

# CAMINHOS DO EDUCADOR:

PERSPECTIVAS ENTRE AS TEORIAS,  
AS PRÁTICAS E OS SABERES

LUDMILA MAGALHÃES NAVES  
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA  
REBECA FREITAS IVANICKA  
(ORGANIZADORES)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

LUDMILA MAGALHÃES NAVES  
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA  
REBECA FREITAS IVANICKA  
(ORGANIZADORAS)

**CAMINHOS DO EDUCADOR:**  
PERSPECTIVAS ENTRE AS TEORIAS, AS  
PRÁTICAS E OS SABERES

  
EDITORA  
SCHREIBEN

**2022**

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

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C183 Caminhos do educador : perspectivas entre as teorias, as práticas e os saberes. / Organizadoras : Ludmila Magalhães Naves, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiben, 2022. 434 p. ; e-book

E-book no formato PDF.  
EISBN: 978-65-89963-63-9  
DOI: 10.29327/560550

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Letramento. 4. Ensino à distância. I. Título. II. Naves, Ludmila Magalhães. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
PREFÁCIO.....	10
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	11
<i>Ludmila Magalhães Naves</i>	
LEITURA E COGNIÇÃO: CONCEITOS E ASPECTOS QUE ENVOLVEM O ATO DE LER.....	21
<i>Juliana Paula de Oliveira Gomes</i> <i>Ludmila Magalhães Naves</i>	
UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO COMO UM PROCESSO CRUCIAL DURANTE TODA A FASE ESCOLAR DO INDIVÍDUO.....	29
<i>Giovana Carvalho Vieira</i> <i>Luciana Oliveira Alvarenga</i>	
CONCEITUANDO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....	37
<i>José Sales Amaral</i> <i>Áurea da Silva Pereira</i>	
A PROMOÇÃO DA PRÁTICA DE LETRAMENTO CRÍTICO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	46
<i>Laysla Ribeiro da Silva Fernandes</i> <i>Marlana Carla Peixoto Ribeiro</i> <i>Ludimilla Dadiane Cardoso de Jesus</i> <i>Carlos Augusto Cardoso de Jesus</i>	
A RELEVÂNCIA DA FEIRA MUNICIPAL DE LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CAXIAS-MA.....	55
<i>Francigelda Ribeiro</i> <i>Larissa Paloma Silva Barbosa</i>	

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E ATIVIDADES DE LEITURA  
LITERÁRIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS  
DE 3 ANOS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO.....68

*Sarah Cristina Costa Ferreira*

AS AULAS REMOTAS EMERGENCIAIS E A (NÃO) INCLUSÃO:  
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS.....79

*Brenda Mourão Pricinoti*

*Lorraine Caroline Nicomedes*

*João Vítor Sampaio de Moura*

*Stefanne de Almeida Teixeira*

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) EM UMA ESCOLA  
DO CAMPO: DESAFIOS TEÓRICO-PRÁTICOS NA PRÁTICA  
EDUCATIVA.....92

*Antônia da Silva Lima*

*Raimunda Alves Melo*

*Francisco Renato Lima*

O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM:  
ALGUMAS POSSIBILIDADES.....109

*Natasha Hellen de Souza Lombardi*

*Deivid Alex dos Santos*

*Natália Barbosa Veríssimo*

CENÁRIO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL:  
DAS CARTILHAS E MÉTODOS À ABORDAGEM  
CONSTRUTIVISTA.....120

*Aryane Vanusa Cavalcanti Alves*

*Jobson Jorge da Silva*

*Valdênia Sabrina Fragoso de Brito*

*Massilon Fragoso de Freitas*

*Rossana Regina Guimarães Ramos Henz*

*Sarah Maria Cavalcanti Cardoso Rocha de Araujo*

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SUCESSO:  
A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NOS PROCESSOS DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEOS.....133

*Waleska Siúves da Silva*

PISTAS METODOLÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES DE FLORESTAN FERNANDES PARA PESQUISAS SOCIOHISTÓRICAS EM EDUCAÇÃO.....	141
<i>José Raimundo Rodrigues</i>	
<i>Katiuscia Gomes Barbosa Olmo</i>	
<i>Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado</i>	
DE VICENTE À FLORESTAN: UM PERCURSO SOCIOLÓGICO.....	153
<i>Adriano Ramos de Souza</i>	
<i>Erineu Foerst</i>	
<i>José Raimundo Rodrigues</i>	
<i>Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado</i>	
<i>Roseli Gonoring Hehr</i>	
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO.....	166
<i>Leticia Almeida Lopes</i>	
<i>Juliana Lima Moreira Rhoden</i>	
INTERSEÇÕES ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS NUANCES SOCIAIS.....	177
<i>Daniely Maria dos Santos</i>	
A IMPORTÂNCIA DO USO DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	185
<i>Maria Helena de Carvalho Barros</i>	
<i>Francisco das chagas do Nascimento</i>	
AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	193
<i>Geciel Ranieri Furtado</i>	
<i>Vitor Serra Rodrigues</i>	
<i>Lucas Rodrigues Lopes</i>	
DO WHATSAPP PARA A SALA DA AULA E DA PANDEMIA PARA DIVERSOS ÂMBITOS; EXPERIÊNCIAS DE UM DOCENTE ENTRE O PAPEL E O DIGITAL.....	219
<i>Marcos dos Reis Batista</i>	
A PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE (RES)SIGNIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA	

LÍNGUA INGLESA.....	233
<i>Edilayne Marjori Ribeiro</i>	
<i>Maria Alzira Leite</i>	
QUEBRA DA QUARTA PAREDE NA SALA DE AULA: INTERSECÇÕES ENTRE O TEATRO DO OPRIMIDO E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.....	245
<i>Ana Carolina Miguel Costa</i>	
UMA REVISÃO ACERCA DA INSERÇÃO DA SAÚDE E DO MEIO AMBIENTE NO CURRÍCULO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NAS PERIFERIAS DE IMPERATRIZ - MA.....	257
<i>Regina Célia Costa Lima</i>	
<i>Fernanda Miler Lima Pinto</i>	
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NAS SÉRIES INICIAIS.....	271
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Luiz Filipe Fernandes da Silva</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EM TEMPOS DEPANDEMIA.....	282
<i>Lariane Raquiele Carvalho</i>	
<i>Cristina Hill Fávero</i>	
A NEUROPEDAGOGIA EM FAVOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O LÚDICO COMO RECURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	292
<i>Natália Barbosa Veríssimo</i>	
<i>Deivid Alex dos Santos</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA CONTEMPORÂNEA: UMA NOVA VISÃO SOBRE A RELAÇÃO EDUCACIONAL DO MOVIMENTO E DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO.....	302
<i>Ana Paula Monteiro da Silva</i>	
<i>Edinéia Alves Cruz</i>	
<i>Fábio Peixoto Dantas</i>	
<i>Marisa Oliveira Ramos de Santana</i>	
E OS SUJEITOS BRANCOS DA/NA ESCOLA? REFLETINDO SOBRE A BRANQUITUDE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	315
<i>Anderson Souza Oliveira</i>	

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS: MAPEAMENTO EM ARTIGOS CIENTÍFICOS (2015 A 2019).....	328
<i>Wagner Nobre de Miranda</i>	
<i>Waldemar Borges de Oliveira Júnior</i>	
O PEDAGOGO E O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA .....	339
<i>Márcia Alessandra Beltrão Soares</i>	
A LEITURA DA IMAGEM EM A BRUXINHA E O GODOFREDO DE EVA FURNARI.....	350
<i>Margarida Korpalski</i>	
<i>Vanesa Aparecida de Oliveira</i>	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL RESPALDADO NO LIVRO “VIVIANA, RAINHA DO PIJAMA” .....	364
<i>Caroline Mariane Ferreira Almeida</i>	
<i>Josilene Dolores da Silva Violeti de Carvalho</i>	
GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ABORDAGEM SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE “VELHOS” E “NOVOS” TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES.....	372
<i>Karolayne Rezende de Carvalho</i>	
<i>Taynara Moyses Ferreira</i>	
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES CRÍTICAS.....	379
<i>Lucas Rodrigues Lopes</i>	
<i>Bruno César Castello Ananias</i>	
TECNOLOGIA ASSISTIVA: UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM PARA OS DISLÉXICOS.....	389
<i>Juliana Tamiris de Fátima Moreira</i>	
<i>Cristina Hill Fávero</i>	
EXERCÍCIO DA ALTERIDADE COMO POTENCIALIZADOR DE PROCESSOS INCLUSIVOS NA ESCOLA COMUM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	403
<i>Valdete Teles Xavier Soares</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	



O FENÔMENO DA RECATEGORIZAÇÃO NAS REDES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DAS POSTAGENS DO PERFIL IRMÃ ZULEIDE.....	412
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
O NÍVEL DE ESTRESSE ASSOCIADO AOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO.....	422
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
AS POTENCIALIDADES DA RETEXTUALIZAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUAS ADICIONAIS.....	429
<i>Cláudia Tavares Alves</i>	
POSFÁCIO.....	438
<i>Ludmila Magalhães Naves</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	439

## APRESENTAÇÃO

É com imenso prazer que o projeto @obrascoletivasmg conclui mais uma obra de tamanha relevância e valiosa contribuição em suas temáticas. O livro tem como título ***CAMINHOS DO EDUCADOR: perspectivas entre as teorias, as práticas e os saberes***, organizado por Ludmila Naves, Bruna Rocha e Rebeca Ivanicska.

Essa obra dispõe de 38 capítulos e participação de mais 30 autores que enriqueceram brilhantemente a obra com seus temas, demonstrando a importância da pesquisa acadêmica e da construção do caminho do Educador em todos os processos.

Os textos apresentados se dividem entre narrativas, experiências, processos e reconstruções todos alimentados pelo âmbito educacional e suas principais possibilidades, dificuldades e análises.

A Educadora Dorina Nowill de forma magnífica, exemplifica bem o papel do educador ao dizer “todas as histórias têm um fim, mas a minha continua... Plantamos e nem sempre vemos o fruto do nosso trabalho completo, mas felizmente outros continuarão”, e esse é exatamente o caminho que o Educador percorre na sua vida.

Espero que esse livro também seja a continuidade do seu aprendizado, conhecimento e vontade de ir além! Que você seja impulsionado a ler, escrever, publicar e compartilhar suas ideias, seus temas e anseios no universo educacional.

Te desejo uma excelente leitura!

Tiradentes/MG, 27 de março de 2022.

*Rebeca Freitas Ivanicska*

# PREFÁCIO

Início este prefácio ressaltando o poder da leitura, em especial, o poder da leitura nesta obra. A leitura proporciona diversos benefícios que são indiscutíveis para cada ser humano. A partir da leitura, seja ela por lazer, por estudo ou para aprender algo novo, conseguimos ampliar o nosso conhecimento, trazendo novas possibilidades de aprendizado entre o indivíduo e a cultura

Nesta obra conseguimos relacionar os conhecimentos escritos com o nosso dia a dia no contexto educacional, não apenas isso... conseguimos também expandir nossas capacidades de aprendizado deixando mais aguçado o nosso senso crítico. Percebemos ao passar pelas páginas o quão rico é a educação. O ato de escrever e discutir sobre a educação é uma tarefa árdua que foi feita com êxito pelos autores que aqui se encontram.

Agora, convido você leitor a prestigiar cada capítulo. Eu espero que este livro seja uma referência quando precisar abordar a educação e, também espero que possa utilizá-lo por inúmeras vezes. Você, assim como eu, irá perceber o carinho e o amor de cada autor por sua temática. Uma prazerosa leitura!

*Bruna Beatriz da Rocha*  
Abril, 2022.

# LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*Ludmila Magalhães Naves<sup>1</sup>*

## Considerações iniciais

*Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos,  
e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades  
e em todos os níveis é um direito inabalável.  
(CÂNDIDO, 2011, p. 193)*

A reflexão proposta, neste texto, parte do pressuposto de que a literatura é uma necessidade que deve ser suprida haja vista sua potencialidade de organizar, libertar e sobretudo humanizar seus leitores. A literatura dá forma aos sentimentos, molda ideias, apresenta novas possibilidades, introduz um novo mundo, novas visões e por este motivo se mostra como um direito que deve ser respeitado, atendido, uma necessidade que precisa ser saciada pois “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”, afirma Cândido (2011, p. 188).

Em diálogo com Cândido, Paulino (2014) confirma que a leitura literária demanda a presença da liberdade, fator essencial no processo de apreensão e diálogo com a obra. Tal processo requer o respeito às singularidades do outro, requer práticas que valorizem e acatem às heterogeneidades de cada leitor. Nesta perspectiva, o professor, ou seja, o adulto mediador deve considerar as preferências individuais, bem como alimentar a criatividade e a imaginação de cada aluno para que de fato a leitura literária se consolide.

Nesta perspectiva, o presente texto teve como objetivo discutir os conceitos e as potencialidades da leitura literária e das práticas que constituem a formação de sujeitos leitores, alfabetizados e letrados, bem como o papel de tais ações de leitura no processo de alfabetização escolar. Para isso, foi desenvolvida uma

---

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Arte Educação, Especialista em Educação Especial Inclusiva, Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Administração. Professora na Universidade Federal de Lavras. Professora colaboradora e pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Email: ludnaves@gmail.com

análise reflexiva acerca das temáticas leitura literária, letramento literário e ambiente alfabetizador.

Para tanto, busca-se fundamentação teórica nos estudos de Antônio Cândido sobre literatura, de Rildo Cosson sobre letramento literário, nas discussões de Graça Paulino sobre leitura literária, em Magda Soares e Emília Ferreiro que analisam os processos de alfabetização e letramento, bem como outros autores que discutem as temáticas leitura literária, letramento literário e alfabetização.

Para uma melhor orientação da reflexão aqui proposta, organiza-se este capítulo em três momentos, primeiramente apresenta-se alguns conceitos sobre leitura literária e letramento literário. Na sequência discorre-se sobre o ambiente alfabetizador, as práticas de leitura literária e o papel do professor na fase de alfabetização e finalmente apresenta-se a prática sistematizada de leitura literária em sala de aula com ênfase nas ações do professor.

### **Explorando alguns conceitos**

Primeiramente, compreende-se a literatura como uma experiência, capaz de revelar ao leitor um mundo ainda não descoberto, o mundo do outro, que por meio da incorporação e interiorização de vivências alheias, transforma palavras em matéria e a matéria em palavras, de cheiros, sabores e cores, predicados profundamente humanos, daí sua potencialidade humanizadora. (COSSON, 2019)

Fundamentado em Cândido (2011), a literatura mostra-se como uma aventura, uma experiência que marca, que contradiz, que forma e transforma, e por isso apresenta um papel fundamental na formação humana, pois a literatura:

“[...] em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco” [...] “Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance”. (CÂNDIDO, 2011, p. 177).

Compreende-se a leitura como literária, quando esta se mostra como uma ação cultural originada na arte e que é sobretudo uma interação geradora de prazer, explica Paulino (2014), que acrescenta que, o gosto e o deleite pela prática leitora seguem como prioridade durante todo o percurso da leitura. Na relação constituída entre o leitor e a obra, a imaginação se estabelece, destacando aqui a linguagem para além de uma forma de comunicação, mas como um lugar de criatividade.

A leitura literária promove o diálogo, reflexões, interpretações, aciona memórias, desperta a empatia, conecta leitores e personagens por meio de um movimento de interação que é capaz de tocar lembranças, que emociona, que intriga.

Ler uma obra literária é uma experiência única, singular para cada leitor, para cada obra. Cada indivíduo lê, sente e interpreta uma obra literária com base na sua própria história, com base em quem é vê que este se mostra como um processo profundo, pessoal e complexo.

Merecedora da atenção da comunidade, a leitura literária permeia a vida social pela sua potencialidade de questionar e propor novas formas de reorganizar o mundo já existente bem como influenciar a impactar a vida em sociedade, declara Paulino (2014).

Os textos literários existem antes mesmo do registro escrito, nas sociedades ágrafas, os textos circulavam por meio de brincadeiras, de contações de histórias, por meio de imagens desenhadas ou esculturas tridimensionais. Sabe-se que tais práticas persistem até os dias atuais do século XXI, e além de representar a origem da literatura infantil, também representa uma fundamental possibilidade de ampliação do universo de interação entre leitores e a literatura. (PAULINO, 2014).

Sobre a Literatura Infantil, destaca-se que esta se mostra como elemento essencial no processo de alfabetização, bem como fundamental em todo o contexto escolar do aluno. Na antiguidade, as histórias eram passadas de geração em geração por meio das histórias orais, ou seja, pelos contos, cantos, brincadeiras, parlendas, trava-línguas, cantigas de roda, rimas entre outras práticas. Tal memorização de histórias se mostrava como uma maneira de registrar fatos e relatos, era a tradição oral. De acordo com Coelho (2010), foi por meio da tradição oral que a Literatura Infantil chegou até o ocidente europeu. As antigas narrativas existiam por meio da fala e não da escrita.

Considerando-se que a Literatura Infantil teve sua origem no folclore, Cavalcanti (1997), explica que as parlendas e trava-línguas são exemplos de material de ensino que despertam o interesse dos alunos pois permitem uma atmosfera de diversão e de espontaneidade por possuírem uma forma ritmada. Outro autor que destaca a cultura como elemento motivador e significativo no processo de formação de leitores é Azevedo (2006) que destaca a importância da valorização do contexto brasileiro e da cultura popular nacional neste sentido.

Mas no que consiste o letramento literário? Para responder tal questão, primeiramente, é importante compreender que a palavra e também o conceito de letramento surgiram no Brasil na perspectiva pedagógica e relacionada especificamente à alfabetização. Conforme Soares (2014), as mudanças ligadas às práticas de leitura e de escrita ocorridas no país principalmente da década de 80, resultaram em uma nova demanda de habilidades para atenderem tais transformações e essa nova demanda deu origem a palavra letramento que em 2001 foi registrada nos dicionários nacionais.

Fundamentado em Soares (2014), compreende-se alfabetização como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita que envolve o domínio do sistema alfabético e ortográfico. E o letramento por sua vez, se associa e se acrescenta ao termo alfabetização. Sendo que letramento vai além do conceito de alfabetização, abrangendo domínios e características cognitivas e linguísticas, por meio do desenvolvimento das habilidades que possibilitam o uso social, pessoal e escolar adequado e eficiente da leitura e da escrita.

Verifica-se que na atualidade do séc. XXI os tipos de letramentos se multiplicaram se associando à diversas áreas, assim podemos encontrar além do letramento associado à alfabetização e do letramento literário em destaque neste texto, também o letramento visual, o letramento impresso, os letramentos digitais, letramento em hipertexto, letramento multimídia, letramento em jogos, enfim, uma variedade de letramentos.

Cosson (2014), explica que o letramento literário consiste na apropriação da linguagem literária, considerando que o verbo “apropriar” neste sentido, constitui a internalização, o pertencimento de algo para si. Este processo de assimilação envolve uma ação contínua de constante movimento, uma ideia que não se fecha.

Nesta vertente, o letramento literário se apresenta como uma forma de assimilação da literatura como linguagem, e essa linguagem se manifesta por sua particularidade em construir sentidos, particular porque vem da experiência libertadora que proporciona bem como da magnitude da interação com o texto. (COSSON, 2014).

Ainda com base em Cosson (2014), considerando as práticas pedagógicas, o letramento literário pode ser concretizado de diversas maneiras, porém há quatro características essenciais neste processo. Segundo o autor, primeiramente, para que o letramento literário ocorra é fundamental que o contato direto com a obra aconteça, é importante que o aluno tenha acesso e também a oportunidade de interagir, manusear a obra literária, favorecendo inclusive a construção de uma proximidade, uma familiaridade, uma relação afetiva com o objeto livro. A obra impressa em si, ou o momento de contação de histórias, sejam contadas, recitadas ou cantadas, envoltos por momentos de aconchego, carinho, atenção, respeito, escuta, guiados por gestos ou pelo tom da voz de quem narra, também favorecem a conexão e aproximação com a literatura.

Para complementar, com base em Ferreiro (2011), ler para uma criança possibilita que ela se desperte para aprender, permite que ela tenha o interesse para compreender algo que é novo para ela, por este e outros motivos, a leitura se mostra como uma das melhores e mais potentes práticas introdutórias à cultura escrita.

Em segundo lugar, este processo de letrar passa pela constituição de uma “comunidade de leitores”, ou seja, a criação de um ambiente livre para o compartilhamento e circulação da literatura, regado pelo respeito às singularidades de comportamentos, interesse e níveis de apreensão de leitura. Em terceiro, destaca-se o significativo objetivo de ampliar o repertório literário, responsabilidade que no ambiente escolar, cabe ao professor por meio do acolhimento das várias manifestações culturais reconhecer que a literatura se mostra em vários meios e suportes e não se limita apenas aos materiais escritos, como as páginas impressas dos livros. E finalmente, a quarta característica se concretiza quando este objetivo é alcançado por meio da oferta contínua de atividades sistematizadas, que se direcionam ao desenvolvimento pleno das habilidades literárias, concretizando, assim, a formação deste leitor literário nas escolas. (COSSON, 2014).

### **Ambiente alfabetizador: práticas de leitura e o papel do professor mediador**

Vivemos cercados por imagens, textos, letreiros, televisão, livros, jornais, revistas, computadores, outdoors, enfim, a escrita está em todo lugar. Mas o que se entende por ambiente alfabetizador? Um ambiente alfabetizador não se refere necessariamente à sala de aula, pode ser também a própria casa do aluno. Consiste em um ambiente onde a criança presencia as diversas ações relacionadas às práticas de leitura e de escrita, detalha Cavalcanti (1997, p. 32).

Os pais fazem listas de supermercado, os avós leem livros de histórias para seus netos, o professor consulta seu plano de aula e realiza anotações em seus cadernos, ou seja, a leitura e a escrita fazem parte da rotina escolar, da vida em sociedade, do cotidiano da criança, constatando-se que ler e escrever são práticas necessárias é por este motivo são parte das mais variadas tarefas dentro e fora da escola.

Com base em Monteiro (2014), a ideia principal é a de que o aluno em fase de alfabetização seja capaz de pensar, de raciocinar sobre as representações gráficas, sobre os sinais e seu funcionamento por meio de uma relação intensa com a língua escrita e também com o envolvimento em práticas de leitura e de escrita mediadas e realizadas pelos adultos.

Estes adultos, em posição de mediação entre as experiências práticas das crianças, têm como principal papel pedagógico a seleção de materiais de valor para os alunos, a leitura e escrita para e junto com as crianças, ou seja, toda uma organização estratégica de um espaço que estimule e desafie este aluno. (MONTEIRO, 2014).

Quando este adulto mediador, seja um membro da família ou o professor, seleciona tais práticas e materiais específicos que contribuem para a realização



de atividades de leitura e de escrita, antes mesmo da criança saber ler ou escrever, ele cria este ambiente alfabetizador, mesmo antes de ingressar na escola. As práticas alfabetizadoras permitem que a criança conheça o texto escrito, o que auxilia no processo de alfabetização desta criança porque ela, por exemplo, percebe que a escrita é feita em uma linha reta, que a leitura é realizada da esquerda para a direita, ou seja, ela vê como um texto de organiza.

Por volta do ano 2000, no Brasil, as atividades que valorizam as práticas pedagógicas que favorecem o processo de alfabetização ganham mais valor. Destaca-se que o reconhecimento da relevância do contato com a língua escrita se mostra como fator decisivo do processo de ensino e aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de ler e de produzir textos, de refletir sobre o objeto de aprendizagem e finalmente colaborando para a apropriação da língua escrita, afinal é ela a mediadora de todas as ações alfabetizadoras.

Nesse sentido, o ambiente alfabetizador se apresenta como um espaço em que a cultura escrita, deve ser problematizada, reconhecida e construída pelos personagens atuantes no ambiente escolar. Assim, este ambiente pode ser reconhecido pela presença de textos em livros, em telas digitais, impressos em jornais ou revistas, além das ações culturais e sociais de leitura e de escrita que se apresentam pela mediação de materiais. (MONTEIRO, 2014).

### **A prática sistematizada de leitura literária em sala de aula**

Conhecer mais os conceitos sobre leitura literária, letramento literário e perceber os fatores que caracterizam um ambiente alfabetizador nos reforçou a importância da literatura no processo de alfabetização. Diante disso, discute-se agora especificamente as práticas deste processo em sala de aula, que com base em Cosson (2015), podem ser classificadas de duas maneiras, especificando duas formas distintas de como a leitura literária é trabalhada no contexto escolar.

