA (BETTI; AZEVEDO, 2014)

A oficina de imagens, que consistiu na exposição de nove imagens que contrariavam ações de conservação ambiental, com o intuito de perceber as compreensões e opiniões que as crianças detinham sobre essa temática relacionada à EA (OLIVEIRA, 2015). **A oficina de fotografias**, outro procedimento gerativo de dados, consistiu na exposição de fotos retiradas dos ambientes da instituição escolar direcionados pelas crianças, como lugares em que elas consideravam relacionados à temática do meio ambiente, ou que já tiveram experiências nesses espaços relativas a EA. O objetivo se traduziu em perceber por meio dos discursos das crianças os significados que essas vivências produziram nelas (SILVA, 2020).

O desenho comentado resume-se em associar o desenho que a criança produz como base para que ela possa dialogar sobre o próprio desenho (MARTINS, 2010). Nesse sentido, essa metodologia abarca o ato de solicitar que as crianças desenhem sobre o que estas consideram meio ambiente, ao tempo em que o pesquisador a questiona sobre o desenho que ela está produzindo simultaneamente, com o intuito de que através do discurso e seus traços pictóricos estas evidenciem suas interpretações mais singulares sobre o tema.

De posse dos dados foi realizada a categorização em três dimensões, que refletem os próprios instrumentos metodológicos: discursos, concepções e desenhos. Para análise dos dados, o estudo se inspirou na metodologia proposta por Silveira (2005) com a construção e análise das *representações temáticas*. Para chegar às representações temáticas, o processo de análise dos dados consistiu em agrupá-los em temas que foram extraídos das falas das crianças, e que revelaram o modo que as práticas de EA estão sendo desenvolvidas na educação da infância.

O que revelam as crianças sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil: análise e resultados da pesquisa

Os desenhos das crianças sinalizaram o conceito de meio ambiente constituído basicamente de flores, animais, lagos, vegetação, altamente centrada em elementos naturais, o que é determinado por Sauv  (2005) de ambiente naturalista.

Desenho 1- Flor grande é a mãe



Fonte: Silva (2020, p. 37)

Nos desenhos das crianças, não há indicativo da presença de nenhum elemento determinado como social ou relativo ao ser humano associado ao meio ambiente. Segundo Piaget (1990) as representações das crianças são fabricadas a partir da simbiose das dimensões cognitivas e afetivas. A dimensão da cognição é bastante regulada e influenciada pela instituição escola, a contrário senso, a dimensão afetiva tem como pressupostos, as experiências e vivências, reguladas pelos aspectos sensório-corporais, que podem ser fabricados no âmbito escolar ou fora dele.

Nos discursos das crianças enquanto desenhavam, estas indicavam que a escola difundia ações concentradas no eixo natural do meio ambiente, evidenciando similaridades conceituais entre meio ambiente e natureza, por meio do foco na fauna e flora. Também o uso de materiais produzidos relacionados ao dia do meio ambiente associando-o a árvores reforçando concepções exclusivamente naturalistas. O que pode indicar a alta presença do ambiente natural nas concepções e traços das crianças.

Pesquisadora: e no dia do meio ambiente que tipo de atividade faz?

Criança 1: faz árvore na tarefa. Ela (a professora) dá uma folha e faz.

Criança 2: a gente pinta a natureza no papel.

Criança 3: pinta as folhas.

(Fragmento extraído de Silva, 2020, p. 38)

Há um predomínio cultural na escola que é expresso pelas falas das crianças e nos desenhos, de uma natureza que é distante, pouco perceptível.

Criança 1: É só fazer uma flor!

Criança 2: Tia, só pode fazer de flor é?

Pesquisadora: Não! Você pode fazer sobre o que é meio ambiente.

Criança 3: Não tem nada mais!

(Fragmento extraído de Silva, 2020, p. 39)

Desenho 2- É só fazer uma flor



Fonte: Silva (2020, p. 39)

Essas concepções demarcam as significações de meio ambiente reducionistas das crianças projetadas pelas imagens mentais internalizadas cognitivamente sob o espectro da escola, do professor e das ações educativas (PIAGET, 1990). Outras significações que as crianças fazem de meio ambiente, estão associadas à noção de causa e efeito de problemas ambientais ligadas ao componente humano, como agente causador. Sauv  (2005) intitula esse fenômeno de meio ambiente como problema, em que   possível estabelecer uma conexão entre um problema ambiental com um elemento social, o ser humano e o mundo natural.

Apenas nesse conceito foi possível evidenciar uma rela o antrópica nos desenhos das crianças, contudo a premissa   exclusivamente ao humano como sujeito que suja o ambiente, não houve uma amplia o do conceito de humano como integrante ou interdependente do meio ambiente.

Pesquisadora: por que você desenhou uma casa?

Criança 1: por que gente mora.

Pesquisadora: você acha que gente tem a ver com meio ambiente?

Criança 1: por causa de muita sujeira. Muita coisa que não presta que eles jogam.

(Fragmento extraído de Silva, 2020, p. 40-41)

Desenho 3- porque gente mora



Fonte: Silva (2020, p. 41)

As subjetivações ambientais das crianças são constitutivas unicamente do âmbito natural do meio ambiente, a pouca dimensão social evidenciada, ainda se apresenta informe e superficial. Contudo, para a EA da infância é necessário o trabalho com o mundo natural, mas sob uma perspectiva menos ecologizante e mais integrativa, de pertencimento, corporal e sensível.

Há um ideário de conservação dos ambientes naturais da escola (Jardim, vegetação, áreas verdes, areia) na perspectiva das **ações educativas com as crianças**, que produz um afastamento.

Criança 1: Ele já arrancou flor daí, mas não pode!

Pesquisadora: quem falou que não podia?

Criança 1: a tia não deixa e a diretora, porque senão a planta fica triste.

Criança 1: a tia não deixa a gente entrar porque tem umas plantas que são plantadas no chão pra gente não pisar, e a tia do banheiro também não deixa.

Criança: Tem pneus pra gente não entrar, pras crianças não entrar.
(fragmento extraído de Silva, 2020, p. 43-44)

As falas das crianças refletem práticas educativas que promovem dois aspectos prejudiciais ao desenvolvimento e estreitamento das relações entre o homem e natureza, o primeiro, diz respeito a uma noção de natureza que é decorativa e instrumental (TIRIBA, 2010), o segundo, evidencia um reforço pelo afastamento do mundo natural concreto e de seus elementos, que são tão enfatizados nos discursos do professor, mas pouco concretizados no mundo da vida.

As intencionalidades educativas acabam promovendo uma pedagogia ambiental que pouco ou nada colabora na dimensão das significações de conservar o ambiente da escola e seus porquês, ao contrário, disseminam uma

conservação discursiva, a qual houve o comportamento das crianças em atitudes de ter cuidado com as áreas verdes e de jardim da instituição, pois já introjetaram cognitivamente sua proibição, contudo elas não saberão os porquês de conservar vivencialmente. O que é prejudicial pra o desenvolvimento de uma EA da infância, pois como elas poderão amar o lugar em que vivem e aprender o valor da natureza, se elas não têm acesso a seus elementos?

Em consonância, nos diálogos das crianças evidenciou-se que quando existiam ações de EA, estas não tinham regularidade, eram descontínuas e com pouca participação delas.

Criança 1: um dia a tia levou a gente pra ir plantar uma árvore.

Pesquisadora: e como foi isso de plantar?

Criança 2: a gente não! Foi os homens.

Criança 3: foi os homens!

Criança 4: não foi a gente. Foi os homens, você que tá esquecida.

(Fragmento extraído de Silva, 2020, p. 42)

Essas práticas descontínuas impossibilitam que as crianças se vejam integradas ao ambiente natural, à medida que reforçam os distanciamentos. Também utilizam os elementos naturais com fins pedagógicos, evidenciando as construções cognitivas, em detrimentos do desenvolvimento que é próprio da infância, aprendendo sobre as coisas experimentando, tocando, usando sua estrutura corporal (WALLON, 2007). Além disso, as crianças necessitam de rotinas que se mostrem contínuas para o seu desenvolvimento, tendo em vista que é desta forma que elas criam vínculos e suas experiências adquirem qualidade (FOCHI, 2016).

As representações de meio ambiente que se apresentam nos discursos infantis explanam a compreensão do ser humano como explorador ou dominador da natureza, contudo, as crianças compreendem e verbalizam, que é uma conduta inadequada e reprovável.

Criança1: eu acho que o ninho do passarinho caiu e o “homi” disse: xô passarinho, xô passarinho aqui é minha campina eu que tenho que cortar essa árvore. Eu que mando aqui.

Criança1: É por que. Num tem aquela árvore ali. Essa daqui ô (levanta-se para mostrar) “tá” toda baixinha desse tamanho aqui. (gesto com as mãos) era pra deixar igualzinha uma árvore para os passarinhos cantar, pra ficar felizes, pra ficar lá dormindo e ser “arvorinha” deles. Mas tudo cortou.

Pesquisadora: vocês acham que a árvores existem para quê? Além dos pássaros ficarem nelas?

Criança2: Pra fazer cadeira.

Criança1: Não! Tem que deixar no mesmo canto que “tava” porque não pode cortar árvore que é da natureza. E também nem pode maltratar os coleguinhas, os menininhos da rua.

(Fragmento extraído de Silva, 2020, p. 46)

Essas percepções revelam o que segundo Toledo (2010) discrimina de

subjetivação constituinte de preocupação e cuidado com a natureza, que se traduz na ideia de que mesmo as menores crianças podem expressar e discernir atitudes que são benéficas ou maléficas para o mundo natural. Nas ações educativas de EA da escola, há um predomínio de atividades direcionadas para o eixo preservação e conservação, como já evidenciado pelas crianças, de forma bastante instrutiva e dialógica, por meio de atividades de rodas de conversa, diálogos pontuais e materiais produzidos, sendo poucas as ações que se utilizam de interações com a natureza e seus elementos.

O que leva a inferir, que essas aprendizagens sobre o papel do ser humano diante da natureza, de opressor e malfeitor, bem como, seus atos maus ou bons, foram construídos e internalizados com a colaboração da escola. Nas falas das crianças, não se notou nenhum diálogo que pudesse expressar noções de finitude de recursos naturais ou de sustentabilidade, como algo que pudesse demonstrar a necessidade de não se cortar árvores, ou a respeito de replantio ou rotatividade de uso. Temas que são pouco complexos, mas não impossíveis de se dialogar com crianças, pois elas têm inúmeras linguagens, cem linguagens, e diversos modos de conhecer, requer ao adulto ter a capacidade de dialogar dentro dessas cem linguagens (MALAGUZZI, 1999), que a escola evidenciou certa fragilização.

As crianças revelaram uma postura antropocêntrica em relação à água, com discursos sobre ter que cuidar da água, pois caso contrário faltaria para uso próprio, externando concepções que Grunn (2003) descreve como visão utilitária da água, sobre a qual as necessidades humanas são a contrapartida do cuidado do planeta. Sobre a criação de conceitos e suas interpretações, nas crianças eles são construídos a partir das experiências (TOLEDO, 2011), se a escola ao abordar questões sobre esse elemento natural dialoga sob uma perspectiva que sempre destaca a relevância para uso humano, as crianças irão construir percepções alicerçadas numa visão reducionista, ao invés de entender o valor da preservação da água como um atributo para sobrevivência do planeta.

Nesse sentido, as perspectivas de EA que as crianças estão construindo por meio da interação com a escola, levam a inferir a necessidade de um novo modo de atuar com a EA na infância, pensando novas formas de promover integração delas com os elementos naturais, com a percepção de integrantes do meio ambiente, promovendo a difusão de ações educativas mais aprofundadas e com mais solidez no trabalho com EA na infância.

Considerações Finais

Este estudo objetivou investigar as condições de inserção da EA na educação da infância, considerando para isso, as falas das crianças a respeito de

suas vivências e experiências com essa temática, no âmbito da instituição que frequentam. As análises permitiram perceber que a EA em contexto, vem sendo trabalhada de modo bastante superficial, promovendo visões distorcidas do meio ambiente como sinônimo de planta, árvores, água, centrado no aspecto natural, com ênfase demasiada no ecológico.

Essas ações estão sendo pautadas sob uma perspectiva altamente cognitiva, com apreço pelo trabalho com a cognição e a mente, por meio do uso de discursos pontuais, atividades materialmente produzidas, com cartazes e papéis ofício etc. Distanciados de uma EA mais conectada com atuar com, vivenciar no corpo, afinal “as crianças só aprendem quando fazem suas próprias observações e descobertas” (HOHMANN; WEIKART, 2007) que por vezes, exige o uso do corpo, já que esse é seu primeiro modo de apreender o Mundo.

Sobre experimentação de ações educativas de EA na instituição, as crianças revelaram atividades descontínuas, irregulares e organizadas tendo como fundamento datas comemorativas relacionadas ao dia da árvore, dia do meio ambiente. Essas ações se estendem desde plantar algo isolado num dia específico, sem maiores aprofundamentos, até pintar uma árvore numa folha A4. Sobre o uso do corpo, do pegar, do sentir, tão vital para as crianças, havia certo distanciamento e controle dos corpos para o deleite no espaços ou áreas verdes da instituição, sobre o pretexto de preservar, mas que a contrário promoviam visões simplistas das compreensões ambientais, distanciadas e instrumentais.

As crianças também reproduziam visões antropocêntricas em relação ao cuidado com os elementos naturais e seus significados, erigidos sob aprendizagens pautadas na figura humana como centralidade da preservação e conservação da Terra. Também se compreendeu que as crianças tinham internalizado a figura humana como opressor e malfeitor da natureza numa perspectiva de agente causador de problemas ambientais, mas não conseguiam vislumbrar uma postura integrativa e interdependente com o meio.

O que demonstra que mesmo a escola atuando com uma educação direcionada para o ambiental, há uma fragilização demasiadamente grande nas práticas educativas, que podem ser oriundas de diversas problemáticas, como as concepções da professora sobre educação ambiental e infância, sua formação que pode ter sido deficiente, as representações das crianças que são construídas dentro e fora do ambiente escolar, que não são objeto desse trabalho, mas que nitidamente não se esgota, por sua extrema relevância.

As descobertas desse estudo apontam visões de uma EA da infância, que se constituem em problemáticas que precisam ser refletidas para que ocorra reformulações nas ações de educação ambiental relacionadas à infância, com perspectivas que desloquem-se entre os aspectos natural e social da EA, que

favoreçam a percepção das crianças como partes integrantes do Meio Ambiente, que permitam seu contato contínuo com a natureza e seus elementos, que possibilitem aprendizagens e vivências forjadas no contato com a própria Vida, para que desse modo as crianças possam de fato compreender e se conectar a Terra.

Referências

- AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teóricos- metodológicos. **Revista Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 2, p. 291-310.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jun. 2012.
- BRASIL. Lei nº 9.795, 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental e a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base. 3ª versão revista**. Brasília: MEC, 2017. 469 p.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009.
- CAMPOS, Maria. Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches e educação: critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. 44 p.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de mutação**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.
- CORSARO, William. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 26, n.91, p. 443-464, 2005.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FOCHI, Paulo. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio**, ano 15, n. 49, p. 4-7, out/dez. 2016.
- GRÜN, M. A outriedade da natureza na educação ambiental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003. p. 2-3.
- HOHMANN, Mary.; WEIKART, David. **Educar a criança**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 820p.
- HORN, Maria da Graças da Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: 34, 2013.

LAYRARGUES, PhillipePomier.; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As Macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LOUV, Richard. **A última criança na floresta**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

LUDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINNI, L.FORMAM, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59- 104.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil**: o que contas as crianças? 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MORIN, Edgard. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990

OLIVEIRA, ErickaMarcelle Barbosa de. **Ser menino e ser menina**: construção das identidades de gênero em contexto de educação infantil. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

PIAGET, Jean. **Formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990. 370 p

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). **Educação ambiental**: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed,2005. p. 17-45.

SILVA, Orlane Fernandes. **O lugar da educação ambiental na educação infantil**: o que dizem as crianças. 60 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2020.

SILVEIRA, Débora de Barros. **Falas e imagens**: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: MEC, 2010.

Tiriba, Léa. Desemparedando as crias protegendo a terra: educação como direito à alegria. 2021. 1 vídeo (120min). Publicado pelo canal Crias grupo de pesquisa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HPn8La-297zQ>. Acesso em: 05 ago. 2021.

TOLEDO, M.L.P.B. **Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: um estudo em uma escola municipal.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

ENSINO DE LÍNGUAS NA ATUALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Valdenia Sabrina Fragoso de Brito¹

Jobson Jorge da Silva²

Sarah Maria Cavalcanti Cardoso Rocha de Araujo³

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores de línguas materna e estrangeira, tem sido constantemente colocada em pauta nas discussões em ambientes acadêmicos. Tais discussões são decorrentes da preocupação com a qualidade profissional e eficácia do ensino na situação real da educação básica das escolas públicas brasileiras. Conhecer a prática do professor de Línguas e os processos metodológicos que envolvem a aprendizagem dos alunos, torna-se, então, fundamental para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Dessa forma, iremos apresentar a experiência de uma professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, de uma Escola de Referência do Ensino Médio da rede pública estadual, localizada no Município do Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Nosso objetivo é analisar esse relato, considerando os desafios enfrentados por esta professora, como ela descreve as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de sua prática e o que aprendeu com essa experiência.

Para fundamentar este relato, recorreremos à Antunes (2014) na perspectiva da urgência dos programas de formação para garantir uma nova identidade pedagógico-social aos/as professores/as de línguas; a Leffa (2012 e 2001) com contribuições sobre o presente, o passado e o futuro do ensino de línguas, assim

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Eliseos e Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco. valdenia.sabrinabrito@upe.br.

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 Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialização em Organização Pedagógica da escola pela UNINTER. E-mail: sarahcrocha@hotmail.com.

como os aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras; a Irala e Leffa (2014) sobre as novas demandas e os velhos problemas no ensino de línguas; e a Zanini (1999) com uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna.

2. FUNDAMETAÇÃO TEÓRICA

2.1 *Ensino de Línguas e a epistemologia docente*

Inicialmente, para aprofundar o entendimento deste relato, iremos apresentar o perfil da professora em questão. Segunda a professora de cinquenta e dois anos, quase metade de sua existência foi em sala de aula. Ela afirma que há 24 anos leciona em Escolas da Rede pública. Isso significa dizer que suas experiências percorreram longos caminhos, dos quais ela vivenciou grandes mudanças no sistema de ensino. A professora informa:

Comecei ensinando Língua Inglesa, porém, no decorrer dos anos, fez-se necessário ensinar também português. (Professora, 2021).

Com este relato percebemos, também, mudanças em sua carreira profissional. Esta alternância da língua ensinada pelos professores, ora com aulas de Português, ora com aulas de Inglês, revela múltiplas dimensões que requerem um conhecimento que vá além dos conteúdos ensinados. Grossman (2006; apud IRALA E LEFFA, 2014, p. 262) apresenta quatro eixos necessários para o saber do/a professor/a de línguas:

- a) Conhecimento do conteúdo;
- b) Conhecimento pedagógico;
- c) Gestão da sala de aula e currículo;
- d) Conhecimento didático (estratégias de ensino);
- e) Conhecimento do contexto (que diz respeito ao aluno e a comunidade onde ele está inserido).

Diante disso, Irala e Leffa (2014) acrescentam que tais conhecimentos são limitados à formação, pois possuem apenas caráter técnico e que não articulam os componentes curriculares com aspectos relacionados às políticas linguísticas ou geopolíticas e suas relações históricas. De acordo com Leffa (2001):

A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. (LEFFA, 2001, p.2)

Em outras palavras, o que acontece dentro da sala de aula está condicionado ao que acontece fora dela, considerando uma esfera além da comunidade

onde a escola está inserida. Tais fatores determinantes para o perfil do/a professor/a de línguas, depende de ações em ambientes formativos.

É importante considerar que a língua não se restringe a um simples sistema independente composto por partes separadas umas das outras, que para aprendê-la basta adquirir cada uma de suas partes, como afirmam alguns pesquisadores. A língua é orgânica e está estreita e constantemente relacionada a quem a usa. Segundo Leffa (2012):

A língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social. Nessa concepção, o trabalho solicitado ao professor não é o de pôr a língua dentro do aluno (metáfora da garrafa), mas o de inserir o aluno na prática social. (LEFFA, 2012, p.392)

Para Antunes (2014) a formação do professor de línguas revela grandes carências de aspectos políticos, ideológicos e sociais. Ele destaca alguns entraves que impedem a capacitação destes professores de línguas, dentre eles: a precariedade dos cursos de letras e pedagogia; e a omissão por parte de algumas instituições que ofertam estes cursos à reorganização de certos conceitos teóricos. Outro entrave que iremos acrescentar é o que diz respeito ao acesso aos meios de produção de conhecimento, neste, iremos situar a experiência relatada pela professora que trabalha tanto a Língua materna, quanto uma Língua estrangeira.

2.2 As dificuldades e possíveis soluções na formação docente

Assim como muitos professores de diferentes áreas e diferentes regiões do Brasil, a professora de línguas também sentiu os impactos da pandemia do covid-19. Ela informou:

[...] entre tantos desafios enfrentados ao longo de minha carreira, nenhum foi tão marcante como o ensino remoto vivenciado por mim e os alunos no ano de 2020 (dois mil e vinte) até o presente momento... (PROFESSORA, 2021).

Muitas das dificuldades emergentes no ensino atual, tem a ver com a maneira como se dá o processo formativo do professor. Segundo Leffa (2001), um aspecto na preparação de professores é a necessidade de estabelecer a diferença entre treinar e formar. Que tipo de formação é essa? A formação que garanta ao professor espaço para protagonizar o ensino, de maneira crítica e reflexiva, permitindo que o mesmo traga inovações para sala de aula.

O autor supracitado define treinamento como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. Já a formação, por outro lado, é vista como uma preparação para o futuro. E é desse futuro, revelado pelo autor, que nos deparamos no presente momento. Desta maneira, a formação busca a

reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita.

Para a professora de línguas deste relato, foram muitas as barreiras enfrentadas. A primeira delas foi a parafernália tecnológica que surgiram praticamente do nada. De acordo com a ela:

Aprender agendar reuniões e fazer vídeos conferência pelo google meet e outras plataformas foram as mais desafiadoras. O Google Sala de Aula passou a ser minha sala de estudos com o alunado, impressionante as dificuldades que tivemos que romper. Que felizmente foram superadas, pacientemente. (PROFESSORA, 2021)

Diante do exposto, convém refletirmos nas palavras de Leffa (2001) no tocante a formação como processo contínuo: da teoria à prática e ao conhecimento experimental, bem como, do conhecimento experimental, refletindo em sua prática para realimentar a teoria, e assim iniciar um novo ciclo. O autor destaca o maior de todos os desafios:

Quando formamos um professor não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez ou vinte anos. Como será esse mundo não temos condições de prever. Podemos aventar algumas hipóteses, mas não podemos garantir que essas hipóteses serão confirmadas. O que podemos fazer é alertar o futuro professor que o conteúdo que ele está recebendo agora através dos livros é um conteúdo de valor temporário, e que muito brevemente, como muitos outros produtos fabricados pelo homem, terá sua validade vencida. (LEFFA, 2001, p. 3)

Para Zanini (1999), a responsabilidade não é só do professor, mas centrada nele. O que significa afirmar que “ao professor cabe refletir, questionar, buscar, traçar caminhos, orientar, caminhar junto, discernir, motivar, fazer”. Isso está condicionado a realidade em que está inserido, a partir de um suporte teórico e de uma prática segura, consciente, que consiga diagnosticar e desencadear aspectos do processo ensino/aprendizagem.

2.3 A prática pedagógica: derrubando barreiras

Mesmo com as dificuldades elencadas pela professora do relato que analisamos, percebemos indícios de uma prática integradora de ensino. Ela destaca uma experiência com aulas de Língua Inglesa, em que trabalha interpretação textual, conhecimentos geopolíticos e gramática. O conceito de “prática integradora”, segundo Henrique e Nascimento (2015), pode ser compreendido como uma mobilização da integração entre sujeitos, saberes e instituições, que podem ocorrer em níveis diversos, proporcionando existência de uma rede de relações

de saberes. Segundo relata:

Diante desse novo normal houve uma prática que para mim foi bastante exitosa na disciplina de Língua Inglesa. Procurei associar interpretação de textos, conhecimentos gerais e gramática em uma única aula. Durante uns dois meses comecei fazer um turismo virtual através de vídeos no Youtube e Google Maps com os jovens discentes apresentando a eles países onde a língua materna é o inglês, entre eles a Inglaterra, Estados Unidos da América, Austrália, Nova Zelândia e outros. As aulas consistiam em conhecer os lugares mais conhecidos do país escolhido para determinada aula. Em umas das aulas viajamos pela Inglaterra conhecendo o Palácio de Buckingham, Big Ben, a capital London entre outros. Também conhecemos a rainha Elizabeth e seus lendários soldados, ouvimos no youtube a música London London, interpretamos a mesma e aplicamos a gramática ao texto musical. Foi uma experiência marcante porque as abas já estavam abertas no computador esperando somente serem apresentadas. Desse modo, conhecemos vários países, pessoas, músicas tradicionais, filmes, etc. (PROFESSORA, 2021)

Considerando alguns pontos expostos por Irala e Leffa (2014), em uma breve explanação sobre a constatação do quão escassa é a articulação entre o modelo de ensino das escolas e os aspectos relacionados as políticas linguísticas ou geopolíticas, percebemos o esforço da professora, ainda que auto-formativo, em organizar a sua aula a partir de uma prática integradora. As autoras supracitadas, também explicam que os problemas enfrentados pelos professores, muitas vezes, reforçam a lógica da culpabilização quando apontam o professor como responsável pelo fracasso das aprendizagens dos alunos, em especial, do ensino da língua estrangeira, ao afirmarem que:

Além de provocar a sensação de que os problemas enfrentados pelo docente lhes são exclusivos, terminam por reforçar, assim, a lógica da culpabilização, que pode ser reproduzida, nesse sentido, mais ou menos nesses termos: se os alunos não aprendem ou não gostam de línguas, a culpa é do professor ou, apesar de todas as limitações de tempo, espaço e número de alunos, o professor precisa planejar aulas motivadoras e fazer, sim ou sim, os alunos gostarem de aprender outras línguas. Constrói-se e se dissemina a imagem de neutralidade e acriticidade da ação pedagógica do professor de línguas, relegando-a ao espaço exclusivamente do lúdico, quando não o do curioso, o do folclórico ou não raras vezes o do supérfluo e, portanto, vista em alguma medida como desnecessária ou até mesmo elitista. (IRALA E LEFFA, 2014, p. 263)

O esforço da professora, visivelmente auto-formativo, embora seja uma iniciativa muito plausível, nos impele a ratificar o que Irala e Leffa (2014)

inferem ao afirmar que jamais um conteúdo curricular pode ser considerado neutro no ensino de línguas, ainda que assim rotulados, pois neles estarão imbricados, para reforçar na linha de uma ideologia, o “status quo”. Conforme crítica apresentada por Leffa (2011 apud IRALA e LEFFA 2014): “quem precisa de língua estrangeira são os ricos, e eles vão estudá-la, dentro ou fora da sala de aula”. Neste sentido, analisamos o final do relato da professora e evidenciamos uma série de parâmetros de exclusão. Desse modo, aponta a docente:

Ao rompermos todos os desafios tecnológicos, ainda tivemos o desafio de manter a assiduidade dos jovens na aula, muitos não tiveram o compromisso de acompanhar as disciplinas de maneira geral, ou porque aproveitaram para folgar, ou porque não tinham acesso a uma internet boa, ou celular e notebook eficientes, ou por não possuírem nenhuma tecnologia. Esses foram e continuam sendo os grandes desafios ainda em 2021. (PROFESSORA, 2021)

Diante do exposto, pressupõe-se que as maiores dificuldades do ensino da Língua estrangeira são de caráter socioeconômico. Sendo assim, o professor carece de uma formação continuada que estimule a reflexão dessas dificuldades e dos desafios por eles enfrentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pauta nas discussões no círculo acadêmico, a formação de professores de línguas, materna e estrangeira, tem sido constantemente evidenciada para buscar formas de melhorar a qualidade de ensino. Analisar o relato de experiência de uma professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, possibilitou tecer considerações pertinentes sobre os desafios enfrentados por esta professora, assim como a maneira em que ela descreve as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de sua prática e o que aprendeu com essa experiência, correlacionando-os coma formação docente.

A professora de cinquenta e dois anos, passou quase metade de sua existência em sala de aula. Isso significa dizer que suas experiências percorreram longos caminhos, dos quais ela vivenciou grandes mudanças no sistema de ensino, em especial, do ensino de línguas. Diante disso, é importante considerar que o ensino da língua não se restringe a um simples sistema independente composto por partes separadas umas das outras, que para aprende-la basta adquirir cada uma de suas partes, como afirmam alguns pesquisadores. A língua é orgânica e está estreita e constantemente relacionada a quem a usa. Para Antunes (2014) a formação do professor de línguas revela grandes carências de aspectos políticos, ideológicos e sociais.

Assim como muitos professores de diferentes áreas e diferentes regiões do Brasil, a professora de línguas também sentiu os impactos da pandemia do covid-19. Entretanto, muitas das dificuldades emergentes no ensino atual, tem a ver com a maneira como se dá o processo formativo do professor, considerando que a formação busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita de determinada maneira. Percebemos o esforço da professora, ainda que auto-formativo, em organizar a sua aula a partir de uma prática integradora.

Embora a experiência relatada pela professora seja uma iniciativa muito plausível, Irala e Leffa (2014) afirmam que jamais um conteúdo curricular pode ser considerado neutro no ensino de línguas, pois neles estarão imbricados, para reforçar na linha de uma ideologia, o “status quo”. Sendo assim, os/as professores/as carecem de uma formação continuada que estimule a reflexão crítica acerca das dificuldades enfrentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES. I. O Professor de Língua: a urgência de programas de formação que lhe garantam uma nova identidade pedagógico-social. In: CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. (Org.). *Perspectivas Educacionais e Ensino de Línguas*. Londrina: Eduel, 2014.

HENRIQUE, A.L.S; NASCIMENTO, J.M. **Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na Educação Básica**. HOLOS, [S.I.], v. 4, p. 63-76, Ago. 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188/1127>> Acesso em 25 maio 202. Doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3188>

IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. **Passando a Limpo o Ensino de Línguas: novas demandas, velhos problemas**. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.). *Uma Espiadinha na Sala de Aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001.

LEFFA, V. **Ensino de Línguas: passado, presente e futuro**. *Revista Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

ZANINI. M. **Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna**. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E AS HABILIDADES DO SÉCULO XXI

João Pedro de Almeida Moraes¹

Joacir Simões Ferreira²

Dante Bitencourt Nascimento Filho³

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1. INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica causou grande impacto na aprendizagem de diversos discentes, vistas por meio das redes sociais, realidade aumentada e ambientes virtuais e diferentes estudos comprovam que sua utilização traz contribuições (MORAES E DAMASCENO, 2017; PRIMO, 2018). O desenvolvimento da sociedade pós-moderna é composta pela transformação e evolução em seus diversos âmbitos, sendo um deles a tecnologia, que segundo o sociólogo espanhol Manuel Castells (1999) sofre um processo dialético, pois ao passo que promove mudanças, também contribui para o surgimento de novas tecnologias, formando um ciclo constante de produções, usos e transformações. A exemplo disso, apresenta-se a área de jogos digitais, que nos últimos anos tem crescido no mercado brasileiro como abordado no segundo Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais, realizado em 2018. Neste ramo, profissionais são treinados para construir uma representação gráfica de personagens, cenários e realizações de animações das telas através de softwares específicos, contribuindo não apenas para o entretenimento, mas também para a educação. Desta forma, favorecendo a aprendizagem lúdica, o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a memória e criatividade e, podendo também, auxiliar como recurso motivacional em sala de aula, além de

1 Licenciatura em Computação, Especialização em Educação Profissional e Tecnológica, Especialização Aplicações para desenvolvimento web e Mestrando em Ciência da Computação. Professor do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia da Bahia. E-mail: morais566@gmail.com.

2 Bacharel em Ciência da Computação, Especialização em Redes de Computadores, Mestrado em Ciências da Computação e Doutorado em Difusão do Conhecimento. Professor do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia da Bahia. E-mail: joacir.ferreira@ifba.edu.br.

3 Administração com Ênfase em Análise de Sistemas, Especialização em Educação Empreendedora, Pós Graduação em Docência do Ensino Superior e MBA em Gestão de Projetos Professor. Instituto Federal de Ciências e Tecnologia da Bahia. E-mail: dante.filho@enova.educacao.ba.gov.br.

despertar a curiosidade dos estudantes (CARVALHO, 2018).

A definição de jogos foi amplamente discutida em uma revisão sistemática realizada pelo pesquisador Stenros (p. 02, 2018), o qual menciona que o conceito mais aceito nas pesquisas foi formulado por Abt (1968). Este, afirma que o jogo é “qualquer disputa (jogo) entre adversários (jogadores) operando sob restrições (regras) por um objetivo (vitória pagamento da vitória).”

Com isso, o desenvolvimento de jogos tem sido mais uma importante empreitada no mundo digital. Ao pensar em desenvolver os jogos, é preciso avaliar também como ele pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades importantes para ser bem sucedido nesse novo milênio. Vale ressaltar que as habilidades do século XXI foram definidas pelo *Assessment and Teaching of 21st century skills (ATC21)* como a maneira de pensar de forma criativa, associada à inovação, objetivando a resolução de problemas e tomadas de decisão. Esse mesmo *framework* instrui para o uso de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação durante as execuções dos trabalhos (DEDE, 2010).

Existem poucos trabalhos encontrados com esse intuito e, eles ainda deixam lacuna ou não atingem outros públicos, a exemplo do trabalho desenvolvido por Sobreira, Takinami e Santos (2013) que utiliza a linguagem Scratch para desenvolver jogos simples como formas de desenvolver as habilidades do século XXI. Contudo, essa pesquisa não utilizou um instrumento específico e com validação para aferir se as habilidades foram alcançadas pelos participantes, além disso o trabalho foi desenvolvido apenas em grupo de alunos do ensino fundamental. Portanto, se faz necessário expandir para um aprofundamento no desenvolvimento de jogos com uso de outras linguagens que possam dar suporte nessa tarefa, bem como quanto à confecção de *designs* próprios. Além disso, deve-se estender a outros públicos, como o ensino médio.

A tecnologia pode ser um importante catalisador para melhorar a educação, visto que os desafios para a aprendizagem ainda são grandes e é preciso criar estratégias atrativas para os alunos, os motivando a aprender e a se dedicarem às tarefas diárias das disciplinas escolares. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar um estudo sobre os benefícios da utilização dos jogos digitais no meio educacional, embasado em suas vantagens e desafios a serem enfrentados, bem como, a importância dele para as habilidades do século XXI.

2. DESENVOLVIMENTO

Imersas no mundo digital desde cedo, as crianças cada vez mais estão em constante contato com os jogos digitais (PRENSKY, 2001). Nesse sentido, é possível utilizar esse produto como um recurso didático, auxiliando desta forma nas práticas de ensino e aprendizagem dentro da escola, assim como abordado por

Papert (1988, p.21) “as crianças podem aprender a usar computadores habilmente e essa aprendizagem pode mudar a maneira como elas conhecem outras coisas”.

O termo jogo tem origem da palavra latina *jocus* que significa gracejo, brincadeira ou divertimento. Desde seu aparecimento, o jogo é definido por um sistema no qual os participantes se envolvem voluntariamente em conflitos artificiais, juntamente com regras obrigatórias e preestabelecidas, podendo auxiliar o ser humano a desenvolver inúmeras habilidades, como o raciocínio lógico, solução de problemas do cotidiano, comunicação e a sociabilidade. A origem exata dos jogos é indeterminada, ao passo que vários foram criados em épocas remotas e muitas vezes de forma oral, apenas com o conhecimento popular. Entre os jogos mais antigos a serem datados estão o jogo Real de Ur, Senet, Mancala e o jogo do tabolado (CARNEIRO, 2014).

2.1 Histórico

Os jogos aparecem junto às primeiras civilizações e acompanharam o desenvolvimento humano como demonstrado na obra *Homo Ludens* (HUIZINGA, 2001) na qual é demonstrada que o homem já brincava antes de se constituir na espécie *homo faber* (que sabe fazer as coisas ou executar receitas previamente elaboradas sem adequá-las às necessidades mutáveis das organizações). Ao transcorrer do tempo, os jogos foram se constituindo fisicamente, evoluindo de tabuleiro para jogos de mesa, cartas, caneta-papel e dados, até que em 1958, segundo Amorim (2006), surgiu em 1958 o primeiro jogo eletrônico criado pelo físico Willy Higinbotham denominado de *Tennis Programming*, também conhecido como *Tennis for Two*. Este foi desenvolvido com uma jogabilidade muito simples feita através de um osciloscópio (aparelho de medição que permite visualizar a forma de onda de um sinal, além de analisar determinados parâmetros deste sinal), sendo o objetivo rebater a bola com uma linha horizontal na parte inferior da tela. Impulsionados por esta criação, não demorou muito para que os jogos eletrônicos crescessem potencialmente, ocasionando a chegada dos fliperamas (centro comercial recreativo que oferece jogos elétricos e eletrônicos operados por fichas ou moedas), em que se encontrava diversos jogos como Pong (1972), Donkey Kong (1981), Street Fighter (1992), Mortal Kombat (1993), etc. A geração de consoles começa em 1972, contudo, o primeiro console da história a ser considerado como programável, o *FairChild Channel F*, apareceu somente em 1976 não sendo mais necessárias operações complexas na troca de jogos, bastando apenas trocar de cartucho. Apesar disso, esse console não permaneceu muito tempo no mercado, por causa da pouca variedade de jogos, gráficos muito rudimentares, e, principalmente, o preço final do produto, não agradando assim ao consumidor (BATISTA, 2018; SOUZA e ROCHA, 2005).

A primeira geração começa em 1972 com o *Odyssey Magnavox* em sua versão conhecida como “*Brown Box*”, por serem parte dos primórdios eram bem primitivos não contendo troca de cartuchos e a saída e lógica dos jogos eram controlados por jumpers na placa. Na segunda geração os consoles passam a utilizar cartuchos programáveis tendo companhias como Atari, Mattel e Magnavox aplicando esta inovação em seus aparelhos. Em 1980, iniciou-se a terceira geração com a Nintendo.

Entertainment System (NES) tendo um grande sucesso com jogos como Mario Bros, Zelda e Megaman, a maioria dos consoles usava processadores 8-bit e chips adicionais de áudio e vídeo mais velozes, tornando essa geração conhecida também como de “8-bit”.

A “era 16-bit” como também é conhecida a quarta geração, foi marcada pelo aumento dos *sprites*, mais canais de áudio, processadores velozes que permitiram games 2D maiores, RPGs (sigla em inglês para *role-playing game*, um gênero de jogo no qual os jogadores assumem o papel de personagens imaginários em um mundo fictício) com diversos cenários, vozes e aprimoramento dos controles em botões e designs, além de ter sido o palco da lendária guerra entre a Nintendo e a Sega. A quinta geração foi definida principalmente pela adoção universal dos jogos 3d, tendo a Sony como o nome mais relevante desta época pelo lançamento de seu novo console *Playstation*. Na sexta geração a Microsoft lança o seu primeiro console conhecido como *Xbox*, que possuía o chip gráfico da Nvidia e uma versão derivada do *DirectX* 8.1, tornando-se o principal concorrente do novo console da Sony, o *Playstation 2*.

A sétima geração é marcada por um novo conceito de console e controle baseado em movimento proporcionado pela Nintendo, conhecido como Nintendo Wii, assim como também a batalha entre o *Playstation 3*, da Sony e o Xbox 360 da Microsoft que apesar de inovadores apenas possuíam uma diferença sutil entre eles. O funcionamento do 3D sem o uso de óculos especiais, melhoria nos controles por movimento e em gráficos em níveis cinematográficos são algumas características vistas na oitava geração por meio dos novos consoles, como a exemplo do *Playstation 4*, *Xbox One* e Nintendo Wii U (BATISTA, 2018; SOUZA e ROCHA, 2005). Mais recentemente pode ser encontrado no mercado o *Playstation 5* e *Xbox Serie X*, com recursos avançados de *hardware* e *software*, promovendo acesso a novas tecnologias a exemplo de realidade aumentada e inteligência artificial.

2.2 Jogos digitais na educação

Os primeiros pesquisadores dos estudos ocidentais sobre o uso dos jogos no aprimoramento do ensino aludem à Grécia e a Roma antigas. Platão

reconheceu a importância do aprendizado por meio da ludicidade em discordância a utilização da violência e da repressão para o ensino. Logo após, Aristóteles ressaltou a relevância do lúdico como preparação para a vida adulta, o que destacou a capacidade educativa dos jogos (LINS, 2013). Através dos jogos é possível exercitar os seus processos mentais e provocar o desenvolvimento da sua linguagem e de seus hábitos sociais (BIGUI E COLOMBO, 2017).

No livro, o computador na sociedade do conhecimento, de Valente (1999) é abordado a temática do uso da tecnologia no meio educacional, são apresentados oito softwares que favorecem o processo de construção do conhecimento. Sendo eles os tutoriais, a programação, o processador de texto, os softwares multimídia, os softwares para construção de multimídia, as simulações/modelagens e os jogos. É observado por Valente (1999) que os jogos têm a função de desafiar e motivar o aprendiz, envolvendo-o em uma competição com a máquina ou com colegas e de criar condições para que o aprendiz coloque em prática os conceitos e estratégias que possuem.

Os jogos digitais podem ser utilizados para auxiliar na alfabetização de crianças e na aprendizagem de disciplinas escolares, desenvolvendo o raciocínio lógico, a atenção, estimulando a tomada de decisão e as interações com os pares (SAVI, 2008; FRIEDMAN, 1996). Sendo também de grande importância no ensino de alunos que possuem necessidades especiais, como autismo e transtorno de déficit de atenção (TDAH). Esse último, pode ser visto em trabalhos como o de Ota e Dupaul (2002) que promoveram um estudo em uma escola para crianças com dificuldades de aprendizado, tendo como público três crianças portadoras do TDAH. Utilizando softwares educacionais, os autores constataram que as crianças apresentaram níveis de concentração consideravelmente melhores do que quando comparado com a realização de tarefas com papel e lápis.

2.3 Jogos digitais e as habilidades do século XXI

A chegada do Século XXI marca o início de uma era ligada aos processos humanitários com as ferramentas tecnológicas. Mioto e colaboradores (2019) afirmam que algumas habilidades são necessárias para conseguir ser bem sucedido na atual sociedade, pelo fato de ter no seu dia-a-dia a interação com os mais diversos artefatos tecnológicos digitais. As habilidades do século XXI foram definidas pelo ATC21 como a maneira de pensar de forma criativa, associada à inovação, objetivando a resolução de problemas e tomadas de decisão. Esse mesmo *framework* instrui para o uso de ferramentas de comunicação e informação durante as execuções dos trabalhos (DEDE, 2010), sendo uma alternativa o uso de jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Dede (2010) apresenta um conjunto de *framework* que

aponta como habilidades necessárias para este século resolução de problemas, pensamento crítico, tomadas de decisões, criatividade, inovação, colaboração, comunicação, trabalho em equipe, entre outros. Esses são definidos por Binkley et. al. (2012) como:

1. Criatividade e Inovação – o indivíduo deve criar algo novo que seja útil, promovendo novas ideias e ser capaz de elaborar, refinar, analisar e avaliar as próprias ideias para melhorar e maximizar os esforços criativos.

2. Comunicação - Capacidade de comunicação, em forma escrita ou oral, e entender ou fazer os outros entenderem, várias mensagens em diversas situações e para diferentes propósitos.

3. Colaboração e trabalho em equipe - Conhecer e reconhecer os papéis individuais de uma equipe de sucesso e saber suas próprias forças e fraquezas, e reconhecendo e aceitá-los em outros.

4. Pensamento crítico, tomada de decisão e resolução de problemas - É necessário identificar lacunas no conhecimento, fazer perguntas significativas que esclareçam vários pontos de vista e levem a melhores soluções e com inovação, articular claramente os resultados de sua perguntar, raciocinar de diversas formas (indutiva, dedutiva e outros).

Ao propor um trabalho com jogos digitais Shute e Ventura (2013) afirmam que os jogos podem proporcionar todas essas habilidades supracitadas. Martins-Pacheco et. al (2020) elaboraram um questionário denominado bASES21 que auxilia, através da autoavaliação em grupos pesquisados, a possibilidade de avaliar as habilidades do século XXI no contexto do ensino da computação. O questionário trata de quatro fatores de análise: aprendizagem e trabalho em equipe, cidadania e responsabilidade social, proficiência em TIC e comunicação. Esse questionário pode ser aplicado em ambientes que utilizam jogos digitais como alternativa para a aprendizagem discente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de tecnologias em sala de aula está cada vez mais latente e muitas alternativas têm surgido ao longo do tempo como recurso fundamental para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem. Ao tratar de desenvolvimento de habilidades do século XXI e computação, podemos citar como elemento cada vez mais presente, o uso dos jogos digitais na educação.

Neste artigo foi apresentado formas de estimular as pessoas a pensarem de forma lógica acerca do processo histórico de desenvolvimento dos jogos digitais. Com isso espera-se despertar o interesse nos profissionais de educação e estimular o pensamento computacional com a possibilidade de usos de habilidades do século XXI como a resolução de problemas, o pensamento crítico, as

tomadas de decisões, a criatividade, a inovação, a colaboração, bem como, a comunicação e trabalho em equipe.

4. REFERÊNCIAS

- BATISTA, Mônica de Lourdes Souza et al. Um estudo sobre a história dos jogos eletrônicos. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery-<http://re.granbery.edu.br>**-ISSN, p. 0377, 2018.
- BIGUI, Cristiane Zucoloto; DA SILVEIRA COLOMBO, Cristiano. A melhoria Cognitiva de alunos Deficientes intelectuais com o uso de Jogos Digitais. In: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. 2017.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., e Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills*, páginas 17–66. Springer.
- Carneiro, Maria Ângela Barbato. A magnífica história dos jogos. Carta Capital, São Paulo, 2014.
- CARVALHO, Gabriel Rios de. **A importância dos jogos digitais na educação**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 20(2010):51–76.
- FRIEDMAN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: **Editora Moderna**, 1996.
- Huizinga, J. (1943). *Homo ludens: el juego como elemento de la historia*.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento cultural*. São Paulo: Perspectiva, 1971. 243 p.
- LOPES, M. da G. *Jogos na Educação: criar, fazer e jogar*. São Paulo: Cortez, 2001.
- II Senso da Indústria de Jogos Digitais – Disponível em: <https://censojogosdigitais.com.br/sobre/>
- KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: **Editora Cortez**, 1999.
- LINS, Maria Dalzivanira Pereira. *Para além da brincadeira: o lúdico na educação infantil*. 2013.
- Martins-Pacheco, L. H.; Degering, L. P.; Mito, F.; Gresse von Wangenheim, C.; Borgatto, A. F.; Petri, G. **Improvements in bASES21: 21st-Century Skills Assessment Model to K12**. In: Proc. of the 21th International Conference on Computer Supported Education, Prague/Czech Republic, 2020, Pages 297–310.

Mioto F.; Petri, G.; Gresse von Wangenheim, C.; Borgatto, A. F. Pacheco, L. H. M. **bASES21 – Um Modelo para a Autoavaliação de Habilidades do Século XXI no Contexto do Ensino de Computação na Educação Básica**. Revista Brasileira de Informática na Educação, 27(1), 2019.

Moraes, J. P. A. Damasceno, H. L. C. . **Curtir e compartilhar o conhecimento em língua portuguesa no facebook: uma experiência com estudantes do 6º ano de uma escola pública**. In: **I Seminário de (Multi)letramentos, Educação e Tecnologia, 2017, Salvador. Tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, multiculturalidade, ensino e aprendizagem na cibercultura, 2017**. p. 161-167.

OTA, Kenji R.; DUPAUL, George J. Task engagement and mathematics performance in children with attention-deficit hyperactivity disorder: Effects of supplemental computer instruction. **School Psychology Quarterly**, v. 17, n. 3, p. 242, 2002.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vânia Ribas. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **Renote**, v. 6, n. 1, 2008.

Shute, V. and Ventura, M. (2013). **Stealth assessment: Measuring and supporting learning in video games**. MIT Press.

SOBREIRA, E. S. R.; TAKINAMI, O. K.; SANTOS, V. G. (2013) Programando, Criando e Inovando com o Scratch: em busca da formação do cidadão do século XXI.. II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013) II Jornada de Atualização em Informática na Educação (JAIE 2013). [s.l.] Capítulo 6. págs. 126 – 152. Disponível em: . Acesso em: 12 Mai. 2015. doi: 10.5753/CBIE.JAIE.2013.126

SOUZA, M. V. O., ROCHA, V. M. **Um estudo sobre o desenvolvimento de jogos eletrônicos**. Unipê, João Pessoa. Dezembro/2005. 123 páginas.

Stenros, J. **The Game Definition Game: A Review**. **SAGE Journal**. Vol. 12, Issue 6, p. 499-520, 2017.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Unicamp/Nied, São Paulo, 1999.

PERCEPÇÕES SOBRE TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO FILME “A LÍNGUA DAS MARIPOSAS”

Alana Ximenes da Silva¹

Marcos Lourenço da Silva Zanotelli²

Wilson Camerino dos Santos Júnior³

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1. INTRODUÇÃO

As teorias educacionais são reflexões sobre temáticas ligadas ao ensino-aprendizagem desenvolvidas ao longo da história, com contribuições de muitas áreas do conhecimento como da filosofia, sociologia, pedagogia, psicologia dentre outras segundo a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005). Algumas teorias resultaram em métodos de ensino, como é o caso da pedagogia tradicional usada como uma alternativa ao ensino medieval de base religiosa no século XVI, mas que só foi aceita como método pedagógico no século XIX, tendo como principal referência o alemão Johann F. Herbart (1776- 1841), já outras teorias resultaram apenas em concepções pedagógicas, como é o caso da teoria humanista, em Carl Rogers (1902- 1987).

Nossa análise restringir-se-á a elencar teorias, concepções ou abordagens epistemológicas que corroborem com o objetivo apresentado anteriormente, relacionando-a ao enredo da narrativa do material educativo filme e a disciplina de teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem-TPES, pois, segundo Káplun (2005, p.47)

[...] muitos materiais que não foram elaborados com intencionalidade

-
- 1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do programa ProfEPT do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Professora de Língua Inglesa. E-mail: alanaximenes@hotmail.com.
 - 2 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica do programa ProfEPT do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Professor de Língua Portuguesa. E-mail: mestradoifes-marcos@gmail.com.
 - 3 Discente do Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão Do Conhecimento. É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e possui experiência docente na educação básica e na educação superior. E-mail: caducamerino@yahoo.com.br.

educativa podem cumprir essa função, desde que utilizados adequadamente. Assim pode suceder com obras literárias, cinematográficas, plásticas. Desde um videoclipe a um conto de Garcia Márquez, ou uma caricatura de Quino, uma grande diversidade de materiais, podem ser educativos, em um contexto determinado.