Para Cosson (2015), a leitura literária é trabalhada de duas maneiras na escola: a primeira ela nomeia de Leitura Ilustrada, caso em que a leitura é vista como uma atividade de deleite e fruição, em uma situação em que se prioriza a integração da criança no mundo da cultura escrita, por meio de circunstâncias em que o aluno tem a oportunidade de manusear, interagir livremente com a obra impressas, prática essencial nos anos iniciais do processo de alfabetização.

A segunda maneira, o autor chama de Leitura Aplicada, um tipo de leitura que se propõe a favorecer o conhecimento, e neste sentido o texto é visto como um veículo para o aprendizado de algo específico, envolvendo práticas muito comuns nos anos finais do Ensino Fundamental variando basicamente o nível de complexidade dos materiais e das estratégias selecionados para o trabalho em

sala de aula. Nesta situação, a literatura assume, um lugar auxiliar no ensino da língua, de modo a contribuir para a concretização das habilidades de leitura e de escrita a partir de atividades de compreensão bem como diferentes estratégias pedagógicas aplicadas aos textos de literatura. (COSSON, 2015).

Cosson (2019), visando contribuir com o trabalho da leitura literária em sala de aula, organizou estratégias de sistematização deste processo. Um destas estratégias sistematizadas ele nomeou de “sequência básica”, dividida em quatro passos sequenciais que são: motivação, introdução, leitura e por último a interpretação.

A etapa da motivação consiste em uma pré-leitura da obra, na realização das atividades que antecedem a leitura em si, visando preparar o jovem leitor para explorar e conhecer a obra. Neste caso, o professor, mediador deste processo, pode realizar este trabalho por meio de uma dinâmica envolvendo todos os alunos, ele pode apresentar um filme ou um documentário relacionado com o tema da obra que será lida, ele pode compartilhar uma música ou um poema que de alguma forma se associe à obra, o professor pode provocar uma discussão ou um diálogo sobre o assunto, enfim, desenvolver atividades que provoquem o interesse e a curiosidade dos alunos pela obra de literatura. (COSSON, 2019).

O segundo passo é a introdução, etapa que se refere a uma apresentação da obra e da maneira como esta será lida e trabalhada com os alunos. Para a realização desta tarefa, o professor neste momento pode introduzir o autor da obra com detalhes sobre quem ela ou ele é, sua origem, nacionalidade entre outras curiosidades; o professor pode contextualizar a obra historicamente, situando os alunos quanto ao século, costumes da época, roupas e escritas diferenciadas da atualidade, caso se refira a uma obra antiga, por exemplo.

Também na fase da introdução, o professor pode apresentar a obra impressa (se for (o caso), mostrar a capa, as imagens, ler o título e levantar hipóteses sobre o que veem, o que imaginam que será apresentado no interior das páginas.

Segundo Cosson (2019), a terceira etapa se chama leitura, e consiste na leitura da obra, realizada pelo professor ou juntamente com o professor. Consiste no trabalho de acompanhamento do processo de leitura. Para o autor, a leitura escolar necessita de um acompanhamento porque consiste em uma prática que possui um objetivo a ser cumprido e é fundamental que o professor não perca o foco, a direção deste objetivo de modo a deixar que este aluno leia sozinho, sem uma orientação, um diálogo, uma devolutiva. Vale a pena reforçar que, acompanhar não significa vigiar, policiar, mas sim auxiliar, direcionar, questionar quando preciso for. E este acompanhamento pode acontecer na forma de interrogações e conversas sobre o texto, destacando a leitura coletiva de alguns trechos se necessário.

Por último, a quarta etapa da sequência básica criada por Cosson (2019), chama-se interpretação e consiste em tornar externa a compreensão da leitura, por meio do compartilhamento com o professor e com outros colegas visando estabelecer de forma coletiva a materialização da interpretação da obra lida, seria a hora de colocar de forma aberta ao grupo o que a leitura revelou ao leitor.

Sabe-se que a compreensão, os diálogos incitados na leitura e a interpretação de um texto são muito pessoais, singulares, “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que este momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”, explica Cosson (2019, p. 65). Em vista disso, é muito importante trabalhar as diferentes visões de uma mesma obra de forma coletiva, para que dessa maneira o aluno tenha a oportunidade de criar e recriar seu entendimento sobre a obra, percebendo novas possibilidades que, antes sozinho, não percebia.

Este quarto passo pode ser trabalhado pelo professor em um formato de debate, de diálogo, de discussão, em forma de uma encenação teatral, uma roda de conversa, por meio de atividades pintadas, desenhadas, cantadas ou escritas, dentre várias outras práticas.

O professor deve garantir a ênfase no fato de que a a leitura e a escrita são úteis para muitas finalidades, deve apresentar para o aluno que a leitura e a escrita variam conforme o interlocutor. Além disso, com o intuito de mostrar na prática os diversos usos da leitura e da escrita no cotidiano, este professor pode, por exemplo, buscar na frente de seus alunos, respostas em livros, jornais impressos e websites para responder perguntas feitas por seus alunos, pois dessa maneira, o aluno descobre que também é capaz de realizar este mesmo trabalho de leitura e interpretação sozinho, de forma independente.

## **Considerações Finais**

Observou-se que letramento literário não se reduz às páginas de um livro impresso, mas materializa-se nas canções de ninar, cantigas de roda, na contação de histórias entre tantas outras práticas. Além disso, viu-se que é fundamental o reconhecimento e a edificação de um espaço alfabetizador, o chamado “ambiente-alfabetizador” para que o desenvolvimento e o processo de aquisição da leitura e escrita de fato ocorram.

Percebeu-se que o professor, personagem fundamental das experiências de práticas de leitura e de escrita, tem como principal didática e estratégia pedagógica a coordenação de um ambiente que favoreça o estímulo e sobretudo desafie o aluno a aprender. Destacou-se então, este professor, como o adulto mediador de experiências de imersão nas ações de leitura literária, responsáveis pelo processo

de aprendizagem e aquisição da cultura escrita.

Viu-se que, práticas que envolvem a criança em um ambiente de cuidado, carinho, respeito, afeto e liberdade para que o contato com a obra literária aconteça, são elementos que possibilitam a aproximação e o interesse do aluno pela obra literária, tornando tais prática leitoras grandes potências introdutórias à cultura escrita.

Portanto, contatou-se que ler para uma criança é permitir que ela compreenda que ela tem o direito ao acesso a algo que é importante para seu desenvolvimento e para sua vida em sociedade. A criança deve não somente aprender a ler e a escrever, mas aprender o porquê ela lê e ela escreve, pois, a leitura permitirá que ela obtenha informações às vezes necessárias, às vezes não.

Verificou-se a importância que há em ofertar para as crianças a possibilidade de circular entre os variados tipos de objetos sociais como livros, cadernos, sites virtuais, calendários, revistas impressas, jornais e tantos outros suportes onde a escrita se realiza.

Percebeu-se que a singularidade da literatura enquanto linguagem, diferentemente de outros tantos usos da linguagem humana, se origina na força da interação com a palavra e sobretudo da experiência de liberdade de viver e de ser que a literatura proporciona.

Portanto, mostrou-se evidente a potencialidade da literatura na nossa cultura e principalmente: formação cultural dos indivíduos, pois entendemos que ela, favorece o ensino da leitura e da escrita, mas acima de tudo, é fundamental na formação humana.

## Referências

- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores, cultura popular e contexto brasileiro. Ano XXI, nº 749, Jornal da USP: 2006.
- CAVALCANTI, Zélia. **Alfabetizando**. Artes Médicas, 1997.
- CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 5ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COELHO, Nelly. Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 5. São Paulo: Amarelis, 2010.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/

Faculdade de Educação, 2014. p. 185-186.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou Ensino?. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26.ed, São Paulo: Cortez, 2011.

MONTEIRO, Sara Mourão. **Ambiente Alfabetizador**. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

PAULINO, Graça. **Leitura Literária**. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SOARES, Magda B. Alfabetização. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

# LEITURA E COGNIÇÃO: CONCEITOS E ASPECTOS QUE ENVOLVEM O ATO DE LER

*Juliana Paula de Oliveira Gomes<sup>1</sup>*

*Ludmila Magalhães Naves<sup>2</sup>*

## Considerações Iniciais

Partimos do pressuposto que ler, assim como ver, examinar e olhar, é um ato de conhecimento, uma prática que leva em conta as informações previamente adquiridas pelo leitor. Segundo Freire (1989, s.p.), o ato de ler “[...] implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido [...]”. Assim, compreendemos que a leitura, não é uma prática passiva, mas uma atitude de troca, um diálogo com base em quem somos e o que já sabemos.

Entendemos como leitura, o processo constituído por tentativas do sujeito leitor, em construir sentido a partir uso da linguagem. Com base em Manguel (1997), compreendemos que o ato de ler varia de acordo com a capacidade do leitor em decifrar letras, utilizando-se de um grupo de palavras que compõem texto e pensamento, constituindo uma linguagem que dependa de seus intérpretes para existir.

Para ler as entrelinhas do que está escrito é preciso sensibilidade, é necessário que o leitor se envolva em um diálogo com a obra, se permita e tenha prazer ao percorrer este caminho em uma ação que exige além de interpretação e reflexão, também emoções, sentimentos e sensibilidade, pois aproximar-se dos livros é consequência de uma experiência vivida (MELLO, 2016).

Para tanto, o presente texto busca apresentar uma reflexão acerca dos processos cognitivos do ato de ler e para isso, nos amparamos nos estudos e

---

1 Mestre em Educação, Especialista em Alfabetização e Letramento, Professora do Ensino Fundamental - Alfabetização, Professora na Faculdade Presbiteriana Gammon, Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Linguagens Leitura e Escrita - NELLE/UFLA, ju.p.oliveira2010@gmail.com.

2 Mestre em Educação, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Arte Educação, Especialista em Educação Especial Inclusiva, Pedagoga e Administradora. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Linguagens Leitura e Escrita - NELLE/UFLA, ludnaves@gmail.com.

discussões desenvolvidas por Freire, Koch, Maranhe e Cunha sobre leitura, suas fases e processos dentre outros autores que estudam as temáticas.

Para uma melhor organização textual, o presente capítulo foi se desenvolver a partir de uma análise reflexiva acerca dos aspectos cognitivos da leitura trazendo conceitos e características relativos à temática e ao processo de formação do leitor.

## **Reflexões acerca dos aspectos cognitivos da leitura**

Compreendemos que o ato de ver habilita o leitor a preservar a memória e o pensamento para além do tempo, permitindo que esse sujeito desenvolva o ato de criação do autor daquele texto por um tempo indeterminado, ou ainda, pelo prazo em que a obra permanecer aberta, sendo vista, examinada, decodificada e interpretada. (MANGUEL, 1997).

Diante disso, é importante notar que o próprio autor, criador de um texto, já pressupõe durante a elaboração de sua obra, a existência e a participação de um leitor, explicam Koch e Elias (2006). O sujeito leitor participa do processo de leitura não concordando passivamente com as informações vistas, mas sim dialogando e interagindo com o texto e com o autor, em um processo constante de produção de sentidos.

Fundamentado em Goulemot (1996, p. 107), “a leitura é sempre produção de sentido”, lugar de compreensão, de deleite e de jogos de conotações, mostrando-se como uma atividade singular e ampla, um processo que evidencia a tentativa particular e disciplinada do leitor em construir sentido com base nas regras da linguagem.

Nessa vertente, ao analisar a palavra leitura, é possível encontrar inúmeras referências, interpretações e significados de acordo com as funções e objetivos exercidos pelo leitor. Sendo uma atividade social e cultural é possível ler para diversas finalidades como obter informações, divertimento, esclarecimento sobre um determinado assunto, para realizar uma receita culinária simples ou complexa, para chegar a um lugar específico, entender um filme lendo as legendas, etc.

Quanto mais a tecnologia avança, mais formas de ler e objetivos para ler são acrescentados à lista, como ler um post em aplicativos de redes sociais, mensagens nos Smartphones, compartilhamento de informações virtuais. Mas antes de ler todas essas informações e por todos esses motivos, uma pessoa aprendeu a ler em casa ou na escola. Essa pessoa, quando criança, observou a leitura realizada por seus familiares e professores para compor sua curiosidade para a leitura.

Nesse sentido, é importante destacar que o professor ou o adulto mais experiente saiba da relevância do seu papel como mediador entre o ouvinte ou leitor e o livro, pois é este adulto quem muitas vezes escolhe não somente a obra a ser

trabalhada em sala de aula, mas também como e onde aquela história será apresentada aos alunos. É o adulto mediador que estabelecerá a relação da criança com a história, servindo como exemplo para a interação com os livros, mostrando para a criança as opções a serem lidas, a maneira adequada de se manusear o objeto, promovendo o diálogo e a reflexão sobre o conteúdo literário, além de representar uma importante influência oral ao ler ou contar uma história.

Especificando a origem da palavra leitura, Cunha (1974, p. 471) esclarece que é originária do Latim sendo: *lectum* de *legere* e significa “percorrer com a vista e interpretar”. Para o ambiente escolar a explicação pode ser considerada como o produto final do processo de alfabetização, quando a criança percorre o texto com os olhos e é capaz de interpretar o que está escrito e também é capaz de refletir o que acabou de ler, ou seja, compreender.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 53) consideram a leitura como um processo de trabalho do leitor, afirmando que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua.

O que é definido também de acordo com o objetivo da leitura. Desse modo, o mesmo documento ainda reforça que:

Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 2001, p. 53)

Compreendemos que a atividade da leitura começa antes da ação de ler, quando o leitor define o objetivo da leitura e estabelece uma conexão com seus conhecimentos prévios e também idealiza o que espera encontrar no texto a ser lido. Em vista disso, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 54) define um leitor competente da seguinte maneira:

Alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade.

Então, para um leitor ser considerado competente, ele precisa compreender as funções e as intenções de leitura, definir um objetivo e também compreender o texto, mesmo que realize todas essas funções inconscientemente. Realizando o que Koch (2013, p. 28) considera serem “estratégias cognitivas extremamente poderosas que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios” do leitor, ou seja, realizar



inferências entre o que está escrito e o que já se conhece, fazendo as conexões e substituições necessárias para consolidar a interpretação do texto.

Também sobre o significado de inferência Coscarelli (2002, p. 2) traz a afirmação de que “inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto” considerando a prevalência do raciocínio prático que é quando realiza-se a leitura de uma imagem e automaticamente convertemos a leitura em informação como por exemplo ao olhar a placa de trânsito a qual tem um quebra-molas desenhado automaticamente o motorista reduz a velocidade pois ele compreende que há algo na pista para diminuir a velocidade do veículo, que esse algo na pista pode danificar o automóvel ou derrubar um motociclista descuidado, ou ainda pode haver uma punição se caso ele não reduza a velocidade. Todas essas informações foram adquiridas socialmente, na escola ou na autoescola, mas são ativadas no instante em que o condutor lê a imagem desenhada na placa.

Sendo assim, a leitura é considerada um processo cognitivo extremamente complexo e rápido. De acordo com Smith (1989, p. 22) “cognitivo significa conhecimento e estrutura implica organização, e é isto que temos em nossa cabeça, uma organização do conhecimento”. Essa organização inconsciente do conhecimento, permite que o leitor realize a leitura da palavra ou da imagem em diversas situações e recorra instantaneamente ao local exato onde a informação referente àquele assunto está.

Do mesmo modo, observamos que a forma como as palavras são processadas no ato da leitura, ou seja, em meio a este complexo movimento que envolve as percepções sonoras e visuais, o agrupamento de palavras, entre outros, demandam um alta intensidade de atenção e da capacidade cognitiva. Com base em Puliezi e Maluf (2014), tais recursos deveriam ser poupados para uso prioritariamente voltado à tarefa da compreensão. Por este motivo:

[...] uma baixa compreensão poderia ser explicada pelo investimento alto de seus recursos cognitivos em aspectos de superfície da leitura, como, por exemplo, a decodificação de palavras lenta, trabalhosa e consciente. Esse alto investimento na decodificação esgotaria os recursos cognitivos que poderiam ser investidos na compreensão. (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 468)

Para as crianças, o processo de aprendizagem da leitura envolve ver letras, juntar as letras e formar palavras pois Maranhe (2011, p. 138) considera “a descoberta do fonema como chave para a compreensão do princípio do alfabeto”. Mas a partir do momento o qual as crianças aprendem as correspondências fonêmicas do sistema de escrita alfabético, a leitura se transforma em uma fonte de aprendizado muito maior, sendo que a partir da leitura a criança passa a ler para aprender sobre outros assuntos.

De acordo com Maranhe (2011, p. 139), “para Frith (1985), a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, é um processo interativo e passa por três fases: logográfica, alfabética, ortográfica”.

A *fase logográfica* é quando a criança sabe o que está escrito de acordo com padrões memorizados, sem a interferência da posição das letras. A leitura logográfica acontece na leitura de rótulos, placas e títulos de desenhos que a criança reconhece automaticamente. É possível, por exemplo, trocar algumas letras do rótulo de algum produto mantendo a estética principal, que a criança ainda realizará a leitura do texto como se ele ainda estivesse inalterado.

A *fase alfabética* é quando a criança começa a compreender que existe uma relação entre grafema e fonema, ou seja, que as letras possuem sons próprios. Nesta fase a criança compreende que a relação da fala e da escrita na atividade de leitura. Nesta fase, a criança pode substituir o som do |z| por som de |s| na palavra coisa, por exemplo e depois corrigir, dependendo do contexto no qual a palavra encontrase e também dependendo do momento do desenvolvimento em que a criança está e se conhece as regras mais simples ou as mais complexas da ortografia.

A *fase ortográfica* é quando a criança organiza a leitura sem realizar a conversão fonológica, pois as palavras já estão organizadas no léxico e a criança pode realizar uma leitura automática. Neste estágio do desenvolvimento da leitura, há a fusão entre a fase alfabética e a fase logográfica pois a criança é capaz de realizar o reconhecimento do padrão memorizado e também pode analisar sequencialmente os fonemas.

As fases ou estágios da leitura não são fixos pois podemos regredir a uma determinada fase quando nos deparamos com algo novo. Para Maranhe (2011, p. 140):

A partir do momento em que estamos diante de uma palavra a ser lida e esta é reconhecida pela rota lexical, outro sistema entra em ação – o semântico – com o intuito de permitir a compreensão do significado da palavra. Com isto, sua pronúncia é efetivada (sistema de produção fonológica de palavras), finalizando a leitura em voz alta.

A rota lexical que é citada por Maranhe (2011), é considerada como uma rota de reconhecimento visual das palavras, onde a estética da palavra se torna um padrão memorizado que pode ser ativado instantaneamente, sem que seja necessário buscar apoio no sistema fonológico das letras e juntá-las formando as sílabas e posteriormente as palavras. É importante destacar que reconhecimento visual é como memorizamos as palavras as quais já conhecemos pois guardamos as palavras em forma de imagem, ou seja, memorizamos a forma da palavra, por esse motivo reconhecemos as palavras de modo rápido. Se memorizássemos as letras ou sílabas separadamente e tivéssemos que juntá-las em todas as ocasiões

de leitura, a leitura seria demorada e pouco fluente. O leitor iniciante, segundo Kleiman (2013), lê palavra por palavra, quando não letra por letra para formar o que está escrito. A partir do desenvolvimento da habilidade de leitura, passa a ler de maneira mais fluente, analisando a grafia e o conjunto sem a necessidade de identificar fonemas contidos em uma palavra.

Para que o leitor realize a leitura fluente e rápida, sem interferir negativamente na interpretação do texto é necessário haver conhecimento textual. Quanto a isso, Kleiman (1995, p. 20) afirma que:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois [...] o conhecimento das estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

Sobre a fluência na leitura, fundamentado em Puliezi e Maluf (2014, p. 469) ao limitar o esforço dedicado ao ato de reconhecer palavras “[...] faz com que os leitores dirijam sua atenção para níveis cognitivos superiores, como ler fluentemente com compreensão”. As autoras entendem a decodificação de palavras como um nível básico do processo de leitura, que acaba por depreciar a compreensão, aqui entendida como uma ação de nível superior.

Além disso, é relevante compreender que o ato da leitura vai além do processo de decifrar códigos narrativos, como analisam Koch e Elias (2006). Para as autoras, ler é uma atividade que considera os conhecimentos e experiências previamente adquiridos pelo leitor, uma atividade que exige habilidades que vão além da capacidade de decodificar modelos linguísticos. Segundo as palavras de Freire (1989, s.p.): “o ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita”, não é um simples conteúdo de códigos criado por um autor com o modesto intuito de ser decifrado por um leitor passivo. Para o educador a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura da palavra escrita envolve a prosseguimento da leitura do mundo.

## **Considerações finais**

Percebemos que a leitura apresenta uma multiplicidade de finalidades e utilidades, se mostra tanto como uma atividade cultural quanto social. A leitura pode envolver o conhecimento, o deleite, pode orientar e informar.

Além disso, vimos de forma detalhada as três fases que compõem o processo interativo de leitura aqui chamadas de fase logográfica, fase alfabética e fase ortográfica e observamos que pode haver regressão no processo de leitura entre uma fase e outra. Além disso, as etapas de leitura que envolvem a leitura da palavra enquanto imagem, ou seja, a rota lexical e em seguida a rota semântica,

ambas antecedendo a produção fonológica da palavra.

Logo, vimos que o leitor ao entender as intenções, objetivos e finalidades da leitura, torna-se um leitor competente. Esse leitor percebe que é possível, mesmo que de forma não consciente, estabelecer relações de sentido entre o que lê e os seus conhecimentos prévios, desenvolvendo assim o que chamamos de estratégias cognitivas, habilidades necessárias para interpretar o texto.

Concluimos que o leitor fluente se apropriou do conhecimento textual, ou seja, este mesmo sujeito desenvolveu tal habilidade devido ao amplo e intenso contato com variados tipos e estruturas de textos e discursos, favorecendo assim, sua capacidade de compreensão leitora.

## Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da educação. 2001.
- CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 5ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COSCARELLI, C. V. **Entendendo a leitura**. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. G. DA. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 32. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- FREIRE, Paulo. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHAR-TIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15ª ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2013
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: contexto, 2006.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia de Letras, 2001.
- MARANHE, Elisandra André. D16. **Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita**. UNESP. 2011. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40147> acesso em 02 de Fevereiro de 2019.
- MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTTO, Cyntia

Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil: Livros, Imagens e Práticas de Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. 39-56.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. **A fluência e sua importância para a compreensão leitora**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014.

SMITH, Franck. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.

# UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO COMO UM PROCESSO CRUCIAL DURANTE TODA A FASE ESCOLAR DO INDIVÍDUO

*Giovana Carvalho Vieira<sup>1</sup>*

*Luciana Oliveira Alvarenga<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O presente capítulo tem como finalidade explicitar o que é alfabetização e letramento, de forma a apresentar suas finalidades no ensino e como se empenham durante a trajetória do indivíduo na escola. Sendo assim, é de extrema relevância compreender que esses processos não são sinônimos e sim processos diferentes, uma vez que o indivíduo pode ser alfabetizado e não letrado e mutuamente.

Para mais, é muito comum pensarmos que ambos os processos têm relevância somente nos anos iniciais do ensino fundamental, dado que é nos primeiros anos escolares que o indivíduo começa a compreender sua língua. Porém é possível observar que esses processos continuam até o terceiro ano do ensino médio, dado que a BNCC deixa explícito que esses processos fazem parte das habilidades e finalidade de aprendizagem expostos no documento.

## **Um breve resumo sobre alfabetização e letramento**

A alfabetização e o letramento, são os primeiros processos de aprendizagem em que o sujeito passa para ter acesso ao campo da leitura e escrita. E apesar de serem vistos como sinônimos, eles não pactuam os mesmos conceitos, mas um sempre complementa o outro principalmente nos anos iniciais da aprendizagem.

Esses processos são os primeiros a trabalhar com o desenvolvimento autônomo e crítico do sujeito. Mas, mesmo eles caminhando juntos, cada um conta

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal de Lavras. Email: [giovancarvalho961@gmail.com](mailto:giovancarvalho961@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Lavras. Email: [lucianaalvarenga2229@gmail.com](mailto:lucianaalvarenga2229@gmail.com).

com suas peculiaridades. Pois um sujeito alfabetizado, não precisa ser obrigatoriamente um sujeito letrado, conforme salienta Soares:

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 40).

As atribuições que envolvem a alfabetização e o letramento, podem se referir ao processo de codificar e decodificar a escrita e os números, e as outras funções de interpretar e compreender textos, realizam discursos tendo uma capacidade de refletir sobre a escrita e leituras. Sendo a alfabetização responsável pela ação do ler e escrever e o letramento a utilização desta técnica em práticas sociais da leitura e escrita.

Segundo Mortatti (2019), foram sendo introduzidas com o passar dos anos, diferentes propostas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e escrita. E em cada época esses planos iam se modificando de acordo com a realidade social em que se vivia a população. Preservando as ideias políticas e sociais marcantes da época, e fazendo alterações na compreensão de seus conceitos.