Como visto, embora o gênero filme não tenha sido criado para atender as necessidades educacionais, mantém estrita ligação com as concepções pedagógicas da área de ensino devido às vastas possibilidades mencionadas anteriormente; por isso a tentativa de articular os conhecimentos adquiridos na disciplina com as reflexões críticas sobre a influência do ambiente, condições políticas do contexto, denúncia social, protestos, clima e demais percepções possíveis a partir do filme a respeito do ato de ensinar e aprender, dentro e fora do cotidiano escolar, pode proporcionar a transcendência aos muros escolares despertando um olhar mais abrangente sobre territórios de manifestações culturais e espaços de vivências que compõem as dimensões educativas, Em Saquet (2009, p. 81)

[...] o espaço corresponde ao ambiente natural e ao ambiente organizado socialmente, enquanto que o território é produto de ações históricas que se concretizam em momentos distintos e sobrepostos, gerando diferentes paisagens, logo, é fruto da dinâmica socioespacial.

Entendendo-se o território enquanto categoria analítica que ultrapassa o sentido da limitação da dimensão física, trataremos do território enquanto espaço historicamente constituído no contexto das relações indissociáveis entre sistemas de ações e sistemas de objetos revelando a dinâmica da sociedade e seus conflitos.

O exposto acima complementa-se em Gohn (2006, p. 28), pois para a autora, há três tipos de educação: a formal, a informal e não-formal, todas com bastante relevância na constituição da formação humana e que se processam em territórios (campos de desenvolvimento) distintos, como afirma a seguir:

Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Portanto, a escola representa apenas um dentre os três campos ou formas de educação mencionadas e tem a responsabilidade de administrar o desembocar das outras duas formas que refletem nas ações individuais e coletivas na dinâmica escolar, como é possível perceber claramente no filme.

2. A LÍNGUA DAS MARIPOSAS

O filme, de cerca de uma hora e trinta minutos, conta uma comovente história entre Moncho, um menino prestes a adentrar na educação escolar formal e seu professor, um senhor idoso próximo de sua aposentadoria, mas que se dedica a conquistar a confiança da criança, que na noite anterior ao primeiro dia de escola, revela a seu irmão mais velho, Andrés, que teme apanhar, tanto do professor quanto dos colegas de turma na escola.

Moncho é uma criança de vida simples, seus pais têm uma alfaiataria dentro de casa e no primeiro dia de aula sua mãe acompanha-o até a escola e ao entregá-lo ao professor, explica que o filho sofre de asma e usa um aparato para abrandar as crises, além de estar se sentindo como um pardal fora do ninho. Dom Gregório, com seus longos anos de experiência, tranquiliza-a e toma Moncho pela mão e o conduz à sala de aula e uma vez instalados, Dom Gregório, seguindo o protocolo de sempre, pede a Moncho para ir à frente dos colegas e se apresentar, isso causa grande estranhamento e nervosismo no menino; enquanto isso as outras crianças, por terem ouvido no pátio o comentário da mãe do novato de que o filho estava se sentindo como um pardal, em coro começam a gritar sucessivamente dizendo que o nome do menino era pardal e nesse momento o novo aluno tem uma incontinência urinária e molha a roupa na frente de todos e sai correndo da sala e acaba correndo pela cidade até se esconder na floresta. Uma busca é feita pela comunidade durante a noite e Moncho deixa-se encontrar por seu irmão Andrés.

No dia seguinte o professor, preocupado e constrangido com o acontecido, vai à casa da família do garoto pedir perdão a ele pelo constrangimento do dia anterior e assim, nasce uma grande amizade entre os dois e se fortifica quando o professor coloca Moncho sentado a seu lado na sala de aula e faz provocações sutis à turma a fim de estimular a participação de Moncho nas aulas, até conseguir, e a partir desse instante, o professor começa a contribuir no processo de formação da criança em destaque, conduzindo-o a novas observações, como é fato de, em uma aula de campo na floresta, relatar à turma que as mariposas têm língua para absorver o néctar das plantas e isso atrai ainda mais a atenção do garoto.

A experiência vivida pela turma de primeiras letras na qual Moncho estava inserido, já denota, na atitude do professor, a importância de se inserir a pesquisa, a arte, o meio ambiente e outros vários aspectos da vida na formação humana, transitando entre os campos formal e não-formal. Essa prática está em consonância ao exposto em Bernardes (2020, p.41)

A prática da pesquisa pode buscar problematizar situações que apresentem relevância para o mundo em que vivemos, a partir da elaboração de questões que envolvam diversas perspectivas de dada problemática, como

questões envolvendo a ciência, a tecnologia, a economia, a história, o meio ambiente, o meio social, o meio cultural, a política e etc. A cidadania se materializa na medida em que os atores escolares aprendem, pela pesquisa, temas que interferem em suas vidas e sobre eles conseguem discutir com a força de argumentos.

Após as experimentações e vários diálogos proporcionados pelo professor, Moncho se lança em determinadas aventuras de descobertas autônomas e começa a se arriscar em aventuras pueris, a sair com os colegas pela cidade observando, analisando e fazendo considerações mais críticas sobre o agir das pessoas no mundo, como elas se relacionam, concordam, discordam e ao presenciar um casal adulto se relacionando amorosamente, ver seu irmão Andrés em seus relacionamentos externo ao lar, homens conversando sobre todo tipo de assunto nas ruas e nos bares, o menino começa a criar argumentos e verbalizar suas opiniões, ora muito ingênuas ora bem pertinentes sobre as ações das pessoas, como se, mesmo sem saber definir, já percebesse as contradições existentes nos seres humanos. Estas mudanças de comportamento de Moncho deixa bem claro o papel do professor, ou melhor dizendo, dos professores no desenvolvimento da criança; professores no plural, porque para Gohn (2006, p. 29)

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não-formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc.

Portanto, ao interagir com Moncho fora das atividades apregoadas pela instituição escola, o professor avança no sentido da educação não-formal por não estar na escola e nem em aula de campo, como é percebido nos diversos diálogos entre as personagens em ambientes distintos. Por se tratar de pequeno lugarejo, as relações tornam-se mais próximas, porque, segundo o humanismo de Rogers, a criança quando não tem a obrigação de dar respostas rápidas onde pode haver censura, como no caso de avaliações escritas, desenvolve com maior naturalidade.

As atitudes do professor despertam naquele aluno o desejo de aprender e isso mostra que para compreender melhor a desenvolvimento humano é preciso olhar a educação respeito, compromisso e responsabilidade, sem eximir os agentes de seus respectivos papéis, pois como visto, múltiplos são fatores que interferem na construção do saber, pois para o humanismo, o professor deve exercer o papel de mediador na aquisição do conhecimento do aluno na educação formal.

2.1 EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

As convicções políticas republicanas aproximam o alfaiate, ex-aluno de

Don Gregório e pai de Moncho e o professor, trazendo grande alegria ao menino, que começa a sentir-se muito mais seguro nas relações, permitindo-se fazer amizades e tomar decisões, inclusive de se envolver em confusões escolares para defender o amigo, filho de um homem muito influente da região, que logo no início do filme invadiu a sala de aula e tenta subornar o professor levando consigo duas grandes galinhas e pediu em tom ameaçador ao professor Gregório para bater em seu filho, a fim de que ele aprendesse a fazer cálculos matemáticos; acordo que o professor recusou imediatamente devido a seus princípios, percebidos ao longo trama.

Os conflitos do filme dizem respeito a toda sociedade, principalmente ao professor aluno e ao professor, pois ao retratar os desafios constantes enfrentados pelos envolvidos, vai desvelando a dinâmica social na arte de aprender e ensinar; na visão humanista, em Mizukami (1986, p. 38)

[...] Não existem, portanto, modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser. O objetivo último do ser humano é a autorrealização ou o uso pleno de suas potencialidades e capacidades. O homem é considerado como uma pessoa situada no mundo. É único, quer em sua vida interior quer em suas percepções e avaliações do mundo. A pessoa é considerada em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos;

[...] Não existem, portanto, modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser. O objetivo último do ser humano é a autorrealização ou o uso pleno de suas potencialidades e capacidades.

Analisando a afirmativa acima é possível traçar um paralelo com outras teorias, como a cognitivista, pois as duas personagens do filme, embora estejam ambientadas em um contexto precipuamente ligado à pedagogia tradicional ou até mesmo medieval a considerar a postura do Cura (padre da cidade) questionando ao professor quais seriam os motivos pelos quais Moncho ultimamente falava mais de conceitos aprendidos na escola que das questões religiosas, faz com as personagens principais experimentem a desequilibração, conceito de Piaget, onde o estudante obrigado a sair da sua zona de conforto da educação informal familiar, entra em contato com a educação formal na escola e o professor, com a chegada de Moncho tem que lidar com um novo ser, um novo estudante e um novo universo, mostrando aos expectadores que cada ser realmente é único.

Vale lembrar que a pedagogia tradicional ganhou destaque como método de ensino no início do século XIX, então estava a pleno vapor e as teorias psicológicas humanistas ainda estavam em processo de formação, mas no filme é possível perceber, no comportamento do professor, o transitar do mestre entre as posturas autoritárias e aspectos relevantes da teoria humanista, o que denota seu compromisso com as transformações necessárias a um educador, inclusive,

recuperando aqui duas cenas marcantes; uma na qual o professor lia o jornal no pátio sem interferir na brincadeira das crianças até surgir um conflito, onde interferiu e usou a situação para trazer ensinamentos à turma, ou seja, aprender com as próprias experiências e no outro momento, foi em sala de aula, quando as crianças estavam muito agitadas e ele pedia insistentemente para que elas fizessem silêncio, como não obteve êxito, se pôs a contemplar a paisagem pela janela em silêncio, e esse silêncio foi um outro ensinamento; estimulou as crianças a ficarem quietas e refletir sobre o ocorrido. Todas essas ações corroboram com o conceito de Self, de Rogers, ou apenas o conhecimento de si mesmo e seu lugar no mundo.

3. O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA PESSOA NA PERSPECTIVA HUMANISTA

Na abordagem humanista o principal enfoque está centrado no sujeito e tem como principais autores estudados no Brasil Alexander Niell (1883 a 1973) e Carl Roger (1902 a 1987) e segundo Mizukami (1986, p. 37)

Nesta abordagem, consideram-se as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito, sem que, todavia, essa ênfase signifique nativismo ou apriorismo puros. Isso não quer dizer, no entanto, que essas tendências não sejam, de certa forma, interacionistas, na análise do desenvolvimento humano e do conhecimento.

Na visão do psicólogo Alexander Niell a criança se desenvolve melhor sem intervenções, por isso sua teoria foi considerada, portanto, como mais espontaneísta; ele acompanhou o desenvolvimento de seus filhos para estruturar seus estudos, por isso, seu trabalho é considerado mais como relato de experiência, mas que teve grande repercussão na Inglaterra e em outros países; na Inglaterra a escola de Niell, Summerhill, completou 200 anos recebendo estudantes de toda parte do mundo.

Carl Rogers, também psicólogo ligado a educação diz que deve ser proporcionado aos alunos liberdade de aprender, ser e agir, pois para ele todos os seres têm a tendência natural ao desenvolvimento, por isso ele propõe o que chamamos de tríade rogeriana, que consiste em aceitação total das diferenças, empatia e congruência.

3.1 O MEIO AMBIENTE, O PAPEL DO PROFESSOR E AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

A educação libertadora de Dom Gregório, fruto de seu posicionamento político e social, usa o meio ambiente como forma de contagiar os alunos pela

paixão e gosto pelo conhecimento por meio da pesquisa empírica e observação crítica do ambiente, segundo Marx, no livro *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844, p. 516)

O ser humano vive da natureza. Isto significa que a natureza é seu corpo, com o qual ele precisa estar em processo contínuo para não morrer. Que a vida física e espiritual do ser humano está associada à natureza não tem outro sentido do que afirmar que a natureza está associada a si mesma, pois o ser humano é parte da natureza.

Diante de um cenário de tensão política e comportamental, o professor parece retomar o conceito acima da relação homem natureza e com paciência, incentivo à leitura, proporciona com naturalidade a oportunidade de fruição através de poemas ou por contato com a natureza, onde perseguir um grilo, observar as flores e conversar sobre a língua das mariposas ou tomar um banho de rio, simboliza limpar-se da sujeira do mundo e aliviar o peso da existência.

Desse modo, o professor fala pouco, mas dá liberdade para que os alunos perguntem, busquem o conhecimento de seu interesse e quando questionado sobre temas polêmicos, como foi o caso da pergunta de Moncho sobre o pecado e o inferno, o professor devolveu a pergunta ao garoto querendo saber o que se falavam em sua casa sobre aquele assunto e só depois, emitiu sua opinião sincera. O professor traz orientações claras e até romântica, para não dizer utópica, sobre o cotidiano e a natureza, a vida a morte, o céu ou inferno e transforma, ainda que momentaneamente, um ambiente hostil e de medo em uma expectativa de libertação a partir do conhecimento.

As percepções sobre o material educativo filme é previsto em Káplun (2003, p.46)

Entendemos por material educativo um objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado. Esta definição aparentemente simples tem várias consequências. A que mais nos importa é a que diz que um material educativo não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes etc.

Vale lembrar que esta visão mais ampla dos envolvidos na educação teve seu início já no século XVIII, quando Marx e Engels uniram forças para lutar contra o capital numa perspectiva contra hegemônica e vem sendo reforçada ao longo da história por vários teóricos como Gramsci, Manacorda, Frigotto, Ciavata, Ramos, dentre outros. Mas é preciso colocar em prática os recursos constituídos advindos das pesquisas e conquistas de nossos antecedentes.

Por isso buscou-se entender as teorias pedagógicas no filme *A língua das mariposas*, mas é possível buscar compreender as teorias na prática escolar a partir de vários filmes, documentos ou outros gêneros textuais, pois é nos territórios que as relações acontecem.

A liberdade sempre foi tema presente nas teorias humanistas e Rogers empresta à educação sua experiência como psicólogo apresentando uma possibilidade de relação ensino-aprendizagem de um modo bem diferente e até assustador na visão de alguns pensadores, pois suas afirmações sobre a liberdade dos envolvidos na educação (professores, alunos dentre outros) permite falarem sobre seus sentimentos, emoções, desejos e insatisfações, e isso causou grande estranhamento àqueles mais ligados à pedagogia tradicional; dizer que o professor pode demonstrar sua insatisfação ou limitações ante os alunos, para muitos pode significar sinal de fraqueza, mas não para Rogers, porque se em seus postulados incluem a aceitação incondicional do ser, aceitando as diferenças; a empatia, se colocar no lugar do outro e a congruência, que é não mentir e não levar o outro a mentir, então isso serve tanto para o professor quanto para o aluno, o que é bem retratado no filme quando o professor conta a Moncho sobre sua dor ao perder a esposa em tão tenra idade e de Moncho, revelando a seu irmão o medo de apanhar na escola. O filme ainda traz antagonicamente em Rosa, a mãe, a figura contrária às máximas de Carl Rogers, pelo fato da personagem representar em si, a maior parte da sociedade, pois ela leva todos os membros da família a negarem suas convicções políticas e ideológicas por medo da represália social e da ditadura eminente, terminando o filme com a triste cena do professor aceitando com hombridade o seu destino.

As atitudes do professor, permeadas de contradições deixa escapar fagulhas das diversas abordagens teóricas, mas indicam o caminho de seriedade e compromisso que se deve ter com a educação, deixando velhos hábitos, aprendendo novos e se transformando para auxiliar professores e estudantes das sucessivas gerações.

4. CONCLUSÃO

A história do filme se passa na Espanha dos anos de 1930, mas é possível perceber o grande avanço ocorrido até o presente momento. No filme não fica clara a presença de um corpo administrativo com orientadores, supervisores e muitos menos, regras claras de conduta, a não ser as convicções políticas, religiosas e convenções sociais observadas nos diálogos do pai querendo subornar o professor, do padre questionando as práticas docente em detrimento da religiosa ou da mãe que suscita dúvidas o tempo todo sobre as orientações e comportamentos do mestre.

Considerando a mesma época em que se passa a narrativa do filme, é possível pensar na realidade brasileira e na evolução sistêmica ocorrida ao longo dos últimos 90 anos a partir de acordos coletivos, congressos, convenções, originando decretos, e documentos oficiais como PNE, BNCC dentre outros, tendo como a principal ferramenta à educação a LDB (Lei de diretrizes e bases), Lei de Nº 9394/96 da Constituição Federal de 1988, nela são contemplados inúmeros direitos a todos os cidadãos como se matricular e permanecer na escola, direito de inclusões diversas e educação para as relações étnicos raciais, meio ambiente, gestão democráticas dentre outros, são exemplos das conquistas daqueles que como Dom Gregório, o professor de A língua das mariposas buscavam melhorar na educação.

Embora a educação ainda sofra com problemas políticos burocráticos, todas as concepções pedagógicas contribuíram imensamente para uma mudança de olhar em relação a educação, o papel da escola e do professor, que ainda têm muito que labutar para fazer com que as leis saiam da carta magna e entrem no chão de escola.

Os tópicos citados anteriormente hodiernamente passam a compor documentos de extrema importância para formação humana como o Projeto político Pedagógico, por exemplo.

É mister assistir ao filme e analisá-lo criticamente, porque além de ser uma história comovente, proporciona reflexões com base na TPEA, favorecendo o entendimento histórico-crítico pois as percepções adquiridas fornecem a alunos, professores e comunidade escolar conhecimento necessário para que não permitam nem aceitem supressão dos direitos adquiridos com muita luta a partir dos movimentos sociais, de classe e intelectuais.

5. REFERÊNCIAS

BERNARDES, V. A. **O anunciado e o feito**: ensino médio integrado e formação omnilateral no Ifes – campus Cachoeiro de Itapemirim. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em EPT) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Estatuto do Ifes. Vitória, ES, 2009.

GERIBELLO, Wagner José. “ A Língua das Mariposas”: Narrativa cinematográfica e educação-interpretações e reflexões. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 19, n. 2, p. 58-67, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas

em educação, v. 14, p. 27-38, 2006

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46-60, 2003.

MARX, Karl. **O Capital: O Processo de Produção do Capital**. Livro I, Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **Ökonomisch-philosophische Manuskripten**. MEW 40. Berlin: Dietz Verlag, 1968.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. 1986.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: In: RAMOS, Marise N. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, 2007, p. 152-165.

SAVIANI, Dermerval. **Histórias das ideias pedagógicas do Brasil**. 2013.

OLIVEIRA CARNEIRO, Leonardo de; ITABORAHY, Nathan Zanzoni; GABRIEL, Rafaela Alves. Territorialidades e etnografia: avanços metodológicos da análise geográfica de comunidades tradicionais. **Ateliê Geográfico**, v. 7, n. 1, p. 81-101, 2013.

ENTRE AFETOS E FABULAÇÕES: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES COM AS INFÂNCIAS

Shellen de Lima Matiazzi¹

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

Entre caminhos...

Ao tecer diálogos entre a infância e a educação e o currículo da infância, muitos questionamentos emergem e esta produção textual constitui-se a partir dos muitos modos em que essa experimentação de ouvir, refletir, analisar, re-verberam em nos corpos e nos modos de ser, pensar e agir enquanto docente da educação infantil.

Iniciamos a constituição do texto problematizando os conceitos e as significações que giram sobre o que é a infância, do que é ser e vivenciar a educação infantil, em destaque, em contextos atuais, pandêmicos, de um modelo social-político-econômico em crise, em aceleração, em destituição, em que cada vez mais, neste modelo, a compreensão do ser vai se tornando a objetificação do ser.

Assim, emerge a complexidade da/sobre a categoria de análise *infância*, que diz respeito não só as características biológicas dos sujeitos-crianças, como também resultantes de uma construção histórica e social e, ainda, sob a perspectiva filosófica, de um modo próprio da infância, que nos atravessa a vida, fora de uma temporalidade.

Seguimos o fluxo do pensamento proposto por Kohan (2011) para compreender e sentir esta infância, que nos fazem fluir por outros caminhos, em diferentes espaços-tempos, espaços-lugares, ou não lugares, como um modo próprio de pensar, de viver, de criar, de investigar... A infância é, portanto, um atravessamento de/da vida, que nos move, nos retira das consolidações, das certezas, para nos colocar em outro espaço-tempo, o das fabulações...

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes). Pós-graduada em História e Literatura (Ufes) e em Práticas Pedagógicas (Universidade Federal de Ouro Preto/MG). Professora e Pedagoga da Rede Municipal de Vitória-ES, membro do grupo de estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS/Ufes).

Elencamos questões que atravessam o cotidiano da educação infantil e à docência e que necessitam ser problematizadas, reverberando pensamentos outros, múltiplos, que buscam romper com as práticas tradicionais, lineares, limitadas, prescritivas. Pensamento este que se ativa e busca problematizar sobre a aprendizagem: de quem? Quais? Como? Como nos inscrevemos nessa composição curricular aprendente com as crianças? Como nos movemos, pensamos e nos deslocamos, enquanto docentes, a experimentação com elas? Como pensar, vivenciar, explorar e sentir o encontro com as crianças?

Essas indagações nos possibilitam a experimentar outros modos de pensar, de romper com a ideia homogeneizante e homogeneizadora presente no campo educacional, em especial, para pensar práticas mais reflexivas, mais problematizadoras, mais instigantes. Dessa forma, Kohan (2015) dialoga com Manoel de Barros, estabelecendo analogias entre o poeta e sua poesia *Achadouros* (BARROS, 2003) para nos levar a pensar o currículo na escola. Para o autor, vamos constituindo os “achadouros”, “[...] o lugar onde se acha ou encontra alguma coisa, de modo que estas memórias devem estar cheias desses lugares de encontro” (KOHAN, 2015, s/p). E mais, para tornar a escola um lugar onde nos encontramos com as infâncias, um lugar repleto de achadouros.

Alguns Conceitos em Debate...

Historicamente a criança e a infância estiveram alijadas de uma compreensão mais ampla e complexa do que é ser criança e das especificidades que envolvem a infância. Estudos e reflexões sobre a infância e a criança se dão, de forma ainda muito recente, na compreensão de garantia dos direitos das crianças e das especificidades desta etapa da vida sob as lentes da sociologia, da história, da antropologia, da pedagogia, da filosofia, da psicologia.

É nesse processo histórico que os estudos no campo da sociologia da infância e na história social da criança ganharam força, acentuando o debate sobre a garantia dos direitos da criança, dentre eles, o direito à educação, à saúde, à alimentação e a viver à infância, em sua integralidade e em respeito às dimensões que constituem o ser criança.

No campo da educação brasileira, as discussões sobre a infância – e os direitos da crianças – foram, gradativamente, se ampliando e obtendo forças a partir da Constituição Federal de 1988 (CF-88). A garantia do direito à educação, mais detidamente, ao ensino infantil, pode ser evidenciada nas leis e diretrizes que dão direcionamento ao trabalho pedagógico nas instituições de ensino infantil, tais como: a Lei de diretrizes e bases da educação, LDB nº 9394/96, as diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a partir do parecer nº 20/2009 e da resolução nº 05/2009 e das diretrizes curriculares

nacionais da Educação Básica, nº 04/2012, reconhecendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Nesse contexto, os documentos legais apontados afirmam e ratificam a concepção histórico-social da infância, considerando que a criança no contexto escolar é

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, s/p).

Nessa perspectiva e, em reconhecimento as especificidades da infância, avançamos para uma análise sobre a criança e a infância a partir da filosofia e dos diálogos estabelecidos entre esses, entendendo a infância como um modo de vida, que não se dá apenas por um período ou etapa cronológico, mas que nos acompanha por toda a vida (KOHAN, 2015).

Buscamos experimentar a infância da filosofia e a problematizar os modos como a educação da infância tem se dado nos últimos anos, cujos modelos que vem tentando se sobrepor aproximam-se de práticas de outros níveis de ensino, desconsiderando as especificidades da infância. Em nossa compreensão, a educação da infância, sob a égide da filosofia se dá de forma potente, provocadora e instigante, que busca compartilhar pensamentos, saberes, conhecimentos, que é dialógica (KOHAN, 2015).

Tecendo olhares para as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, entendemos que a escola, por meio das concepções curriculares que consideram a criança como centro do planejamento curricular, deve promover propostas as crianças considerando as experiências, a escuta atenta, a criticidade, a criatividade, cuja essa experiência é o tempo vívido, não cumulativo. Nos apoiamos no pensamento de Abramowicz (*et. al*, 2006), ao conceber que a infância

[...] é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção (Abramowicz, 2009, p.180).

Assim, rompemos com a concepção de uma educação infantil que acontece a partir de currículos prescritivos, de livros didáticos, de atividades fotocopiadas, de *downloads* e de práticas categorizadas, para abrir espaço as invencionices

com as crianças, a formas de fabular com elas e compor textos, narrativas, percursos e, conseqüentemente, aprendizagens, que ocorrem nas brincadeiras, por meio das interações, nas pesquisas com as crianças, nas experimentações. A partir de projetos ou propostas que proporcionem a elas e a nós, docentes, as afetações, encontros, fabulações, experiências curriculares com as diferentes linguagens, com o universo brincante, com as coletividades.

Dessa forma, defendemos a proposta pedagógica ou projeto que seja elaborado a partir das enunciações infantis, dos contextos de sala de aula, das realidades vividas por elas, a partir de indagações elaboradas ou manifestas pelas crianças, rejeitando toda e qualquer forma de propostas pré-fabricadas, criadas por outros que não estão envolvidos no processo pedagógico, que destituem a capacidade criativa das crianças e professoras.

Dos afetos e fabulações com as crianças, as experiências curriculares que potencializam a educação da infância!

Abacateiro
Acataremos teu ato
Nós também somos do mato
Como o pato e o leão
Aguardaremos
Brincaremos no regato
Até que nos tragam frutos
Teu amor, teu coração [...]

Inspirada na canção de Gilberto Gil, pensamos um projeto de sala a ser desenvolvido na turma do grupo 6, composta por 25 crianças entre 5 e 6 anos de idade. Intitulado de *Refazenda*, a escrita do projeto foi estabelecendo uma proposta pedagógica que se instaura na relação criança e natureza, natureza e escola, escola e criança, criança e vida e arte e poesia e...