Daí se tem a importância de o educador compreender e dominar essa temática, observando as peculiaridades presente em cada, refletindo sobre a evolução que os métodos pedagógicos passaram, até chegar nos dias atuais, onde vários autores indicam e defendem o uso da alfabetização paralela ao letramento. Pois com esses conhecimentos prévios, o mesmo poderá escolher a melhor estratégia pedagógica para utilizar com seus educandos, se atentando às necessidades de cada etapa de escolarização. E a partir disso utilizar os dois processos de ensino de maneira paralela. E dessa forma, o alfabetizar letrando, onde o mesmo aprenderá a ler e a escrever dentro do contexto das práticas sociais da leitura e escrita:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

## **Letramento**

A fim de entender um pouco mais sobre as especificidades do letramento, a autora Soares (1999), relata que a “palavra “letramento” foi introduzida por volta de 1980 no Brasil, na França (illettrisme) e em Portugal (literacia) para definir práticas sociais de leitura e escrita que decorrem do processo de aprendizagem da leitura e escrita.” A autora aponta que o conceito de letramento se dá no resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, é a condição que um grupo social ou indivíduo adquire por ter se apropriado da escrita. Quando uma pessoa passa a condição de letrada socialmente a pessoa deixa de ser um indivíduo analfabeto.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES,1998, p. 37).

Pode se dizer que o letramento tem início quando o sujeito ou grupo social começa a ter contato com pessoas que fazem o uso da língua escrita, observando os materiais escritos que são encontrados nos locais de acesso. Quando o mesmo já se sente familiarizado com a escrita e a leitura, se cria a possibilidade de realizar as práticas do seu uso em vários contextos sociais.

Dessa forma, um sujeito sendo letrado, consegue entender e se localizar por meio de materiais escritos, como jornais, consegue seguir receitas, se informar pelas placas de trânsito e entre outras coisas que possibilite ao indivíduo se integrar na sociedade em que está inserido. SOARES (1998, p. 44), relata que o letramento é “[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida”.

## **Alfabetização**

Refletindo um pouco sobre o conceito e atribuições da alfabetização, é possível perceber a importância que o mesmo tem na vida do sujeito. Pode-se considerar a alfabetização como um processo em que o indivíduo desenvolve e adquire habilidades que o possibilita fazer o uso da leitura e escrita. O levando a codificar e decodificar a escrita e os números de acordo com o meio social e cultural em que faz parte.

A alfabetização é um instrumento de aprendizagem e também uma prática social, cujo uso é capaz de reforçar a voz e a participação de comunidades



e indivíduos na sociedade. O fato de que, até os dias de hoje, um em cada cinco dos indivíduos que vivem neste planeta sequer tem acesso à alfabetização é um escândalo e uma mácula para a humanidade. (UNESCO, MEC, 2003, p. 27).

A autora SOARES (2004), pontua sobre as várias mudanças que ocorreram sobre o conceito da alfabetização ao longo dos anos. Onde foi possível compreender que no início, um indivíduo que tivesse a capacidade de assinar seu próprio nome, ou escrever um simples bilhete, era considerado alfabetizado. As alterações foram acontecendo e seu conceito se modificando a partir das necessidades apresentadas, como podemos perceber nas palavras de Soares compartilhadas a seguir:

[...] até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2004, p. 7).

Apesar dos esforços das instituições de ensino com o auxílio de algumas políticas públicas voltadas para a educação, o Brasil ainda tem um índice considerável na taxa de analfabetismo.

De acordo com a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os números tiveram uma melhora, saindo de 6,8%, no ano de 2018, para 6,6%. Essa taxa foi disponibilizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Mas mesmo com esta diferença nos números, o Brasil ainda conta com 11 milhões de indivíduos que não sabem ler nem escrever. Os números tendem a variar de acordo com a idade dos indivíduos. Esse fator, se dá por diversos motivos, como falta de estrutura para conseguir ter acesso às escolas, a evasão escolar, onde os alunos abandonam o ensino por ter que assumir outras responsabilidades, muitas das vezes sendo em razão financeira e entre outras situações sociais que os levam a perder o interesse em sua alfabetização.

Fundamentado em Albuquerque, a importância da escrita e da leitura para se viver em sociedade é evidente.

Enfim, considerando o que foi discutido até agora, sabemos que ser alfabetizado, hoje, é mais do que “decodificar” e “codificar” os textos. É poder estar inserido em práticas diferenciadas de leitura e escrita e poder vivenciá-las de forma autônoma, sem precisar da mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever. (ALBUQUERQUE, 2017, p. 21).

A alfabetização é considerada um dos pilares da educação, pois será a partir dela que o indivíduo ainda na infância dará início ao seu desenvolvimento integral. Vale ressaltar sua importância junto ao seu grupo social. Onde as pessoas que não tiveram acesso a ela, por alguma dificuldade ou até mesmo por opção, acabam perdendo espaço dentro da sociedade, pois vão deixando as chances tanto no campo pessoal e principalmente na área profissional, passar.

Desse modo a compreensão da alfabetização fica especificada a aprendizagem do código alfabético, o domínio da tecnologia da leitura e escrita. O que possibilita ao sujeito conseguir decodificar os componentes da linguagem escrita, e assim compreender suas funcionalidades, como memorizar e reconhecer as letras e números, conseguir montar palavras e formar frases. Funções essas, que são importantes para a sua comunicação e adaptação no grupo social.

### **Letramento e alfabetização a partir da BNCC**

Segundo a BNCC (2017):

A análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/ Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BNCC, 2017, p. 89).

Ou seja, é explícito que o documento da BNCC leva em consideração o letramento e a alfabetização, dando a ambos sua devida importância no ensino e aprendizado do indivíduo e além disso destaca a leitura e produção de texto como ferramentas cruciais para o letramento e alfabetização em sala de aula. Partindo para os eixos leitura e produção de texto, é importante compreender seus processos para serem trabalhados em sala de aula.

Sendo assim, Colaço (1998) menciona que a leitura é fracionada em três níveis: explícito, implícito e metapolítico. O explícito se baseia em uma leitura de conhecimento prévio, para que o leitor reconheça a materialidade linguística e pelo conhecimento de mundo que o leitor possui. Lino de Araújo (2014, p.65) salienta que esse processo pode ser “realizado por qualquer leitor alfabetizado que se depare com o texto e nele fixe atenção”; Já o implícito corresponde ao reconhecimento das intenções do autor, fazendo inferências para reconhecer o que não está dito na materialidade linguística e visual, conhecimentos textuais, linguísticos enciclopédicos, de gêneros textuais, suas finalidades, aspectos

composicionais e temáticos, mas, esse reconhecimento só é possível a partir de experiências e conhecimento de mundo do leitor.

De acordo com Colaço (1998), o metaplícito refere-se ao nível mais complexo da leitura, pois exige que o leitor reconstitua o contexto, no qual o texto está ligado para que atribua sentido; está ligado ao nível implícito, em razão de ser impossível chegar ao nível metaplícito sem fazer as inferências do texto e exige conhecimento sobre intertextualidade, distinção entre ficção e realidade, aspectos estéticos e morais, senso crítico etc. Desse modo, compreende-se que o processo de leitura tem uma relevância indispensável no processo de alfabetização, pois é possível utilizar os três níveis de leitura mencionados acima, para complementar o processo de letramento do indivíduo.

Além disso, é indispensável o processo de produção de texto, no qual possibilita trabalhar o desenvolvimento da escrita do indivíduo. Além do mais, a produção de texto não consiste em apenas escrever palavras, mas em um processo que possui estrutura e variados gêneros no qual tem suas especificidades. Ao ser trabalhado em sala de aula, o professor precisa apresentar essas especificidades antes de começar a produzir determinado texto.

Além disso, a BNCC (2017) apresenta nas práticas de linguagem a leitura e a produção textual, dando um destaque maior e aprofundado nesses eixos. Posto isso, compreendemos que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e Co significa em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. (BNCC, 2017, p. 72).

Já “O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]”. (BRASIL, 2017, p. 76). Desta forma, cabe ao professor atentar-se a esses quesitos que a BNCC (2017) apresenta, para que esses processos sejam aprofundados e ensinados da forma correta. Ademais

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BRASIL, 2017, p. 78).

Para mais, entende-se que a BNCC dá a devida importância para esses processos no ensino do indivíduo enquanto estudante, no qual demonstra que todo professor deve se atentar a esses processos como importante e indispensável durante o ensino e trajetória dos alunos na escola.

### **Considerações finais**

Por fim, ressaltamos que apesar de letramento e alfabetização serem confundidos como um processo só, fica evidente que são processos de aprendizagem distintos. Além disso, é importante mencionar que nem todo indivíduo passa por esses processos. É comum observar nas salas de aula dos dias atuais alunos alfabetizados e não letrados e vice-versa, a concluírem o ensino médio, por isso é importante dar devida relevância para esses processos no ingresso do aluno no ensino escolar, desta forma cabe ao professor recorrer a BNCC (2017) para nortear todo esse processo, pois a mesma apresenta de forma detalhada sobre os eixos a serem trabalhados no ensino do indivíduo.

É importante salientar também, que isso vai além do conhecimento do professor e do projeto pedagógico da escola, pois a sala de aula ainda deve passar por uma espécie de “reforma” para que possa atender todos os alunos, ou seja, ainda há muito o que discutir com o ensino para indivíduos que possuem dificuldades ao aprender, para que eles possam sair da escola letrados e alfabetizados, mas é evidente que esse processo é lento e passará por mudanças diariamente sem cessar.

Outro quesito muito comum, é considerar que a alfabetização e o letramento só são trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que, é no ensino fundamental que o indivíduo começa a compreender a estrutura da língua. Mas é possível observar que a BNCC leva a alfabetização como crucial até o ensino médio, obviamente que o processo tende a modificar de série em série, pois é necessário que o indivíduo desenvolva cada vez mais e saia apto para viver em sociedade, além de mencionar que não necessariamente esse objetivo é alcançado. Por isso, o processo de leitura e produção de texto é trabalhado sem cessar durante o ensino e aprendizagem na escola, ou seja, esses processos tendem a progredir do ensino fundamental ao ensino médio, e mais adiante.

Dessa forma, apesar das peculiaridades presente em cada metodologia de ensino, a alfabetização e o letramento quando trabalhado de maneira mútua, os resultados podem ser mais satisfatórios, tanto pro educando quanto ao educador. Para finalizar, é considerável mencionar que o ensino da alfabetização e o letramento é uma responsabilidade da escola, mas antes das atribuições da instituição de ensino, é necessário que o indivíduo tenha possibilidades de acesso a mesma,

ou seja, o educando precisa ter condições para ir à escola. E ainda é notável que boa parte da população não tem esse acesso, muitas vezes por falta de recursos e estrutura dos municípios onde residem, bem como, sua condição financeira e responsabilidades pessoais que os força a trabalhar ao invés de estudar o impossibilitando de ingressar em uma escola regular. Por isso, deve se dar a devida atenção para tudo que envolve a vida do indivíduo em sociedade, para que assim, o mesmo consiga ter uma boa aprendizagem, com uma educação de qualidade, que é direito de todos.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Org). *Alfabetização e Letramento: Conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.
- COLAÇO, Madeleine Ribeiro. **Níveis de processamento de sentido**. Congresso Nacional de Linguagem e Ensino. Pelotas, UCPel, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 24 de março de 2022.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *Conheça o Brasil - População*. Disponível em: PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio | Agência de Notícias (ibge.gov.br).
- ARAÚJO, Denise de Lino. Questões discursivas e questões de múltipla escolha em atividades de leitura e de análise linguística. in: **Enunciado de Atividades e Tarefas Escolares**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. v. 1. 143p.
- MEC/UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Brasília: MEC, 2003.
- MORTATTI, Magda Becker. (2009). **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate**. *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, 3, 91-114.
- SOARES, Magda Becker. **O que é letramento e alfabetização. Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

# CONCEITUANDO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

*José Sales Amaral<sup>1</sup>*

*Áurea da Silva Pereira<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A escola é um dos espaços mais importantes que colabora para a construção do indivíduo. Ela exerce um papel preponderante para que uma sociedade cresça em vários aspectos. E na sociedade moderna a exigência que se tem, é que o indivíduo tenha habilidades não apenas que decodifique e ou codifique sinais grafos, mas que ele possa fazer uso efetivo pleno da leitura e escrita para fins sociais, favorecendo a uma sociedade de primeiro mundo. Nisto, entendemos que não teremos uma sociedade de primeiro mundo se não tivermos sujeitos que façam o uso do exercício da leitura e da escrita. Se estende a escola a responsabilidade de educar para esse exercício das habilidades leitoras e escritoras que estão presentes na sociedade capitalista. Mortati (2004) afirma que as habilidades leitoras e escritoras no sentido de o indivíduo se apropriar em torno desses mecanismos de comunicação são inquestionáveis no mundo moderno. E o estado tem o dever de promover por meio da educação o acesso de todos os sujeitos pertencentes a diferentes classes, a educação escolar, aprendendo, dessa forma a ler e a escrever como sujeitos letrados.

Na garantia de acesso à educação escolar feita pelo Estado, a inclusão apenas desses indivíduos nesse espaço, não é a garantia que ele tenha sucesso em sua trajetória. Nos exercícios e práticas de letramentos fazendo com que os estudantes aprendam a fazer uso efetivo da leitura e escrita. Nesse desafio na arte de ensino aprendizagem no final do ciclo é cultural que alguma parcela de aprendizes não alcance resultados satisfatórios. Isso faz deixar dúvidas por

---

1 Graduado em Letras língua portuguesa e literaturas pela Universidade da Bahia- UNEB. Mestrando pelo programa de pós-graduação em Crítica Cultural- UNEB, Alagoinhas. Membro do GPLIN- Grupo de Pesquisa Letramentos, identidades e narrativas. E-mail: Josesalles2015.1@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5584579178295171>.

2 Professora orientadora. Graduada em Letras. Mestra em Educação e contemporaneidade. Doutora em Educação. Professora permanente do Programa em Crítica Cultural. Coordenadora do GPLIN- Grupo de Pesquisa Letramentos, identidades e narrativas. Lattes: <https://orcid.org/0000-0001-8980-1709>.

parte dos alunos, dos pais e dos professores sobre o próprio ensino, pois o objetivo, a meta no início de todo ciclo é atingir a todos levando bons resultados, e fortalecendo bons leitores e escritores. Mas nem todos (estudante) chegam ao mesmo lugar.

Este texto propõe apresentar estudos a respeito da alfabetização e letramento, além das relações que as práticas de letramentos estabelecem com o processo de reprovação escolar. Seguindo concepções defendidas por autores, serão discutidas definições a respeito do letramento autônomo e o ideológico, apontando o modelo que a escola mais utiliza e as consequências disso.

O estudo se constituirá numa síntese de análise bibliográfica, trazendo ideias, teorias, conceitos de alguns autores a respeito da questão do letramento e da alfabetização.

## OS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS

Tendo citado a palavra *letrados*, vale discutir sobre o letramento em si, terminologia que se encontra presente na educação. Os estudos sobre *letramento* são tidos como “novos” nos espaços acadêmicos brasileiros. Esses se originaram partindo da necessidade de saber sobre as práticas de usos da leitura e escrita avançadas, as quais são resultados da aprendizagem dos códigos de escrita usados por agentes do letramento nas sociedades.

No livro escrito por Soares no ano de 2010, intitulado *Letramento: um tema em três gêneros*, a autora teoriza o termo letramento sob a luz de alguns estudiosos. Ela defende que o surgimento do presente termo deu-se fruto da necessidade que a sociedade exigia, visto que a alfabetização não conseguia dar conta, em relação a situações que colocavam o uso da leitura e escrita em cena.

Assim como Soares (2010); (2017), Kleiman (1995), contribui com essa mesma ideia, afirmando que as sociedades modernas apresentam formas diversas de se comunicar. E todas elas são válidas. A essas novas linguagens, dentre outras situações de usos da leitura e escrita para fins sociais, o termo letramento foi posto em debate. Questões como, pessoas que não tem o domínio da leitura e escrita, tidas como analfabetas, mas conseguem interagir socialmente, constitui-se como uma situação de estudo dos novos estudos letramentos. Essa questão pode ser exemplificada, quando são encontradas na sociedade, pessoas que não possuem o domínio da língua escrita, não sabendo ler e escrever, por limitações ao acesso à escola, mas em seu dia a dia elas possuem outras habilidades que lhes ajudam a socialização em si. Ideia essa que é exemplificada num texto do livro de Soares (2010), fomentando a discussão de que as pessoas mesmo sendo analfabetas estão sempre em constante contato com eventos de letramento, tornando-se

dessa forma *letrada*, mesmo sem possuir o saber tecnológico do domínio da leitura e escrita.

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2010, p.24).

Na descrição feita por Soares acerca do adulto que é concebido pela sociedade como analfabeto que não sabe ler, nem escrever, códigos, sendo até seu conhecimento subestimado por não ter essas habilidades que são cobrados por uma sociedade industrializada, classista e discriminatória, ela estabelece uma relação desse adulto com uma criança que ainda não fora alfabetizada. Assim, a criança ao folhear um livro fazendo de conta que está lendo, ou até mesmo fazendo uma leitura imagética, fazendo rabiscos e afirmando que está escrevendo ali seu nome, ela está participando de eventos de letramento mesmo sendo analfabeta. Ela é letrada por realizar essas atividades, aumentando com isso, a cada prática, seu estágio de letramento, mantendo certa familiaridade com códigos específicos da escrita, contribuindo para seu processo de aprendizagem. Ambos estão participando de eventos de letramentos, que são vivências de práticas de leitura e escrita em dados contextos e situações sociais, sendo, dessa forma, letradas do ponto de vista cultural.

Os debates em torno dos letramentos sociais e culturais têm buscado dar visibilidades a outros modos de escrita e leitura que estão nas comunidades marginalizadas socialmente, dando visibilidades aos seus saberes linguísticos, sociais e culturais. Assim sendo, observamos que as comunidades rurais, periféricas, quilombolas, indígenas e outras são excluídas das instituições por meio das rotulações que permeiam a sociedade, ao defenderem a tese de que quem sabe ler e escrever é provido de conhecimento. Essa defesa exclui aqueles e aquelas que não possuem o domínio dessas habilidades e que são vistos como incapazes de interagir socialmente, pela não apreensão do código escrito.

Esta ideia é rebatida pelos novos estudos dos letramentos que têm desenvolvidos estudos em comunidades de baixa escolaridade, buscando conhecer os diversos modos como a escrita e leitura estão presente nesses lugares. Esses estudos tem oportunizado outros modos de pensar os saberes dos indivíduos, fundamentando-se na tese de que aqueles que não são alfabetizados, apresentam maneiras de comunicações e interações, com base em suas vivências e em seus



saberes que foram sendo construídos socialmente ao longo do tempo, dentro das limitações que foram sendo impostas.

As pesquisadoras Soares (2010, 2017); Kleiman (1995) compactuam da mesma ideia, no que diz respeito a prática alfabetizadora da alfabetização e letramento. Elas defendem que o sujeito não deve apenas estar limitado a apreender o código escrito. A sociedade moderna exige que ele saiba fazer uso desse código na sociedade, para que favoreça no processo de socialização e inserção social.

Assim, o método de só alfabetizar o sujeito, passou a ser revisto por muitos dos teóricos educacionais, devido a essas inquietações que surgiram ao longo do tempo, havendo assim, uma necessidade de um novo termo que abarcasse essas novas exigências despertadas na sociedade,

Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente- daí o recente surgimento do termo letramento”. (SOARES, 2010, p.20).

Alguns autores antes mesmo do termo letramento eclodir na educação, apresentavam perspectivas que dialogam com os estudos letramentos, refletindo sobre outros modos de vivências. Os estudos letramentos preconiza veementemente em relação aos saberes sociais que as pessoas dominam e utilizam – os para sobressaírem socialmente. Essas teorias criadas ao longo do século em torno de concepções de leitura e escrita, valorizando saberes outros foram teorizadas ao longo do tempo, mas ainda hoje é possível detectar incoerências na compreensão acerca desse novo estudo pois foi incutido na escola a prática e o exercício da alfabetização. Ou seja, o termo *letramento* como prática social é confundido com outros termos, isso pode ser visto no termo *alfabetização*, decodificação dos códigos escritos. Soares (2017, p. 34), em seus textos que discute a respeito da alfabetização e letramento, que há uma incompreensão por parte de muitos indivíduos no entendimento dos dois termos, alfabetização e letramento, *do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita*.

Constatamos que a alfabetização concerne à decodificação do alfabeto, dos símbolos grafos, já o letramento além de relacionar-se com as formas de comunicações que o sujeito emite para se relacionar com seu espaço social, por meio dos usos das múltiplas linguagens, recorrendo dessa maneira, a leitura e escrita para esses fins sociais, apoia-se na tese de que não basta apenas ler e escrever, ser alfabetizado, mas é preciso saber fazer uso dessas habilidades nos contextos que a própria interação social nos propicia.

Para Kleiman (1995), os estudos sobre letramento se destacaram com a finalidade de analisar como as práticas de leitura e escritura apresentam efeitos

na vida das pessoas:

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados as práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Nessa mesma perspectiva de estudo, este termo não se restringe apenas a essas duas últimas habilidades, pois, na maioria das vezes, em algumas práticas sociais, o letramento é utilizado, sem mesmo se fazer uso da leitura e escrita propriamente ditas.

Kleiman (1995) esclarece essa concepção num exemplo dado em seu livro, relatando o papel fundamental da oralidade na mediação de saberes, em contextos os quais as práticas de leitura e escrita não foram dominadas ainda pelos indivíduos. Isto está claro nas histórias contadas pelos pais para uma criança não alfabetizada, sendo uma forma que garante ao estímulo cognitivo desse indivíduo, por meio de uma prática e evento de letramento, as quais não são muito usadas na escola. Assim, para a mesma autora, no ponto de vista desse novo estudo, a criança que está inserida em meios que acontecem esses eventos orais de letramentos, ela está sendo letrada, assimilando estratégias orais que lhes servirão para vida.

Aí está mais um motivo do surgimento do termo letramento, o qual se origina da intenção de entender situações de leitura e escrita, as quais perpassam o universo da alfabetização:

Outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “ Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Street (1984), como também outros autores, buscou estudar cientificamente, por meio de pesquisas de campo a respeito das terminologias e perspectivas do letramento autônomo e ideológico. A seguir há considerações em torno as duas vertentes que o autor pressupõe.

## O LETRAMENTO AUTÔNOMO E O IDEOLÓGICO

A concepção de letramento autônomo parte do princípio de que a escrita deve ser considerada um produto que por si só apresenta sua completude. O contexto para o texto ser interpretado não é parte importante do processo de construção do saber. Essa perspectiva valoriza um saber fechado que não possui relações com o contexto de produções.

A característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois nela em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Outra concepção de letramento é destacada a perspectiva ideológica de ensino. Esta concepção acredita que a valorização dos saberes alternativos que foram construídos pelas pessoas ao longo de suas vidas, é ideal para a construção de outros saberes. Os saberes preveis dos alunos, nesta visão são valorizados e reconhecidos nesse viés.

Levando em consideração o fato de que os objetivos que nos interessa atingir no ensino são aqueles de uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, devemos concluir que o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas. (KLEIMAN, 1995, p. 57).

No ponto de vista do letramento ideológico, a pluralidade é levada em consideração. Os letramentos, com s, constitui como a valorização dos saberes alternativos. Nesse viés, os saberes produzidos socialmente pelas sociedades marginalizadas devem ser valorizados pela escola, sobretudo aqueles que os estudantes trazem consigo. Uma realidade que não é muito vista no âmbito educacional.

A não valorização do saberes outros, como destacam alguns autores da área da sociologia, que buscam defender a tese de que o sistema educativo exerce, desenvolve e ou constitui, apenas uma reprodução de uma cultura altamente elitista, exclui, muito mais que inclui o aluno. Em diálogo com aqueles que estão no poder, detendo as riquezas que o proletariado produz. Nesse trabalho de codificação que a escola tanto desenvolve ela não promove, dessa forma, o exercício da igualdade, levando a um avanço aos estudantes das classes sociais. Ela faz com que aqueles que não dominam um saber culto fracassem em suas tentativas de melhorias de vida. A assimilação de conteúdos desconexos da realidade do

aluno das camadas marginalizadas será um fator preponderante para ao processo de reprovação escolar.

As vivências do aluno das classes populares, segundo Kleiman (1995) não são as mesmas trabalhadas, percorridas, contempladas na sala. E aqueles alunos que pertencem às classes privilegiadas, favorecidas continuarão em seu processo de crescimento, diferente daqueles que não estão no mesmo patamar.

Assim, por meio de um estudo etnográfico de pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos, Heath (1982, 1983) mostra que o modelo universal de orientação letrada, o modelo prevalente na escola, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico para crianças que foram socializadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido com base na escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização. (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Kleiman (1995) discute em sua teoria a disparidade entre os letramentos escolares com os encontrados na sociedade. Há de certa forma uma homogeneização, um ato de tornar único, por parte da escola, de uma prática letrada predominante na sociedade, trabalhada na sala de aula, repercutindo na vida do aluno. Os estudantes oriundos das classes onde esses saberes não estão em circulação sempre serão excluídos automaticamente. A concepção de letramento trabalhada pela instituição educativa difere dos letramentos existentes nas sociedades.

A autora nos leva a pensar sobre a prática de ensino desenvolvida no ambiente escolar. Trazendo reflexões que remetem as relações que as práticas em sala de aula mantem com a reprovação do aluno, sendo um fenômeno que pode ser explicado pelo próprio modo de trabalho que a instituição escolar desempenha.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse breve estudo realizado em torno da questão do letramento e a reprovação escolar sob o enfoque de teorias de alguns autores, revela as contribuições por parte dos conteúdos ensinados na sala de aula a retenção escolar. A reprovação escolar é um fenômeno escolar e social. Aos indivíduos que a esse processo passam, são muito mais vitimados do que culpados, pois como vimos nos estudos defendidos por autores, a escola por eleger e pregar um ensino que esteja voltado e atrelado à burguesia, favorece dessa forma ao fracasso dos estudantes que nesse (ensino) não se sentem privilegiados. Assim, entende-se que antes mesmo de se recorrer ao ato da reprovação, far-se-á necessário, rever as práticas de letramentos utilizadas por esse espaço de ensino, para que haja dessa forma a verdadeira justiça no ensino público.

Por meio desse estudo, analisando teorias de autores a respeito das práticas

de letramento escolares e suas relações com a reprovação constatou-se que as práticas pedagógicas letramentos utilizadas pela escola ainda contribuem com a reprovação escolar.

Antes de acontecer um ensino que vise ao domínio do conhecimento das particularidades linguísticas, o estudante deve ter um domínio da habilidade leitora e escritora, pois o domínio dessas habilidades que lhes darão condições para a apreensão do conhecimento das particularidades da língua.

Os saberes escolares devem ser pautados nas necessidades dos educando como já defendido por (BRITO, 2001, p. 167) e outros teóricos anteriormente, pelo fato de oferecer aos alunos um ensino homogêneo, baseado em saberes classistas provenientes dos grupos dominantes, fazendo com que vários(as) dos(as) alunos(as) tomem caminho distintos: “É verdade que damos a todos as mesmas possibilidades, mas na chegada não há igualdade, isto é, a competição escolar está viciada, porque enquanto alguns alunos sobem pelo elevador, outros arrastam-se a subir os degraus da escada”.

Este estudo contribuirá para todos aqueles que se preocupam com o problema da reprovação escolar, em especial para os educadores que se encontram dentro do espaço educativo, e, que a todo instante buscam rever o seu trabalho pedagógico e seus efeitos no alunado, favorecendo às novas ações de ensino que condizem a uma aprendizagem produtiva.

## REFERÊNCIAS:

- BRITO, Ana Parracho. São todos diferentes, mas de igual valia. In: Duarte, José B. **Igualdade e Diferença: numa escola para todos**. Edições Universitárias, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, Lia. **A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 1989.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2014.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

# A PROMOÇÃO DA PRÁTICA DE LETRAMENTO CRÍTICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Laysla Ribeiro da Silva Fernandes<sup>1</sup>*

*Marlana Carla Peixoto Ribeiro<sup>2</sup>*

*Ludimilla Dadiane Cardoso de Jesus<sup>3</sup>*

*Carlos Augusto Cardoso de Jesus<sup>4</sup>*

## Introdução

No Brasil, as primeiras ações ligadas à pandemia da COVID-19 começaram em fevereiro, com a repatriação dos/as brasileiros/as que viviam em Wuhan, cidade chinesa epicentro da infecção. No dia 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso: um homem que havia viajado para a Itália. Em meados de março, o país registrava mais de 200 casos e foi reconhecida a situação de contaminação comunitária – ou seja, quando não é mais possível se

- 1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, IELT – Câmpus Anápolis. Graduada em Letras-Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Especialista em Educação para Diversidade e Cidadania pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Assessoria Linguística e Revisão Textual pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora da rede estadual em Anápolis-Go. E-mail: layslars@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1410048453360616>.
- 2 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, IELT – Câmpus Anápolis. Graduada em Direito pela Universidade Católica de Goiás – UCG/GO (2006), especialista em Direito Processual pela Universidade de Rio Verde – UniRV (2007) e em Direito e Processo do Trabalho pela Verbo Jurídico (2020); formação em Docência Universitária, pela Universidade de Rio Verde - UniRV (2010); formação pedagógica em Letras, pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER (2020). Servidora da justiça do trabalho. E-mail: marlanacpr@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5433906355964747>.
- 3 Mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade pelo POSLLI, UEG-Câmpus Cora Coralina. Graduada em Letras pela UEG-Câmpus Cora Coralina. Professora da rede pública municipal e estadual em Faina-GO. E-mail: ludimilladadiane@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8572883986986678>.
- 4 Mestrando em Ciências e Matemática pela UFG programa PPGECEM. Graduado em licenciatura em Matemática pela UEG Câmpus Cora Coralina. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Ibra. Graduando em Pedagogia pela Ibra . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8554380539801999>.

identificar a origem do contágio. Diante de tal situação, a Secretaria de Estado da Saúde determinou a paralisação das aulas presenciais no Estado de Goiás a partir do dia 18 de março de 2020.

O MEC publicou as Portarias nº 343, de 17 de março de 2020, e nº 345, de 19 de março de 2020, autorizando, “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino”.

Dessa forma, o ano letivo de 2020 em Goiás passou a se impender apenas remotamente, o que ocasionou vários desafios, principalmente no que se refere à promoção do letramento crítico – o qual “configura-se não como método preestabelecido, mas como postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais” (DUBOC e FERRAZ, 2011).

Desde o início do isolamento social e da prática do ensino remoto, os/as discentes buscaram diferentes formas de alcançar os resultados esperados, enfrentando vários obstáculos como: falta de estrutura física adequada em grande parte das residências, ausência de planejamento e de investimentos adequados em inovação tecnológica, excesso de atividades e conteúdos propostos. Alguns/mas alunos/as também encontraram dificuldades com o novo cenário, tais como: desânimo e/ou desinteresse, advindos das incertezas quanto ao alcance e duração da pandemia, e redução drástica na participação nas plataformas do ensino remoto.

Esse artigo visa discutir, portanto, o desafio de se desenvolver a prática do letramento crítico em meio ao sistema remoto, em uma turma de ensino fundamental fase 2, numa escola pública do estado de Goiás.

## **Fundamentação Teórica**

O ensino de línguas voltado para o letramento crítico é, há anos, tema de discussões acadêmicas. Seu avanço é notório, tanto em teorias, como em possibilidades práticas em sala de aula. Utiliza-se no presente referencial alguns/mas autores/as que teorizam sobre o ensino de Língua Inglesa, porém que possibilitam também sua utilização no ensino de Língua Portuguesa com adaptações ao/s contexto-sujeitos.

Takaki (2012) destaca como a palavra letramento recebeu novas acepções ao longo dos anos (e, conseqüentemente, diante das diversas necessidades sociais, culturais e históricas). Para a autora, a partir do receio do comunismo, aproximadamente nas décadas de 1950/1960, surgiu a necessidade de se desenvolver novas habilidades para a leitura e, assim, preparar as crianças para um mundo que temiam.



Desse modo, sujeito letrado passou daquele que apenas sabia decodificar as letras – como consta em alguns dicionários –, para sujeito que faz uso da escrita e leitura nos contextos sociais (Soares, 2010), até sujeito que faz uso da escrita e leitura em suas práticas sociais com criticidade – distinguindo fato de opinião, avaliando o que é arbitrário em textos e enxergando em suas leituras problemas sociopolíticos –, como inferem Cervetti, Pardales e Damico (2001).

Percebe-se, pois, que as perspectivas sobre a educação crítica muito colaboraram para a ampliação do conceito de letramento, letramentos, multiletramentos. Dentre tais contribuições, cabe mencionar o projeto pedagógico de Freire (2005), cuja prática sociocrítica fez ecoar a ideia que a leitura ultrapassa a mera decodificação.

Contudo, ao se conceber as perspectivas críticas da educação linguística como abordagem para formação do aluno/a-cidadão/ã, não se pode confundir leitura crítica com o letramento crítico, conforme assinalam Cervetti, Pardales e Damico (2001). Esses autores produziram um quadro didático para a compreensão dessas diferenças, e Takaki (2012, p.42) reproduziu-o para dar sequência a essa discussão, elucidando que não é porque é uma leitura crítica que será capaz de desenvolver a “consciência crítica” no/a leitor/a; pelo contrário, a leitura crítica prevê o “desenvolvimento de habilidades de alto nível de compreensão e interpretação”.

Em relação à autoria, a leitura crítica visa detectar as intenções do autor, já no letramento crítico “o significado textual é sempre múltiplo, contestado, historicamente situado e construído em meio a diferentes relações de cultura e poder” (TAKAKI, 2012). Desse modo, Mattos (2015) afirma que o letramento crítico se volta para questões de poder expressas pela linguagem e também nas relações entre a linguagem e a mudança social.

Por estas razões, as concepções críticas que culminaram no que se compreende hoje como letramento crítico – “uma abordagem que considera o processo de leitura como construção de significados atrelados ao contexto sócio-histórico, político, econômico, às relações de poder como uma forma de vir a conhecer o mundo e a si mesmo” (TAKAKI, 2012) –, nortearam o presente artigo, no qual se analisou como se deu a prática do letramento crítico numa escola pública do estado de Goiás durante o período de sistema remoto de ensino.

A partir da consciência, compreende-se o que é senso comum e se sabe que, por meio de leituras e estudos, pode-se superá-lo. Nesse sentido, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não somente os textos e as palavras lidas, mas também a escutar as próprias leituras de textos e palavras, uma vez que tanto “o autor quanto leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem”, numa percepção do contexto histórico e dos significados, que se associam para tornar o leitor criticamente letrado

(SOUZA, 2011, p.133).

Para tanto, a contribuição do/a docente é desconstruir práticas pedagógicas que se limitem à simples transmissão de conhecimentos e pensar em possibilidades para outras significações, nas quais o sujeito se desenvolva além do “*habitus interpretativo*” (MONTE-MÓR, 2018). Essa forma de interpretação ainda está presa num círculo que pode ser sugerido pelo próprio texto, uma vez que o autor é um ser social – de modo que seu discurso é ideológico, propositalmente ou não (JANKS, 2016). Dessa forma, para romper o círculo tradicionalmente estabelecido, é preciso contestar tradições e contemplar a língua em sua multiplicidade e dinamismo.

Neste contexto, é preciso reconhecer que as recentes e imediatas mudanças impostas ao cenário da educação, decorrentes da Pandemia da Covid-19, afetaram todo o processo educacional, e substancialmente a prática do letramento crítico. Isto porque o sistema remoto, utilizado como solução para a distância imposta pelo isolamento social, trouxe vários desafios aos/as alunos/as e aos/as professores/as.

## Metodologia

O presente estudo está fundamentado nas perspectivas do letramento crítico, orientado pela pesquisa-participante, numa abordagem qualitativa-interpretativa. Nele se buscou compreender o processo do ensino de Língua Portuguesa pela abordagem crítica – isto é, superando a busca de um resultado –, uma vez que a mediação em sala de aula é capaz de mobilizar a prática docente e pedagógica para a efetivação de aulas que tenham o/a aluno/a como agente do seu tempo e da sua cultura, considerando-se e imprimindo especial relevo às suas vivências.

A pesquisa foi desenvolvida com base nas aulas de Língua Portuguesa de duas turmas do ensino fundamental fase 2, com cerca de trinta e cinco alunos/as cada, numa escola pública do estado de Goiás. Tal análise foi realizada ante a gravação das aulas pelo Aplicativo ZOOM e pela aplicação de um questionário aos/as alunos/as, pelo *Google Forms*, após as aulas, para relatarem suas percepções e sentimentos.

Na intenção de identificar as principais dificuldades, tanto de professores/as como de alunos/as, em relação ao letramento crítico trabalhado nas aulas remotas, foi adotado como instrumento de coleta de dados a gravação de três aulas sobre o gênero textual notícia, considerando-se as aulas de línguas como espaço amplo para análises de conflitos e produções de significações.

As três aulas gravadas (e posteriormente analisadas) tiveram como objetivos: trabalhar o conceito do gênero notícia, analisar algumas notícias retratadas em jornais recentes e discutir uma notícia sobre racismo ocorrida na cidade dos/as

alunos/as, de forma a permitir que eles/as opinassem e contassem suas vivências sobre o fato.

A escola na qual foram realizadas as aulas segue a perspectiva do letramento crítico, entendendo-o como uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos, envolvendo, dessa forma, uma análise crítica da relação entre textos, linguagem, poder e práticas sociais.

A partir da determinação de realização das aulas no sistema remoto, a escola optou pela utilização do aplicativo ZOOM, por ser gratuito e de fácil acesso. Cada aula teve duração de trinta minutos e intervalo de dez minutos entre uma e outra. As turmas cumpriram horário especial, e a escola optou por reunir duas turmas, contabilizando cerca de 70 alunos/as em cada aula – destacando-se, desde já, que o pouco tempo e a grande quantidade de participantes muito dificultaram a participação dos/as alunos/as.

## Resultados e Análise dos Dados

Analisando-se as aulas remotas realizadas, sobretudo comparando-as às presenciais (anteriores ao isolamento social), notou-se uma severa regressão no desempenho dos/as alunos/as em relação à abordagem ativa e desafiadora para leitura, pois os/as estudantes demonstram menor interesse em participar das aulas não-presenciais – isto, pela falta de motivação para o estudo à distância, pela ausência de um local adequado para estudar, do medo de se expor diante dos/as colegas, da dificuldade de acessar a aula remota (*internet*, computadores, *smartphones*) –, o que, conseqüentemente, gerou uma maior dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos, bem como, a ausência de um planejamento e organização dos horários de estudos.

A aula de Língua Portuguesa é um espaço que possibilita o compartilhamento de vivências e diversos saberes, portanto faz-se necessário “problematizar questões de poder que perpassam a prática pedagógica” (PESSOA e URZÊDA-FREITAS, 2016, p. 140). Durante o planejamento das aulas analisadas, objetivou-se que os/as alunos/as se envolvessem nas discussões e fossem leitores/as críticos/as e não apenas receptores/as passivos/as.

O/A leitor/a crítico/a é aquele que reflete sobre o que lê, questiona as ideias apresentadas e se posiciona diante do que leu em um texto. Assim, ele/a transforma a realidade a partir daquilo que foi conhecido e construído durante o processo da leitura – entendendo-se que não basta fazer uma leitura crítica, é necessário um letramento crítico, pois os/as alunos/as precisam agir “como sujeitos que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social” (PEREIRA, 2018, p.51).

O que foi observado durante as aulas remotas analisadas foi que os/as estudantes pouco refletiram sobre os textos apresentados, uma vez que não se envolveram nas discussões propostas. No entanto, fazer tais reflexões e participar das discussões proposta é extremamente importante, afinal “exercitar os questionamentos, as dúvidas, pode permitir a busca por práticas que vão sendo reinventadas a partir dos novos contextos, das novas realidades, dos imprevistos.” (SOUZA, 2018, p.169)

Um outro desafio enfrentado pelos/as professores/as durante as aulas remotas foi manter o vínculo com os/as alunos/as sem estar no mesmo espaço físico. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), no ensino remoto[...]

“a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações.”

Dessa forma, o ambiente das aulas remotas muitas vezes não possibilita aos/as alunos/as uma maior reflexão, o que, sem dúvida, acarretará prejuízo, já que o/a discente acaba por aceitar informações sem refletir sobre as mesmas, gerando uma educação “bancária” (FREIRE, 2005), na qual ele/a apenas concorda com o que lhe é imposto.

Nas aulas presenciais de Língua Portuguesa, os/as alunos/as participavam constantemente, muitas vezes dificultando o controle da disciplina pelo/a professor/a. Por meio de textos que levavam à reflexão crítica, os/as discentes debatiam diferentes temas em sala de aula. Entretanto, na aula remota, o/a docente encontrou grandes dificuldades para alcançar a participação da turma, algumas vezes devido a problemas com o uso da tecnologia, outras por desinteresse do/a estudante. Mudar uma rotina tão estabelecida (como era o ensino presencial) não foi tarefa fácil, pois o ensino remoto exigiu dos/as alunos/as um maior planejamento, além de mais autonomia, proatividade, foco e dedicação.

A sala de aula deve ser vista como uma forma de possibilitar espaços de fala (SILVESTRE, 2017). No entanto, um fato observado foi o “silenciamento” durante as aulas, principalmente aquelas que exigiam dos/as discentes um posicionamento crítico. Silêncio faz parte da linguagem. Orlandi (1995) afirma que a política do silêncio sublinha que o dizer do sujeito esconde sempre outros dizeres, outros sentidos.

No questionário respondido pelas turmas após a aplicação das aulas, foi perguntando o porquê desse silenciamento, já que muitos/as dos/as que sempre participavam das aulas presenciais, pouco se manifestaram durante as discussões no sistema remoto. A justificativa que mais chamou atenção foi o medo de se expor, sentimento não relacionado apenas à vergonha dos/as colegas, por não

serem da mesma turma (já que duas turmas assistiram às aulas juntas), mas o temor da reação dos familiares, das pessoas que estavam dentro de casa, muitas vezes atentas à aula.

Nesse sentido, hooks (2013, p. 245) afirma que “uma dessas estratégias foi a ênfase na criação, dentro das salas de aula, de comunidades de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada”. A sala de aula para esses/as alunos/as, que se silenciaram diante da mudança do ambiente, era considerada como um lugar de refúgio, de liberdade.

## Considerações finais

O ensino remoto, imposto pela pandemia da COVID-19, permanece sem previsão de data para chegar ao fim. Sendo assim, é imprescindível estudar formas de mobilizar os alunos para um ensino mais dinâmico e participativo. É necessário que o/a estudante se sinta estimulado ao ligar a câmera para, assim, envolver-se de fato nas aulas, por meio de cada leitura, refletindo sobre os conteúdos e sobre sua prática social.

Na perspectiva do letramento crítico, o/a professor/a, juntamente com os/as alunos/as, têm o papel de desconstruir pressupostos sobre as várias narrativas presentes no dia a dia, de afinal “a sala de aula é espaço identitário: todos os discursos circulantes e aceitos, todas as falas, todas as interações põem em operação definições e redefinições de quem somos, de quem são os/as alunos/as e os/as professores/as” (ANDRADE, 2018, p.158)

Entende-se que o ensino remoto traz inúmeros desafios, porém é necessário descobrir formas de superá-los, experimentar outras metodologias e práticas que levem em conta o potencial das tecnologias digitais em rede e favoreçam a colaboração, a autonomia, a criatividade e a autoria de professores/as e estudantes.

## Referências

ANDRADE, Mastrella de. SER CRÍTICA uma história (sempre) incompleta. Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores universitários de inglês**. 1ºed. São Paulo: Parábola Editorial - Selo: Pá de Palavra, 2018, v., p. 149 a 162.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Brasília, 2020.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences:**

comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical Reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 30 set. 2021.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. **Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão**. *Revista X*, v. 1, p. 19-32, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-50; 223-251. Disponível em: <[https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks\\_2013\\_ensinando-a-transgredir\\_book.pdf](https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book.pdf)> Acesso em: 10 set. 2021.

JANKS, H. Panorama sobre o letramento crítico. In: JESUS, D.D. CARBONI, D. (Org). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MATTOS, Andréa M. A. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paco, 2015.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes, 2018. p. 315-335.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. *Revista UFG*, v. 20, 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, S. R: Editora da Unicamp, 1995.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Construção de Criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores universitários de inglês**. 1ªed.São Paulo: Parábola Editorial - Selo: Pá de Palavra, 2018, v. , p. 43 a 57.

PESSOA, Rosane Rocha; URZEDA-FREITAS, Marco Túlio de. **Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica**. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, mar. 2016 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198463982016000100133&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982016000100133&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 27 set. 2021. Epub 22-Dez-2015. <https://doi.org/10.1590/1984-639820158394>.

SILVESTRE, Viviane P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

SOUZA, L.M.T.M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F. ARAÚJO, V. A. **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Editorial, 2011.

SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS buscando caminhos para uma educação linguística crítica. Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professores universitários de inglês. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial - Selo: Pá de Palavra, 2018, v., p. 163 a 173.

TAKAKI, N.H. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

# A RELEVÂNCIA DA FEIRA MUNICIPAL DE LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CAXIAS-MA

*Francigelda Ribeiro<sup>1</sup>*

*Larissa Paloma Silva Barbosa<sup>2</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

A disponibilização de livros, sessões de autógrafos, rodas de conversas e outras atividades culturais presentes nos salões ou festivais literários constituem estratégias prolíferas de incentivo à leitura e, conseqüentemente, de formação de novos leitores. Conquistar novos leitores demanda formas criativas, sobretudo, no contexto atual, pelo predomínio e sedução do universo imagético tão majestosamente celebrado.

No contexto específico de Caxias – onde está ambientado este estudo –, cidade do estado do Maranhão, a 368 km da capital São Luís, eventos em prol da literatura sempre fizeram parte da história local. Situada na chamada Região dos Cocais, Caxias é reconhecida por ser um polo cultural do estado e berço de brasileiros renomados como Coelho Neto, Teófilo Dias, Gonçalves Dias, Ubirajara Fidalgo e Teixeira Mendes, para citar somente cinco dos seus filhos ilustres.

No cenário dos alunos de Ensino Fundamental, o ano de 2002 marcou a gênese da Feira Municipal de Literatura Infantil, realizada com alunos das escolas municipais caxienses. Contudo, foi a partir de 2018 que a feira – em cujo plano até então, contava-se apenas com alunos das séries iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental – passou a ser uma das atividades do quadro amplo de ações da Feira de Literatura, Cultura e Turismo da Região dos Cocais (FLICT), um evento cultural de grandes proporções, com a primeira edição realizada no período de 24 a 28 de setembro de 2018.

Deve-se destacar que, com a posse de uma nova gestão, em 2017, na Secretaria Municipal de Educação, foi abolida, da nomenclatura do evento, a

---

1 Professora Dra. em Literatura Brasileira pela UFMG. E-mail: francigeldaribeiro@yahoo.com.br

2 Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Vale do Itapecuru-FAI. E-mail: laripaloma-xd@hotmail.com



expressão literatura infantil. A feira passou a ser designada como Feira Municipal de Literatura, envolvendo todos os alunos das escolas urbanas e rurais, desde a Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental. Para fins de elaboração dos trabalhos, foi proposta uma temática e selecionados escritores a serem homenageados, segundo critérios previamente definidos. O evento costuma ter culminância em meados do segundo semestre letivo.

Este artigo tem, portanto, como objeto de estudo a Feira Municipal de Literatura, prescindindo do quadro amplo das atividades que compõem a FLICT. Considerando o grande número de alunos envolvidos, julgou-se relevante analisar se esse acontecimento pode ser reputado como potencializador do processo de formação de leitores no âmbito escolar.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a relevância da Feira Municipal de Literatura para a formação de leitores nas escolas públicas municipais da cidade de Caxias. Para tal, foram considerados expedientes que pudessem revelar se as práticas relacionadas ao evento contribuem ou não para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras junto ao corpo discente envolvido.

A metodologia adotada tem abordagem qualitativa, baseando-se nos conhecimentos da coordenadora geral da FLICT, desde 2017 aos dias atuais, e coautora desta pesquisa, professora Francigelda Ribeiro, doutora em Literatura Brasileira, bem como nos dados coletados por meio de entrevistadas e questionários aplicados pela pedagoga Larissa Paloma Silva Barbosa, coautora e sua ex-aluna no Curso de Pedagogia da Faculdade do Vale do Itapecuru.

## **2 A RELEVÂNCIA DAS FEIRAS LITERÁRIAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**

As feiras literárias ou salões de livro são acontecimentos significativos em que se promovem e se vivenciam experiências com textos literários. Por esse motivo, entende-se que a promoção desses festivais é de valioso auxílio para a formação de leitores.