Partimos da concepção de criança e infância propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para pensar, problematizar e compor percursos aprendentes junto às crianças da turma. Buscamos também, a partir da leitura de textos e pesquisas no campo da educação, aprofundar essas concepções e dialogar com a filosofia da infância, percorrendo os escritos de Kohan (2015) e Abramowicz (*et. al*, 2006), para compor esses processos de aprendizagem junto às crianças, entendendo que a infância é uma condição que nos habita e nos leva a experimentar um intensidade de vida, sendo, portanto, um movimento, um convite... que não se limita ao linear de um pensamento ou da produção de um pensamento, e sim, considerando a infância que nos leva a formulação de muitos outros pensamentos, que abrem portas à vida!

Assim, buscamos romper com a ideia de um currículo prescrito, de conteúdos, da linearidade, da sequência didática, da necessidade cumulativa, para pensarmos um outro jeito de fazer escola, de fazer educação da infância. Buscamos, entre afetos e fabulações, provocar e proporcionar experiências curriculares junto às crianças de modo que nos lançamos nesse espaço-tempo “[...] às alegrias, às tristezas, aos choros, ao calor, ao dançar dos corpos, à inventividade, aos movimentos de pensamento, que nos fazem acreditar que há muita vida sendo vivida e praticada na escola” (ZOUAIN; GOMES, 2019, p.122).

Vamos nos lançando na plenitude das cenas cotidianas, de modo que, ao encontrar com as crianças, nos permitimos vivenciar as experimentações e compor múltiplos sentidos. Utilizando a pesquisa, seguimos fluxos de aprendizagem, cujos critérios se dão pelas afetações provocadas e pelas curiosidades instigadas. Como a partir das questões por elas levantadas...

Dessa forma, como disparador para nossas conversas e elaborações, apresentamos as crianças o livro *Cocô de passarinho*, de Eva Furnari, cuja narrativa anuncia que uma cidade vai se transformar com a chegada de um vendedor de sementes. Não só a vida dos moradores, como dos pássaros também se modifica. É a partir dessa história, que iniciamos o diálogo com as crianças, fazendo uma escuta atenta das enunciações das crianças:

- [...] banana tem semente? (Criança 1, 5 anos).
- Por que o bico do tucano é desse tamanho? (Criança 2, 5 anos)
- Tia, se a cebola não tem semente, de onde vem a cebola? (Criança 3, 6 anos).
- [...] O corvo come coisas que já morreram. (Criança 4, 5 anos).
- Tia, lá perto da minha casa tem uma árvore, que mora o pica-pau (Criança 5, 5 anos).
- O flamingo come comida da água (Criança 6, 5 anos).

É a partir das questões que emergem nas conversas com as crianças que vamos criando os diálogos e as propostas pedagógicas. Propostas estas que se inscrevem em atividades criativas² – de observação, de contemplação, de apropriação de novos conhecimentos – cujos recursos, estratégias e metodologias são pensados para proporcionar as crianças experimentações com o corpo, com o outro, com o meio. Como na narrativa expressa por uma criança:

- Eu vi um beija-flor e ele veio aqui na janela, onde tem o bebedouro para tomar água! Ele é tão pequenininho e voou tão rápido. Acho que ele veio ver a gente! (criança 2, 5 anos)

2 Aquelas que se contrapõem a modelos prontos, fotocopiados, que se instauram a partir das observações das crianças.

Produção das crianças.



Fonte: Acervo pessoal da autora. Abr. 2022.

Ao refletirmos sobre essas narrativas das crianças, é preciso considerar a concepção de uma *infância do pensar*, que abre possibilidades para o impensável, consistindo na potência de um pensamento capaz de criar, inventar, fabular... Considerar que o aprender está intrinsecamente ligado às condições de produção do pensamento e de suas possibilidades, que consistem nos modos de formação de uma ideia ou de formulação de um problema (SCHERER, 2005).

Como afirma Deleuze (1987), são provocações que potencializam experiências singulares de outras dimensões estéticas. Diante das considerações, nossa aposta consiste na compreensão de que o currículo se constitui

[...] por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano (CARVALHO, 2009, p.179).

Rompendo com a *prática das práticas* padronizáveis, vamos nos levando pelas redes de conversações com as crianças que, em meio aos encontros, vão estabelecendo acontecimentos e traçando forças no cotidiano da escola, traduzidos em aprendizagens inventivas, cujas composições se distendem e rompem com a ideia existente do tempo-produção e da criança-produtivista. São movimentos curriculares intensivos que nos atravessam de tal modo, que extrapolam, possibilitando a construção de múltiplos e diferentes saberes (HOLZMEISTER; DELBONI, 2014).

Escapando das grades curriculares e dos aprisionamentos interpostos pelas práticas de avaliação fragmentada e cognitivista, trazemos o brincar como elemento propulsor para os nossos encontros, entendendo-o como uma linguagem da criança, como a forma mais evidente de sua manifestação linguageira, um modo único de existir e ser criança.

A aproximação com os elementos da natureza, com brinquedos não estruturados e materiais diversificados nos possibilitam a criação, sem o tempo angustiante do fazer entre repetições e memorizações e buscando compor *outros novos* territórios existenciais para as experiências curriculares da educação infantil. Como vemos na imagem abaixo:



Fonte: Acervo pessoal da autora. Abr., 2022.

Somos atravessados pelo ser criança e por essa relação que estabelecemos com a natureza, compreendendo que somos natureza e nos compomos neste espaço-tempo-vida que nos exige interrogar os modos de vida praticados no tempo atual... Assim, buscamos

Explorar os espaços, sentir o cheiro e a textura da grama, ver formas nas nuvens do céu, se encantar com o voo dos pássaros, sentir o sol e o vento [...] enfim, [instaurar] a discussão da dimensão ambiental em espaços mais amplos do que os da sala da turma (VITÓRIA, 2020, p.123).

Teias, asas, besouros, folhagens, gramas, verdes, orvalhos, germinações... o que cabe no encontro com a natureza? O que cabe ao vivenciar experiências curriculares com a natureza?

Terras, gravetos, água, flores caídas no pátio ganham significativos ao virem comidinhas produzidas pelas crianças, o coqueiro dá sombra e se inscreve na “aula”, cujos conhecimentos são sobre as árvores e plantas. O pátio vira o laboratório em que pesquisamos joaninhas, abelhas e formigas.



Fonte: Acervo pessoal da autora. Maio, 2022.

Práticas pedagógicas que buscam reconhecer a beleza, o senso de liberdade, contribuem para as relações socioafetivas, cultivam o relacionamento colaborativo entre crianças e crianças, crianças e adultos, crianças-adultos-natureza, problematizam medos, angústias e concepções estereotipadas sobre o manejo e cuidado com seres da natureza – rompendo com a ideia de que é sujo, de que se não pode tocar, porque vai sujar ou porque faz mal – e que contribuem para uma vida mais saudável, aproximam crianças e adultos a questionamentos sobre o meio ambiente em que vivemos, entre tantas outras possibilidades.

Tais práticas, exigem de nós, docentes, a afirmação da aula como um encontro e da docência como pesquisa e criação (CORAZZA, 2011). A primeira a que tratamos, a **aula**, se configura como um espaço dinâmico, um acontecimento que não limita, que extrapola o tempo-duração, o espaço, rompe com o papel, o modelo, o padrão, a repetição. Já o segundo, a afirmação da **docência**, consiste na compreensão que busca sair do imobilismo para um lugar de força, de uma docência que se compõe em um corpo-pensamento-desejo³ e, desta forma, rompe com a doutrina curricular, que não se aprisiona, e parte para outros rumos, para dar espaço ao encontro com as crianças (HOLZMEISTER; DELBONI, 2014).



Fonte: a autora, Mar.2022

O que pode um encontro com elas? O que pode uma infância que não se limita? O que cabe quando falamos de afetos e fabulações com as crianças?

Cabem vidas que se ativam nos abraços que não estão descritos em documentos legais, nas perguntas e formulações de hipóteses que não respondem aos formulários padrões de sistemas de avaliação em larga escala, cabem afetos

3 Corpo-pensamento-desejo é um termo cunhado pelas autoras HOLZMEISTER; DELBONI (2014) por uma perspectiva Deleuziana, como condição de composição de forças/potências singulares, de movimentos intensivos e intensos.

e afetações produzidos nos encontros vividos com elas.

Algumas considerações diante das intensidades vividas...

Encontrar com as crianças possibilitam compreender os diferentes percursos traçados por elas, em que as perguntas criam outros modos de pensar à docência: “- tia, as abelhas comem mel?” ou ainda “Por que tem gente que faz queimada?!”. Essas indagações nos mostram que a educação da infância está para além dos modelos, dos padrões e as crianças têm muito a nos dizer e... ensinar!

Para nós, o(s) encontro(s) com elas possibilitam a experiência de pensamento, esse pensamento que se lança à vida, compreendendo a infância como potência de vida. Essa potência alegre, que não busca roteiros a serem seguidos, mas que se constituem nos encontros, nas narrativas, nos percursos rizomáticos⁴ criados por elas.

Contudo, ainda precisamos, enquanto docentes, romper com a linearidade do pensamento, com o hegemônico e com as concepções que querem encaixotar as crianças e estabelecer padrões, padronizações a serem alcançadas.

A docência é, portanto, um ato político, desvelando que é preciso avançarmos no campo das discussões filosóficas sobre a infância, para nos lançar a outros modos de compor e pensar a educação da infância...

Seguimos nesse fluxo de pensar uma docência que se energiza na força das crianças e se inscreve nas produções curriculares que partem de suas criações e fabulações, contrárias aos ditames de uma educação neoliberal, excludente e que pouco sabe da infância!

Referências:

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, pág. 179-197, dezembro de 2009. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>>. Acesso em: 01 de abr. de 2022.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**. São Paulo: Planeta, 2003.

CARVALHO, J.M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro, DP&A; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro. ano 11, n° 21, p. 13 - 16. Jan/Jun 2011.

4 Rizomas é um termo utilizado por Deleuze e Guattari (1995) para explicar as múltiplas conexões e suas horizontalidades. Entende-se por rizomáticos, os percursos de aprendizagem que possibilitam a existência de inúmeras conexões, rompendo-se com a linearidade e as sequências didáticas.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

HOLZMEISTER, A.P.P. DELBONI, T.M.Z.G.F. O que dizem as crianças: rascunhos, rasuras, traçados intensivos de imagens curriculares. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.32, n.63, p.107-117, dez. 2014.

KOHAN, W. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**. Brasília: 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/3757>>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

KOHAN, O.W. **Visões de filosofia: infância**. ALEA, Rio de Janeiro, v. 17/2, p.216-226, jul-dez 2015.

REFAZENDA. [Compositor e intérprete]: Gilberto Gil. *In*: Refazenda. Intérprete: Gilberto Gil. Rio de Janeiro: Phillips Records, 1975. 1 disco vinil, lado A, faixa 3 (3 min08s).

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória-ES**. Vitória, Secretaria Municipal de Educação (SEME), 2020.

ZOUAIN, A.C.S. GOMES, L.F.R. Cartografias de pesquisa e currículos que movimentam os corpos na educação infantil. **Teias**, n.59, v.20, out/dez 2019, p. 122-138.

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOS GESTORES: UM ESTUDO DE CASO

Claudete Leite Siqueira¹

Eurico Rosa da Silva Júnior²

Paulo César Marques de Andrade Santos³

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1. INTRODUÇÃO

As discussões em torno da gestão democrática na educação pública têm fomentado uma diversidade de produções acadêmicas no que diz respeito ao que disponibiliza os dispositivos legais da CF/1988, da LDB/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Dentro dos espaços escolares este tema deve ser encarado como necessário e essencial, tendo em vista que a compreensão da gestão democrática em seus diversos moldes deve ser encarada desde suas nuances administrativas até as pedagógicas. Falar de gestão escolar democrática é falar em qualidade da educação, tendo em vista que o gestor escolar, hoje, é tido como um líder de sua equipe, como um educador e não apenas como dirigente escolar.

Cada vez mais a sociedade está exigindo que os gestores escolares também sejam bons profissionais e que a formação em serviço esteja atrelada a atuação deste profissional. A formação do gestor requer que ele tenha condições de atuar frente aos desafios que se apresentam dentro dos espaços escolares cada vez mais mutáveis e informatizados e que este profissional seja além de outras incumbências um bom líder e não somente um dirigente. Nossos estudos têm mostrado que o perfil do gestor tem sofrido algumas mudanças propositivas pelas exigências que a sociedade tem delegado à escola e que a formação deste profissional, que acima de tudo deve ser um docente, deve dar

1 Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco – UPE, professora da educação básica de São José do Egito – PE – e-mail: claudete.siqueira@upe.br.

2 Mestrando em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, professor da educação básica de São José do Egito – PE – e-mail: eurico.rosa@academico.ufpb.br.

3 Doutor em Educação pela UFBA, professor adjunto da Universidade de Pernambuco-UPE, e-mail: paulo.marques@upe.br.

conta de uma gama de desafios escolares, desde situações de cunho pessoal e financeiras quanto administrativas e pedagógicas e que esteja pronto para aprender, bem como, acompanhar as mudanças que ocorrerem ao longo de sua trajetória na escola.

A academia tem demonstrado com as mais recentes produções a importância de que o gestor escolar tenha determinadas habilidades para lidar com sua equipe, com os recursos financeiros e humanos e com o espaço no qual trabalha e que ele deve ter, acima de tudo, formação adequada para atuar nesta função, desde cursos de formação inicial até os cursos de formação continuada e em serviço. Neste estudo pretendemos alcançar três objetivos centrais: destacar o papel que a formação em serviço tem para o fazer do gestor escolar, elencar os desafios e os pontos positivos na atuação do gestor escolar e traçar o perfil inicial do gestor escolar do município de São José do Egito-PE com base em um questionário. Este trabalho propõe responder os seguintes questionamentos: em que medida a formação em serviço tem contribuído para a atuação do gestor escolar no município de São José do Egito-PE? Que formação para o gestor escolar? Quais os desafios e pontos positivos estão presentes na atuação do gestor escolar?

Este estudo trata principalmente de uma pesquisa bibliográfica documental e do discurso, na qual foi realizada uma pesquisa prévia de contribuições teóricas mais relevantes com relação à temática, partindo da base de dados coletados foi elaborado um questionário semiestruturado para aplicação aos gestores escolares da rede municipal de São José do Egito-PE, o qual versou sobre a formação, pontos positivos e desafios dos gestores das escolas municipais diante do atual contexto.

O estudo toma como embasamento teórico a concepção de gestão democrática defendida por diversos autores. O *corpus* é constituído por trabalhos voltados para a temática em estudo. Já o desenvolvimento da pesquisa partiu da hipótese de que muitos são os desafios que se apresentam para os gestores escolares, bem como, as dificuldades que se apresentam para estes profissionais no tocante a formação.

O artigo inicia apresentando uma retrospectiva da concepção de gestão escolar e suas colocações perante a legislação educacional brasileira, para então apresentar uma discussão dos principais conceitos e postulados de diversos autores que vem, nos dias de hoje, abordando esta temática. Posteriormente, traz uma análise discursiva baseada nos questionários aplicados aos gestores da rede municipal de São José do Egito-PE, na tentativa de traçar um perfil inicial destes profissionais. E finalmente são apresentados os resultados da pesquisa, ou seja, a avaliação e considerações baseado nos apontamentos trazidos pelos

gestores, tais apontamentos são postulados não como crítica ao serviço prestado, mas como contributo para a qualidade da educação prestada no município com parâmetros que elevem a curiosidade para a formação em serviço, bem como, os ensejos de uma gestão escolar pautada no comprometimento e na melhoria dos serviços desempenhados.

2. GESTÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DE GESTORES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO – UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

A gestão escolar, embasada no dispositivo legal do artigo 14 da LDB, e mais especificamente os artigos 54 e 55 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, institui que a gestão democrática é obrigatória no ensino público. Este tema é assunto nos mais diversos setores da sociedade e dentro da escola não deve ser diferente. Discutir a gestão escolar se faz necessário para a tomada de decisões democráticas dentro dos espaços escolares no sentido de que na educação pública hoje impera-se o desejo da gestão democrática e de qualidade. O gestor escolar “tem um importante papel para que o exercício da democracia esteja presente no convívio escolar, gerir democraticamente é gerir de forma igualitária, participativa, interativa com a comunidade escolar, e obter uma postura ética profissional” (SILVA, 2021, p. 97) e esse papel deve ser perpassado pelo início da carreira de gestor que é sua indicação pela comunidade escolar ou eleição por seus pares, temos em vista que a gestão escolar democrática subentende eleição ou indicação deste profissional pela comunidade na qual ele irá atuar. Ainda para Silva (2021) no que diz respeito ao perfil do profissional que assume a função de gestor ainda falta muito para que tenhamos gestores com perfis adequados para a função, sendo que na maioria das vezes “o que mais se vê em escolas são profissionais mal preparados sem nenhuma formação adequada, apenas por cargos de confiança, impossibilitando que a democracia seja cada vez mais presente no convívio escolar, tornando o ambiente educacional um clima hierárquico”(p.97) e, por conseguinte de disputa de poder.

No que diz respeito aos dispositivos legais, a gestão escolar foi abordada inicialmente no Art. 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988, no qual aponta os princípios que devem reger o ensino no Brasil, “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 2015, p.121). Partindo da Constituição Federal de 1988 a gestão democrática nas escolas brasileiras foi abordada ainda na LDB de 1996 onde consta em seu Art. 14:

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

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

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 09-10).

Há, claramente uma definição mais abrangente, mas ainda acanhada, de como deve ser tratada a gestão democrática nas escolas, tendo em vista que a presente legislação somente advoga no que diz respeito à elaboração da proposta pedagógica da escola, com a participação de seus profissionais, e a participação da comunidade por meio do engajamento nos conselhos escolares. Aqui podemos inferir que a participação em si já é acanhada, tendo em vista que a gestão democrática nas escolas deve subentender a escolha dos gestores escolares por seus pares e pela comunidade à qual faz parte. Outro dispositivo legal que apresenta a gestão democrática nas escolas é a Resolução n.º. 4, de 13 de julho de 2010, na qual são definidas as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, nela é dedicado um capítulo para o tratamento da gestão democrática e organização da escola, com a presença de dois artigos que tratam especificamente da organização do trabalho na escola mediante a gestão democrática. No Art. 54 parágrafo segundo a resolução aborda que:

É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação (BRASIL, 2013, p.77).

Este dispositivo aponta como obrigatório a gestão democrática nas escolas, porém ainda não delimita a escolha dos gestores por seus pares e pela comunidade, o que não garante, em primazia, o conceito entendido pela gestão democrática em si. Para Botler (2013) no que diz respeito a escolha de gestores escolares “[...]é possível identificar diferentes modalidades de escolha de diretores da escola. Elas variam entre: indicação, diretor de carreira, concurso público, eleição, lista, dentre outros” (p. 105).

A gestão democrática dentro dos espaços escolares deve ser baseada como princípio na escolha do representante dentre os profissionais qualificados e habilitados para tal função e subentende além disso a tomada de decisões e ações que propiciem a efetiva participação de todos os envolvidos na comunidade escolar, criando assim uma relação de horizontalidade dentro da escola. Dessa forma todos os indivíduos serão atores e não coadjuvantes dos processos administrativos e pedagógicos escolares, criando formas de que a escola propicie uma formação integral dos sujeitos ali inseridos na forma de que estes tornem-se cidadãos emancipados e que a escola possa recuperar o debate em torno da democracia.

Lück (2011) nos apresenta uma definição inicial de gestão democrática, com sendo:

[...] processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo (p. 57).

Nesse sentido é de extrema necessidade que todos os envolvidos no processo educativo tomem consciência do papel que devem assumir perante os processos da gestão escolar democrática, concebendo uma gestão escolar que prime pela participação ativamente de todos, bem como desde a escolha de seus representantes escolares na visão que leve em conta “o valor do profissional e tira da escola o estigma de um lugar onde se faz o uso de apadrinhamentos políticos” (SILVA, 2021, p. 102).

O perfil do gestor deve ir além da simples representatividade de seus pares, a gestão democrática atual deve ter em mente a noção de que:

Há uma grande muralha entre o gestor tradicional e o democrático, pois o tradicional trabalha de forma hierárquica não havendo diálogo, e sim abuso de poder. É a única autoridade que manda e desmanda, diferentemente do democrático que visa o trabalho em grupo o diálogo, a liberdade de expressão, ouvir as opiniões e agrega a participação no cotidiano escolar (SILVA, 2021, p. 111).

Na compreensão de que o gestor escolar é antes de tudo um docente, a formação direcionada para a função é antes de tudo a de licenciatura, não cabe nos moldes da gestão escolar democrática dos dias atuais uma gestão escolar pautada na escolha de um gestor sem formação mínima de licenciatura, bem como que não priorize a formação continuada e em serviço para a prestação da função. A formação mínima para o exercício da docência ainda é a de nível médio na modalidade normal, porém ainda é uma exigência mínima,

Amparado pela Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a formação inicial do docente para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental far-se-á mediante Curso Médio na Modalidade Normal, sem exigência alguma de tempo para conclusão de uma licenciatura plena ou ainda estudos de pós-graduação. Aqui se percebe uma falha enorme no sistema educacional brasileiro, quando se limita ao Curso Normal Médio – antigo Magistério, como base para atuar nas primeiras etapas da educação básica, exceto anos finais, subentende-se que o profissional terá toda a sua carreira docente, caso seja concursado, para realizar estudos em nível superior, o que, como já mencionado anteriormente influenciará na qualidade da educação, deixando um leque de questionamentos acerca da carreira docente (SILVA JÚNIOR; SIQUEIRA, 2020, p.151)

Neste viés, para atuar na docência se exige tal formação, então devemos discernir que para ‘estar gestor’ impera uma formação adequada e que possa representar perante toda a comunidade escolar que o gestor o estar por competência, formação adequada e perfil para tal. Nesse sentido a formação do gestor deve primar pela preparação de um perfil de profissional que seja um mediador, para que a gestão escolar democrática pela qual ele foi escolhido, seja concretizada e que mediante isso ele seja além de líder, ator desse processo junto aos demais indivíduos imbuídos nessa ação.

A formação do gestor escolar, no que diz respeito a legislação apropriada não há base para tal, ficando cada rede comprometida com esta formação. Em pesquisa realizada por meio da plataforma Google Acadêmico com o tópico ‘formação continuada de gestores’, nos últimos três anos foram produzidos e difundidos 663 artigos de revisão, dos quais cerca de 300 abordam especificamente a formação dos gestores escolares e da qualidade do serviço prestado. Isso demonstra que ainda há uma preocupação com a formação do gestor escolar, embora muito ainda precisa ser feito e colocado em prática nas redes de ensino.

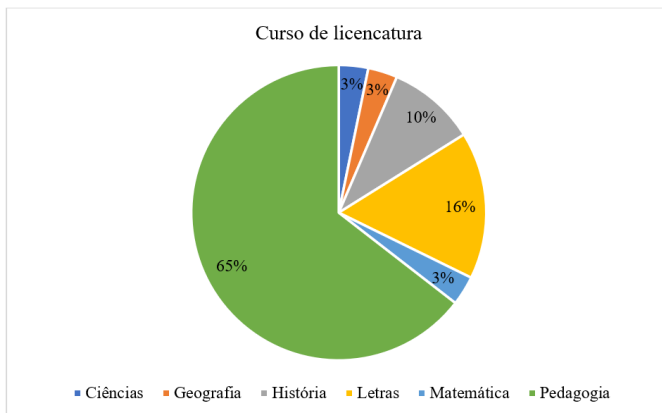
Nos postulados de Silva Júnior e Siqueira (2020) sobre formação docente os autores abordam que:

Não se deve mencionar qualidade na aprendizagem sem antes qualificar ou desqualificar aquele que atua diretamente dentro das salas de aulas – o professor. Entende-se para tanto, que uma má formação resultará em um ensino de má qualidade, sendo assim provada pelos baixos índices alcançados em avaliações, a reprovação, a retenção (SILVA JÚNIOR; SIQUEIRA, 2020, p. 152).

É nessa ótica que ousamos dizer que o gestor deve estar intimamente relacionado com essa temática, pois ele é além de tudo um docente e deve levar em conta uma boa formação para também se ter uma boa atuação na função.

Na tentativa de montar um perfil inicial do gestor das escolas municipais de São José do Egito-PE, centro de nossa pesquisa, nos baseamos em alguns dados colhidos junto aos colaboradores. Com base nos dados coletados a rede conta com 31 gestores escolares, sendo 38,7% gestores adjuntos e 61,3% gestores, dos quais 54,8% são professores efetivos da rede municipal e os demais 45,2% possuem o vínculo de contrato temporário.

Gráfico 1 – Formação a nível de graduação



Fonte: os autores, 2022.

Gráfico 2 – Formação a nível de graduação



Fonte: os autores, 2022.

Quanto a formação, dos 31 gestores escolares 64,5% (20) possuem graduação em pedagogia, 16,1% (05) são formados em letras, 9,7% (03) possuem graduação em história e 3,2% (01) possuem graduação respectivamente em ciências, geografia e matemática. Quando tratamos da formação em nível de especialização todos os gestores possuem este nível de formação nas mais diversas áreas de atuação, no entanto apenas 19,3% (06 gestores) possuem alguma especialização com ênfase em gestão escolar e nenhum gestor possui formação a nível de mestrado ou doutorado.

Todos os gestores são professores da rede municipal, sejam com vínculo efetivo ou contratado, mas com relação aos anos de experiência docente temos uma diversidade: os anos de experiências variam entre 01 e 29 anos em sala de aula. Três gestores possuem apenas um ano de docência e um gestor possui 29 anos de docência. No que trata em experiência na função de gestão escolar apresentamos a tabela abaixo:

Tabela 1 – Anos de experiência na gestão escolar

De 1 a 2 anos	De 3 a 4 anos	De 5 a 6 anos	De 7 a 8 anos	De 9 a 10 anos	Mais de 10 anos
07	09	11	01	02	01

Fonte: os autores, 2022.