São oportunidades nas quais se demonstra a função social da literatura, envolvem-se, em espaços similares, pessoas de classes e de áreas distintas, que contam com possibilidades múltiplas. Nessa perspectiva, essas atividades encontram-se voltadas para a convivência, cidadania e junção de culturas e saberes. A realização se dá em espaços abertos, com entrada franqueada, facultando a todos a proximidade com distintas formas de arte, especialmente, a literária.

Com o passar dos anos, os festivais literários tornaram-se cada vez mais diversificados e, mais que comercializar livros, estimulam o hábito da leitura, aproximam autores e leitores, constituindo-se enquanto espaço democrático. Quando uma feira literária tem como ator principal a classe estudantil, sobretudo, os de

Ensino Fundamental, ganha singularidade no que tange ao processo de formação de leitores. Nesse sentido, a escritora carioca Anna Cláudia Ramos destaca a importância de os jovens terem contato com literatura de boa qualidade, “tendo prazer e alegria de ler e não apenas lendo por obrigação escolar. Isso não forma um leitor apaixonado por livros e histórias” (RAMOS, 2008, p.05). As bienais e os festivais de livros são excelentes oportunidades em que os alunos se aproximam dos livros de modo livre e prazeroso, bem como podem participar de socializações de experiências de leitura. Indubitavelmente, os efeitos de uma feira literária ligada ao ambiente escolar são potenciais no sentido de redimensionar o hábito da leitura para horizontes, a um tempo, críticos e aprazíveis. Tais eventos têm, na sua essência, mecanismos geradores de novas e constantes possibilidades de formação de leitores.

### **3 ITINERÁRIO HISTÓRICO DA FEIRA MUNICIPAL DE LITERATURA DE CAXIAS**

A cidade de Caxias é berço de grandes escritores a exemplo de Gonçalves Dias, Vespasiano Ramos, Coelho Neto e Teófilo Dias – nomes que se destacaram no universo da literatura nacional. O município possui uma tradição cultural que fomenta uma rede de eventos literários. São diversos os eventos culturais e projetos de leitura que movimentam a história local, herança deixada pelos insignes poetas caxienses.

No âmbito da Rede Municipal de Ensino, inspirado nesse legado histórico, foi criado, em 1998, o Projeto Arco-íris, idealizado pela Profa. Ma. Jesus Lobão, que trabalhava, na época, na Secretaria Municipal de Educação de Caxias. De acordo com a entrevistada, o projeto tinha como objetivo contribuir para manter viva a tradição literária caxiense, propiciando aos estudantes o acesso ao fantástico mundo do livro. Ela propôs, em 2002, um projeto mais elaborado para a Feira Municipal de Literatura Infantil, bem como que todas as escolas da Rede Municipal tivessem bibliotecas com acervos literários, tanto as escolas das zonas urbanas quanto as rurais.

Em 2005, Jesus Lobão, juntamente com sua equipe técnica pedagógica, criou o Núcleo de Apoio à Biblioteca Escolar (NABE), com sede na Secretaria Municipal de Educação. Anos mais tarde, esse projeto se expandiu e, mantendo a leitura como foco principal, passou de NABE para Núcleo de Apoio à Leitura e Biblioteca Escolar (NALBE).

Conforme a Profa. Sônia Maria de Araújo Aragão, participante da então equipe técnica pedagógica coordenada pela profa. Jesus Lobão, o NALBE

Tinha a função de elaborar cronogramas de ações, metas e procedimentos

para proporcionar meios de acesso à leitura e à escrita no âmbito escolar. Uma dessas ações foi dar continuidade à Feira Municipal de Literatura Infantil, que teve início por volta do ano de 1997, porém a feira não era documentada, nessa época. Dessa forma, não se tem registros das suas primeiras edições (ARAGÃO, 2021).

Não há nenhum registro das atividades da feira antes do ano de 2002, nem mesmo memórias a partir das quais se possam sistematizar dados sobre edições anteriores. Assim, o projeto de 2002 ficou sendo considerado como marco inaugural da feira.

Segundo a Profa. Mildred Oliveira (2021), participante também da equipe técnica pedagógica do NALBE, o evento contava com “a força do texto literário, como uma energia para estímulos de sentimentos, desejos, alegrias e sonhos”. A Feira Municipal de Literatura Infantil envolvia as escolas da zona urbana. Informação também reforçada no relato da Profa. Jesus Lobão:

Eram escolhidas obras famosas da literatura infantil brasileira, a partir da quais os alunos do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano das escolas da zona urbana produziam textos, poemas, paródias e dramatização. A culminância da feira acontecia na Praça do Pantheon ou no Centro de Cultura, em cerca de dois dias, com apresentação dos trabalhos produzidos nas escolas (LOBÃO, 2021).

A quarta edição da Feira Municipal de Literatura Infantil aconteceu em 2005 e teve como temática “Monteiro Lobato: vida, realidade, sonho”. Em 2006, segundo informação da equipe técnica da época, não houve propriamente uma feira, mas um evento que foi chamado de Mostra Literária Interdisciplinar, com o tema: “O imaginário infantil na poesia de Mário Quintana”. No ano seguinte, em 2007, a Feira Municipal de Literatura Infantil tematizou a obra poética de Cecília Meireles. Em 2008, a proposta foi “Contar, criar e encantar” e, em 2009, a edição teve foco no tema “Leitura como arte transformadora”.

Com a troca de gestores políticos na cidade, a última edição da feira, enquanto evento de proporções mais extensas, aconteceu em 2010, com a temática: “Leitura e escrita: habilidades necessárias ao desenvolvimento humano”. Segundo Jesus Lobão, a Feira Municipal de Literatura Infantil se dedicava “ao cultivo da beleza e da criatividade da leitura literária, momento em que os alunos tinham a oportunidade de conhecer escritores e poetas de diferentes épocas, por meio de suas obras” (2021).

De 2011 até 2016, o evento continuou a envolver apenas os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas da sede, com culminância realizada na Praça do Pantheon ou no Centro de Cultura. Contudo, as professoras entrevistadas da equipe do NALBE não forneceram dados precisos acerca das edições da feira, durante esse período.

Em 2017, com a nova gestão municipal, passou a ocupar a pasta da Educação Municipal a Profa. Ma. Ana Célia Pereira Damasceno de Macedo que apresentou um novo organograma da Secretaria de Educação. A secretária propôs, para apoio direto ao seu trabalho, quatro gestões, entre as quais a Gestão de Memória e Cultura, coordenada pela Profa. Dra. Francigelda Ribeiro, que, em meio às atribuições, foi-lhe confiada a organização da feira literária. Na edição de 2017, o evento passou a ser chamado de Feira Municipal de Literatura, sem mais o termo infantil, envolvendo alunos da Educação Infantil, às últimas séries do Ensino Fundamental, com a participação de todas as escolas da sede e do campo. O homenageado, na ocasião, foi o piauiense Assis Brasil, autor de mais de uma centena de livros, com publicações para todas as idades nos mais diversos gêneros: romances, contos, novelas, narrativas infantojuvenis, ensaios, antologias, livros didáticos e dicionários temáticos. Com o tema “Assis Brasil em defesa da vida”, em 16 de dezembro de 2017, aconteceu a XV Feira Municipal de Literatura. As apresentações dos trabalhos feitos pelos alunos (poemas, desenhos, paródias, peças teatrais) foram realizadas nas chamadas escolas polos da sede e do campo. O evento foi expressivo e envolveu cerca de trinta mil alunos. No ano seguinte, surgiu a ideia da criação de um evento mais amplo. A junção das ideias que a secretária de educação, Profa. Ana Célia Damasceno, tinha em mente como o plano apresentado pela Profa. Francigelda Ribeiro resultou na proposta basilar do evento.

### ***3.1 Surgimento da FLICT***

O projeto da FLICT – que nasceu em 2018, patrocinada pela Prefeitura Municipal – manteve a Feira Municipal de Literatura como parte de sua composição. O evento dispõe de uma programação ampla, com livrarias, biblioteca itinerante, exposições artísticas, lançamentos de livros, dança, teatro, desenhos ao vivo, shows musicais, Seminário Interdisciplinar Saberes dos Cocais e apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos, neste ano, 2022, chega à sua vigésima edição.

A Feira Municipal de Literatura ocupa o palco central da FLICT e uma considerável área de estandes para exposição de textos e artes visuais produzidos pelos alunos. Conforme ressaltado, a feira engloba as escolas da sede e do campo, da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental.

A apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos possibilita um momento ímpar durante os dias de realização da FLICT, que é coordenado pela Gestão de Memória e Cultura, mas conta, para sua organização, com o apoio de todos os setores da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias (SEMECT).

Em um município que já cultiva tradição literária, a FLICT envolve toda a sociedade em uma dinâmica de saberes oriundos das mais diversas manifestações culturais. Desse modo, coaduna bem com os ideais defendidas pela Profa. Ana Célia Damasceno, secretária municipal de educação, o pensamento do escritor Leonardo Schabbach, criador do *blog: Na ponta dos lápis*:

Mais importante do que vender livros, festivais literários são cruciais para a construção de uma cultura, para fazer com que a sociedade novamente valorize a literatura. Afinal, quem aqui não tem alguma lembrança de alguma bienal ou algum evento que foi quando criança que o fez começar a gostar de ler? Pois é. É assim que se formam leitores, é assim que se modifica a maneira de pensar de uma sociedade (SCHABBACH, 2012, s/p).

Considerando a projeção das atividades escolares dos alunos caxienses, critérios foram estabelecidos para a escolha do escritor homenageado, a saber: ser, preferencialmente, oriundo(a) da Região Norte ou Nordeste do país; ser um(a) escritor(a) atuante e que possa estar presente no evento; deve ter, em meio à sua obra, títulos publicados no segmento infantojuvenil, de modo que atendam a todos os níveis e modalidades de ensino da Rede Municipal de Educação. Tais critérios se justificam em função de os livros do(a) homenageado(a) se tornarem objeto de estudo nas escolas desde o lançamento (no mês de abril, com a apresentação dos homenageados) até a realização do evento (no mês de setembro), perfazendo um intervalo de cinco meses.

### **3.2 Edições da FLICT**

Entre os dias 24 e 28 de setembro de 2018, no Complexo da Balaiada, espaço que engloba a Praça Duque de Caxias, o Memorial e o Mirante da Balaiada, aconteceu a primeira edição da FLICT e a XVI Feira Municipal de Literatura, homenageando o escritor caxiense radicado em São Luís, Wilson Marques, que tem mais de uma dezena de livros lançados. Com o tema “Entre crenças e lendas”, o evento contou com sessões de autógrafos, lançamentos de livros, biblioteca itinerante, coreografias, teatros, desenhos ao vivo, livrarias e o Seminário Interdisciplinar Saberes dos Cocais que reuniu escritores e pesquisadores de diversas cidades e estados para palestras e mesas-redondas. No palco central, aconteceram as apresentações dos alunos, dando corpo à XVI Feira Municipal de Literatura. Escolas caxienses bem como de municípios vizinhos exibiram, no palco, peças teatrais, músicas e coreografias e, nos estandes, textos e artes visuais produzidas pelos alunos com base nas narrativas do autor homenageado. Cerca de 60 intelectuais, entre escritores e pesquisadores das cidades da Região dos Cocais e de outros municípios passaram pelo evento para debates e lançamentos de livros.

Em 2019, a II FLICT e a XVII Feira Municipal de Literatura foram

programadas com o tema “Do solidário ao literário”, homenageando a escritora ludovicense Sharlene Serra. O evento foi realizado no período de 26 a 28 de setembro de 2019, no Complexo da Balaiada. A programação albergou: biblioteca itinerante, exposições artísticas, lançamentos de livros, dança, teatro, desenhos ao vivo, shows musicais, estandes empresariais, o II Seminário Interdisciplinar Saberes dos Cocais e apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos das escolas caxienses e de cidades vizinhas. Os livros da homenageada alinharam-se bem ao propósito da edição, uma vez que a coordenação do evento optou por lançar luzes sobre as políticas afirmativas. Os alunos guarneceram o palco de apresentações nas quais literatura e a inclusão foram esteticamente associadas. Tendo por base tal rubrica, reflexões sobre o combate às discriminações sociais ocuparam o centro das discussões também no Seminário Interdisciplinar Saberes dos Cocais.

Em 2020, considerando a pandemia da Covid-19, a III FLICT e a XVIII Feira Municipal de Literatura foi realizada no formato *online*. O *site* exibiu uma programação vasta entre os dias 09 e 11 de dezembro de 2020. Dadas as atividades remotas nas escolas, a utilização do livro impresso tornou-se inviável. Como os escritores que seriam homenageados – Joseane Maia, Elizeu Arruda e Cleo Rolim – não têm publicações em e-books, a Feira teve como ponto de apoio para as atividades escolares apenas a temática proposta: “Garantir os direitos da criança e do adolescente”. Para motivar os trabalhos, os professores utilizaram livros literários que os alunos já possuíam em suas residências ou livros de domínio público, disponíveis na *internet*. Considerando os protocolos sanitários, foram produzidos poemas, ilustrações, paródias, danças e músicas em forma de vídeos. O III Seminário Saberes dos Cocais, também de forma *online*, contou com diversos escritores, artistas e pesquisadores.

Em 2021, a IV FLICT e a XIX Feira Municipal de Literatura, também *online*, exibiram trabalhos, tomando como ponto de partida o tema “Poesia em tempos de pandemia”, bem como o lema “Cuidados com o corpo, mente e emoções”. A apreciação das atividades inéditas, no *site* do evento, aconteceu entre os dias 15 e 19 de setembro de 2021.

A V FLICT e a XX Feira Municipal de Literatura já estão em processo de organização e pensadas para acontecerem de forma presencial, neste ano 2022. Dessa feita, serão homenageados os autores Joseane Maia, Elizeu Arruda e Cleo Rolim que haviam sido convidados em 2020. Por força das atividades remotas, o convite havia sido prorrogado para quando as atividades presenciais pudessem ser retomadas.

Observando as peculiaridades das edições da FLICT e da Feira Municipal de Literatura, não se pode negligenciar o estímulo ao hábito de ler como fator basilar da organização da feira. É importante ressaltar ainda que, em um contexto

repleto de discontinuidades, o evento é revelador de um encadeamento de compromissos com a história e com a cultura da cidade, a começar pela numeração progressiva da feira, que levou em consideração a gênese do evento, no período do NALBE, dando-lhe continuidade ampliada, desde que o trabalho foi confiado à Gestão de Memória e Cultura, em 2017.

## 4 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter analítico, apresenta-se sob uma abordagem qualitativa. A intenção primordial deste artigo foi analisar a relevância da Feira Municipal de Literatura no processo de formação de competências e habilidades leitoras no universo escolar do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Caxias-MA. Assim, todo o percurso metodológico se deu no sentido de investigar se, de fato, a feira literária se constitui para os alunos como um ambiente de estímulo ao ato de ler.

Foi realizada uma pesquisa de campo para confrontar as impressões acerca da feira com seus resultados práticos. De acordo com Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa de campo tem como foco a busca de informações ou conhecimentos por meio de um problema, no qual se procura proposições que se queira confirmar, ou, ainda, mostrar novos fenômenos e vínculos entre elas. Diante disso, o pesquisador precisa enfrentar os fatos e, posteriormente, agrupar informações para serem documentadas. Nesse sentido, vale destacar também que, para Gil (1999), o estudo dessa natureza propicia o aprofundamento da investigação, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada. Dessa forma, neste estudo, foi largamente valorizado o trabalho de campo.

Os instrumentos metodológicos usados na coleta de dados foram as entrevistas expostas anteriormente e questionários semiestruturados. Os instrumentos favoreceram uma visão mais abrangente do objeto de investigação. A propósito, Cervo e Bervian (2002, p. 48) destacam que as questões abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas na análise dos dados. A utilização de entrevistas implica maior flexibilidade, o que, na proposição de Gil (2002), é exposto como auxílio salutar, devendo o pesquisador guiar-se por algum tipo de roteiro, sem se deixar limitar por ele.

As entrevistas coletadas para esta pesquisa foram realizadas com professoras que faziam parte da equipe técnica pedagógica do NALBE, entre os anos 2000 e 2016: Maria de Jesus de Melo Lobão (coordenadora); Mildred Oliveira de Alencar (técnica pedagógica) e Sônia Maria de Araújo Aragão (técnica pedagógica). As falas muito contribuíram para o entendimento do que representou a Feira Municipal de Literatura Infantil. As professoras Mildred Oliveira de

Alencar e Sônia Maria de Araújo Aragão fazem parte da atual equipe da Gestão de Memória e Cultura, responsável pela realização da FLICT, sob a coordenação da Profa. Dra. Francigelda Ribeiro.

O questionário foi aplicado a três gestoras escolares e a cinco professoras do Ensino Fundamental da Rede Pública que participam ativamente da feira, em duas escolas da zona urbana e uma escola da zona rural. Dado um compromisso ético assumido, foram omitidos os nomes das gestoras e das professoras das escolas públicas municipais que responderam ao questionário. As falas citadas, neste texto, serão diferenciadas pelo uso de letras do alfabeto.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na realização da pesquisa de campo, por meio de questionário, foi possível investigar, na perspectiva de gestoras escolares e professoras, as contribuições da Feira Municipal de Literatura para o incentivo à leitura e à formação de leitores.

Na investigação, foi decidido analisar a percepção de cada gestora, considerando organização escolar em torno da feira, a fim de evidenciar a relevância do evento para a escola. Buscou-se, também, a concepção de professoras acerca das atividades de leitura e produção de textos e de trabalhos visuais.

Quanto ao questionário aplicado às gestoras escolares, perguntou-se, primeiro, sobre a importância da Feira Municipal de Literatura para escola. A primeira delas, designada por Gestora A, destacou a relevância do evento por proporcionar aos alunos momentos interativos e dinâmicos em relação a aprendizagem. A segunda, a Gestora B, respondeu que o evento incentiva a leitura, além de contribuir para formação de leitores atuantes e competentes. A terceira gestora escolar, Gestora C, enfatizou a importância do evento por incentivar a leitura de forma prazerosa, despertando nos alunos a capacidade de escolha de gêneros literários, conforme suas preferências.

Diante das falas, pode-se destacar que a Feira Municipal de Literatura impulsiona o protagonismo dos alunos no que tange à formação de habilidades leitoras e ainda promove o avanço no processo de leitura de textos para além do cânone literário, oportunizando a ampliação do repertório de leitura.

Na segunda questão, inquiriu-se as gestoras sobre seus papéis na organização das atividades dos alunos para a Feira Municipal de Literatura. As gestoras evidenciaram perspectivas iguais, porém dar-se-á destaque à resposta da Gestora B:

Nossa principal função é dar todo suporte administrativo e pedagógico no que se refere ao desenvolvimento das estratégias dos professores e alunos, elevando o nome da escola, promovendo ações para maior engajamento nas produções da feira e objetivando sempre a qualidade das leituras realizadas (2021).



As gestoras mostraram-se conscientes de que têm papel fundamental no processo de planejamento, produção e culminância da arquitetura pedagógica executada pela escola nos dias de realização do evento. Evidenciaram que auxiliam na busca de ideias para que as estratégias de leitura possam convergir em uma exposição de significativo e envolvente espectro, uma vez que será apreciado por um público amplo. Nessa perspectiva, o trabalho em conjunto entre gestor, professor e aluno impulsiona o conhecimento, proporcionando competências leitoras.

Na terceira questão, indagou-se a respeito de como são criadas e planejadas as estratégias pedagógicas para as exposições e apresentações dos trabalhos nas versões presenciais ou *online* da feira. A Gestora A destacou que a presença do autor dos livros lidos pelos alunos nos dias de realização da feira influencia positivamente na qualidade dos trabalhos finalistas. A Gestora B falou sobre a utilização da ferramenta Google Meet e de encontros presenciais para deliberar coletivamente sobre as ações conclusivas dos trabalhos. A Gestora C ressaltou aspectos semelhantes, mas acrescentou a relevância dos profissionais da sala de leitura nesse processo.

Diante dos dados expostos, impõe-se um planejamento metodológico, com delineamento sistemático desenvolvido por toda a equipe escolar, para que se alcance o principal objetivo da feira: o estímulo à leitura e, conseqüentemente, a formação de alunos leitores.

No que se refere ao questionário aplicado às professoras, a primeira questão voltou-se para a relevância da Feira Municipal de Literatura no planejamento anual das atividades escolares. A primeira delas, Professora A, relatou sobre o papel central de experiências que visam estimular a leitura dos mais variados gêneros textuais. As outras quatro profissionais destacaram que a oportunidade dada aos alunos de conhecerem e de se aproximarem dos autores dos livros mais que despertar o gosto pela leitura, instiga também neles o desejo de se tornarem escritores.

O segundo tópico do questionário foi a respeito da construção do plano pedagógico específico para as atividades da feira, tanto antes da pandemia quanto no contexto pandêmico. Conforme os dados coletados, todas as docentes ressaltaram concepções iguais. A fala da Professora B pode sintetizar as respostas: “As atividades de leitura para feira, tanto presenciais como no formato *online*, possuem um planejamento aliado à BNCC, que tem com foco os eixos de oralidade e escrita”.

Segundo as docentes, “o planejamento envolve os alunos diretamente na criação e no desenvolvimento de todas as atividades”. A partir dos relatos, nota-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras buscam integrar estratégias de leitura e de escrita, construídas a partir de trocas de significados, possibilitando reflexão, questionamento e encontros de sensibilidade.

A terceira questão foi relacionada ao entendimento de como a Feira

Municipal de Literatura incentiva a prática da leitura para além do evento. A Professora C sublinhou o fato de que as produções encenadas, as releituras por meio de desenhos, as peças teatrais e as pesquisas sobre tema ou autor, proporcionam um leque de trabalhos criativos que encantam e conquistam os alunos efetivamente.

Na quarta pergunta, inquiriu-se às docentes como acontece o processo de avaliação para analisar a aprendizagem dos alunos, desde o início das produções educativas até a culminância do evento. As professoras citaram os mesmos procedimentos metodológicos, mas cabe destaque ao enunciado da Professora D: “A avaliação é feita de forma contínua por meio da observação do nível de envolvimento e desempenho nas atividades de leitura, escrita e demais produções”.

Na quinta questão, perguntou-se o que é esperado do aluno que participa e vivencia diretamente os eventos literários antes e durante a Feira. As docentes apontaram que a feira oportuniza a prática leitora. A professora E ressaltou que se trata de “uma fonte de aprendizado, de lazer e de conexão aos alunos”.

Foi possível observar, por meio do relato das gestoras escolares e das professoras, que há um acompanhamento qualitativo e quantitativo no desenvolvimento das produções discentes, valorizando suas potencialidades. A feira oferece, portanto, estímulos diversos das leituras indicadas e de leituras espontâneas, oportunizando, dentro do ambiente escolar, o exercício da imaginação com resultados em ampliação de aprendizagem. Outras questões foram propostas às gestoras e professoras, porém por uma questão de espaço e delimitação, foram expostos, aqui, apenas os aspectos que atenderam expressamente os objetivos propostos neste estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui apresentada, voltou-se para as contribuições da Feira Municipal de Literatura no que tange à sua colaboração no processo da formação de leitores no âmbito das escolas públicas municipais de Ensino Fundamental.

A feira – atração literária que acontece no quadro de atividades da FLICT – é um canal de diálogo entre todos os agentes que compõem a comunidade escolar. A partir de observações, *in loco*, das atividades da feira em sua culminância, bem como das informações obtidas por meio dos instrumentos metodológicos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, foi possível constatar que o evento se utiliza, no geral, de diversas formas de estímulo à leitura e de acesso a conhecimentos de diversas áreas. No que se refere especificamente à Feira Municipal de Literatura que, neste ano de 2022, estará na sua vigésima edição, trata-se indubitavelmente de um espaço dinâmico de incentivo à leitura e, por todo o trabalho

pedagógico envolvido, propicia caminhos para a formação de leitores no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal.

Nesse sentido, os alunos que participam desse evento vivenciam um processo de formação de habilidades leitoras, o que é refletido por meio da escrita e da produção de artes visuais resultantes das atividades propostas. As amostras apresentadas, que conferem identidade à feira, revelam o teor criativo dos discentes e seu protagonismo no ambiente escolar.

A partir da análise de dados coletados, verificou-se que tanto as gestoras quanto as professoras veem o evento como potencializador das habilidades de expressão oral e escrita. Trata-se de uma oportunidade de momentos interativos e dinâmicos de aprendizagem.

Portanto, os objetivos deste estudo foram corroborados, implicando a relevância de feiras literárias no ambiente escolar, essenciais ao desenvolvimento do gosto pela leitura. As atividades realizadas a partir da Feira Municipal de Literatura facultam parcerias e agregam fatores que estimulam o desenvolvimento pessoal. Por meio da intencionalidade educativa proposta na feira, as atividades realizadas nas escolas possibilitam um leque de aprendizado intelectual e emocional, resultando na formação integral do alunado.