Quanto aos anos de experiência na gestão escolar os gestores da rede municipal de São José do Egito-PE possuem um perfil bem diverso, sendo que a maioria, onze gestores, possuem entre cinco e seis anos de gestão e, por outro lado, apenas 1 gestor possui mais de dez anos na função.

Sabendo que para se ter um estudo aprofundado e sistemático acerca dos desafios de ser um gestor escolar na atualidade, precisamos contextualizar esses parâmetros, buscando apresentar elementos que provem que, os gestores precisam ter conhecimentos administrativos, pedagógicos, socioemocionais, culturais e até extraescolares para desempenhar o papel com maestria.

O questionário aplicado aos colaboradores versou ainda sobre os desafios e outros aspectos da função de gestor escolar. Apresentamos alguns aspectos apresentados pelos gestores: *trazer a família na escola, compromisso de alguns educadores, desinteresse do aluno, entender e lidar com pessoas*; percebemos o quanto os aspectos acima mencionados são importantes, em primeiro lugar, a escola precisa trazer a família para o convívio do chão da escola, pois entendemos que a formação completa do cidadão é realizada pelo tripé: escola, família e sociedade.

Questões sobre interesse e compromisso de professores fogem à responsabilidade da gestão escolar, uma vez que o próprio educador é responsável por sua formação, ficando a escola com o compromisso de dá continuidade ao processo

de formação, mas de forma não muito aprofundada.

E assim, entendemos que a gestão escolar como um todo, agrega uma enorme complexidade em seu papel e em sua função. Principalmente por depender de muitos fatores externos para que as ações aconteçam. Não adianta planejar ações e pensar desafios quando os sujeitos agentes do processo são tanto externos quanto internos.

Nesse quesito, entra a condução do trabalho escolar, com funções sociais de democracia, gerenciamento de recursos humanos e financeiros, bem como pedagógico e didático. O gestor tendo consciência da grandeza de seu trabalho e de seu papel, conseguirá, com muitos desafios e atributos, gerir uma escola para que todos alcancem o sucesso. Em questionário aplicado aos nossos colaboradores com relação aos desafios da gestão escolar nos apresentaram o seguinte feedback: “aluno violento batendo em professor e demais funcionários da escola” (C1)⁴, “família participativa” (C2), “equipe de apoio que muitas vezes não ajuda” (C3), “recursos financeiros escassos” (C4), “lidar com a comunidade” (C5), “lidar com o relacionamento interpessoal de forma sábia e prudente em momentos de conflitos” (C6), “lidar com a burocracia” (C7) dentre outros desafios.

E como lidar com essas situações? Estão previstas nos planos de ação, nos contextos aos quais estamos inseridos e no qual idealizamos? Para estes questionamentos, como o gestor deverá direcionar e dinamizar o andamento da escola, sem prejudicar o ensino, as práticas de ensino e as práticas sociais da escola, de modo que não deixe em xeque a educação? E, partindo do pressuposto de que a gestão precisa ter competência técnica, conhecimentos, métodos e princípios fundamentos para uma moderna administração, supomos que cada situação seja analisada de forma imparcial, não ferindo a autonomia da escola e nem prejudicando a individualidade dos sujeitos, mas no convívio coletivo e aí está o principal desafio.

Em suma, a gestão escolar deve promover a organização, a participação coletiva, a mobilização de toda a comunidade, uma eficaz articulação de ideias de todos os recursos materiais e humanos necessários para garantir o avanço dos processos educacionais das instituições de ensino.

As pessoas vivem em sociedade e apresentam sua própria personalidade, mas também sabemos que são produtos do meio em que vivem. Têm sensações, emoções, sentimentos e agem de acordo com o conjunto de fatores que os rodeiam no cotidiano, sejam estes de ordem física ou social. Pois bem sabemos que

[...] a valorização do ser humano, a preocupação com sentimentos e emoções, e com a qualidade de vida são fatores que fazem a diferença. O

4 Colaborador

trabalho é a forma como o homem, por um lado, interage e transforma o meio ambiente, assegurando a sobrevivência, e, por outro, estabelece relações interpessoais, que teoricamente serviriam para reforçar a sua identidade e o senso de contribuição (BOM SUCESSO, 1997,p.36).

Neste sentido cada sujeito escolar tem uma história de vida, objetivos diferenciados, percepções que variam a depender da visão de cada um, muitas vezes, dependendo dos conflitos ou situações, os sujeitos priorizam o que melhor lhes convém e às vezes estará em conflito com a própria escola, dificultando assim o convívio e a resolução de problemas. Então vemos que

[...] o autoconhecimento conhecimento do outro são componentes essenciais na compreensão de como a pessoa atua no trabalho, dificultando ou facilitando as relações. Dentre as dificuldades mais observadas, destacam-se: falta de objetivos pessoais, dificuldade em priorizar, dificuldade em ouvir (BOM SUCESSO,1997,p.38).

Indagados sobre os pontos positivos de ser gestor escolar, olhando por vários aspectos, de ordem emocional, física, administrativa e financeira, os colaboradores que participaram conosco desta pesquisa destacaram alguns componentes de sua função: “aprendizado” (C8), “a experiência adquirida a cada dia” (C9), “melhoraria na qualidade da educação” (C10), “ter a oportunidade de contribuir com a melhoria do ensino/aprendizagem” (C11), “aprendizagem com relação ao funcionamento geral da escola’ (C12), “melhoria nas relações interpessoais” (C13), “acompanhamento da aprendizagem” (C14), dentre outros apontamentos.

Embora tenhamos recebido muitas contribuições sobre os pontos positivos da função, ainda percebemos que a visão de gestão aqui apresentada está distante do que realmente é ser gestor escolar. O gestor deve ter competência técnica, conhecimentos e métodos. Precisa estar amparado pelas leis que regem a educação, bem como, ter aptidão para aprender constantemente e saber que o conhecimento é infinito. Necessita ter consciência de que a escola ideal não existe, mas está em constante construção com a participação de todos. Estas são respostas que nos apresentam muitas probabilidades de interpretação, sendo necessário, diante do que estamos pesquisando, um olhar mais atento e eloquente quanto ao que se responde, para que estas inquietações não sejam levadas para o fracasso de todo o trabalho.

Ficamos aqui com mais interrogações e indagações acerca dos pontos positivos de ser gestor escolar na Rede Municipal de São José do Egito – PE. O verdadeiro papel e verdadeira função está sendo levada pelos caminhos da idoneidade e da legislação? São sujeitos que fazem uma gestão de acordo com as normas educacionais? Mas estas respostas teremos em outros momentos de discussão e análise.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que formação para o gestor diante de tantos desafios? Que formação para lidar com a ausência da família na escola? Com a falta de interesse do alunado? Com o relacionamento interpessoal? Com a diversidade de perfis dentro da escola? Para engajamento do professorado? Com a falta de recursos financeiros e materiais? Para lidar com a gama de programas direcionados à educação? Com a violência dentro dos muros escolares? Que formação para lidar com a burocratização da função de gestor escolar? Afinal, que formação para liderar todos os envolvidos dentro dos espaços escolares?

A gestão escolar democrática, em seu cerne já traz indícios de escolha daqueles que devem liderar o espaço escolar, e que este entendimento não deve restringir-se apenas a questões de cunho financeiro e administrativo, mas também pedagógico, pois o gestor é acima de tudo um docente. A gestão escolar vislumbra-se com a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar, desde a escolha dos gestores escolares, bem como as demais formas de participação elegidas pela legislação, seja em conselhos escolares, na elaboração do projeto político pedagógico da escola, bem como na tomada de decisões quanto aos recursos financeiros.

Nesse contexto, os conhecimentos de cunho teórico, adquiridos em formações continuadas e em serviço direcionada ao trabalho do gestor escolar são importantes para melhoria na qualidade do trabalho realizado pelo profissional, bem como para o enfrentamento dos desafios que se colocam frente à função. É necessário ainda que estes conhecimentos adquiridos em formações direcionadas a solução de problemas sejam colocados em prática tendo em vista que a melhoria dos resultados escolares é que vai redirecionar o trabalho dentro dos espaços escolares, tanto por professores quanto pelos gestores.

4. REFERÊNCIAS

BOM SUCESSO, Edina de Paula. **Trabalho e qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

BOTLER, Alice Happ(org). **Política e gestão educacional de redes públicas**. Recife, PE: Ed.Universitária da UFPE, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 48. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC-Secretaria da educação básica, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4 Educação Básica. Diretrizes Curriculares.

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

SILVA JÚNIOR, Eurico Rosa da.; SIQUEIRA, Claudete Leite. **A formação docente e suas implicações para a qualidade do ensino. Revista mais educação** [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Fabíola Larissa Tavares – Vol. 3, n. 3, p. 150 – 156, (Maio 2020) -. São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, 2020.

SILVA, Flávia Gomes Andrade da. **O perfil do gestor escolar na perspectiva democrática**. In: SILVA JÚNIOR, Eurico Rosa da (organizador). Multiletramentos, textos multimodais, ensino de língua portuguesa e outras discussões / Eurico Rosa da Silva Júnior (organizador). – 1. ed. – Porto Alegre: Simplíssimo, 2021. Cap. 8 , p. 96-128

LETRAMENTO LITERÁRIO E O CONTO “O PATINHO FEIO” EM UMA TURMA DO 6º ANO DOS ANOS FINAIS

Beatriz de Melo Miranda¹

Rosangela Barbosa da Silva Canto²

Jobson Jorge da Silva³

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que ler, compreender e interpretar faz parte da convivência em sala de aula, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental II, por esse viés o letramento literário é uma das ferramentas mais precisas e necessárias para a construção de ler/ interpretar os textos, contos, fábulas e outros gêneros de um aluno.

Por essa ideia veio a motivação da pesquisa em analisar como os alunos veem e enxergam o texto. Sabemos que normalmente quando um professor pede ao aluno que leia um texto, ele utiliza a ferramenta de ler para saber se estão entendendo o enunciado ou para ver a interpretação textual deles.

Enquanto o letramento vê esse espaço por outra perspectiva, já que o conto de fadas não tem só aquela interpretação principal do texto, mas algo a mais que a maioria não consegue enxergar de imediato.

Por isso, o letramento literário se faz presente para saber identificar essas ideias que a criança não vê de início, mas por meio dela, eles saberão entender algumas questões necessárias para a idade deles, o que oportuniza também ao

1 Licenciada em Letras Port./inglês pela Universidade de Pernambuco. biamelomiranda@hotmail.com.

2 Licenciada em Letras Port./Ing. e suas respectivas literaturas pela Faculdade Integrada da Vitória de São Antão. (FAINTIVISA). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Especialização em Ensino da Língua Portuguesa (FAINTIVISA), Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Pró-Minas (UCAM), Gestão Educacional em Redes Públicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e em Psicopedagogia e Supervisão Escolar também pela UCAM. rosangela_barbosa23@hotmail.com.

3 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.

estudante ter uma noção mais abrangente do que está lendo, como compreender e assimilar o conteúdo existente no texto, para que possa empregá-la em situações na sua realidade social.

Essa percepção é destacada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (2018) que enfatiza a oportunidade que o estudante tem para identificar sentidos, compreender mensagens, tendo em vista de uma responsabilidade social. A escola, por meio do docente tem o papel de contribuir para que o educando tenha o gosto pela leitura e reconheça sua importância como recurso de compreensão da realidade, realçando o ato de ler.

Para que tenha essa importância, o professor pode desenvolver o letramento literário, conforme indica Rildo Cosson (2006), colabora para que se efetive uma leitura mais significativa, no sentido de oportunizar o alcance de outros contextos sociais, favorecendo ao leitor ter um nível de consciência maior acerca do que está lendo, como também os sentidos, significados, contextos e permitindo que surja um maior interesse pelo ato de ler.

Mediante essa percepção de letramento literário, o presente estudo foi desenvolvido em uma escola da rede privada de ensino, em uma turma do 6 ano dos Anos Finais, com o objetivo de contribuir para o letramento literário com o emprego do gênero textual conto, que foi selecionado e aplicado a partir da sequência básica, segundo Rildo Cosson (2006), trabalhando o conto pelas etapas que serão organizadas por motivação, introdução, leitura, interpretação, produção literária e exposição.

Devido a tais características, o conto oportuniza aos alunos terem condições de empregar suas capacidades, como a imaginação, para aprofundar a leitura do texto, como também, no âmbito do letramento literário, estabelecendo outras relações, oportunizando um ato de ler com maior significado.

O desenvolvimento da pesquisa pautou como as crianças interpretavam o conto e como foi abordado em sala de aula pela sequência básica, tendo como foco principal o conto “O Patinho feio” sendo trabalhada pelo livro disponível pelo Ministério da Educação (MEC) que foi analisada/estudada a importância dos elementos contos de fadas com tema proposto sobre *bullying*, respeito, elogio, diferenças, amor e o os aspectos do letramento como fonte de pesquisa.

Um dos objetivos da escolha do conto foi o seu dinamismo, narrando um fato que pode ocorrer no cotidiano dos alunos. Nesse sentido, a escolha pelo letramento literário com a utilização do conto para reconhecer o pouco interesse pela leitura, devido a alguns não terem sido estimulados ao longo da sua formação escolar, escolhendo assim outras formas de entretenimento como os recursos tecnológicos.

Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa constitui em desenvolver uma prática de letramento literário com a utilização do gênero conto para o exercício da prática social da leitura, imaginação, interpretação e escrita. A metodologia empregada foi de base qualitativa a partir da estruturação na sequência básica de Cosson.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 *Letramento literário e leitura*

Sabemos que a leitura é uma das competências culturais mais valorizadas em nossa sociedade. Sendo assim, ela pode ser vista de maneira positiva e a ausência dela de maneira negativa. Ler é fundamental em nossa sociedade porque fazemos e compartilhamos nossas experiências a partir da escrita.

A leitura é a forma como se interpreta um conjunto de informações (presentes em um livro, uma notícia de jornal etc.) O hábito de leitura é uma prática importante para desenvolver o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretação, o prazer de ler deve ser despertado logo na infância, porque a leitura estimula a imaginação e proporciona a descoberta de diferentes hábitos e culturas, ampliando o conhecimento e o vocabulário.

Nessa perspectiva, em relação ao aprendizado da leitura, Paulo Freire (2011) acredita em uma pedagogia libertadora, que será possível quando o aluno for um leitor crítico. Segundo ele, “julgar, indagar e refletir acerca da realidade são tarefas fundamentais para que o exercício da leitura e da palavra no mundo seja engajado na luta pela transformação do mundo em que se vive” (FREIRE, 2011, p. 52).

Sabendo da importância da leitura, é relevante considerar a introdução, nas práticas escolares, da perspectiva do “letramento literário” sugerida por Cosson e Souza (2011) a partir dos usos que fazemos da Língua escrita em nossa sociedade, que evidentemente é fundamental para inserção dos indivíduos em comunidades letradas.

Nessa perspectiva, Jouve (2012) aponta para o termo “literatura” que adquiriu um sentido moderno de “uso estético da língua escrita”, pois os textos literários têm características que os diferenciam de outros textos, como exemplo os jornalísticos e os acadêmicos. Nesse sentido, Cosson (2006) afirma que:

[...] a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. (COSSON, 2006, p. 17)

A partir disso, apontamos para o poder da literatura de nos sensibilizar, conforme Cosson (2006, p. 17) “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”.

A literatura tem essa capacidade e “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2006, p. 17).

Mas para que a literatura cumpra seu papel humanizador, é necessário mudar os rumos do seu ensino e, para isso, o letramento literário é o melhor caminho. Segundo, (Silva, 2019), p. 178):

Este ensino retrógrado, pautado somente na mera leitura e na classificação temporal das obras não está dentro dos padrões de quem visa à formação de leitores/as ativos/as, sobretudo críticos/as, porque para atingir uma experiência proficiente nesse contato com o texto literário é necessário ir além da simples leitura. A proposta do letramento literário consiste na formação de um/a leitor/a que ultrapasse o plano da decodificação dos textos, tendo em vista um/a leitor/a autônomo/a e operante que, quando de posse das obras e no instante mesmo da leitura, assume diversos posicionamentos. (SILVA, 2019, p. 178)

Para entendermos o letramento, precisamos compreender como os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade estão diretamente relacionados às expressões do ser e da nossa humanidade. Dessa forma, o letramento não é só o saber ler e escrever, mas corresponde aos conhecimentos veiculados pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como é usada para dizer e dá forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica.

O letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento, pois a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, tornando o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas. (COSSON, 2006, p.17)

Os textos literários proporcionam um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita. Dessa maneira, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, ele demanda um processo educativo, que sozinha não consegue se concretizar.

Entendendo sobre esse assunto, Paulino e Cosson, (2006, p. 67) revelam que letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Por essa definição compreendemos que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade, mas requer do leitor uma relação com o universo literário.

2.2 Processos de leitura em sala de aula

Enquanto construção literária, o letramento literário traz indagações sobre o texto, sobre quem o produz, quando diz, como diz, para que diz e para quem diz, essas perguntas só podem ser respondidas por meio do texto, em que é necessário obter detalhes do texto e inserir-se nele. Para se ter esses conhecimentos, o processo de ensino-aprendizagem precisa de estratégias de leitura para colaborar com a formação leitora.

Nessa perspectiva, para Soares (1999, p. 47) “a escolarização da literatura começa pela biblioteca que determina rituais de leitura, como se deve ler, o que ler e em quanto tempo ler”. Já em sala de aula o estudo dos textos literários é outra instância de escolarização, é inválido não mencionar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada, transformando a leitura em algo pedagógico.

Para evitar essa inadequação, devemos privilegiar o texto e prestar atenção na escolha da obra, porque pode estar fragmentado, sendo assim, devemos sempre escolher o texto no seu suporte original.

Assim, com o texto selecionado, o professor pode trabalhar com a oficina de leitura mencionada por Girotto e Souza (2010, p. 103):

Como momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. As oficinas começam quando o professor após escolher o livro, o docente ler em voz alta, mostrando como os leitores pensam enquanto leem. (GIROTTTO E SOUZA, 2010, p. 103):

Através das conversas internas com o texto que está sendo lido no momento passa para nossa mente, quando lemos, a criar um sentido, portanto possibilitar que o estudante alcance competências e habilidades complexas é função do professor. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (2018) aponta que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2018, p. 59)

De acordo com Pressley (2002), são sete as estratégias de leitura, são elas: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Observasse que no ato de ler já se aplica essas habilidades em ação. Mas explicando ao aluno tais mecanismos, o professor agirá didaticamente, explicando-os conforme surgem no decorrer da leitura do texto.

O conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois quando se ler algo já é ativado os conhecimentos que já possui em relação ao que já está sendo lido. Essa atividade de acionar

essas informações interfere diretamente na compreensão durante a leitura. Passar rapidamente os olhos na história na pré-leitura resulta na formação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o assunto quando é abordado.

Enquanto a conexão permite ao aluno ativar o seu conhecimento prévio, fazendo referências com aquilo que está sendo lido. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, situações que ocorrem no mundo, textos lidos e ajuda a compreender melhor o texto.

Já a interferência é compreendida como a conclusão ou a interpretação do texto, fazendo que o leitor entenda o que está sendo lido, uma inferência é uma suposição - algo como ler nas entrelinhas.

Sem querer, realizamos a estratégia de visualização, pois ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, permitindo as palavras do texto se tornarem ilustrações em nossa mente. Ao realizarmos essa estratégia quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne significativa.

Ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto também auxilia na compreensão da história, essa estratégia ajuda as crianças a compreenderem o texto e perceberem as pistas dadas pela narrativa, dessa maneira, facilita o raciocínio. Essas perguntas podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto e no conhecimento prévio.

Na perspectiva da sumarização precisamos entender a essência do texto, ou seja, buscar os detalhes e separá-los. O professor poderá mostrar aos alunos as ideias principais do texto, aumentando assim a chance de compreender melhor a história lida. Por último a síntese que é mais que um resumo, são as ideias principais de um parágrafo ou de um texto, parafraseando-o. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o texto e modelando-as com o nosso conhecimento.

Em visto das estratégias de leitura é importante salientar a importância da aprendizagem que o letramento proporciona aos alunos. Segundo Cosson (2006) a linguagem vinculada pelos textos literários permite três tipos de aprendizagem, a primeira é a aprendizagem da literatura que se dá pela experiência estética do mundo por meio da palavra; a segunda aprendizagem é sobre a literatura que está relacionada a conhecimentos históricos, teoria e crítica literária e o terceiro é por meio da literatura que envolve os saberes e as habilidades proporcionadas ao alunado por meio da literatura.

Dessa forma, a aprendizagem é auxiliada pela oficina de leitura, que são aulas introdutórias, que o professor modela as estratégias de compreensão do texto. Segundo Giroto e Souza (2010), nessa etapa o professor e alunos praticam

a estratégia juntos em um contexto de leitura partilhada, refletindo por meio do texto e construindo significados por meio da discussão.

As crianças devem explicar para os colegas as estratégias que estão sendo feitas no decorrer da leitura. Posteriormente os alunos vão explicar sozinhos as habilidades de leitura, lendo individualmente e silenciosamente, podendo anotar seus pensamentos ao lado do texto e o professor conversa com as crianças sobre seus achados e suas questões ao texto.

A última etapa da oficina é a avaliação e a conversa em grupo sobre o texto lido, esse momento serve para o professor avaliar se os objetivos foram alcançados e como os alunos se envolveram no ato de ler. Enfim, após o uso efetivo das oficinas de leitura, o papel do professor, as estratégias de leitura e respeitando o texto literário, respeitando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar os leitores que não só compreendeu o texto, mas também utilizou a literatura em seu contexto social.

3. METODOLOGIA

O presente estudo desenvolve-se, metodologicamente, a partir da sequência básica proposta por Cosson (2006) na perspectiva do letramento literário. Assim, o caminho seguido no desenvolvimento dessa sequência para o trabalho com o texto “O Patinho Feio” foi composto por quatro etapas segundo a sequência básica: **motivação, introdução, leitura e interpretação**; as quais foram adicionadas mais duas etapas: a **produção literária** e a **exposição**.

O conto escolhido justifica-se por seu caráter sensibilizador, tendo em vista, a discussão escolar sobre o *bullying* e os efeitos dessa prática. Desse modo, observamos que o presente conto também retoma questões como exclusão social, aceitação de si e superação do preconceito.

Quadro 01. SEQUÊNCIA BÁSICA

1. Quebra-cabeças	A primeira atividade proposta foi a descoberta do texto que seria lido a partir da montagem de um quebra-cabeças construído pela professora;
2. Motivação	Preparação dos alunos para o contato com o texto literário;
3. Introdução	Apresentação física do livro, tratando os aspectos relacionados ao texto, nessa etapa o professor diz o porquê da escolha da obra, qual finalidade e quem é o autor;
4. Leitura	O momento em que se conhece o enredo da história. O professor nessa etapa tem o papel de verificar se o aluno está tendo dificuldades com a leitura;
5. Interpretação	Momento de discussão e reflexão sobre a leitura e as inferências feitas pelos estudantes. Nesse momento, a professora fez diversas perguntas oralmente provocando os estudantes sobre as impressões que tiveram após ler a obra;

6. Produção literária	Nesse momento, os estudantes foram convidados a produzir um texto motivacional para o patinho feio. Tendo em vista, aos estudantes do 6º Anos Finais, foram produzidas cartas para animar o protagonista da história. Além disso, os estudantes também produziram gibis;
7. Exposição	Ao fim de toda a oficina, realizamos uma exposição das cartas produzidas pelos estudantes e dos gibis como forma de compartilhar o trabalho realizado com a comunidade escolar.

Fonte: Próprios autores

A primeira etapa **motivação** é a preparação dos alunos para o contato com o texto literário, nessa etapa foi elaborada uma dinâmica psicomotora relacionada ao texto, que foi o quebra-cabeça. No começo da aula citei que iríamos trabalhar a leitura, para eles saberem qual texto iria ser lido deveriam descobrir pelo quebra-cabeça, dessa maneira agregasse o envolvimento da leitura, escrita e oralidade.

Já a **introdução** é a apresentação física do livro, tratando os aspectos relacionados ao texto, nessa etapa o professor diz o porquê da escolha da obra, qual finalidade e quem é o autor mas deve-se apresentar previamente para não tornar uma exposição entediante.

A terceira etapa é a **leitura**, o momento em que se conhece o enredo da história. O professor nessa etapa tem o papel de verificar se o aluno está tendo dificuldades com a leitura e assim auxiliá-lo para que a fruição aconteça. Os alunos observados nessa etapa não tiveram dificuldades ao ler.

Enquanto na **interpretação** que são as construções de sentidos do texto, foi feito algumas perguntas ao texto lido como: Quem são os personagens da história? O que a mamãe pata fez com o seu filhote? O Patinho feio sofreu bullying? Por que o personagem sofreu? O que não devemos fazer com os colegas? Qual foi a importância do livro? E por final gostaram da leitura realizada? Com essas perguntas foram avaliadas o interior no que diz respeito à construção de sentido pessoal e o exterior que está relacionado com à construção do sentido coletivo da turma.