Os trabalhos permitem aflorar habilidades e competências leitoras, uma vez que o envolvimento de toda a comunidade escolar e as novas descobertas transformam a leitura em sentimentos, desejos e sonhos. O evento coloca em foco não leituras genéricas e palatáveis, mas especialmente, a arte literária, proporcionando entretenimento e senso crítico. Diante disso, espera-se que este artigo possa conferir maior visibilidade à Feira Municipal de Literatura de Caxias.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Mildred Oliveira de. **Entrevista sobre o Histórico da Feira Municipal de Literatura Infantil**. Caxias: 04 de maio de 2021. Entrevista concedida a Larissa Paloma Silva Barbosa.

ARAGÃO, Sônia Maria de Araújo. **Entrevista sobre o Histórico da Feira Municipal de Literatura Infantil**. Caxias: 18 de maio de 2021. Entrevista concedida a Larissa Paloma Silva Barbosa.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e**

relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. São Paulo: Atlas, 2001.

LOBÃO, Maria de Jesus de Melo. **Entrevista sobre o Histórico da Feira Municipal de Literatura Infantil**. Caxias: 18 de maio de 2021. Entrevista concedida a Larissa Paloma Silva Barbosa.

LOBÃO, Maria de Jesus de Melo. Núcleo de Apoio à Leitura e Biblioteca Escolar (NALBE). **Memorial**. Caxias: 2005 a 2010.

MACEDO, Ana Célia Pereira Damasceno de; RIBEIRO, Francigelda. **FLICT: Feira de Literatura, Cultura e Turismo da Região dos Cocais – projetos**. Caxias: SEMECT – Gestão de Memória e Cultura, 2018 - 2022.

RAMOS, Anna Cláudia. **Eventos Literários e formação de leitor**. Rio de Janeiro: MEC, 2008. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/08/Salto-Leitor-.pdf>. Acesso: 04 fev. 2022.

RIBEIRO, Francigelda. **Feira Municipal de Literatura – projeto**. Caxias: SEMECT – Gestão de Memória e Cultura, 2017.

SCHABBACH, Leonardo. **A importância dos festivais literários**. Disponível em: <http://www.napontadoslapis.com.br>. Acesso em: 27 jan. 2022.

# CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE 3 ANOS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

*Sarah Cristina Costa Ferreira<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Frente às condições sociais de isolamento ocasionadas pela pandemia COVID-19, durante o ano de 2020, as instituições escolares vivenciaram uma situação inusitada, em que as aulas presenciais passaram para a condição remota, migraram para o ambiente digital, tornando a relação entre as crianças e professor mediada pelos recursos digitais, oportunizando vivências de situações e contextos de letramento digital. Nessa direção, este estudo pauta-se em compreender como as ações desenvolvidas pelas docentes estão impactando no desenvolvimento do código linguístico das crianças, bem como na compreensão leitora.

Diante disso, este trabalho possui como objetivo apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa de iniciação científica que busca identificar os modos de organização das atividades de leitura e de contação de histórias com crianças de 3 anos, em uma escola de educação infantil do âmbito federal de ensino, em condições de ensino remoto. Para isso, desenvolve-se uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, bibliográfico, em que, o procedimento de análise será o embasamento da análise de conteúdo proposto por Bardin (2011).

Como embasamento teórico a pesquisa se apoia nos estudos de Baptista (2016), Giroto e Souza (2016) e Cosson (2006). Os primeiros resultados indicam que as práticas de leitura se resignificaram, haja vista que, foi necessário incluí-las no espaço digital, seja por meio da contação de histórias realizadas na plataforma Google Meet ou no Kit Educativo mensal que é enviado as famílias que, garantir o direito de aprendizagem das crianças por meio de atividades

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, pesquisadora integrante do Núcleo de Linguagens Leitura e Escrita – NELLE/ UFLA. Email: sarahcris2014.sc@gmail.com.

significativas e contextualizadas.

Para tal, a instituição escolar tem o desafio de trabalhar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) conforme a realidade de seus educandos e dar segurança aos pais e professores que, além de meros usuários/espectadores, podem utilizá-las para trabalhar de forma pedagógica. Sendo assim, os docentes se deparam com a necessidade de criar e utilizar recursos tecnológicos de modo a apresentar práticas inovadoras e instigantes para as crianças, haja vista que, durante o ano de 2020, vivenciamos um momento pandêmico causado pela COVID-19, quando por questões sanitárias, o Ministério da Educação<sup>2</sup> Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, decretou situação de isolamento social, com a suspensão de aulas presenciais, instituindo o ensino remoto emergencial. A partir desta situação foi preciso acionar as TDICs para o estudo remoto apresentado também às crianças da educação infantil, ressignificando assim a relação entre docentes, famílias e estudantes para viabilizar um processo satisfatório de aquisição do processo de ensino e aprendizagem e da compreensão leitora dos pequenos. Diante desse contexto várias atividades de leitura e contação de histórias foram proporcionadas por meio dos aplicativos digitais, os quais auxiliaram os professores a potencializarem suas práticas e a criarem em sua *práxis* docente ações que de fato pudessem alavancar o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, cabe evidenciar que para realização do ERE (Ensino Remoto Emergencial), parte-se da premissa da existência do distanciamento geográfico entre docentes e educandos, em situações atípicas que exijam o uso deste ensino de forma temporária nas mais diversas etapas da Educação Básica, com vistas que as atividades educacionais possam continuar durante o período de distanciamento social. Deste modo, vale mencionar que o ERE difere-se do que nomeamos por Educação a Distância, dado que, neste momento atípico de pandemia devido a COVID-19, nos são exigidos, por meio de decretos, a privação da frequência nos espaços educacionais, de modo presencial. Entretanto, na modalidade da Educação a Distância, o ensino e a aprendizagem são escolhas individuais, que exigem autonomia, uso das tecnologias da informação e da comunicação, mas que, sobretudo, os sujeitos se encontram cientes deste quesito para o desenvolvimento de seus estudos.

Ademais, é fundamental destacar que na Educação a Distância os professores possuem formação adequada para a utilização das plataformas virtuais e para ambientar e tranquilizar seus discentes, ao mediar suas disciplinas. Contudo, no

---

<sup>2</sup> Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

ERE nos deparamos com questões emocionais da comunidade escolar, e somado a isso, com a falta de formação docente, principalmente em relação aos usos das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), bem como as desigualdades de acesso a tais ferramentas por parte dos estudantes, uma vez que os trabalhos nesta situação foram impostos de uma maneira repentina, em que os profissionais se sentiram inseguros e com a necessidade de ressignificar sua *práxis* docente.

Cabe evidenciar ainda que a pandemia da COVID-19 ocasionou uma mudança muito brusca no dia a dia, tanto dos professores quanto dos estudantes, em que, acostumados à rotina da sala de aula presencial, que proporciona maior contato, interação, dinamicidade entre os pares, os docentes e os discentes tiveram que se adaptar e se transformar, e colocar a sala de aula dentro de suas casas repentinamente. Portanto, os professores tiveram que integrar novos métodos que envolvem principalmente os meios digitais para proporcionar acolhimento às crianças devido ao momento atípico em que nos encontramos, haja vista que as questões emocionais foram intensificadas pela pandemia.

Nesse viés, o impacto do ERE na educação infantil não foi diferente, exacerbando ainda mais as desigualdades de acesso e a dificuldade de desenvolver atividades que respeitem o tempo de exposição em tela para crianças pequenas, sendo fundamental a colaboração da família para o sucesso deste processo. Diante disso, as atividades de leitura literária ganharam um novo sentido por meio do letramento digital, este antes restrito ao suporte de papel, agora se expande para o contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs: “Esse conceito reveste-se de um olhar que identifica o letramento em diferentes espaços de escrita – transpondo a superfície do papel ao meio virtual – os quais geram diferentes modalidades de práticas sociais de leitura e escrita em que o sujeito além de interpretar, ele tem a possibilidade de também interagir”. (SOARES, 2002, p. 2).

Em suma, para melhor organização da discussão, este texto está dividido em duas seções. Na primeira seção apresentamos uma reflexão sobre os conceitos de letramento digital, ensino remoto e suas implicações no desenvolvimento de atividades de leitura literária para crianças de 3 anos da educação infantil. Já na segunda seção, exploramos de forma basilar os primeiros resultados e apontamentos desta pesquisa ainda em andamento.

## **Letramento digital e ensino remoto: perspectivas na Educação Infantil**

Dudeny, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) conceituam o letramento digital como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar,

compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Assim, com o advento da *web 2.0* em 2003, muitos pesquisadores começaram a colocar em xeque os tradicionais textos impressos e, passaram a desenvolver pesquisas e estudos sobre a migração do mesmo para as plataformas digitais, visto que:

Língua e letramento estão fortemente aglutinados um no outro: por uma parte, porque a verdadeira noção de letramento se baseia na língua; por outra, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentido, seja por meio da linguagem, seja por outros canais frequentemente complementares. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18).

Já segundo Signorini (2001), letrar um sujeito é ensiná-lo a ler e a escrever segundo as particularidades de uma língua, além de perceber os aspectos culturais e ideológicos na sociedade como forma de aprendizado. Assim, segundo Rojo (2001) podemos definir que, as práticas de letramento se constituem na junção dos espaços escolares com os espaços extraescolares, assim como o letramento digital que tem sido amplamente difundido com o avanço tecnológico e o amplo acesso aos dispositivos digitais de comunicação, em que, utilizamos destes para propiciar atividades de leitura e contação de histórias para as crianças de 3 anos.

Nesse sentido, conforme Mota (2006, p. 1) ressalta, um dos objetivos das instituições escolar de modo geral, refere-se a “[...] proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento e a formação de indivíduos críticos, comprometidos consigo mesmo e com a sociedade, capazes de intervir modificando a realidade, automotivados e aptos a buscar o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuo, o que passa pela formação de leitores competentes”.

Deste modo, estudos realizados por Mota (2006) com crianças de quatro a oito anos mostraram que a habilidade de narrar é adquirida gradativamente não sendo uma tarefa muito simples de ser realizada visto que implica considerar o outro como interlocutor e considerar-se como narrador. Nesse sentido, alguns destes estudos destacam resultados em que se verificou que, com o aumento da idade e da escolaridade, a narrativa de histórias tornava-se mais complexa e elaborada. O discurso narrativo segundo Mota (2006) representa, na experiência linguística oral da criança, uma passagem obrigatória do diálogo para o monólogo para a construção de um texto cuja significação pode representar a culminação de um processo em que a criança atinge uma maior autonomia discursiva.

Por outro lado, o papel do professor tem se tornado muito mais complexo e exigente, devido ao que já deixou de ser considerado o repassador de informação ou conhecimento para ser reconhecido como um mediador do processo de



aprendizagem, ajudando-o na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes.

Deste modo, a mediação da leitura literária é de extrema importância para a formação do leitor crítico e consciente. Esta, pode se dar em diversas ambiências, desde que o mediador abra espaço para que essa mediação ocorra e se torne eficiente, haja vista que, a literatura infantil pode abarcar tais conceitos de modo a permitir que a criança possa explorar e recontar diversos textos, estimulando assim seu senso crítico, sua ludicidade, sua criatividade e imaginação que culminarão em um processo de aprendizagem satisfatório, principalmente através do contato com a leitura e a escrita desde os primórdios de sua interação com o ambiente a sua volta.

Para tal, ao considerarmos as situações de leitura propiciadas desde a mais tenra idade faz-se essencial perpassarmos as primícias das interações das crianças com as famílias e sua posterior entrada no espaço escolar. Deste modo, esse estudo deriva-se de uma pesquisa de iniciação científica em fase inicial, que tem por objetivo elencar atividades de leitura e contação de histórias em ambiente remoto com crianças de 3 anos de uma escola de Educação Infantil do âmbito federal de ensino. Destarte, a escola supracitada faz parte da Universidade Federal de Lavras, localizada no Sul de Minas Gerais e atende os pequenos entre 3 anos completos e 6 anos incompletos.

Nesse íterim, esse estudo possui o objetivo de investigar o processo de mediação presente em atividades de leitura literária envolvendo a tríade criança-livro-adulto de forma remota, com crianças de 3 anos da educação infantil, bem como verificar as possibilidades de contribuição em formato remoto da literatura infantil no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Além disso, buscamos compreender também a importância da mediação entre o docente e os pequenos e suas possíveis consequências em relação ao processo de compreensão leitora e no desenvolvimento do código linguístico desde a mais tenra idade.

Nessa perspectiva, consideramos ainda como impacto significativo no contexto e realidade dessas crianças a emergência da pandemia do COVID-19, declarada pela OMS (Organização Mundial da Saúde) no ano de 2021, que ressignificou as relações humanas no espaço da sala de aula, culminando assim, em diversificadas atividades de leitura em ambiente remoto, para garantir o direito à literatura, haja vista que não podemos perdê-lo de vista mesmo em situações adversas (CANDIDO, 2011).

Sendo assim, esse direito se encontra interligado aos direitos humanos

básicos como subsídios à alimentação, moradia, saúde, dentre outros, haja vista que, a leitura está presente em todos os campos, no qual a criança se encontra inserida, tanto na vida social quanto na vida “pessoal” sendo a família considerada como a primeira instituição encarregada de incentivá-la no seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Em segundo lugar está a escola, onde a criança se relaciona com outras crianças e experimenta um mundo diferente do acostumado por ela, levando assim a encontrar-se com dificuldades de socialização por falta de orientação adequada.

Nesse viés, buscando refletir acerca da temática, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico, exploratório e descritivo com observações no campo da experiência, em que, uma das autoras é bolsista do Programa de Aprendizado Técnico – PROAT/UFLA e acompanha o desenvolvimento das atividades remotas junto a professora regente do grupo 3. Ademais, faz-se fundamental reiterar que as atividades de leitura literária permeiam duas plataformas básicas: o Google Meet e o Kit Mensal Educativo enviado as famílias que garante o processo de ensino e aprendizagem de forma contextualizada, significativa, integral e formativa para os pequenos.

## **Metodologia**

O estudo realizado possui abordagem, predominantemente, qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica e descritiva. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa baseia-se em cinco características: (1) na pesquisa qualitativa o ambiente é a fonte natural de dados, sendo o pesquisador o instrumento principal da pesquisa. (2) a pesquisa qualitativa é descritiva. (3) os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados. (4) a análise dos dados qualitativos tende a se dar de maneira indutiva. (5) o significado é de grande importância para a pesquisa qualitativa. O interesse é conhecer o modo como as diferentes pessoas envolvidas na pesquisa dão sentido às suas vidas e às suas práticas.

Nesse sentido, em um segundo momento foi realizada uma pesquisa de campo a partir da observação e registros em diário de campo, tomando como procedimento de análise descritiva e exploratória, do processo de mediação da leitura literária, de forma remota. A pesquisa acompanhou atividade de leitura literária com crianças de 3 anos e observou as experiências de leitura com livros de literatura infantil. Para o procedimento de análise tem-se a embasamento na análise de conteúdo, em que, a análise do corpus da pesquisa, as anotações em diário de campo, respaldam-se nos fundamentos da técnica de Análise de Conteúdo, que de acordo com Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

## A pesquisa: primeiros resultados e apontamentos

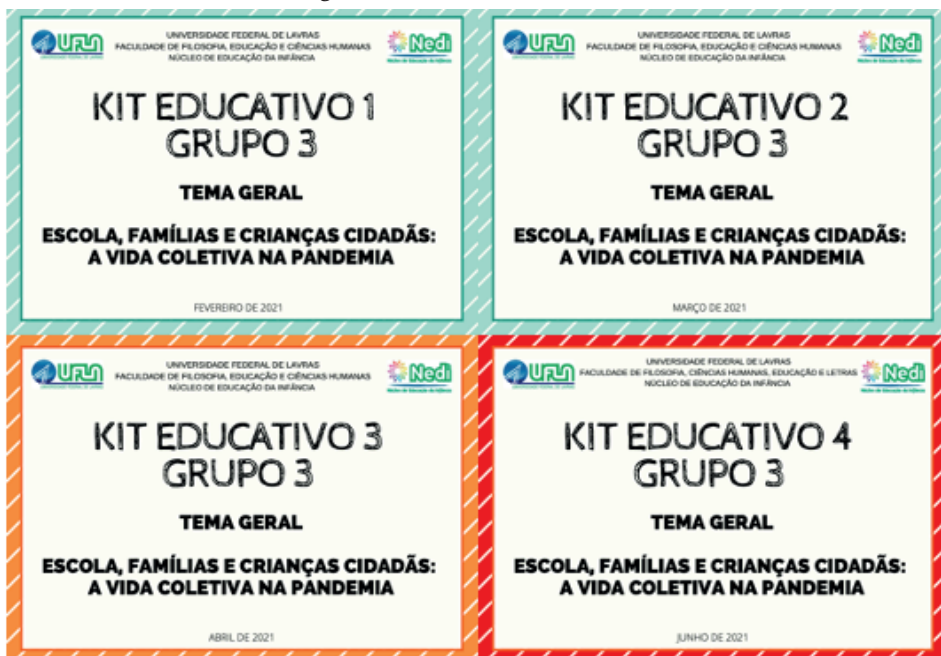
Ao adentrarmos a realidade da instituição escolar de âmbito federal observada pelas pesquisadoras, notabilizamos que o letramento digital se faz presente em duas grandes atividades de leitura com as crianças: a contação de histórias pela plataforma Google Meet e no Kit Mensal Educativo enviado às famílias. A primeira plataforma é utilizada de forma dinâmica em que a docente regente e as estagiárias realizam a mediação de histórias com os pequenos de forma significativa e contextualizada duas vezes por semana com duração de aproximadamente 20 minutos. Neste momento, busca-se ofertar livros de literatura infantil que se encaixem nos conceitos da *Bibliodiversidade* – Biblio radical advindo do grego *Biblion* que possui o significado de livro e, é usado sempre relativo a estes e aos espaços que os congregam e, do termo latim *diversitas* que significa a junção de múltiplas características ou pluralidades, ou seja, diferentes obras literárias e projetos gráficos que ampliam o repertório cultural das crianças.

Bibliodiversidade é uma grande quantidade de expressões culturais e de diferentes expressões culturais, visões e modos de expressar-se que existem entre as sociedades [...] Acesso a muitos títulos, desde as histórias em quadrinhos aos belos livros ilustrados são fatores essenciais que desperta o interesse pela leitura, e eliminar do imaginário das crianças e jovens que a leitura é uma obrigação, pois a leitura vai além dos livros. (SCHROEDER, 2009, p. 10).

Deste modo, durante este momento de interação na plataforma Google Meet buscamos ofertar para as crianças de 3 anos atividades com a leitura literária de forma remota respeitando suas vivências e contextos, haja vista que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018) a mediação de histórias possibilita que a criança projete o que lê, suas experiências, referências, desejos, medos e se encontre na leitura, se sinta parte dela ou se identifique com a história, com o contador, ocasionando assim uma aproximação do leitor com a leitura. Ademais, contribui com o desenvolvimento das crianças, permitindo então que as mesmas se tornem criativas, críticas, oportunizando que estas tenham uma boa memória, a serem curiosas, além de propiciar e gerar um afeto entre quem lê/conta e quem escuta, criando uma capacidade de lidar melhor com seus sentimentos ou certas situações, bem como, oferecem um auxílio valoroso na aquisição da escrita e nas demais capacidades psíquicas.

Nesse sentido, nos apoiamos nas palavras de Chartier (2008, p. 129) quando diz que, “[...] não se deve esquecer a literatura, pois as leituras infantis não têm como objetivo apenas distrair ou habituar as crianças a utilizarem esses textos, mas é através dessas leituras que se forma a personalidade, a inteligência, o caráter [...].” Ademais, outro recurso pedagógico utilizado de forma satisfatória são os Kits Educativos Mensais, elaborados em conjunto por toda equipe do Grupo 3 e com o objetivo principal de ampliar o repertório cultural das crianças e reforçar os vínculos com os saberes perpassados na instituição escolar.

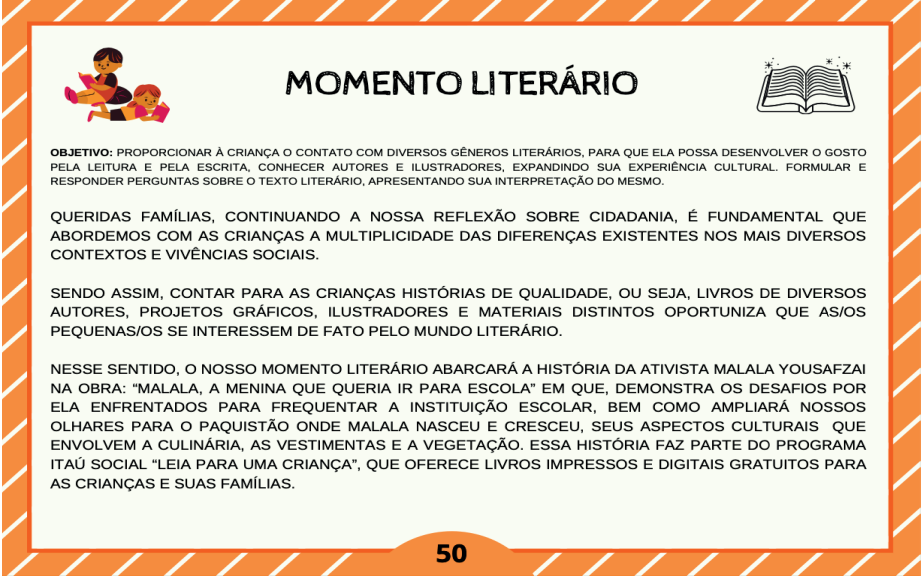
Figura 1: Kits Educativos Mensais.



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Deste modo, os Kits são subdivididos em momentos que proporcionam às crianças um processo de aprendizagem significativo e contextualizado, revelando-lhes diversas experiências e novas descobertas. Para tal, o material conta com o Momento Literário em que, respeitando novamente os conceitos da Bibliodiversidade são escolhidas obras literárias plurais e diversas para o trabalho de forma interdisciplinar com os pequenos.

Figura 2: Momento literário.



**MOMENTO LITERÁRIO**

**OBJETIVO:** PROPORCIONAR À CRIANÇA O CONTATO COM DIVERSOS GÊNEROS LITERÁRIOS, PARA QUE ELA POSSA DESENVOLVER O GOSTO PELA LEITURA E PELA ESCRITA, CONHECER AUTORES E ILUSTRADORES, EXPANDINDO SUA EXPERIÊNCIA CULTURAL. FORMULAR E RESPONDER PERGUNTAS SOBRE O TEXTO LITERÁRIO, APRESENTANDO SUA INTERPRETAÇÃO DO MESMO.

QUERIDAS FAMÍLIAS, CONTINUANDO A NOSSA REFLEXÃO SOBRE CIDADANIA, É FUNDAMENTAL QUE ABORDEMOS COM AS CRIANÇAS A MULTIPLICIDADE DAS DIFERENÇAS EXISTENTES NOS MAIS DIVERSOS CONTEXTOS E VIVÊNCIAS SOCIAIS.

SENDO ASSIM, CONTAR PARA AS CRIANÇAS HISTÓRIAS DE QUALIDADE, OU SEJA, LIVROS DE DIVERSOS AUTORES, PROJETOS GRÁFICOS, ILUSTRADORES E MATERIAIS DISTINTOS OPORTUNIZA QUE AS/OS PEQUENAS/OS SE INTERESSEM DE FATO PELO MUNDO LITERÁRIO.

NESSE SENTIDO, O NOSSO MOMENTO LITERÁRIO ABRACARÁ A HISTÓRIA DA ATIVISTA MALALA YOUSAFZAI NA OBRA: "MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA ESCOLA" EM QUE, DEMONSTRA OS DESAFIOS POR ELA ENFRENTADOS PARA FREQUENTAR A INSTITUIÇÃO ESCOLAR, BEM COMO AMPLIARÁ NOSSOS OLHARES PARA O PAQUISTÃO ONDE MALALA NASCEU E CRESCEU, SEUS ASPECTOS CULTURAIS QUE ENVOLVEM A CULINÁRIA, AS VESTIMENTAS E A VEGETAÇÃO. ESSA HISTÓRIA FAZ PARTE DO PROGRAMA ITAÚ SOCIAL "LEIA PARA UMA CRIANÇA", QUE OFERECE LIVROS IMPRESSOS E DIGITAIS GRATUITOS PARA AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS.

**50**

Fonte: Arquivo da autora (2021)

Sendo assim, as docentes buscam respeitar os seis direitos das crianças dispostos pela BNCC (BRASIL, 2018), em que valorizam os princípios agregadores da Educação Infantil: éticos, políticos e estéticos, e seus seis direitos fundamentais por intermédio da Literatura Infantil: a) conviver – em que as crianças ampliam relações durante a mediação literária, além de oportunizar o contato com diversos adultos envolvidos neste processo; b) brincar – no desenvolvimento das ações mediadas, as crianças têm contato com diversos livros-brinquedos e diversas dinâmicas interativas propostas pelas docentes e estagiárias que, tem por foco oportunizar a atividade primordial da infância abrangida por esse direito; c) participar – dentre os direitos este é garantido ao priorizar que as crianças sejam ativas em todas ações realizadas, com vistas a serem o centro das mesmas, visto que, elas possuem uma cultura infantil própria; d) explorar – ao entrar em contato com uma gama de livros de qualidade, as crianças bem pequenas e pequenas experimentam várias sensações e exploram para além das obras, bem como ampliam sua visão de mundo em contato com diversos agentes envolvidos nas ações; e) expressar – esse direito é garantido de forma ampla, oferecendo às crianças uma escuta ativa, para que elas se expressem, contem suas impressões sobre as obras, bem como infiram a intertextualidade dos livros que já conhecem; f) conhecer-se – ao estar em contato com obras de qualidade as crianças conhecem a si e as outras, respeitando a diversidade e contribuem para a reafirmação identitária das mesmas.

Em suma, ao observarmos os primeiros resultados da pesquisa, compreendemos que apesar das adversidades enfrentadas e impostas pela pandemia do COVID-19, as famílias das crianças do grupo 3 interagem com as atividades propostas e reafirmam a importância da literatura infantil para o desenvolvimento infantil, haja vista que, reconhecem que todos estes aspectos elencados são integrantes do triângulo amoroso discutido por Reyes (2010) em que, criança  $\rightleftharpoons$  livro literário  $\rightleftharpoons$  adulto interagem entre si, trocando experiências e sensações durante a mediação muito importante na primeira infância, posto que, as relações de leitura com os pais se formam muito antes da criança adquirir uma linguagem oral e se perpetuam durante e após a entrada dos pequenos nas instituições escolares.

### Considerações finais

Ao considerarmos os resultados iniciais dessa pesquisa, no que se concerne o desenvolvimento de atividades de leitura literária para crianças de 3 anos, faz-se fundamental reiterar a importância da mesma para a formação inicial dos estudantes de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras no que se tange a mediação da leitura e a contação de histórias para os pequenos desde a mais tenra idade. Destarte que, a literatura infantil e o letramento digital foram fontes basilares para o ensino remoto emergencial utilizado durante a iminência da pandemia do COVID-19 em que as relações docentes e discentes foram ressignificadas. Em suma, a colaboração das famílias foi fundamental para propiciar atividades relativas à leitura literária de forma significativa e contextualizada por parte da instituição escolar, em que, valorizamos a criatividade, a criticidade e a imaginação dos pequenos.

### Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3º versão**, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação, Portaria N° 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CHARTIER, A. M. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-ju-

venil? In: PAIVA, A. (et al.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Da pesquisa às implicações. In: DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. cap. 1, p. 15-60.

MOTA, F. R. L. Competência Informacional e necessidade interação entre bibliotecários e professores no contexto escolar. **Revista Informação & Sociedade João Pessoa**, v.16, n1, p. 158-167, 2006.

REYES, Y. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 54-74.

SCHROEDER, R. U. **Panorama editorial**, ano 4, n. 48, p. 9-14, jun./jul. 2009.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 7-19.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, Dec. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002008100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jun. 2021.

# AS AULAS REMOTAS EMERGENCIAIS E A (NÃO) INCLUSÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

*Brenda Mourão Pricinoti<sup>1</sup>*

*Lorraine Caroline Nicomedes<sup>2</sup>*

*João Vítor Sampaio de Moura<sup>3</sup>*

*Stefanne de Almeida Teixeira<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem ganhando espaço a cada ano, porém apenas receber todos em uma instituição escolar não torna uma escola inclusiva. Ser uma escola inclusiva significa desenvolver técnicas, metodologias, abordagens e recursos que façam todos se desenvolverem e alcançarem uma escolarização. Segundo Pereira et. al. (2018), falar sobre educação inclusiva é “falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar.” (p.4).

Pereira et. al. (2018) elucida que o caminho para a inclusão é a educação.

- 
- 1 Brenda Mourão Pricinoti é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1727697477231852>. Orcid: 0000-0003-3178-6512. E-mail: [brendapricinoti@yahoo.com.br](mailto:brendapricinoti@yahoo.com.br).
  - 2 Lorraine Caroline Nicomedes é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Pitágoras. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6134553190222915>. E-mail: [lorrainenicomedes2@gmail.com](mailto:lorrainenicomedes2@gmail.com).
  - 3 João Vítor Sampaio de Moura é mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4179011639506808>. Orcid: 0000-0002-2792-6423. E-mail: [contatomourajvs@gmail.com](mailto:contatomourajvs@gmail.com).
  - 4 Stefanne de Almeida Teixeira é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4389832049522456>. Orcid: 0000-0002-5581-3872. E-mail: [stefanne.almeida@gmail.com](mailto:stefanne.almeida@gmail.com).



Nesse sentido, apenas por meio de uma instrução inclusiva existirá uma sociedade democrática e realmente integrativa. Os autores afirmam ainda que é através de leis e de decretos que os segregados ganham espaço e visibilidade, o que possibilita a convivência com outros e o desenvolvimento. Além disso, Pereira et. al. (2018) defende que “a inclusão só é verdadeira se feita com todos e para todos, e todos os agentes educativos são fundamentais neste processo.” (p.5). Assim,

Uma educação e uma escola inclusivas asseguram a incorporação de variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa; a implementação de medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade, dando oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial.(PEREIRA ET. AL., 2018, p.7).

Outra questão sugerida por Pereira et. al. (2018) é a flexibilização do currículo, visto que os estudantes deveriam se desenvolver de forma holística e não apenas memorizar conteúdos teóricos. Assim, a gestão denominada pelos autores de “burocrática” acaba sendo um empecilho para o desenvolvimento dos alunos e da escola inclusiva. Eles ainda sugerem que deveria haver um trabalho que se baseasse em projetos educacionais inclusivos, o que poderia contemplar vários conhecimentos, além de ser possível constituir grupos, fortalecendo o convívio e a interação de todos os alunos, permitindo que toda a classe possa opinar e aprender em conjunto.

Vale ressaltar ainda que, no modelo tradicional escolar, busca-se a categorização dos alunos com necessidades específicas. Entretanto, o que propõe a educação realmente inclusiva é a não taxação de estudantes, pois não se busca desenvolver atividades específicas diferenciadas para uma pessoa em particular, mas sim o aprimoramento de todos, procurando respostas e transformando os alunos em sujeitos ativos no processo de aprendizagem desenvolvendo a autonomia e diversificando os métodos, os recursos e as estratégias de ensino. Por isso,

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem. Não obstante a existência de diferentes conceptualizações sobre a inclusão, perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que

se encontram na sua gênese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas. Estas dimensões não são estáticas, pelo que nenhuma pode ser negligenciada por qualquer sistema educativo que se proponha prosseguir o objetivo da inclusão. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem dar corpo à dimensão política evidenciando o compromisso com a inclusão e enfatiza a dimensão respeitante às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. (PEREIRA ET. AL., 2018, p. 11).

No entanto, apesar de a inclusão estar sendo requerida mundialmente e de muitos países buscarem desenvolver uma educação mais igualitária, alguns autores apontaram o retrocesso que houve no momento pandêmico da COVID-19. Primeiramente, este momento deixou claro a desigualdade, visto que apenas indivíduos com computadores – ou aparelhos com acesso à internet – conseguiram participar das aulas remotas. Segundo uma publicação do IBGE de 2019, um a cada cinco brasileiros não possuem internet; o que corresponde a cerca de 40 milhões de brasileiros sem acesso ao recurso. Ao se considerar esses dados e entendendo que, no momento pandêmico, a internet se tornou essencial para a escolarização das crianças e jovens, percebemos que um número exorbitante de alunos não conseguiu participar das aulas no modelo que foi proposto como solução nesse período, já que “o Brasil adotou a Educação Remota Emergencial, porém, o acesso às tecnologias digitais na educação pública é precário.” (ROCHA ET VIEIRA, 2021, p.3).

Sousa (2022) explica que a pandemia mostrou a dificuldade em se desenvolver as práticas educacionais, como a insegurança de profissionais em lidar com a educação remota, a evasão escolar – visto que muitos estudantes não se adaptaram à nova realidade –, além de dificuldades emocionais apresentadas tanto por professores quanto por alunos:

Falta de acesso aos meios tecnológicos (internet, computador, celular dentre outros), exposição a fatores de risco (violência sexual, psicológica, física, vulnerabilidades econômicas, alimentares e sociais), levando também em consideração o período de aulas remotas e as mudanças bruscas nas metodologias educacionais, a falta de sociabilidade entre os alunos, necessária devido ao distanciamento social estabelecido pelo ministério da saúde, a ausência de ajuda dos pais ou responsáveis no auxílio de atividades em casa, assim como o aumento nos níveis de dificuldade de aprendizagem no qual pode ser atrelados a todos esses fatores citados e também a transtornos de aprendizagem que ficaram ainda mais evidentes nas voltas as aulas presenciais. “Estudos já demonstram o quanto a pandemia e seus desdobramentos implicaram em prejuízos psicossociais para a comunidade acadêmica e social”. (ARRUDA, AUGUSTOS, MONTEIRO, 2020, APUD SOUSA, 2022, p. 60).

Sousa (2022) também informa que as aulas remotas foram uma tentativa de não deixar as crianças sem aula, porém essa estratégia “não atendeu de forma satisfatória para que os alunos em sua totalidade tivessem acesso às aulas, às atividades, quantidade de conteúdo ou mesmo qualidade do ensino.” (p. 61). Conforme apresentado pelo autor, as crianças aprendem com o que é denominado por brandura de “aprendizagem Vicariante”, ou seja, elas aprendem também através da observação do docente. Este momento pandêmico apresentado por Sousa (2022) foi de muita insegurança para os professores e ocasionou, em muitos profissionais, crises ansiedade e, até mesmo, depressão. Isso reflete drasticamente nos discentes, que o copiam e o imitam.

Nota-se a partir dos relatos dos professores, dificuldades de lidar com as demandas de problemas que estão ficando cada vez mais evidentes nas escolas, alguns problemas já existiam, porém com a pandemia ficaram ainda mais robustas: dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem, conflitos interpessoais, o aumento da ansiedade, alterações de humor no âmbito escolar, estresse, vulnerabilidades socioeconômicas e o medo diante das ameaças a própria vida decorrente do contágio viral, dentre outros fatores. (SOUSA, 2022, p. 65).

Sousa (2022) informa ainda que o retorno presencial foi ainda pior, visto que havia a alternância de estudantes, ficando “buracos vazios” nas salas de aula, uso de máscara, distanciamento, o que aumentava ainda mais o medo e a incerteza. Contudo, como o foco deste trabalho está no momento em que as aulas estavam remotas, não aprofundaremos nestas questões.

Rocha et Vieira (2021) também relataram que “a pandemia por COVID-19 obrigou as instituições educacionais e os professores, em nível mundial, a alterar drasticamente as suas práticas educativas”. (VIEIRA E SECO, 2020, p. 1027, apud ROCHA ET VIEIRA, 2021, p.2). Portanto, encontraram na EaD (que já era muito utilizada no ensino superior) uma forma de garantir a permanência do ensino em toda a educação básica. As autoras ainda chamam a atenção para que, apesar de terem migrado para o ensino remoto, as aulas continuaram iguais eram na educação presencial, mas através de uma tela (sem a adaptação necessária que um ensino remoto exige). “A educação remota emergencial assemelha-se à EaD somente no que tange à prática de uma educação mediada pela tecnologia digital, seguindo os mesmos princípios da educação presencial, **com o modelo expositivo tradicional no qual o aluno é mero repositório de informações.**” (JOYE et al., 2020 apud ROCHA ET VIEIRA, 2021, p. 3, grifos nossos).

Rocha e Vieira (2021) refletem sobre como esta educação emergencial impactou drasticamente os estudantes da educação especial. As autoras informaram que fizeram uma busca nos textos acadêmicos e pouco foi publicado acerca da educação inclusiva neste momento pandêmico. Rocha e Vieira (2021) ainda

abordaram a questão das dificuldades de adaptação dos conteúdos e do corpo docente para as aulas online, uma vez que, muitos professores, já na modalidade presencial, apresentavam dificuldades com a educação inclusiva, e isto ficou ainda mais visível na educação remota.

A Educação Inclusiva relaciona-se ao acesso e permanência de todos os estudantes na escola. O estudante da educação especial precisa do professor de apoio, que em conjunto ao professor da turma regular, proporcionará atividades de acordo com cada individualidade, atuando assim também no ensino remoto. Esforços têm ocorrido para que barreiras sejam identificadas e ultrapassadas no processo de ensino e aprendizagem, buscando-se adaptações e apoio de forma individual em tempos de pandemia, levando em consideração aspectos intelectuais, acadêmicos e também habilidades sociais; tendo em vista suas especificidades (MARCOLLA et al., 2020 apud ROCHA ET VIEIRA, 2021, p.5)

Rocha e Vieira (2021) informaram que o ensino remoto emergencial não havia sido planejado pelos governos ou por especialistas, e todas as crianças foram substancialmente influenciadas por essa nova forma de escolarização. Entretanto, o público da educação especial foi ainda mais afetado por ela. As autoras afirmam que um dos pontos chave da educação inclusiva é justamente a inclusão, mas, no período em questão, este item foi o primeiro a ser afetado, visto que os estudantes tiveram uma menor socialização, que, quando acontecia, era por meio de uma tela. Portanto, isso “levou os estudantes a retrocederem para “seu mundo separado” e viver novamente isolado (CURY et al., 2020 ROCHA, 2021. p. 7). Dessarte, buscamos relatar sobre experiências pandêmicas com os alunos com deficiência e/ou que necessitam de atendimento específico. Vale destacar que, os relatos a seguir foram vivenciados por duas autoras.

## **2. RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA PARTICULAR**

Primeiramente, começaremos com a vivência de uma autora, que atuou em uma escola particular de educação infantil. Com o início da pandemia e com o decreto de *lockdown* feito pelos governadores na cidade, as aulas presenciais foram canceladas, visto que a coronavírus possui alta transmissividade, muitos indivíduos morriam diariamente e locais aglomerados, como escolas, ofereciam um maior contágio do vírus.

Inicialmente, com esse decreto, não apenas escolas, mas muitas empresas foram fechadas. Assim sendo, pais que tinham empresas, não conseguiam mais se manter com as portas fechadas e tiveram que cancelar a matrícula dos filhos nas escolas. Portanto, o número de estudantes caiu drasticamente, salas que eram lotadas ficaram com menos de 50% da totalidade dos alunos, o que ocasionou,

também, uma dificuldade financeira nas escolas. Muitos monitores, professores auxiliares e outros funcionários das escolas tiveram o contrato cancelado e recebiam ajuda financeira do governo.

Os professores regentes e especialistas tiveram que se reorganizar e se readaptar para esta nova realidade. Nesses casos, para que as escolas não fossem obrigadas a fechar as portas, os salários foram pagos uma parte pela instituição e a outra, pelo governo. Nas turmas de crianças muito pequenas (de maternais e de primeiro período) houve uma tentativa de aulas assíncronas (vídeo aulas), pois estas crianças não conseguiam participar das aulas online, visto que estão no período de adaptação escolar. Por esse motivo, não era fácil criar vínculo com os estudantes muito pequenos que estão na fase do toque, do abraço, do sentir e de movimentar, fazê-los ficar sentados assistindo uma “pessoa estranha” falando do outro lado da tela se tornou uma tarefa impossível. Dessa forma, muitas escolas particulares se viram sem alternativa viável para a execução das aulas desse público, assim, optaram por encerrar as turmas de maternais e de primeiro período e iniciar as aulas a partir do segundo período.

Vale ressaltar que o corpo docente teve um treinamento antes do início das aulas online sobre como “ensinar online”. Como professora de inglês, ofereci-me cursos gratuitos de universidades renomadas estrangeiras para que pudesse fazer e discutir posteriormente os tópicos aprendidos com os nossos pares (professores). Compartilhávamos o que aprendíamos e testávamos com nossos colegas de trabalho, a fim de nos preparar para essas atividades tão diferentes do comum.

Em seguida, iniciaram as chamadas “aulas síncronas”, que eram realizadas por plataformas disponibilizadas no momento em que a aula ocorria. No ano de 2020, poucos alunos estavam matriculados nas aulas remotas no fundamental I e na educação infantil. Assim sendo, trabalhávamos com um número muito pequeno de estudantes. Tentávamos adaptar brincadeiras e jogos para esse “mundo online”, para que as aulas pudessem ser efetivas e conseguir auxiliar aquelas crianças a se desenvolverem.

Entretanto, com a dificuldade de adaptação das crianças com necessidades específicas e da insegurança dos pais, muitos desmatricularam seus filhos das instituições. Vale ressaltar que, enquanto professores da educação infantil, lidamos diariamente com alguns problemas iniciais na adaptação escolar, pois as crianças deixam de estar com seus pais e familiares e aprendem a conviver com pessoas diferentes do seu ciclo familiar. Muitas delas não convivem com muitas outras crianças na família, busca-se ter menos filhos e oferecer mais recursos para estes<sup>5</sup>. Desse modo, para muitas crianças, o primeiro local de convívio com outras

---

<sup>5</sup> Ressaltamos que nossa experiência se dá com alunos do sistema particular.

crianças é a escola. Apesar de elas brincarem juntas, também há as disputas (por brinquedos, por atenção) o que é muito comum no início da adaptação escolar. Entretanto, como pais não conheciam (viviam diariamente com) esta realidade, ao verem seus filhos apresentando choro, “birras”, desconforto, mesmo ouvindo dos profissionais que, inicialmente, era normal, eles preferiam não ter que conviver com estas situações e cancelaram a matrícula para esperar o retorno presencial e, só então, os filhos pudessem ir às escolas.

Com os alunos com necessidades específicas, os pais não conseguiam ter paciência, acompanhar as aulas, pois crianças pequenas, independente se tem alguma especificidade ou não, precisam de um mediador. Uma vez que os professores não podiam estar presencialmente para mediar as inseguranças, os choros e dar o suporte necessário para a aprendizagem, esse papel foi preenchido por um responsável. No entanto, muitos informaram que seus filhos “não se adaptaram” às aulas online e desistiram da educação remota.

Entretanto, na realidade dos alunos da rede particular de ensino, desistir da aula remota não significa não oferecer uma escolarização para os filhos. Assim sendo, muitos pais contrataram psicopedagogas ou pedagogas com especialização em educação especial para serem professores particulares de seus filhos em casa.

### **3. RELATO DE EXPERIÊNCIA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORMA INDIVIDUALIZADA**

Dando continuidade, relataremos a vivência de uma das escritoras. Como já mostramos, durante a pandemia, foi implementado o ensino remoto para as crianças e o número de professoras contratadas para aulas particulares residenciais aumentou. As famílias optaram pelo ensino individualizado, visto que os alunos não estavam conseguindo acompanhar as aulas. O espaço familiar era chamativo para inúmeras dispersões: sono, vontade de deitar-se no sofá, brincar com cachorro, comer, idas ao banheiro. Dessa forma, as crianças não conseguiam concentrar-se nos conteúdos que eram lecionados. Entendendo que o significado do lar é diferente do significado de escola, logo a assimilação do novo momento para as crianças foi desafiadora.

Inicialmente atendi somente alunos/as da escola particular. As famílias com maiores condições financeiras foram as primeiras a procurarem o reforço educacional para os filhos. A faixa etária dos alunos era de quatro a sete anos de idade, todos tinham em casa aulas especializadas particulares como: alfabetização, balé, natação, inglês e exercícios funcionais (educação física). Hoje, após o retorno das aulas presenciais, tenho ainda sete alunos, pois as famílias permaneceram com as aulas particulares.

No decorrer do período de isolamento social, ministrava aulas de alfabetização e de letramento, além de matemática inicial. Percebia o quanto os alunos demonstravam dificuldades para acompanharem as aulas remotas, no entanto, nas aulas individualizadas, participavam ativamente. Viso sempre utilizar atividades lúdicas, com jogos, mas focadas na forma mais tradicional, no sentido de serem direcionadas para rotina escolar.

A aceitação das crianças das aulas particulares foi grande, chegou ao ponto de refutarem as aulas remotas oferecidas pela escola. Foi notório o estresse apresentado pelos alunos, o isolamento estava afetando tremendamente o psicológico deles. Isso, pois estar em casa já não era tão prazeroso. Como estratégia, nas aulas individualizadas explorávamos os espaços das casas, como o quintal, a varanda e o jardim. A maioria das crianças moram em condomínios fechados horizontais, então tínhamos um bom espaço para explorar.

Após 10 meses de aulas particulares para crianças de escolas privadas, fui procurada por dois alunos da Escola Municipal. Fiquei impressionada ao constatar o distanciamento entre o ensino da rede privada e o da municipal. Isso, porque, pelo fato de não terem condições de pagar aulas particulares, as famílias destas crianças apontaram muita dificuldade em auxiliá-los nas demandas educacionais, já que não tinham a formação necessária. Iniciei, então, um plano social para meus alunos, a fim de possibilitar o acesso a esse reforço escolar.

Primeiramente, fiz atividades para entender qual a relação deles com as letras, os números e os livros. Um aluno era do 1º ano e a outra do 2º ano do Ensino Fundamental I. O primeiro não apresentava reconhecimento de letra alguma, a contagem numérica demonstrou-se fragmentada, havia extrema dificuldade em interpretação de histórias e de organização dos pensamentos e dificuldade na coordenação motora fina. Já a segunda, estava no processo de aprendizagem da letra cursiva (caligrafia), apresentava dificuldade na interpretação de texto, na resolução de problemas matemáticos simples (raciocínio lógico) e também demonstrou dificuldade na coordenação motora fina.

Os pontos analisados acima não foram constatados nos meus alunos de escola privada. Assim, com muita tristeza, notei que as crianças de menor idade (quatro anos) estavam mais adiantadas que meus alunos de sete e oito anos da Escola Municipal. Realizei as mesmas atividades lúdicas e focadas com eles durante seis meses, com a frequência de três aulas por semana com uma hora de duração. Pudemos notar a diferença na aprendizagem dessas crianças rapidamente. Elas demonstraram maior facilidade para fazer atividades da escola e melhor assimilação do conteúdo das aulas particulares e das escolares.

É inegável que as crianças que têm essa rede de apoio estimulatório de aulas particulares e atendimentos específicos às dificuldades apresentadas,

sobressaem-se às crianças cujas famílias, por serem desfavorecidas economicamente, não conseguiram investir em aulas particulares. Sem dúvida, o distanciamento da qualidade entre o ensino público e o privado aumentará após o término da pandemia. Os alunos das Escolas Municipais, por não terem, em sua maioria, o atendimento individualizado ao longo desse período, ficaram mais distantes da realidade educacional escolar dos alunos rede privada de ensino.

Como resultado, no ano de 2022, com retorno 100% presencial, as famílias das Escolas Particulares optaram por continuar com as aulas individualizadas paralelamente às aulas escolares, enquanto que as famílias das Escolas Municipais relataram que seus filhos estão mais adiantados que outros alunos das turmas que fazem parte. No nivelamento escolar, eles estão muito a frente, demonstram até desinteresse em ir para a escola, pois argumentam que as atividades “são de crianças pequenas”, “muito fácil”.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Democrático” é todo momento ou situação social em que todos e todas podem fazer parte das escolhas, além de terem os direitos e os deveres em equidade. Na educação, isso não deveria ser diferente. A Constituição Federal, promulgada em 1988, determina o direito à educação de qualidade a todos/as brasileiros/as.

“... **Art. 6º.** São direitos sociais a educação, a saúde, alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, a forma desta constituição...” (**Código penal e constituição federal** / obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Luiz Roberto Curia, Livia Céspedes e Juliana Nicoletti – 51. Ed. Pág. 22 – São Paulo: Saraiva, 2013).

Após os relatos trazidos fica nítido que, no Brasil, as políticas públicas educacionais institucionalizadas estão distantes da aplicação prática. Não há como fechar os olhos para a realidade de que, no regime educacional vigente, existe uma clara distinção daqueles que têm acesso à educação de qualidade e os que não a têm. Portanto, para mudar essa realidade, devemos enfrentar os costumes de padronização educacional excludente que estão enraizados na sociedade.