No penúltimo passo das etapas foi a **construção literária**, consistindo na elaboração de um texto, o tema proposto para essa etapa foi “Um final feliz para o Patinho feio” em que foram construídas cartas de motivação para o patinho e gibis. Por último a **exposição** dos textos dos alunos num cartaz para que todos da turma vissem os trabalhos dos colegas. Nessa perspectiva, apresentamos o quadro a seguir com o cenário de aplicação da pesquisa:

Quadro 02. CENÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Data de realização da oficina	24 de Novembro de 2021;
Ano escolar	6° ano;
Quantidade de alunos	22 estudantes;
Duração da oficina	Duas aulas de 45 minutos;
Realização da carta	15 alunos;
Realização do gibi	07 alunos;
Quantidade de realizações	22 alunos;

Fonte: Próprios autores

A presente proposta de oficina aconteceu no Colégio Radial no dia 24 de novembro de 2021 com o total de vinte e dois estudantes. Essa oficina ocorreu ao longo de duas aulas de 45 minutos. Durante as duas aulas regidas foram desenvolvidas todas as etapas da sequência básica, visto que, a escolha da turma do 6° ano dos Anos Finais deve-se ao fato de que, nessa série, é o momento particular para se introduzir temas como o bullying/preconceito na leitura literária, já que nessa fase estão em momento de amadurecimento e podemos, portanto, contribuir para a formação de um leitor constante e sensibilizá-los quanto às questões sociais sobre preconceito e violências simbólica. A referente escola só contém uma turma do 6° ano em que foi realizada a oficina.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para iniciar a discussão dos resultados obtidos após o desenvolvimento desse estudo e da aplicação da oficina apontamos para a fala dos pesquisadores Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson em um artigo publicado em 2011, em que defendem a proposição de que “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que afirma a prática de leitura dos textos literários que sozinhos não conseguem efetivar” (SOUZA & COSSON, 2011, p. 102).

Por esse proposto, a sequência didática tem que ser feita na escola, pois é nesse local que se poderá realizar o letramento literário. A afirmação dos autores nos permite entender que o contexto escolar é o único espaço onde as práticas de letramento formal podem, de fato, ser realizadas.

A partir disso, resolvemos apresentar a produção de apenas um dos estudantes que participaram das oficinas como exemplificação da realização da sequência básica e dos resultados que podemos desenvolver. Observamos as falas dos estudantes diante da leitura e reflexão do conto “O patinho feio”. Como resultado da produção, apresentamos o gibi e a carta construída por um estudante.

Imagem 01: GIBI PARA O PATINHO FEIO



Fonte: Próprios autores

TRANSCRIÇÃO DA HISTÓRIA - GIBI

O patinho feio estava nadando no lago, em seguida sentiu um cheiro de queimado e questionou “Que cheiro é esse?” saindo do lago em direção ao cheiro de queimado, até que ele viu e disse “o que ?” com a indignação de ver um homem destruindo a floresta. O pato vendo essa situação citou “Não vou deixar” e o homem da história disse “blá blá”, algumas horas depois o pato contou para seus amigos o que estava acontecendo, para que não deixasse isso acontecer novamente. O seu colega o bem-te-vi e o macaco concordaram em ajudar, posteriormente ao ver o homem o pato picou no pé dele e o bem-te-vi picou no seu corpo, já o macaco amarrou o homem numa rede, salvando a floresta.

Moral da história: Não destrua a natureza.

6º ano - Aluno A

Visto que a foi solicitado um final feliz ao patinho feio, alguns alunos pediram para construir um gibi e a isso justificamos a escolha desse gênero. O gibi é um gênero da prática social de leitura dos estudantes, ou seja, eles já liam gibis e desejaram construir o seu próprio gibi.

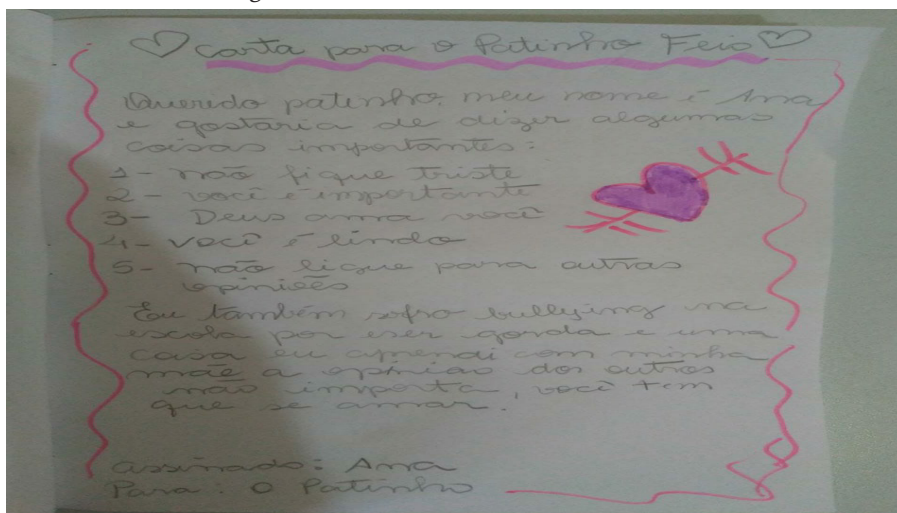
A história levou a outro assunto sem ser *bullying*, o meio ambiente, sendo o mais citado pelos outros colegas da turma, esse gibi conta uma história sobre um homem que estava destruindo a natureza, o pato ao ver isso ficou indignado com a ação, pois é o seu lar estava sendo destruído.

Dessa forma, o próprio pato foi falar com os seus colegas para não deixarem isso acontecer, no entanto, os únicos citados pelo aluno A foi o macaco e o bem-te-vi que ajudaram, assim juntos conseguiram capturar o homem. Também foi analisado que nesse gibi contém a moral da história que o próprio aluno citou: a não destruição da natureza.

Por isso, podemos afirmar que o letramento é válido para construção de novos olhares/sentidos ao texto, visto que o texto do aluno A levou a outra percepção a não destruição do meio ambiente. Diante disso, a história do ‘O patinho feio’ levou a outros assuntos, então a literatura é importante por trazer

e levar a outras concepções como afirma (COSSON, 2014.p.17) “[...] por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores, e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”.

Imagem 02: CARTA PARA O PATINHO FEIO



Fonte: Próprios autores

TRANSCRIÇÃO CARTA

Querido patinho, meu nome é Xxxx e gostaria de dizer algumas coisas importantes:

- 1- Não fique triste
- 2- Você é importante
- 3- Deus ama você
- 4- Você é lindo
- 5- Não ligue para outras opiniões

Eu também sofro bullying na escola por ser gorda e uma coisa eu aprendi com minha mãe a opinião dos outros não importa, você tem que se amar.

Para: O patinho

6º ano - Aluno B

Analisando a carta do aluno b é notório sua sensibilidade em querer ajudar o referente Patinho Feio, evidente que esse aluno também sofre bullying na escola, um assunto bem pertinente ao contexto da idade deles e ao 6ºano, esse aluno cita algumas dicas que poderá ajudar a sua autoestima, como também auto aceitação. O letramento literário desse discente se insere em um contexto social e assim poderá determinar as diferentes maneiras de escrever e de ler.

O gênero carta tem um objetivo comunicativo, algumas vezes adquire um estilo formal, outras informais, cabe ressaltar que a prática de uso de cartas

deve atender as reais necessidades com a situação apresentada. A escolha desse gênero textual deve-se ao fato dele estar presente na grande maioria das práticas sociais como a carta pessoal, carta comercial, carta de apresentação e entre outros. Ao apresentar esse gênero ao aluno podemos analisar as diferentes modalidades da língua, a sensibilidade ao escrever ao Patinho Feio e a leitura do gênero.

Em relação as produções dos estudantes, foi notório que a maioria dos alunos se interessaram em escrever cartas para o destinatário “O Patinho Feio”, enquanto a minoria dos alunos despertou o interesse na elaboração de gibis, desenhando as ilustrações conforme suas imaginações e acrescentando mensagens motivacionais contra o bullying, preconceito e até mesmo sobre a natureza para que a sociedade se conscientize sobre esses assuntos. A referente produção da atividade aconteceu a partir desses seguintes passos:

Quadro 03. ANÁLISE DOS DADOS

Quantos estudantes realizaram a atividade?	Vinte e dois alunos realizaram a atividade
Quantos estudantes conseguiram desenvolver a atividade?	Vinte e dois alunos
Quais as inferências fizeram no texto?	Suas conclusões foram sobre bullying, preconceito, autoestima e aceitação
A maioria realizou qual atividade?	Os quinze alunos realizaram pelas cartas e sete alunos preferiram fazer em gibi, eles fizeram com a folha de ofício disponibilizada pela docente, como também lápis de pintar e hidrocor.

Fonte: Próprios autores

Com o propósito de entender essa afirmação, entende-se que Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson (2011) diz que a literatura se distancia, mas não se opõe. Para Cosson, além da literatura ser “essencialmente palavra [...]” (COSSON, 2014a, p. 25), afirma que a literatura só se torna literatura a partir da forma como o leitor se apropria desse produto. Nessa perspectiva, Cosson (2014) aponta que:

Essas manifestações e produtos culturais são literários não simplesmente porque assumem as funções anteriores de proporcionar ficção, entretenimento ou qualquer outra função atribuída aos livros literários no passado, ou ainda porque atingiram tal maturidade que precisam ser enobrecidos com o rótulo de literários – essa seria a parte mais fraca do argumento –, mas sim porque é assim que a literatura se apresenta atualmente/se configura em nossos dias. (COSSON, 2014, p. 19).

No sexto ano do ensino fundamental II em que se realizou a pesquisa foram feitas as etapas mencionadas na metodologia, os resultados foram positivos

em relação a toda teoria mencionada por Cosson, visto que é válido intencionar o interesse antes de ler uma obra literária.

Sabemos que a maioria dos docentes pedem para as crianças ler algo, mas não incentivam o gosto pela leitura, em razão disso se fez presente a pesquisa pelo letramento literário em um texto infantil “O Patinho Feio”, já que o foco da pesquisa é incentivar o hábito de ler/escrever, criar o senso moral e tornarem leitores constantes.

Por essas questões o letramento literário proposto por Cosson confundeu-se com alguns conceitos de leitura literária, já que ambos os casos se tratam apenas de um ato, um processo de fazer com que o indivíduo leia um texto por meio de agentes específicos da escola. Compreendendo que o letramento literário reside apenas no contexto escolar, Cosson (2014) propõe duas estratégias de metodologia fundamentais para o ensino de literatura: a sequência básica e expandida, essa última é afirmada por Cosson como:

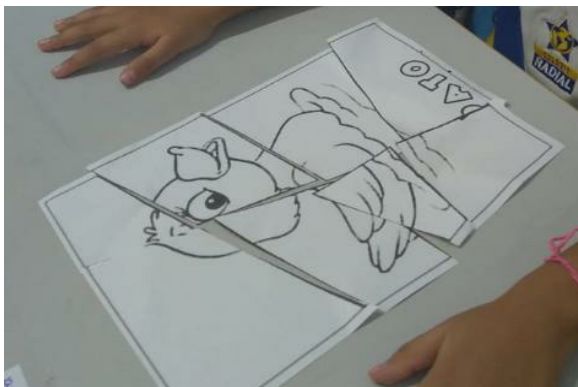
O uso da sequência expandida do letramento literário tem como centro a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se aproprie de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário. (COSSON, 2014, p. 120)

Portanto, é válido ressaltar que quando um professor adota o letramento literário não é utilizado como pretexto para o ensino de gramática. Uma vez que o modelo de sequência básica seja alcançado é necessário explicar para o aluno o tipo de leitura pretendida e oferecer a ele condições para que se aproprie dos modelos, convenções e códigos para a compreensão da escrita literária.

Nesse viés, os resultados foram satisfatórios, dado que os alunos conseguiram participar ativamente das atividades nas sequências, no início com um jogo de quebra-cabeça, leitura, interpretação e produção textual, todos eles sendo realizados.

Os alunos após essa pesquisa se sentiram motivados em levar o texto para casa, mostrar conseqüentemente aos pais e querendo assim mais aulas com leitura, pois a animação deles em realizar as cartas como também montar um gibi deixaram reflexivos, a justificativa é que algumas crianças mencionaram que também sofreram *bullying* ou discriminação na escola/casa, expressando os sentimentos que tiveram e ao mesmo tempo fazendo comparações com a história.

Imagem 03: QUEBRA-CABEÇA DO PATINHO FEIO



Fonte: Próprios autores

Ao referir-se a produção do quebra-cabeça tem o intuito de preparar os alunos para o contato com o texto literário, sendo classificada como a primeira etapa da metodologia a motivação, essa etapa foi elaborada pela discente que construiu o jogo para os alunos montarem na escola. A ideia principal desse quebra cabeça é desenvolver uma dinâmica psicomotora, uma das modalidades da sequência básica vista na primeira etapa.

A dinâmica faz parte de um dos conceitos da psicomotricidade contribuindo para formação e estruturação do esquema corporal e tem o objetivo de incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio dessa atividade, as crianças criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem, fazendo uma compreensão de mundo antes mesmo de ler uma obra.

A partir de tudo que foi discutido, compreendemos que o letramento literário compreende processos de leitura de leitura literária partindo da apropriação do texto. Nesse sentido é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, *apud* SOUZA; COSSON, 2011, p. 103), por isso é orientado que a apropriação não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a vivência escolar sabemos das necessidades em pesquisar/ estudar algumas situações e causas pertinentes que causam problemáticas no ensino, uma delas é a leitura e produção literária.

Dessa maneira, a pesquisa feita pela sequência didática nos leva a ter novas metodologias de ensino em quesito leitura, letramento, escrita e produção,

visto que o ensino tradicional faz com que o aluno seja intencionado a ler algo que não gosta, o foco da pesquisa é intencionar a vontade da leitura logo nas primeiras séries/anos do ensino fundamental II.

Diante disso, vimos que as ideias de Cosson ao ensino de letramento faz com que os alunos busquem ler mais histórias e ao mesmo tempo debaterem o que foi lido. Zappone (2008) fala que o letramento literário se fundamenta em uma teoria, essa razão a pesquisadora desvela sua preocupação em relação a instituição escolar de maneira negligente. O letramento não se trata somente no requisito biografia, estilo do autor ou contexto, mas como a leitura pode enriquecer a vida do aluno. Nesse aspecto, lembra Zappone que:

[...] não se trata aqui de discutir a pertinência desse modelo de letramento literário, pois, certamente, esses elementos [biografia do autor, contexto histórico, estilo do autor, nomenclaturas como: narrador, narratário, personagem plano, personagem redondo etc.] são importantes para a leitura do texto literário. O que deve ser questionado é a forma como tal modelo aparece ou se concretiza na vida do aluno e, nesse caso, o que se observa é que não há uma explicitação das regras do jogo. (ZAPPONE, 2008, p. 56)

Válido ressaltar que o trabalho consiste sobre questões concernentes ao letramento literário, buscando aplicar a teoria na prática, construindo implicações necessárias ao estudo de leitura na sala de aula, vale expor a importância do estudo para futuros docentes da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anais do I Seminário Internacional de Educação da FALUB. Anais. Carpina (PE) FALUB, 2019. In SILVA, Jobson Jorge de. **Contos de Conceição Evaristo em foco: produção textual em uma turma do ensino fundamental II e protagonismo de minorias étnicas e sexuais, 2019**. Disponível em <<https://sites.google.com/view/seminariointernacionalfalub/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª Edição. 4ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. COSSON, Rildo. **Círculos de leituras e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 07/01/2014.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem**. In: SOUZA, Renata (org.) Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola, 2012.
- PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching**. New York: Gilford, 2002.
- SOUZA, Renata Junqueira, and Rildo COSSON. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- SOARES, Magda et al. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas**. Teoria e Prática da Educação, 2007.

A GINCANA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MULTIMODALIDADE

Camila Elizabete da Silva da Silva¹
Karoliny Oliveira Rostelato da Silva²
Jobson Jorge da Silva³

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de um ensino de língua portuguesa mais democrático, assim como uma visão múltipla da diversidade das formas textuais presentes na sociedade, faz com que tenhamos que desenvolver estratégias pedagógicas mais dinâmicas tencionando a acompanhar as mudanças sofridas no sistema educacional. Considerando a forma com que as construções textuais se organizam linguisticamente, não há como perpetuar um ensino pautado apenas nas interações verbais, sabendo que os recursos imagéticos são cruciais nas produções de textos em situações reais de uso. Sendo assim, faz-se necessário uma formação mais inclusiva que analise as multimodalidades, levando em conta, inclusive, a presença de recursos visuais nos gêneros textuais presentes na vida cotidiana.

Ademais, com a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi destacado a importância do multiletramento como uma abordagem necessária nas aulas de Língua Portuguesa para possibilitar aos estudantes uma formação adequada, de forma que estes se tornem aptos a participarem das mais diversas práticas sociais. Sendo assim, o objetivo geral desse trabalho consiste em salientar a necessidade da inserção dos estudos da multimodalidade, mais especificamente o trabalho com a construção de textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, a nossa justificativa consiste em destacar o papel da

1 Graduada de Letras Port./Ingl. pela Universidade de Pernambuco (UPE).camila.elizabete@upe.br.

2 Graduada em Letras Port./Ingl. pela Universidade de Pernambuco (UPE).karoliny.rostelato@upe.br.

3 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.

escola de proporcionar aos estudantes os estudos dos textos multimodais como meio de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, salientando que essa prática só é possível através do ensino de gêneros multimodais, buscando analisar a linguagem pelas quais eles são construídos, bem como a interconexão existente entre eles.

A partir dessa perspectiva, nossas experiências se desenvolveram a partir da utilização do gênero textual gincana. Desta forma, os discentes contaram com uma visão mais ampla do conceito de texto, de modo que compreendessem e analisassem as diversidades estruturais na formulação de gêneros textuais significativos que promovam tanto a competência comunicativa quanto a interação. Com esse intuito, apresentamos na gincana, de modo lúdico, aulas e atividades didáticas que permeassem a formação de sujeitos críticos e reflexivos, tomando como base o estudo da multimodalidade, nos postulados de KRESS (2003), em consonância com o estudo dos multiletramentos por DIONÍSIO (2011), assim como pelos parâmetros contidos na BNCC (2018) sobre os textos multissemióticos.

2. DESENVOLVIMENTO

Com os intensos avanços tecnológicos provenientes da globalização, mudanças significativas ocorreram em diversos contextos (sociais, culturais, políticos, econômicos, etc.) conseqüentemente, esse progresso tecnológico também influenciou de maneira relevante as mudanças ocorridas na linguagem, reorganizando-a, ao mesmo tempo em que lhe adicionou variadas formas e recursos multimodais para a representação do significado no discurso. Nesse sentido, esses mais diversos arranjos textuais, exigem de nós indivíduos uma nova habilidade de leitura e escrita para a compreensão dos múltiplos sentidos empregados em cada ato comunicativo.

Portanto, levando em consideração que a multimodalidade é um aspecto presente nas mais diversas situações comunicativas, o presente projeto teve como objetivo auxiliar a formação linguística de sujeitos críticos nas múltiplas modalidades de textos vigentes na sociedade, sejam elas verbais ou não. De acordo com Antunes (2009), a linguagem é a forma pela qual o homem se insere no mundo, e essa só se realiza em textos. Desse modo, é válido afirmarmos que os textos são atividades linguísticas interligadas às práticas sociais que propõem transmitir informações a partir de intenções comunicativas por parte de quem os produz.

Além disso, levando em consideração que a língua é variada e está ligada à cultura dos indivíduos, podemos compreender que as diversas formas linguísticas carregam marcas identitárias, bem como são perfeitamente funcionais aos

que as utilizam-nas. Segundo Kress e Kress e van Leeuwen (1996, 2006) todo ato comunicativo é multimodal, pois são práticas sociais com o intuito de se comunicar, assim, os indivíduos se utilizam do imbricamento dos mais diversos códigos semióticos para produzir sentidos em contextos reais de uso da língua.

Com o passar dos anos, alguns documentais oficiais que norteiam o ensino, como por exemplo, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) requisita que as escolas possibilitem novas experiências aos estudantes, favorecendo diversos letramentos, dessa forma, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e multiletrados. A Base Nacional Comum Curricular, considera que:

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. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] (BRASIL, 2018, p. 68- 69).

Em consonância, a necessidade do estudo sobre a multimodalidade no ensino básico é sustentada pela concepção de que “a língua enquanto escrita será progressivamente suplantada pela imagem em diversas áreas da comunicação pública” (KRESS, 2003, p. 1), tendo em vista à proporção que os aspectos visuais têm tomado nos mais diversos textos presentes na nossa sociedade. Portanto, fundamentar o ensino numa estrutura basilar monomodal, ou melhor, em estruturas textuais ancoradas apenas na escrita, não são suficientes para estabelecer a relação sociocomunicativa almejada.

Do ponto de vista dos multiletramentos, Dionísio (2011, p.131) expõe que:

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. (DIONÍSIO, 2011, p.131).

Partindo dessa perspectiva, existe uma necessidade de incluir a produção de textos multimodais nas escolas de educação básica, visando a importância de formar cidadãos multiletrados e aptos a interagirem na sociedade contemporânea, participando das mais diversas práticas de linguagem. Deste modo, seguindo essa premissa, optamos por realizar uma gincana com os estudantes do ensino básico, fomentando a participação e o incentivo do trabalho coletivo. Para isso, utilizamos diversas ferramentas e plataformas online que permitiram a realização das

atividades propostas, tais como: *WhatsApp, Kahoot!, YouTube e TikTok*.

Assim, dividimos a gincana em duas etapas:

I. O campo teórico, efetivado pela apresentação e explicação do conteúdo através de aulas específicas sobre as temáticas abordadas;

II. O campo prático, reservado às atividades e provas dedicadas aos assuntos trabalhados anteriormente.

Sabendo das arestas na conceituação de texto, tal como o conhecimento parco e insuficiente dos métodos de leituras no ensino básico, dentro das atividades desenvolvidas, introduzimos o seguinte questionamento: “O que é texto?”, em que pudemos constatar a visão estigmatizada que os alunos possuem de que as construções textuais são apenas verbais. Essa prerrogativa é inviabilizada quando analisamos o texto em sua totalidade, isto é, levando em consideração as suas modalidades, pois, de acordo com Halliday e Hassan (1989) apud Antunes (2010) o texto é definido como uma forma de linguagem funcional, à medida que cumpre funções nos contextos em que está inserido.

Assim, percebemos que a visão que os alunos possuem sobre texto é reductionista, compreendendo como tal apenas as manifestações de sentido na modalidade escrita. Embora o texto verbal escrito seja uma modalidade em uso, ela não é a única a transfigurar os processos de interação através da língua, de modo que são necessárias estratégias didáticas que incorporem todas as necessidades comunicativas dos falantes para formá-los linguisticamente. Kress esclarece que o texto é:

Um ‘tecer’ junto, um objeto fabricado que é formado por fios ‘tecidos juntos’ – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo) e portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. (KRESS, 1995, apud SANTOS, 2011, p.18).

A partir dessa premissa, aspirando a construção de indivíduos reflexivos e críticos, partimos para a abordagem propriamente dita, ou seja, a apresentação do conceito de multimodalidade e a análise dos elementos verbo-visuais nas produções textuais com base na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006).

Preliminarmente, o método de aproximar o tema do sujeito foi primordial no entendimento dos indivíduos participantes da gincana, já que eles puderam ser os protagonistas da atividade em questão. Em seguida, ponderamos sobre a relevância social da definição de multimodalidade/ multissensuosa, tendo em vista as representações imagéticas das informações nos textos, uma vez que além do texto verbal são dispostas uma ampla gama de informações aos interlocutores sendo necessários também a leitura dos aspectos visuais, como postula Vieira (2013).

Após a apresentação do conceito de texto multimodal e sua relevância, podemos apresentar o nosso objeto de investigação: as construções textuais em si. Para isso, utilizamos como referência os gêneros textuais, atuantes como mecanismos de integração das atividades comunicativas que por meio do advento da tecnologia, isto é, a internet, foram amplamente difundidos. Essas formas textuais são cruciais para que os indivíduos possam compreender que a aplicabilidade dessas concepções está fundamentada nas situações de uso, em que imagem e texto verbal estão concomitantemente associados.

Ademais, através do que foi exposto e discutido nas aulas sobre a temática supracitada, podemos constatar, junto aos discentes, a forma com que a língua/linguagem não é neutra, tampouco inativa, já que ela atua como um fenômeno ideológico. Além disso, pudemos perceber como os aspectos não linguísticos como fotografias, gráficos, disposição das cores, posicionamento dos personagens, entre outros fatores são decisivos para estruturação dos efeitos de sentidos nos textos.

Essas concepções vão ao encontro das noções sobre signo ideológico propostas por Bakhtin/Volóchinov (2004) ao estabelecer as representações ideológicas presentes na sociedade como reflexos, isto é, representações das formações sociais, de modo que: “todo signo é ideológico; a ideologia é o reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2004, p. 15).

Vale ressaltar que todo o desenvolvimento do trabalho teve respaldo dos próprios documentos norteadores do ensino básico que recomendam a multimodalidade como objeto de ensino, em virtude da sua relevância quanto aos efeitos de sentido. Portanto, conforme as habilidades da BNCC a respeito das práticas de leitura de textos multimodais - ou multissemióticos - no ensino fundamental, devemos:

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2018, p. 141).

Assim, temos a visão crucial de como em uma sociedade multiletrada necessitamos do acesso aos aspectos que transcendem o campo verbal, mostrando essencialidade do entendimento dos aparatos imagéticos. Por isso, os discentes foram imersos no estudo dos gêneros textuais, fundamentados nos usos de recursos verbais e imagéticos para firmar relações semânticas.

No que diz respeito a apresentação de gêneros, um dos enfocados, tendo em vista a relevância social, foi o gênero cartum. Para isso, trabalhamos com a introdução ao conceito do gênero, a relevância social, bem como a caracterização

enquanto gênero texto multimodal (justamente por haver a união do texto verbal e do texto não-verbal), além de exibir materiais consistentes, sobretudo, no contexto virtual. A exemplo disso, trabalhamos com os materiais do cartunista Guilherme Bandeira, conhecido por ter um perfil famoso no Instagram, ao utilizarmos essa estratégia aproximamos um tipo de texto recomendado pela própria BNCC ao contexto sociocultural dos alunos, principalmente, por trabalhar com temas atuais e de interesse dos próprios estudantes.

Isso posto, iniciamos nossa abordagem prática, ou seja, o desenvolvimento das provas da gincana pedagógica. Primariamente, para auxiliar a dinâmica, a turma foi dividida em duas equipes, o Grupo 1 e o Grupo 2, para que em conjunto pudessem interagir e participar ativamente das atividades propostas.

As atividades solicitadas, tinham como objetivo sondar o que os discentes aprenderam previamente nas aulas, bem como avaliar a forma que se comportavam ao trabalhar em conjunto. Essa etapa da competição consistia em responder um quiz disponibilizado na plataforma *Kahoot*, que é uma ferramenta tecnológica que com jogos educacionais e testes de múltiplas escolhas que podem ser utilizados por professores, como forma de tornar a aula mais atrativa.

Na segunda prova, os alunos tiveram que produzir um gênero multimodal, especificamente, um mapa mental. Com isso, os alunos tiveram que elaborar um mapa mental sobre uma temática de sua preferência, mas sob a orientação de um supervisor. O objetivo da prova era fazer com que os discentes percebessem que os gêneros que utilizam a multimodalidade podem ser dinâmicos e funcionais.

Por fim, como prova final, os alunos ficaram encarregados de realizarem uma apresentação gravada, explicando o mapa mental realizado por eles na prova anterior, o motivo dele ser um texto multimodal e a razão por tê-lo construído do jeito que o fizeram. Assim além de elaborarem o texto, eles tiveram que refletir sobre a suas construções tanto dos pontos que compõem a estrutura dos textos multimodais quanto da temática trabalhada por eles mesmos, proporcionando a reflexão sobre a multimodalidade e a função dos gêneros textuais no dia a dia de cada um deles.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, tomando como base a experiência em questão, percebemos que as visões sobre texto, em sua grande maioria, se pautam nas questões verbais da língua, embora as necessidades sociocomunicativas interrelacione os aspectos verbais aos visuais. Portanto, para uma leitura proficiente dos variados gêneros textuais, bem como o entendimento dos recursos que os compõem, são necessários interpretações que transcendam as entrelinhas da modalidade oral e escrita,

à medida que não podemos considerar somente essas modalidades como as únicas formas textuais existentes, tendo em vista os diversos recursos que são utilizados na construção dos textos que circulam na sociedade.

Com isso, fica a cargo do docente formular metodologias que contribuam e auxiliem o processo de letramento dos gêneros textuais em razão da necessidade de leituras multimodais eficientes como um objeto de ensino organizado e sistemático, e que, conseqüentemente, garanta a formação linguística dos alunos nos mais diversos usos da língua.

Nesse sentido, a gincana se mostrou uma atividade muito útil para trabalhar a multimodalidade, já que além de ser uma estratégia pedagógica dinâmica e funcional, promove a interação entre os grupos, tendo em vista o empenho e a desenvoltura dos alunos para trabalharem coletivamente.

Em suma, como forma de estratégia didática, a gincana evidenciou que a multimodalidade pode ser entendida de forma simples e categórica se ensinada de maneira adequada e interativa. Na atividade em questão, os alunos mostraram, progressivamente, uma evolução nos conhecimentos adquiridos ao longo da execução de testes pedagógicos (provas). Em vista disso, o empenho e dedicação dos discentes evidencia uma adesão muito mais ativa às atividades quando aplicadas de forma mais didática do que quando são vistas de forma tradicional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 30-44.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico em ciência da linguagem [1929]. Tradução de Michel Lauhud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

HALLIDAY, M. A. K., & HASAN, R. **Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

KRESS, G. **Literacy in the new media age.** London/NY: Routledge, 2003.

KRESS, G., van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** (2ed.). London/NY: Routledge, 2006.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas.** *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1, 2012.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA: UMA FERRAMENTA DE GESTÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Joana Karolina de Oliveira Ramos¹

Jucimar Casimiro de Andrade²

Fernando Salvino da Silva³

Renata Porto Chaves⁴

Jamile Queiroz Leite⁵

Robson José Silva Santana⁶

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1 INTRODUÇÃO

A gestão participativa pode ser conceituada como uma forma de administração, onde todos os colaboradores envolvidos em uma tarefa poderão opinar nas decisões referentes ao trabalho desenvolvido, cultivando a autonomia entre os colaboradores, visando atingir os objetivos das instituições. E esse modelo de gestão mais moderno e flexível, pautado no compartilhamento de ideias e experiências, pode e deve ser levado para dentro das escolas, buscando a melhoria e a modernização da educação em nosso país, segundo Luck (2013, p.49);

Tendo em vista a interação e a dinâmica social e interpessoal que envolve, a participação se manifesta como um processo fluido, dinâmico e não linear, nem sempre lógico, correspondente à democratização da tomada de decisões e da respectiva atuação comprometida de profissionais e pessoas

-
- 1 Especialista em Gestão Pública (UNINASSAU). Graduação em Pedagogia pela (UNIVERSO). Email: joanakramos@gmail.com.
 - 2 Mestre em Administração (UFPRE). Graduação em Ciências Contábeis (UFCEG). Email: jucimarcandrade@gmail.com.
 - 3 Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (UFRPE). Graduação em Ciências Contábeis (UNINASSAU). Email: administracao.gestao@sereducacional.com.
 - 4 Mestre em Administração (UFPRE). Graduação em Administração (UFPE). Email: portorena9@gmail.com.
 - 5 Mestre em Administração (UFPE). Graduação em Administração (UFPE). Email: jamille.leite@sereducacional.com.
 - 6 Especialista em Contabilidade e Controladoria (UFPE). Graduação em Ciências Contábeis (UFPE). Email: prof.robjss@gmail.com.

em geral na dinamização da organização escolar. Esse processo de participação social orienta-se por valores, princípios e objetivos, ao mesmo tempo em que os traduzem, e se expressam, em um contexto social, apresentando diferentes dimensões interativas e interinfluentes.

Mais que uma organização, a escola tem um papel fundamental na sociedade, que é a contribuição para formação do cidadão, tendo em vista que este papel não é apenas da escola, mas de todos que estão envolvidos no processo de desenvolvimento do indivíduo, e a fim de tornar a construção livre do autoritarismo e da burocracia, tornasse necessária a democratização da gestão escolar, para que pais, professores, funcionários, gestores e próprio corpo discente contribua de forma efetiva para esta, tornando assim a gestão escolar, colaborativa, democrática e inclusiva.

Segundo Freire (1996, p. 98):

É necessário compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo. Nesse caso, gestão participativa consta que a escola deva reunir entre si, a família dos alunos, os pais, os professores e funcionários para que juntos, com espírito de coletividade e responsabilidade cooperem para a formação do cidadão. Esse é o grande desafio a ser alcançado pelos diretores das escolas, já que o processo de democratização implica mudanças na tarefa de gerir; implica também, autonomia da escola, vinculada a uma política geral do estado para não perder o sentido público. Se é pública é de todos e todos devem participar ativamente da gestão escolar.

O modelo que mais se enquadra a esta visão de gestão é o da administração participativa, por ser pautado no diálogo e na transparência, permitindo que todos os envolvidos num determinado processo possam contribuir de forma aberta com seus pontos de vista, trazendo um pouco do seu conhecimento, suas vivências e experiências, colaborando para uma gestão aberta, democrática e assertiva, permitindo uma livre interação dos envolvidos neste processo e deixando claro que todos são diretamente responsáveis pelo sucesso da gestão escolar, bem como responsáveis pela formação dos alunos, como cidadãos aptos para a construção de uma sociedade melhor e mais tolerante, como destaca Luck (2013, p. 52);

Portanto, cabe alertar que a promoção da participação deve ser orientada e se justifica na medida que seja voltada para realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados a transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, de maneira a se tornar mais efetiva na formação de seus alunos e na promoção de melhoria de seus níveis de aprendizagem. Estes aspectos constituem-se em objetivos maiores e indicadores da qualidade de ensino e efetividade das participações promovidas.

Tendo em vista a relevância da participação da sociedade para a construção

dos indivíduos e a modificação do seu papel acompanhando as transformações e necessidades da própria sociedade, a escola surge como instituição fundamental a esta construção, e a gestão participativa o fator mais importante no aprendizado da democracia, formando cidadãos críticos e capazes de transformar a realidade social em que estão inseridos.

A pesquisa busca apresentar a importância da implementação do Conselho Escolar, como ferramenta de gestão democrática e participativa nas escolas estaduais do estado de Pernambuco, visando acabar com a estrutura tradicional que existe dentro das escolas públicas, onde o diretor é detentor de todo o poder nas tomadas de decisões. Basicamente, essa mudança visa extinguir o conservadorismo, e estimular os gestores a dividirem e debaterem problemas, ideias e soluções com todos os envolvidos no processo escolar, gerando uma parceria entre escola e comunidade, dando vez e voz, para que todos se entendam como corresponsáveis pela gestão da escola e pela formação do aluno como um cidadão formado para sociedade. Paro (2017, p. 11) ressalta;

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica quetenha efetiva participação de pais, educadores alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quero dizer que não possa existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola.

Portanto, é preciso compreender que é possível efetivar a gestão democrática nas escolas públicas, através da criação de um ambiente favorável a participação de todos, respeitando as normas vigentes e as necessidades específicas da comunidade escolar.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS

A gestão democrática e participativa é um direito garantido por lei, constando tanto no artigo 206º da constituição Federal de 1988, quanto no artigo 3º da LDB 9394/96, como princípios que devem reger o ensino público, presumindo a participação de todos os que fazem parte da comunidade escolar, alunos, professores e familiares.

Segundo Gadotti (2014), a gestão democrática não é só um princípio pedagógico, é também um dispositivo constitucional. Pois um dos princípios fundamentais diz que “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de

representantes eleitos, ou diretamente”, entendendo-se assim a participação social e popular como característica essencial da democracia.

A gestão participativa nas escolas deve ser entendida como uma estratégia para o fim do autoritarismo e das desigualdades sociais, contribuindo assim para implantação de mudanças necessárias na comunidade em que está inserida, pois historicamente a escola tem fundamental importância na construção do cidadão consciente dos seus direitos sociais, na evolução do homem e da própria humanidade, Paro afirma (2017, p. 12);

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. O que temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor.

Luck aponta (2017, p. 31), “que os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas, quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si”. Ainda segundo ela:

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LUCK, 2013, p. 21).

Mesmo a gestão democrática sendo um tema bastante debatido nos últimos anos, ainda é um desafio desenvolver estratégias que democratizem o meio escolar, dificuldades essas que precisam ser identificadas e debatidas, visando o entendimento e a propagação dessa ferramenta de gestão. Paro ressalta que;

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação.

A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo. (PARO, 2017, p. 19).

Sendo a escola um lugar de pluralidade de pessoas, se faz necessário entender que a democratização desse espaço com a participação de todos que fazem a comunidade é a base na construção da autonomia escolar e o caminho

para a melhoria da qualidade do ensino. A implementação da gestão democrática e participativa como ferramenta de gestão exige quebra de paradigmas de processos burocráticos e o entendimento que a democracia é fundamentada num fazer coletivo. Luck (2013, p. 57) esclarece;

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, está centrada na busca de formas mais democráticas de gerir uma unidade social. Define-se, pois, a gestão democrática como o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo.

Atualmente ainda são encontrados obstáculos na implementação da gestão participativa nas escolas, a falta de interesse da comunidade escolar, a desmotivação dos profissionais de educação, a autoridade que é dada a função do diretor, são barreiras que precisam ser superadas na busca de uma educação pública de qualidade. Como afirma Luck (2012, p.19);

Sabemos que, dada a ainda vigente tendência burocrática e centralizadora da cultura organizacional escolar, emanada desde as orientações e ações dos sistemas de ensino brasileiro que a reforçam, a participação, em seu sentido dinâmico de interapoio e integração visando construir uma realidade educacional mais significativa, não se constitui em uma prática comum nas escolas. É recorrente as queixas de diretores escolares no sentido de que ‘têm em que fazer tudo sozinhos’.

Isso demonstra que os gestores escolares ainda desconhecem o sentido de participação em uma gestão democrática, a centralização do poder nas mãos dos mesmos, que na maioria das vezes é imposta pela forma de fazer política dos governantes, dificulta a transformação necessária na forma de gerir essas instituições. É preciso entender que a participação deve ser estimulada, e que isso trará transformações significativas no âmbito escolar, e que beneficiará a todos que fazem parte da construção de uma educação, e de uma sociedade mais justa e igualitária.

3 CONSELHO ESCOLAR COMO MECANISMO DE EFETIVAÇÃO DA GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA

Visto que a gestão democrática se concretiza com um modelo de gestão que favoreça a participação de todos os segmentos que fazem a comunidade escolar, nos processos de tomada de decisão, o Conselho Escolar é tido como

principal ferramenta nesse processo participativo, buscando uma educação democrática, plural e de qualidade.

[...] a criação do Conselho Escolar torna-se fundamental, pois o processo de discussão nas comunidades escolares implanta a ação conjunta com a corresponsabilidade de todos no processo educativo. Através deste mecanismo de ação coletiva é que efetivamente serão canalizados os esforços da comunidade escolar em direção a renovação da escola, na busca da melhoria do ensino e de uma sociedade humana mais democrática. (HORA, 1994, p. 57).

O conselho escolar é considerado o órgão de maior autoridade dentro das escolas, sendo de fundamental importância nas tomadas de decisões. O conselho é composto por representações de todos os segmentos da comunidade escolar, professores, funcionários, pais, alunos, comunidade, gestão, sendo um espaço de inclusão, reflexão e deliberação sobre demandas educacionais, visando sempre a melhoria da educação, pautado nas legislações vigentes e nas necessidades da comunidade escolar, sendo sua criação imprescindível para o fortalecimento da gestão democrática na escola. De acordo com o MEC (2004 p. 54);

Nesse processo, o reconhecimento e o redimensionamento da legislação, visando garantir reais possibilidades de participação e organização colegiada, são fundamentais para garantia da democratização das relações e do poder na unidade escolar. Por outro lado, fortalecer instâncias de participação, como o Conselho Escolar, buscando formas de ampliar a participação ativa de professores, coordenadores, orientadores educacionais, estudantes, funcionários, pais de estudantes e comunidade local é muito importante para efetivação de um processo de gestão inovador que expresse, a cada dia, as possibilidades de construção de uma nova cultura escolar.

Os conselhos Escolares buscam dar autonomia a todos que participam do processo educativo, assim como, democratizar a escola, com a implementação de uma nova cultura, de compartilhamento de soluções, e de participação consciente nas tomadas de decisões. Nesse sentido o MEC (2004, p. 49) diz:

A garantia de efetivação da participação cidadã sugere, portanto, a vivência de dinâmicas coletivas de participação nas esferas de poder e de decisão, pois os processos de participação, cuja natureza, caráter e finalidades se direcionam para implementação de dinâmicas coletivas, implicam o compromisso com o compartilhamento do poder por meio de mecanismos de participação envolvendo os atores e seu papel nesse processo.

No Estado de Pernambuco o Conselho Escolar foi instituído pela Lei N° 11.014 de dezembro de 1993, garantindo todas as normas necessárias para criação e funcionamento nos conselhos Escolares no âmbito estadual, legitimando o que está garantido na Constituição do Estado de 1989, que diz no “caput” do seu art. 183. A lei assegurará às escolas públicas, em todos os níveis, a gestão

democrática com a participação de docentes, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade. E no Parágrafo Único, “A gestão democrática do ensino público será consolidada através dos conselhos escolares”.

Os membros dos Conselhos Escolares são escolhidos através de processo eletivo, de forma transparente e democrática, sendo observadas as diretrizes dos sistemas de ensino, sendo constituídos por membros efetivos e suplentes, de todos os segmentos da comunidade escolar. Sua natureza é jurídica, e suas funções são deliberativas, consultivas, normativas e avaliativas. O Conselho Escolar possui muitas atribuições, sendo a primeira delas definida pelo MEC (2004, p. 47) como sendo:

[...] a elaboração do Regimento Interno do conselho Escolar, que define ações importantes, como calendário de reuniões, substituição de conselheiros, condições de participação do suplente, processos de tomadas de decisões, indicação das funções do conselho etc.

Na busca da efetivação do processo democrático, o Conselho Escolar deve se empenhar em cumprir suas atribuições, lutando sempre pela autonomia dentro das instituições educacionais. Sem esquecer que a função desse colegiado é atender as demandas da comunidade escolar, buscando uma educação pública de qualidade, que mude a realidade social dos que ali buscam o aprendizado, formando cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e na transformação do futuro do país.

4 CONCLUSÃO

Este trabalho analisou a importância da efetivação da democratização escolar nas escolas públicas, que nada mais é, que a participação de toda comunidade escolar, professores, alunos, pais, funcionários, no processo de tomada de decisões no ambiente educacional, contribuindo para melhoria da educação, e tornando o educando um cidadão crítico, compreendendo seus direitos e deveres dentro da sociedade.

Cabe destacar que apesar de ser um direito garantido na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e em vários outros mecanismos que regem a educação no Brasil, a efetivação da Gestão Escolar Democrática e Participativa ainda esbarra nos autoritarismos existentes em nossa sociedade, destacando os apadrinhamentos políticos que ainda fazem parte do funcionalismo público no país, dificultando a efetivação e a garantia de processos democráticos no âmbito educacional.

Na prática, para se efetivar a gestão democrática nas escolas, é preciso que o gestor compreenda seu papel neste processo, tendo a capacidade de partilhar as responsabilidades e as decisões com todos que fazem a comunidade escolar.

O Conselho Escolar se destaca neste processo, pois é um mecanismo que busca a descentralização do poder nas tomadas de decisões no ambiente escolar, promovendo a participação de todos os integrantes da escola nos processos decisórios.

Para que haja uma educação igualitária e de qualidade nas escolas públicas, se faz necessário a extinção de paradigmas e preconceitos que ainda existem dentro das escolas, as gestões autoritárias precisam dar vez e voz a toda comunidade escolar, o coletivo precisa expor suas necessidades, ideias e opiniões, de modo que o processo educacional seja entendido como um processo democrático, visando o sucesso nas ações educacionais, melhoria na qualidade de ensino e a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

Durante a pesquisa foi possível verificar a ausência de políticas públicas que fiscalizem a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas do país, o que pode ser tema de futuras pesquisas, visto que a liberdade deve ser entendida como um processo alcançado na troca de conhecimentos entre os indivíduos.

A educação precisa ser vista como um processo livre de preconceitos, onde o diálogo é imprescindível para se alcançar uma educação humanizada e que de fato mude a realidade dos educandos, e para que isso seja alcançado é necessário a efetivação da democracia no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional. LDB nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, (2004). **Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública. MEC: Brasília – DF, 2004.**

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática e Qualidade de Ensino, 1994**. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/file.php/174/MaterialparaLeitura/Gestdemoc.pdf>>. Acesso em 10/07/2021.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular: No planejamento na organização da educação nacional, 2014**. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigomoacirgadotti.pdf>>. Acesso em 20/08/2021.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília, Universidade de Brasília, 2007.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas SP, 17^a ed. Papirus, 1994.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis RJ, 11^a ed. Vozes, 2013.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis RJ: Vozes, 2017. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloísa; FREITAS, Kátia; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10^a ed. Vozes, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2017.

PERNAMBUCO. **Lei que dispõe sobre a criação de Conselhos Escolares nas Escolas da Rede Estadual de Ensino**. Lei nº 11.014 de 29 de dezembro de 1993.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAÚJO, Gilda Cardoso de; RODRIGUES, Paulo da Silva. **Escola de gestores da educação Básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo**. Espírito Santo, Educação, 2010.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Ana Christina de Sousa Damasceno¹

Christiana de Sousa Damasceno²

Jobson Jorge da Silva³

José Emanuel Sebastião da Silva Pereira⁴

Àlábíyí Pereira (nome social)

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

1. INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno grave, que acomete a sequência e qualidade do desenvolvimento infantil, caracterizado por alterações sociais e de comunicação e por interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos. Os critérios mais recentes para o diagnóstico estão descritos na quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V8, no qual é definido com Transtorno do Espectro Autista.

O termo “espectro” foi utilizado para indicar a heterogeneidade da manifestação e do grau de acometimento dos sintomas. Isso significa que uma pessoa com autismo pode ser bem diferente de outra pessoa com autismo e que há uma variedade no perfil das pessoas afetadas. Pensando em extremos, pode-se ter uma pessoa com autismo muito comprometida, com dificuldades graves de interação social, que não fala, que apresenta muitas alterações comportamentais e déficits cognitivos significativos, assim como outra pessoa com autismo com sintomas tão brandos, que fala, lê, escreve e interage bem socialmente, que um olhar leigo pode não perceber que a pessoa tem autismo. Essa variedade no perfil das pessoas com autismo tem que ser considerada quando se analisa o ensino de habilidades

1 Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. Professora da Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba. anachristinadamasceno@gmail.com.

2 Mestre em Ciências da Religião. educadormichel@gmail.com.

3 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.

4 Psicólogo. Mestrando em Educação na Universidade de Pernambuco. Limoeiro-PE. (81) 9.9664-5167. alabiyipsi@gmail.com.

complexas, como é o caso do ensino de leitura (GOMES, 2015).

Este artigo tem por finalidade trazer um material de apoio aos educadores que atuam na educação infantil com crianças em fase de alfabetização da rede regular de ensino e que tenham inseridas em sua sala de aula crianças autistas. Este material é voltado especificamente para trabalhar com crianças com TEA em fase de alfabetização, buscando atender as necessidades educativas especiais desses alunos, de forma a facilitar a metodologia de trabalho do educador, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno autista. É importante analisar o quão se faz necessário a busca de informações, sugestões, estratégias e metodologias na alfabetização de uma criança com TEA, desta forma, o nosso percurso metodológico busca melhores formas possíveis para o educador alfabetizar uma criança com TEA, pois sabemos que quando se trata de autismo o desafio é ainda maior, há uma diversidade muito grande de características no processo de alfabetização. Na teoria, o direito à educação é garantido a essas crianças, mas na prática, observamos que muitas escolas ainda falham pelo despreparo dos profissionais e, por vezes, também pelo descaso com tais alunos.

2. O TRANSTORNO DO ESPETRO AUTISTA (TEA)

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo são acometidas pelo transtorno, sendo que, em crianças, é mais comum que o câncer, a Aids e o Diabetes. Caracteriza-se por um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento, e, dentre elas, a mais comprometida é a interação social, com maior incidência no sexo masculino. A Organização Mundial da Saúde, OMS, calcula que o autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. A condição chamada de transtorno do espectro autista geralmente tem início na infância e persiste durante a adolescência e vida adulta.

Crianças com autismo, muitas vezes, buscam contatos sociais, mas não sabem exatamente o que fazer para mantê-los. Podemos até chamar os coleguinhas a irem em suas casas, mas as brincadeiras não costumam durar muito tempo; elas acabam deixando o grupo de lado para brincarem sozinhas. Olhar nos olhos é o primeiro passo para mostramos intensão de nos comunicar. Porém, as crianças com autismo tendem a fazer pouco contato visual; esse funcionamento mental impede que elas foquem suas pupilas nos olhos dos coleguinhas. Tal comportamento é a primeira quebra nos protocolos dos costumes sociais, a primeira barreira para uma boa relação social. Os pais também dizem, com frequência, que a criança tem bom contato com a família, mas evita qualquer relação externa. Isso ocorre porque os parentes mais próximos, geralmente, entendem melhor o funcionamento

daquela criança, compreendem o que ela quer, suprem suas necessidades e aprendem a lidar com suas dificuldades. No entanto, em outros ambientes, essa mesma criança não consegue se sair tão bem quanto em casa (BARBOSA, 2012).

2.1 O autismo e a aprendizagem

Quando o assunto é a aprendizagem do autista, é importante sabermos que existe uma diversidade muito grande de características envolvendo cada um deles, desde o mais leve ao mais severo. Primeiramente é preciso conhecer cada um deles para depois planejar todas as ações pedagógicas voltadas à alfabetização. Fazer com que uma criança dentro do espectro autista chegue até o momento de sua alfabetização é a preocupação de muitos pais e professores, e é um caminho que precisa ser percorrido com muita paciência e sem pressa, envolvendo assim muitas etapas. A falta de comunicação e linguagem é uma dificuldade que poderá ser encontrada em meio a tudo isso, mas não significa que um autista não-verbal não possa aprender a ler e escrever.

Cada quadro dentro do TEA é singular e precisa ser tratado com particularidade. É um processo que exige muito esforço e dedicação por parte da escola, família e a equipe multidisciplinar que o acompanha seu tratamento desde o início da descoberta do TEA. A qualidade de ensino oferecido ao autista na rede regular de ensino irá trazer a igualdade de oportunidades e aumentar suas chances de se tornar um cidadão preparado para enfrentar o mercado de trabalho e a vida. Tem sido um grande desafio tanto para o professor da rede regular de ensino que tem um autista em sua sala de aula quanto para o autista no seu processo de escolarização.

Não podemos negar que a ludicidade tem seu papel importante no processo de aprendizagem de uma criança, seja ela autista ou não. Muitos profissionais deixaram de lado o tradicionalismo e deram espaço ao lúdico em suas metodologias de trabalho. É notório que esse novo método de ensino é eficaz, é capaz de fazer o aluno aprender através de jogos e brincadeiras, com mais facilidade para chamar sua atenção nas atividades. Mas quando falamos da aprendizagem do autista, o lúdico tem uma função de extrema importância, pois trabalha seu desenvolvimento motor, cognitivo e social. De acordo com o pensamento de Santos (2008):

Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade. (SANTOS,2008, p. 56).

Habilidades de leitura devem ser ensinadas preferencialmente em idade escolar. Como muitas crianças com autismo podem apresentar dificuldades nesse processo, é recomendável que o início da alfabetização ocorra precocemente (entre 4 e 5 anos), antes das crianças típicas (sem autismo) de mesma idade. A estratégia de começar a alfabetizar antes se justifica na lógica de que se a criança com autismo apresentar dificuldades nesse processo, ela terá mais tempo para aprender.

Na inclusão de crianças autista na sala de aula, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem recepciona e mantém o primeiro contato com a criança. Então nesse primeiro contato o professor precisa transmitir confiança à criança, pois isso é fundamental para que os dois tenham uma boa relação ao longo do ano letivo. O Professor é o grande responsável por efetivar o processo de inclusão. É seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para a criança autista, adequando assim sua metodologia às necessidades da criança, tornando possível sua socialização na sala de aula com os demais.

É de fundamental importância que o professor tenha conhecimento prévio de todas as características e dificuldades que abrangem o TEA, pois isso facilitará muito o seu trabalho na hora de planejar suas ações. Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz que:

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas[...]

Entende-se que para que este processo tenha um resultado satisfatório, é muito importante que o professor tenha a sensibilidade de promover na sala de aula a consciência dos atos inclusivos, desenvolvendo na criança a autoconfiança e a independência. É de sua responsabilidade também desenvolver as atividades de acordo com o grau de conhecimento da criança, facilitando assim o avanço no desenvolvimento das atividades escolares.

É importante que o professor prepare atividades que resgate os conhecimentos já adquiridos pelo aluno, para que ele tenha uma ideia do que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender. O professor deve saber antes quais são os interesses da criança com relação a seus personagens favoritos, cores, brincadeiras, músicas, etc. Ter esse conhecimento prévio permite o aluno a aumentar seu interesse pelos jogos e brincadeiras, se envolvendo e participando com entusiasmo. O educador também não pode esquecer que o autista tem dificuldade de concentração durante as tarefas, e isso faz com que ele se irrite com facilidades, então cabe ao professor estimular o aluno durante as atividades. Vale lembrar que os resultados podem não ser imediatos com seu aluno, pois se trata de uma fase de adaptação no seu dia a dia.

Quando o aprendiz pega o objeto e levantar, você pega o objeto dele, recoloca sobre a mesa e solicita novamente que ele volte a sentar. Assim, gradativamente, o aprendiz vai ficando mais tempo sentado e levanta menos. Faça a atividade diariamente, de maneira sistemática, até o aprendiz conseguir permanecer sentado por 20 a 30 minutos sem levantar. Nos primeiros dias de atividade pode ser que o aprendiz sente e levante repetidas vezes, porém na medida em que vai entendendo que só tem acesso ao objeto caso esteja sentado, ele passará a levantar menos e conseqüentemente permanecerá sentado por mais tempo.

2.2 Emparelhar palavras impressas

Tarefas de emparelhamento com o modelo são recursos importantes para o ensino de relações entre estímulos, incluindo relações de identidade. Quando o aprendiz consegue relacionar estímulos que são idênticos, ele demonstra que discrimina entre estímulos diferentes; essa é uma habilidade fundamental para a leitura, já que para ler é necessário que o aprendiz perceba que as palavras escritas são diferentes umas das outras. Por exemplo, se o aprendiz não percebe a diferença entre as palavras escritas BOLO e BOLA ele não será capaz de ler essas palavras corretamente. Tentativas de emparelhamento podem ser utilizadas para ensinar relações de identidade entre palavras impressas diferentes.

2.2.1 Nomeação de figuras e vogais

A nomeação de estímulos é uma habilidade fundamental para a leitura. Nomear significa responder oralmente (ou pelo uso de algum recurso de comunicação alternativa no caso dos não falantes) frente a apresentação de um estímulo. A nomeação de figuras corresponde a falar o nome de uma determinada figura quando esta é apresentada ao aprendiz. A nomeação de vogais ocorre quando o aprendiz fala o nome da vogal frente à apresentação dessa vogal impressa.

Habilidades de nomeação são importantes porque a leitura oral depende da capacidade de responder oralmente frente a estímulos impressos. Para os aprendizes que não falam essa é uma habilidade difícil de ser aprendida, mesmo com o uso de recursos de comunicação alternativa, por isso há uma limitação na aquisição de leitura oral por essas pessoas. A nomeação de figuras tem sido apontada em alguns estudos com participantes com autismo como uma variável importante para a formação de classes de estímulos equivalentes¹³, o que pode estar relacionada também à leitura com compreensão.

De maneira simplificada, se o aprendiz consegue nomear a palavra impressa BOLA (ler oralmente a palavra), mas não consegue nomear a figura de uma bola, possivelmente ele não fará relação entre a palavra impressa BOLA e

figura da bola, indicando que ele lê oralmente a palavra, mas não lê com compreensão. A nomeação das vogais é necessária especialmente para a terceira etapa do ensino (ensino de sílabas simples).

Apresente as vogais ao educando, individualmente e fora de sequência, e pergunte a ele que letra é; caso o educando não consiga responder ou responda com erros, você deve ensiná-lo a nomear as vogais antes de começar o ensino das sílabas. É importante ressaltar que para o ensino de leitura não é necessário que a criança nomeie as consoantes. Isso se justifica no fato de que para ler a sílaba a criança não precisa saber o nome da consoante, apenas o som da consoante: por exemplo, para ler a sílaba “ma” a criança não precisa saber o nome da letra m, apenas o som dela, pois senão ela poderia ler “emia” e não “ma”. O ensino de nomeação pode ser iniciado com objetos que o aprendiz tenha interesse, alimentos, fotos de familiares, fotos de objetos preferidos e finalmente as vogais.

Em uma situação simplificada de ensino você pode apresentar o estímulo a ser nomeado, por exemplo, uma bala, perguntar ao aprendiz o que é e aguardar ele responder. Caso ele não consiga responder você auxilia dizendo o nome do objeto e pedindo a ele para repetir. Assim que ele disser o nome corretamente você elogia e o recompensa com algo que ele goste. Retire suas ajudas e dicas gradativamente até que o aprendiz seja capaz de nomear o objeto sem o seu auxílio. (GOMES, 2015).

3. METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza descritiva e reflexiva, com abordagem qualitativa e tem o intuito de descrever Metodologias na Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Busca-se descrever a complexidade de uma hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comprometimentos ou atitudes dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2007, p.117).

Conforme defendido por Oliveira, para a realização de uma pesquisa científica em primeiro lugar é necessário buscar o problema ou hipótese, dizer o motivo pelo qual escolheu o problema estudado e a sua importância e o que ele vai trazer de contribuição para a sociedade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho de alfabetização das crianças com TEA exige dos educadores uma reflexão sobre os processos usuais de ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferenciado. Um olhar que leve em conta um estudante que não está em posição de curiosidade, mas que aprende de maneira diferenciada. Para os educadores, isso se apresenta como um grande desafio. Perguntas mais frequentes de professores de alunos com TEA costumam ser: “como trabalhar se não somos especializados no TEA?”, “como alfabetizar uma criança que não se interessa pela leitura e pela escrita?” ou “como ensinar o conteúdo a um aluno que não me dirige a palavra nem o olhar?”.

Sabendo da grande necessidade de informação aos docentes que atuam na educação infantil, com alunos autistas inseridos em sua sala de aula, fez-se necessário buscar informações através de uma pesquisa bibliográfica de forma a favorecer em sua prática docente. Vale lembrar que existe também uma grande preocupação por parte dos pais de autistas, pois é o sonho de todo pai ver seu filho alfabetizado, lendo e escrevendo com fluência, se preparando para a vida e para o mercado de trabalho.

A partir dos resultados obtidos através da pesquisa bibliográfica, percebe-se que é de total relevância algumas Metodologias para alfabetizar crianças com TEA, pois a fase de alfabetização é um dos maiores desafiantes períodos da vida dessas crianças, pois cada uma se desenvolve de uma forma diferente, com todas as suas limitações e resistências a muitas coisas, em alguns casos a atividades escolares.

Antes da alfabetização propriamente dita existe uma série de fatores que precisam estar bem instalados no repertório da criança, tais como permanecer sentado, ficar em sala de sala, identificar e reconhecer letras, combinar as letras, etc. Através desta pesquisa ficou claro que existe uma infinidade de conteúdos quando o assunto é metodologias para alfabetizar uma criança autista, e o que foi exposto aqui é apenas uma pequena parte dessas metodologias.

4.1 ANÁLISE DE DADOS

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseado em uma busca eletrônica de artigos já publicados em plataformas especializadas como Google Acadêmico, e demais sites educacionais, através de descritores envolvendo o tema proposto, que se baseia na análise de metodologias na alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), considerando, assim, produções científicas elaboradas nos últimos 10 anos (2010 – 2020).

Faz-se uso da abordagem qualitativa, valorizando assim a qualidade nas

análises, considerando que existe uma inter-relação entre o mundo real e o sujeito, sendo algo que não pode ser representado em números. Mas sendo a compreensão dos fenômenos e a atribuição de significados fundamental neste tipo de pesquisa (PRODANOV e FREITAS, 2013). Nesse sentido este trabalho representa pesquisa descritiva de natureza aplicada e revisão sistemática.

No que se refere aos critérios de inclusão foram utilizadas publicações de materiais exclusivos na língua portuguesa (Brasil), que se relacionam ao assunto pesquisado, o ano de publicação optou-se por produções científicas publicadas entre 2010-2020, somando um período de 10 anos, foram utilizados trabalhos relacionados ao tema investigado e que correspondem os objetivos do mesmo. As pesquisas realizadas tiveram como palavras chaves: Ensino Religioso. Escola Pública. LDB. Séries Iniciais. Com relação aos critérios de exclusão, não foram usadas publicações fora do tempo determinado que fossem os 10 últimos anos, e trabalhos que não fazem uso da língua portuguesa (Brasil) e publicações em blogs.

Quadro 1 – Classificação dos escritos de acordo com o título do artigo, nome do periódico, autor, ano de publicação, objetivos do estudo e resultados.

Título do artigo/nome do periódico	Autores/ano da publicação	Objetivos do estudo	Resultados
Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão	Débora Regina de Paula NUNES. Elizabeth Cynthia WALTER.	Contrastar o processo de desenvolvimento da leitura em pessoas com desenvolvimento típico e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e relatar os resultados de um estudo de revisão de pesquisas, publicadas em periódicos científicos, no período 2009-2015, sobre práticas interventivas em leitura, utilizadas no atendimento de indivíduos com TEA.	Os resultados das pesquisas revelam que esses indivíduos, tipicamente, evidenciam déficits no processo de aquisição de competências em leitura. Assinale-se que os prejuízos na integração de informações, para fins de compreensão textual é prevalente, sendo apontado como um dos fatores críticos a serem tratados. Os problemas de leitura identificados nessa população podem, no entanto, ser remediados por meio de adaptações de estratégias empregadas com educandos com desenvolvimento típico.
CRIANÇAS AUTISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	Jaqueline Renata da Silva Nathalia de Oliveira	Analisar as práticas pedagógicas para inclusão dos alunos com TEA (transtorno do espectro autista) na fase da alfabetização.	. A partir desse ponto cria-se uma abordagem sobre a inclusão do autista no ensino regular. Todavia, é importante que o professor em sua prática pedagógica saiba criar meios que possibilite uma interação de qualidade, promovendo adaptações/flexibilizações significativas aos educandos.

<p>Ferramenta para Alfabetização de Crianças com TEA</p>	<p>Maria Renata M. Gobbo. Cinthyan Renata Sachs C. de Barbosa. Marcelo Morandini. Fernanda Mafort. José Luiz Villela M. Mioni.</p>	<p>Apresentar o desenvolvimento de uma ferramenta que auxilie a alfabetização e o aumento de vocabulário de crianças com autismo. Como a maioria dessas crianças apresenta grande dependência de seus cuidadores foram priorizadas as Atividades de Vida Diária (AVDs) que estão presentes na ferramenta através de pictogramas.</p>	<p>O objetivo deste trabalho foi o desenvolvimento de um jogo de alfabetização para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para isso foram investigadas formas eficazes de alfabetização e também métodos, recomendações e técnicas para a criação de interfaces para esse grupo específico de usuário. Método de alfabetização para autismo proposto por Gomes foi imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho. Intervenções TEACCH, bem como ABA nos serviram de base para este trabalho. Um guia contendo recomendações para construções de interface para o público autista foi utilizado, bem como o trabalho de contendo os princípios do design interativo. Com junção de todos esses princípios, técnicas, conceitos e métodos foi desenvolvida a ferramenta intitulada ACA – Aprendendo com Comunicação Alternativa.</p>
<p>APRENDIZAGEM E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA: experiências vivenciadas através do projeto ABC do TRATE</p>	<p>Myllenna de Oliveira Santos; Jaqueline da Cruz Zacarias; Amanda Magalhães Barbosa.</p>	<p>relatar as experiências acerca do desenvolvimento da alfabetização de alunos com TEA, vivenciadas pelas graduandas do curso de Pedagogia da Uneval- Campus I por meio do projeto “ABC do Trate” e mostrar o quanto é importante o uso de atividades específicas que se adequem as especificidades de cada criança. Utilizamos como metodologia, a pesquisa bibliográfica usando a abordagem qualitativa, através de um relato de experiência.</p>	<p>Os resultados apontam que tanto as estagiárias, quanto as crianças atendidas pelo projeto vêm sendo beneficiadas com o seu desenvolvimento, pois de acordo com as necessidades de cada aluno, as estratégias alfabetizadoras estão sendo desenvolvidas, tornando a experiência muito satisfatória. Assim, pode-se dizer que quando são usadas estratégias diferenciadas de ensino é possível alfabetizar os alunos com TEA.</p>

<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</p>	<p>Vera Lucia Messias Fialho Capellini, Priscila Hikaru Shi- bukawa Shi- bukawa, Simone Catarina de Olivei- ra Rinal- do.</p>	<p>investigar e descrever o processo de alfabetização de um aluno com TEA inserido em uma classe comum do ensino regular, observando-se as estratégias utilizadas pelo professor no processo de alfabetização e o apoio colaborativo. Participaram do estudo, uma professora e um aluno com Transtorno do Espectro Autista de uma escola pública municipal do interior paulista.</p>	<p>Os resultados mostraram a dificuldade em realizar as intervenções de maneira colaborativa. Porém, pôde-se constatar um avanço no desenvolvimento da linguagem escrita pelo aluno autista. Conclui-se que a credibilidade na aprendizagem do aluno com TEA é o primeiro passo para a sua alfabetização e letramento, sendo necessário o trabalho colaborativo entre educação especial e ensino comum.</p>
--	---	--	---

Seguindo as pesquisas apresentadas passamos às análises dos artigos encontrados, ressaltamos que ao todo foram encontrados 11 artigos, mas os demais não se enquadravam nos aspectos necessários para a análise.

No primeiro artigo aqui exposto refletimos que a literatura científica revela discrepâncias entre a aprendizagem da leitura de educandos com autismo e a de alunos com desenvolvimento típico. Além das dificuldades de decodificação observadas em populações não verbais com essa síndrome, são críticas as habilidades de compreensão leitora do autista, incluindo-se aqueles com inteligência normal. Os prejuízos da linguagem, o estilo de processamento de informações, os déficits nas funções executivas e a incapacidade em compreender a perspectiva alheia são algumas das teorias que visam explicar as dificuldades de leitura observadas nesses educandos. O número de estudos publicados no Brasil sobre remediação de dificuldades de compreensão leitora é incipiente, inexistindo, na literatura nacional, programas interventivos de leitura voltados, especificamente, para populações com autismo.

As pesquisas salientam, ainda, que o conhecimento dos professores sobre as práticas pedagógicas que possam atender às necessidades educacionais especiais dessa população é insuficiente. Esse cenário é agravado quando consideramos que, apesar da existência de ações governamentais voltadas para a minimização dos problemas de leitura nas escolas, são escassas as ações de políticas públicas baseadas em evidências científicas no Brasil. Assim, como bem destaca Oliveira (2010, p. 704) “uma pedagogia que não se curva às evidências da ciência se torna ideológica”. Nessa perspectiva, capacitar professores a identificar as especificidades de leitura de educandos com autismo e a adotar estratégias interventivas que evidenciam bom respaldo empírico é imperativo em nosso país.

No segundo artigo analisado percebemos que diante da percepção de que o processo de inclusão e a aprendizagem de crianças com TEA é um tema pouco explorado na formação inicial, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas, começamos a pensar e discutir ideias que pudessem solucionar ou amenizar esse aspecto que consideramos problemático, a partir da realização da extensão universitária, que é entendida como prática social, com objetivo educativo, que beneficia os futuros profissionais ao mesmo tempo em que presta serviços à comunidade, um papel fundamental na construção de um novo paradigma da gestão do ensino superior e na ampliação de seus vínculos com a sociedade.

Segundo Gauderer (1997, p.108), “Deve-se aproveitar ao máximo as situações do dia - a - dia, transformando-as em oportunidades de ensino de forma a encorajar a criança a usar na prática os conhecimentos adquiridos.”. Existem atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula e também em casa, visando o desenvolvimento cognitivo da criança em um modo amplo, utilizando em ambas, objetos e adereços de fácil acesso a qualquer nível financeiro. É importante compreender o modo como às pessoas aprendem e as condições necessárias para a aprendizagem, bem como identificar o papel do professor nesse processo.

No terceiro artigo podemos concluir que objetivo deste trabalho foi o desenvolvimento de um jogo de alfabetização para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para isso foram investigadas formas eficazes de alfabetização e também métodos, recomendações e técnicas para a criação de interfaces para esse grupo específico de usuário. Método de alfabetização para autismo proposto por Gomes foi imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho. Intervenções TEACCH, bem como ABA nos serviram de base para este trabalho. Um guia contendo recomendações para construções de interface para o público autista foi utilizado, bem como o trabalho de contendo os princípios do design interativo. Com junção de todos esses princípios, técnicas, conceitos e métodos foi desenvolvida a ferramenta intitulado (Aprendendo com Comunicação Alternativa). Para realizar a alfabetização, no lugar de utilizar palavras comuns, foram utilizadas palavras relacionadas às Atividades de Vida Diária dessas crianças através do método fônico. Com isso além de serem alfabetizadas, essas crianças aprenderão a rotina que devem realizar de forma independente.

No quarto artigo compreendemos que o projeto “ABC do Trate” trouxe grandes oportunidades de aprendizagem para todos os envolvidos, tanto para as crianças, que vivenciaram um ambiente inovador de alfabetização, com estratégias metodológicas diversificadas e adaptadas, quanto para as graduandas do curso de Pedagogia da Uneval- Campus I, que realizaram ações de planejamento, intervenção e avaliação. A metodologia utilizada nos permitiu o envolvimento

direto e significativo com as crianças com TEA, alvo de nossas ações, viabilizando o conhecimento das reais necessidades das mesmas e nos permitindo agir de modo positivo sobre elas. As características comportamentais e necessidades de aprendizagem se diferenciavam, de acordo com cada criança atendida, fator que muito contribuiu para a nossa formação, pois ampliou nossa percepção acerca do processo de inclusão e alfabetização de crianças com TEA, além disso, forneceu os subsídios necessários para a aquisição e construção de referencial teórico e prático, necessário ao atendimento das necessidades sociopedagógicas de alunos com TEA. Desse modo, concluímos que o desafio de alfabetizar alunos com TEA vem sendo superado, à medida que as estratégias de ensino são adaptadas conforme as necessidades evidenciadas, sendo este um aspecto que vem refletindo positivamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças atendidas.

O último artigo, o estudo mostrou a possibilidade da alfabetização do aluno com autismo e da sua inclusão na classe comum, mas evidenciou, também, a dificuldade na implementação da colaboração com a professora da classe comum, demandando maiores estudos sobre esta parceria prevista na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Por meio da metodologia adotada nessa pesquisa, foi possível, além de observar e descrever o contexto do processo de alfabetização e letramento de um aluno com autismo, também realizar intervenções pedagógicas com o aluno, potencializando sua aprendizagem, notando-se considerável desenvolvimento das linguagens escrita e oral. Isso ocorreu tendo em vista a dialogicidade entre a fala e a escrita. Tendo isso posto, avalia-se que, apesar das limitações geradas pela deficiência, não se pode deixar de acreditar no potencial do aluno; deve-se, em contrapartida, fazer com que o aluno se desenvolva por meio de práticas pedagógicas alternativas e diferenciadas, que favoreçam sua aprendizagem de maneira adequada e com qualidade no ensino.

Analisamos que os artigos apresentam uma teoria preocupada em abordar teorias e tecnologias que possam melhorar o processo de desenvolvimento da alfabetização do autista. Evidenciou-se as possibilidades de usar os recursos tecnológicos nas atividades pedagógicas escolares, auxiliando na aprendizagem de alunos com TEA, pois os recursos pesquisados seguem os mesmos princípios usados nos métodos estruturalistas, como a organização visual do ambiente, atividades envolvendo repetição, pareamento de estímulos, recompensas pelas respostas, desenvolvendo a autonomia e contribuindo para a inclusão educacional.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é algo que deve ser levado sempre em conta, principalmente as características que cada pessoa demonstra em seu cotidiano. É importante partir dessa premissa, pois a alfabetização pode

ser influenciada por diversos fatores. No autismo não é diferente. Um detalhe que muitos pais e educadores precisam ter em mente é que o TEA se configura como uma condição, cujos traços característicos causam impacto na habilidade social, na fala e na linguagem; na comunicação verbal e não verbal; e no aspecto comportamental.

Considerando que assim como a linguagem oral, o processo de alfabetização é essencial para a consolidação de relações interpessoais, observa-se a necessidade de que haja a adaptação e reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento. Em especial para os alunos com autismo, para que eles consigam comunicar-se e expressar-se socialmente, sendo capazes de compreender a sua realidade e agir sobre ela, minimizando as barreiras trazidas pela deficiência. Dessa maneira, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, o aluno com autismo precisa de um ensino diferenciado, que consiga auxiliá-lo na interiorização da linguagem social e exteriorização do pensamento, de modo a assimilar os signos arbitrários convencionados socialmente e usá-los de modo intencional e autônomo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho proporcionou amplos conhecimentos sobre um dos maiores desafios do contexto escolar, que é alfabetizar uma criança com TEA. Compreendemos que é de suma importância tornar acessível ao educador da educação infantil, informações que serão muito úteis em sua prática docente, pois ele necessita, de forma contínua, estar em contato com novas informações no que se refere a sua atuação profissional e que a falta dessas informações reflete negativamente na prática docente do professor. Através deste trabalho, foi possível identificar várias metodologias para alfabetizar uma criança com TEA.

Por meio do referencial bibliográfico podemos identificar como um aluno autista tem grande dificuldade de se relacionar, pois não se interessam por outras pessoas, dispensam assim o contato físico, apresentando assim muita resistência a muitas coisas. Mas mesmo com toda essa dificuldade encontrada, devemos acreditar que o processo de alfabetização da criança autista é sim possível, desde que haja compromisso e envolvimento por parte do educador, uma boa formação pedagógica, além de um apoio escolar e familiar.

Após uma série de leituras acerca do tema, pode-se perceber que existem inúmeras metodologias para alfabetizar uma criança autista, chegando-se a conclusão que todos os objetivos da pesquisa foram alcançados, trazendo de forma satisfatória uma bagagem de conteúdo a serem explorados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Na Beatriz et al. **Mundo Singular: entenda o autismo**. São Paulo: Fontanar, 2012.

BRASIL, Constituição da república Federativa do. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 1988. Lei Nº 12.764/2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höler e BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Rio Grande do Sul: Psicologia & Sociedade, 2009.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**, 2006. Disponível em: Acesso em: 12 de dez de 2020.

CORREIA, Helen Cristina. **A percepção da criança com transtornos globais do desenvolvimento (autismo) sobre seu processo de inclusão em uma escola de educação infantil**. 2012. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

GOMES, Camila G. Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Paraná: Editora Appris, 2015.

LUDKE, Jacqueline Prates Rocha. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil: um estudo sobre a crença dos educadores**, 2011. Disponível em: Acesso em 20 jan 2021.

OMOTE, Sadao. **Diversidade, educação e sociedade inclusiva**. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultural Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. cap. 1. p. 15-32.

SERRA, Dayse. **Alfabetização para Autista**. NeuroSaber.

POSFÁCIO

Fim! Aqui se finaliza uma bela obra. Vocês perceberam o quanto escrever, discutir e trazer novas perspectivas sobre educação é uma tarefa difícil e ao mesmo tempo muito prazerosa.

Acredito que cada capítulo traz a identidade de cada escritor, assim, neste livro, observamos as reflexões sobre distintos lugares de nosso país. Como é rico!

Espero que você desfrute desta obra e a retome com frequência para tratar de assuntos relevantes sobre a educação ou até mesmo para reler e se motivar quando se sentir desmotivado.

No decorrer da escrita dos autores, torna-se impossível não querer mudar as nossas realidades, não querer abrir a mente da sociedade ainda mais e se deslumbrar com a educação.

Estamos felizes com sua leitura (eu organizadora e também os autores). Volte com frequência nas belas páginas e desfrute ainda mais do seu amor pela educação.

Bruna Beatriz da Rocha

Junho, 2021.

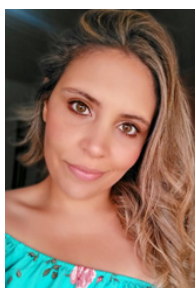
SOBRE OS ORGANIZADORES



Jobson Jorge da Silva: Bolsista no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura do Português/Inglês pela Faculdade Futura. Graduado em Licenciatura em Letras Português e Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). É membro do Grupo de Estudos em Educação, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA). É aluno-docente do programa de extensão PREVUPE. É professor-estagiário de Língua Inglesa no Programa de Línguas e Informática PROLINFO e atua como Tutor EAD do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à gestão de Programas Educacionais (CECAMPE-NE).



Bruna Beatriz da Rocha: Mestre 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. Mestre 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>.