Com a pandemia da COVID-19, as instituições escolares tiveram que se adequar ao regime remoto, mesmo com todas as dificuldades apresentadas para que isso ocorresse. As escolas públicas, principalmente, não conseguiram dar o apoio necessário aos alunos. Desse modo, muitos, sem acesso aos recursos tecnológicos, aos materiais para a realização de atividades escassos, não tiveram um ensino de qualidade nesse período. Além disso, os professores ficaram extremamente sobrecarregados pela falta de infraestrutura. O processo tornou-se



ineficaz, engessado.

Conceber a educação de qualidade vai além de um ensino obrigatório a todos. O ensino excludente velado não oportuniza o aprender crítico, pois tudo se torna fosco ao sujeito que perde o direito do ensino de qualidade, mesmo que isso não seja evidente à primeira vista. Por conseguinte, este sujeito em formação não obtém uma apropriação do conhecimento claro e digno para desenvolvê-lo criticamente.

Tem que se considerar o ensino não de maneira convencional, mas sim entendê-lo dentro do processo histórico, que necessita de reflexão, de mudança e de quebra de paradigmas. Devemos refletir a concepção de educação de qualidade, a qual se conceitua por possibilitar um espaço provido de diversos recursos e de profissionais capacitados para incluir os alunos dentro de suas necessidades e realidades. Uma educação voltada para formação integral humana deve compreender a interdependência entre as partes para se formar o todo, ou seja, considerar que somos um coletivo em evolução constante.

Por certo, a educação de qualidade não deve ser apenas um discurso, necessita ser pensada, ser refletida, como modificadora de realidades sociais, vigorando seus princípios: pública, universal e de qualidade. Sem seu tripé, ela não se constitui como tal, como uma mesa que, sem um de seus pés, não consegue ficar em equilíbrio. Dessa forma, a educação pública carece de uma nova visão de humanidade, com coparticipação de todos e todas na estruturação de seus mecanismos. Dessa maneira, o sistema educacional deixa de ser excludente e torna-se um mecanismo de valorização dos sujeitos que fazem parte da estruturação da sociedade.

A “crise” da escola pública não pode ser explicada unicamente a partir de um olhar pedagógico ou escolar. A experiência escolar dos alunos é vivida de forma desigual por várias décadas, ao mesmo tempo que também é construída no bojo do sentimento de falência do papel da escola como agência capaz de promover a educação de qualidade das novas gerações. A leitura clássica da escola a partir de sua função socializadora, ao vislumbrar os alunos apenas como estudantes, não é capaz de abarcar o significado real dessa crise e dos impactos dela para os discentes das camadas populares. É preciso tentar compreender a relação tecida entre as crianças e as escolas, partindo da perspectiva que os trate em sua integralidade, como sujeitos em formação cidadã, não só como estudantes.

Uma abordagem desse tipo fundamenta-se no que Sposito (2003) denominou *uma perspectiva não escolar da escola*. Retomando o desenvolvimento da sociologia da educação no Brasil e os referenciais teóricos de alguns autores estrangeiros, essa autora propõe que a perspectiva não escolar do estudo sociológico da escola seria pertinente para compreendermos vários aspectos da crise da escola,

como agência central de socialização das novas gerações. No bojo das transformações sociais da sociedade contemporânea, ocorre o reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola.

Essa perspectiva não escolar, embora tenha a escola como objeto de investigação importante, não a elege como objeto empírico único e primordial, mas pretende analisar o fenômeno educativo, incorporando o estudo de outras situações educativas e de práticas socializadoras observadas na família, nos grupos de pares, nas trocas informais, na esfera pública, no mundo das associações, nos movimentos sociais e nas relações com a tecnologia.

No processo educacional há um considerável número de variantes que reafirmam de forma categórica as diferenças sociais como naturalidade cotidiana. A análise crítica do sujeito deve partir do princípio da observação das possibilidades. A observação necessita ser criteriosa, levando em conta a totalidade do sujeito que passa pelo ensino-aprendizagem da escola pública. Esta totalidade contempla todo processo histórico, contexto social, ambiente familiar e relações pessoais, que determinam o funcionamento das funções psíquicas do sujeito. A esse respeito, segundo José D'Assunção Barros (2005):

Enquanto pensar diferenças significa se render à própria diversidade humana, já abordar a questão da desigualdade implica em considerar a multiplicidade de espaços em que esta pode ser avaliada. Avalia-se a desigualdade no âmbito de determinados critérios ou de certos espaços de critérios: rendas, riquezas, liberdades, acesso a serviços ou a bens primários, capacidades. (BARROS, 2005, 347)

Paulo Freire (2013) aponta que a aceitação da desigualdade nos torna meros participantes da expansão econômica, como se fôssemos uma peça no emaranhado de interesses de minorias que lutam em prol da acumulação econômica. A globalização nos leva a acreditar na alta partilha do mundo de todas as possibilidades. A desigualdade é vista e imposta pela ideologia neoliberal como ordem natural dos fatos, e não como processo histórico que pode ser desnaturalizado. A verticalização da pobreza não é algo natural, e a riqueza extrema de uma minoria de pessoas jamais será natural.

A partir dessas reflexões, dialogamos com Piaget (1970) que esclarece que o conhecimento é constituído a partir do sujeito nos processos de inteiração educacional. É de suma importância a estimulação de qualidade dos alunos em todas as fases de crescimento, sendo que estimular é possibilitar uma melhor plasticidade cerebral no aprender, novas perspectivas educacionais e culturais. A escola é um dos contextos de desenvolvimento da identidade da criança. Sendo assim, quando ela aprende, busca entender ela mesma e os outros ao seu redor, além de elaborar estratégias de convivência para suas relações sociais.

Em suma, faz-se necessário entender o meio sociocultural que o aluno pertence para articular a metodologia pedagógica com suas experiências e valores, fazendo com que o educando não seja só mais uma peça de responder às expectativas sistema mecânico, deixando de lado seus valores e vontades particulares. O professor deve ter um olhar amplo das manifestações do educando, que é carregado de resistência a tudo aquilo que é imposto e não proposto.

Toda imposição para o aluno no processo de escolarização é voltada para o mercado do capital, assim constitui-se em medidas frágeis, pois o aprendiz deve ter bagagem cultural para melhor articulação, ou seja, a possibilidade de expansão cultural para que consiga saber discernir seu caminho no processo ensino-aprendizado. Consequentemente, o educando que não consegue esta lucidez é colocado de lado neste processo, ficando às margens da sociedade e à mercê do que vier como “opção”.

Por fim, acreditamos que o ofício do aluno é dar vazão a tudo aquilo que acredita de forma amadurecida, não somente sofrer imposições. Possibilitar a nova produção de conhecimento de forma acessível é galgar educação de qualidade que contemple a todos, como está prevista na Constituição Federal do Brasil.

## 5. REFERÊNCIAS

ABRANET. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE INTERNET. **IBGE: 40 milhões de brasileiros não têm acesso à Internet**. 2021. Disponíveis em: <https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE%3A-40-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=site#.Ye2X0NXMLIU>. Acessado em 23/01/2022.

BARROS, J. A. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. **Análise Social**, Vol. XL (Verão), 2005 (n.º 175), p. 345-366.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 54º Ed. São Paulo: Paz e Terra 2013.

PEREIRA Et. Al. **PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA MANUAL DE APOIO À PRÁTICA**. 2018. ISBN 978-972-742-418-4.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Dá lógica da Criança do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1970.

ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. F. **Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota**. *Dialogia*, São Paulo, n. 39, p. 1-17, e9718, set./dez.2021. e-ISSN: 1983-9294. <https://doi.org/10.5585/39.2021.20600>

SOUSA, D. A. J. **EDUCAÇÃO ESCOLAR E PANDEMIA: RELATOS EXPERIENCIAIS DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - (SEMED) EM PIMENTA BUENO - RO**. Contemporânea –

Revista de Ética e Filosofia Política, v. 1, n. 1, jan./fev. 2022. ISSN 2447-0961.

SPOSITO, M. P. **Uma perspectiva não escolar no estudo da escola**. São Paulo, 2003. 30 f. Mimeo.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**, 15a ed. São Paulo: Libertad, 2006.

# ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) EM UMA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS TEÓRICO-PRÁTICOS NA PRÁTICA EDUCATIVA

*Antônia da Silva Lima<sup>1</sup>*

*Raimunda Alves Melo<sup>2</sup>*

*Francisco Renato Lima<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Findando o ano de 2019, a população mundial se deparou com um cenário terrível, cujas consequências perduram até os dias atuais, quase na metade do primeiro semestre de 2022. O caos mundial foi provocado pelo surgimento de uma doença avassaladora, que mudou a vida de todos, atingindo os diversos setores sociais, impactando, principalmente, a economia e a educação. Além, é claro, do setor da saúde, que se viu diante de um cenário pandêmico, sem precedentes na história contemporânea, e sobre o qual não tinha respostas suficientes às necessidades emergentes. O problema atingiu a todos que estavam como alvos indefesos a algo praticamente invisível, sem distinção de gênero, raça, classe social, etnia etc.

A causa de tal desordem mundial foi o surgimento do novo coronavírus (SARS CoV-2), conhecido como Covid-19, que, com o passar do tempo, foi e ainda vem surgindo diversas variantes. A doença provocada pelo vírus teve origem na China, embora não se saiba ao certo onde e em qual região, o que se sabe é

---

1 Graduada em Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: limaantoniasilva7@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: raimundinhame-lo@yahoo.com.br.

3 Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Atualmente atua como Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Professor Formador no curso de Licenciatura em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com.

que a mesma se espalhou pelo mundo rapidamente, atingindo os diferentes continentes do planeta (LU *et al.*, 2020; ZHU *et al.*, 2020).

No Brasil, o primeiro caso de COVID-19 foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020. Em 3 de março, havia 488 casos suspeitos notificados, 2 confirmados e 240 descartados no país, sem evidência de transmissão local. Os dois primeiros casos confirmados eram de indivíduos do sexo masculino, residentes na cidade de São Paulo, SP, que haviam regressado de viagem à Itália. (CRODA; GARCIA, 2021, p. 01)

A SARS-CoV-2 é uma doença consideravelmente grave, que consiste em atacar todas as células do organismo humano, tendo como medidas principais de prevenção: o distanciamento, o isolamento social, o uso de máscara e o uso de álcool em gel. O tratamento da doença foi sendo realizado por medicamentos alternativos, voltados para a amenização dos sintomas, uma vez que a ciência ainda não descobriu tratamentos específicos para a cura da doença. Em meados de 2020, a ciência mundial já conseguiu criar uma vacina contra a doença, no entanto, o Brasil, um dos últimos países a começar a imunização, isso só começou, de maneira ainda muito lenta, no primeiro semestre de 2021 (BRASIL, 2021).

Em âmbito educacional, a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, tem provocado uma situação sem precedentes, gerando prejuízos de aprendizagem para os estudantes, como revelam os dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em estudo realizado pelo *World Bank Group Educacion* e publicado em 02 de abril de 2020: “em pouco mais de três semanas, cerca de 1.4 bilhão de estudantes ficaram fora da escola em mais de 156 países” (p. 01), ou seja, 91% da população estudantil do mundo sofreu (e ainda sofre) algum tipo de impacto, com aulas suspensas ou com a adoção de atividades de ensino não presencial.

Segundo Melo, Barros e Melo (2020), o fechamento provisório das escolas foi adotado como medida para proteger crianças e jovens da contaminação pelo coronavírus, assim como impedir que eles se tornassem vetores do vírus para suas famílias, sobretudo, para os idosos e demais grupos de risco. No entanto, em regiões pobres, como as localizadas no interior do Piauí, por exemplo, esse fechamento foi ainda mais grave, uma vez que uma das únicas presenças do estado na maioria das comunidades é a escola.

Nesse sentido, este estudo traz resultados de uma pesquisa que traçou como percurso a área educacional – um dos setores mais afetados e prejudicados –, pois milhares de estudantes deixaram de frequentar as escolas para conter a disseminação do vírus e adotaram medidas emergenciais para assegurar o direito à educação, mesmo diante de vastas restrições.

A presente pesquisa foi realizada na Escola Rosa do Rego Lages, instituição

pública de educação, localizada em área rural, especificamente na comunidade Esperança, no município de Barras (PI), tendo como foco enfatizar tais questões junto a professores, visando compreender os desafios decorrentes do novo plano estratégico educacional. Nesse sentido, delineou-se a seguinte questão problema: quais os desafios pedagógicos e metodológicos para o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em turmas do Ensino Fundamental da Escola Rosa do Rego Lages, no município de Barras (PI)?

Tendo em vista essas questões contextuais, uma das inquietações para a realização da pesquisa foi colocar em pauta os questionamentos acerca das consequências da pandemia para a educação escolar de crianças e de adolescentes, contemplando os desafios de professores e alunos para continuar com as atividades escolares, através das ações do ERE, adotado com o objetivo de evitar perdas e prejuízos aos alunos, no que diz respeito à formação na Educação Básica. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar quais os desafios pedagógicos e metodológicos para o desenvolvimento do ERE em turmas do Ensino Fundamental (anos finais) na Escola Rosa do Rego Lages, no município de Barras (PI).

No âmbito do reconhecimento do ERE, a nível nacional, o Ministério de Educação do Brasil aprovou a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, instituindo orientações sobre a substituição das aulas presenciais por aulas digitais, *on-line* durante a vigência do estado de calamidade pública do Brasil, em todos os estados e em todas as escolas públicas e particulares, enquanto durar a situação de pandemia do Covid-19 (BRASIL, 2020b). Nesse contexto, o ERE, tornou-se ferramenta importante, tendo em vista a necessidade de aproximar professores e alunos para a construção do conhecimento, evitar a perda do vínculo do estudante com a escola, o que pode levar à evasão e abandono. No âmbito do estado do Piauí, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Resolução CEE/PI n.º 061/2020, que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais para instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Piauí, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades sanitárias na prevenção e combate ao novo coronavírus – SARS-Cov2 (PIAUI, 2020).

Diante do cenário atual, ao apresentar tal discussão, pretende-se contribuir com a produção de conhecimentos que favoreçam uma melhor compreensão sobre essa nova estratégia de ensino, bem como, desvelar a complexidade do contexto das políticas de educação no cenário da pandemia do coronavírus, evidenciando as expectativas educacionais, assim como, apontando possíveis alternativas acerca das urgências e das emergências necessárias para garantir o direito de aprender de crianças e adolescentes.

A temática ganha relevância ainda, em virtude dos desafios enfrentados

por professores e alunos e pelas famílias, que não possuem instrução ou condição para acompanhar os estudos dos filhos em casa, através do ERE. Em síntese, a pandemia tem provocado uma situação singular e desafiadora na educação, necessitando de estudos que abordem a questão a partir de diferentes ângulos, principalmente, a partir do olhar daqueles que atuam diretamente ligados aos processos de ensino e aprendizagem: os professores.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Realizou-se pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, utilizando-se como instrumentos de produção de dados, o questionário e a observação simples. Segundo Gil (2018), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

O questionário foi composto de questões fechadas e abertas. A coleta de dados ocorreu entre os meses de maio e julho de 2021. Esse processo ocorreu de modo *on-line*, mediado por plataformas digitais e virtuais, síncronas e assíncronas, como *e-mails*, *WhatsApp* (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020), conforme as possibilidades de execução de uma pesquisa em contexto remoto (LACERDA; RAMALHO, 2020), respeitando as normas de distanciamento social. Através dos dados produzidos por este instrumento, foi possível obter informações sobre o perfil dos interlocutores da pesquisa e também, suas concepções sobre os desafios pedagógicos e metodológicos para o desenvolvimento do ERE em turmas do Ensino Fundamental na Escola Rosa do Rego Lages. Também foi realizada uma observação simples, que se constitui como elemento fundamental para a pesquisa, pois, partindo da mesma, o pesquisador é capaz de identificar respostas para a problemática investigada (GIL, 2018).

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Rosa do Rego Lages, instituição pública de educação que fica localizada em área rural, especificamente na comunidade Esperança, no município de Barras (PI). A instituição conta com 18 funcionários, sendo 01 diretora, 09 professores, 02 monitoras, 03 auxiliares de serviços gerais e 03 vigias.

A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde) e atende um total de 152 alunos, distribuídos em onze turmas, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), bem como o Ensino Fundamental anos finais (6º e 7º ano). Os estudantes do 8º e 9º ano foram realocados para a escola da comunidade Angelim, que se encontra localizada a aproximadamente 7 km de distância.



As interlocutores da pesquisa foram quatro professoras que ministram aulas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Das quatro, apenas uma possui vínculo empregatício temporário, as demais são funcionárias efetivas da rede municipal de educação de Barras (PI). Todas as docentes possuem formação acadêmica em licenciatura em Pedagogia, suas idades variam: 28, 31, 47 e 51 anos. Os anos de profissão percorridos perfazem: oito meses; oito anos; vinte e cinco anos; e trinta e dois anos. Pode-se observar por esses dados, que as professoras 01 e 02, ainda estão no início da carreira e as docentes 03 e 04 são professoras experientes, estão em final de carreira.

Os dados foram organizados, categorizados e analisados com o auxílio da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que envolve descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifestado nos dados dos interlocutores, identificação dos elementos do conteúdo para elucidar suas diferentes características e fornecer a extração de sua significação para compreensão das concepções dos interlocutores do estudo, ou seja, as quatro professoras.

## **A PANDEMIA DA COVID-19 E OS IMPACTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: APONTAMENTOS TEÓRICOS**

Com o objetivo de diminuir os impactos da pandemia do novo coronavírus e, do conseqüente, isolamento social nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, no ano de 2020, após a declaração do estado de calamidade pública anunciada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), devido à pandemia da Covid-19, no Brasil, estados e municípios decretaram que as instituições de ensino não poderiam ministrar aulas em formato presencial. Assim, escolas, universidades e institutos passam a desenvolver aulas por meio do ERE, utilizando Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para ministrar as aulas para seus alunos em formato *on-line*, no modelo remoto.

Nesse contexto, medidas sanitárias foram aplicadas no Brasil e no mundo, com vistas a diminuir os índices de contaminação pelo coronavírus, entre elas: o uso de máscara, álcool em gel e o distanciamento social. Medidas estas, que se tornaram obrigatórias em todo e qualquer estabelecimentos público ou privado, incluindo as escolas e outras instituições sociais. Tendo em vista o não conhecimento, a princípio, do que, de fato, era o coronavírus e suas conseqüências, a suspensão das aulas presenciais ocorreu por tempo indeterminado.

O governo brasileiro, mesmo resistindo às recomendações de isolamento emitidas pela OMS suspendeu as atividades educacionais, sugerindo o ERE, para que os alunos não tivessem prejuízos em sua formação escolar e/ou acadêmica. Diante dessa situação, o Ministério da Educação (MEC), em caráter de excepcionalidade decretou o ensino remoto, através da Portaria nº 343, de 17 de

março de 2020, que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas em meios digitais enquanto perdurar o estado de calamidade, e os registros da doença no país (BRASIL, 2020a).

Diante do atual cenário, convém ressaltar os questionamentos feitos por Melo, Barros e Melo (2020), segundo as quais, as decisões tomadas acerca dessa questão foram subsidiadas de acordo com os trâmites legais. Afirmam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Artigo 23, § 2.º, define que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem, com isso, reduzir o número de horas letivas anuais, ou seja, 200 dias e 800 horas. Em seu Artigo 32, a referida lei determina que o Ensino Fundamental seja presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (BRASIL, 1996).

Ainda segundo Melo, Barros e Melo (2020), o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, nas condições de desigualdade social em que vivem as famílias brasileiras, desrespeita o Artigo 205 da Constituição Federal 1988, que determina: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nesse aspecto, a incompletude daquilo que é assegurado pelo ensino remoto seria insuficiente para garantir o que determina a artigo supracitado, em relação aos objetivos da educação. Além disso, as condições de desigualdade social das famílias também infringiria a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, conforme determina o Art. 206 (BRASIL, 1988).

Esses argumentos possuem relevância e precisam ser considerados em âmbito de cada município e escola, por aqueles que optarem pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais. Outro ponto é que o desenvolvimento dessas atividades contribui para a ampliação das desigualdades educacionais, tendo em vista que parte dos estudantes não dispõem de acesso à TDIC e apoio familiar, condições necessárias para a realização dessas atividades. Esse argumento é reforçado por resultados de pesquisas que evidenciam que apenas 42% das casas brasileiras têm computador, e somente 85% dos usuários de internet das classes D e E acessam a rede exclusivamente pelo celular (BRASIL, 2018).

Silva, Sousa e Menezes (2020) por meio de um estudo de caso qualitativo, que teve a participação de 144 discentes, mediante questionário *on-line*, afirmam que foi notada insatisfação, relacionadas não só ao acesso à internet e equipamentos, mas também, ao plano estratégico de ensino imposto, afetando a qualidade do ensino e da aprendizagem, evidenciando que o ERE precisa ser

repensado e baseado nas necessidades sociais, culturais, econômicas e psicológicas dos discentes, e não somente em questões operacionais e teóricas.

O fato é que, com o propósito de manter os vínculos com os estudantes e suas famílias, estimular a aprendizagem e evitar o abandono escolar, as escolas brasileiras aderiram ao ERE, visando diminuir os impactos da ausência das aulas presenciais. No ano de 2021, o ERE, foi mais bem estabelecido e mais adaptado aos diversos níveis de ensino da Educação Básica e Superior. No entanto, é interessante destacar que nem sempre foi assim, a princípio o ERE, causou enormes dificuldades, tanto para estudantes e professores quanto para as famílias, e isso ocorreu, principalmente, devido à falta de acesso à internet e às TDIC, por parte de muitas famílias, dificultando o acompanhamento das aulas interativas por parte dos alunos.

A falta de acesso à internet, celular, *notebook*, bem como de materiais didáticos e pedagógicos ainda é muito comum em diversas regiões do Brasil e isso ocorre devido à insuficiência de investimentos na área da educação, ou mesmo, pelos recorrentes desvios de recursos públicos, impossibilitando o acesso aos conhecimentos escolares por parte dos estudantes. Arruda (2020) afirma que o desenvolvimento do ERE exige a interação entre discentes e docentes, fazendo-se necessário a utilização de plataformas *on-line*, através das quais, ambos estejam disponíveis simultaneamente, podendo ainda ser disponibilizado materiais, como vídeos e outros arquivos, aos discentes, se assim for necessário.

Nesse sentido, a implementação do ERE implica em disponibilidade de meios tecnológicos, sendo necessário um aparato financeiro por parte do poder público e das famílias, que custeiem o acesso à internet e uma aparelhagem mínima qualificada para que os estudantes participem das aulas.

Sobre a utilização dos materiais didáticos, Justino (2011) afirma que estes são muito importantes e que para o estudante em processo de aprendizagem estabeleça pontes com o conhecimento, construindo a compreensão da teoria e da prática. Nesse aspecto, a dificuldade de interações sociais, bem como a indisponibilidades de materiais didáticos inviabilizam a aprendizagem dos estudantes, sobretudo, no contexto da pandemia do coronavírus. Sendo assim, é importante destacar a importância dos materiais didáticos e do acesso às TDIC não apenas em relação a estudantes e professores, mas reconhecer que no contexto do ERE, eles também se traduzem como uma ponte entre estudantes e famílias e famílias e escolas.

Ressalta-se que uma das maiores reclamações dos educadores é a falta de participação das famílias, durante o ensino presencial e ainda maior, no contexto do ERE. Isso ocorre por diversos fatores, entre eles: a falta de perspectiva das famílias em relação à educação, a falta de escolaridade suficiente para acompanhar

a educação dos filhos, a falta de conscientização sobre a importância da educação, de tempo, entre outros problemas.

Melo (2017) afirma que a parceria família e escola é uma necessidade cada vez maior, tendo em vista que estas duas instituições possuem papel de destaque na educação das atuais e futuras gerações. No âmbito escolar, os estudantes precisam do acompanhamento e apoio dos professores, a fim de que possam aprender. De igual modo, o incentivo familiar e reforço às aprendizagens escolares constituem elementos relevantes na educação dos estudantes.

Em síntese, o cenário educacional, a partir de março de 2020, exigiu um olhar atento e de acolhimento aos professores, aos alunos e aos familiares, haja vista a necessidade de repensar as práticas educacionais que emergiram do distanciamento social causado pelo fechamento das escolas no mundo inteiro (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020). Desse modo, pesquisas mais amplas e específicas (aplicadas e situadas) são necessárias, a fim de discutir, de forma mais fiel e efetiva, as possibilidades de enfrentamento dessas dificuldades.

## **COM A VOZ, AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE BAR- RAS (PI): APONTAMENTOS PRÁTICOS**

Inicialmente, nesta análise, revalida-se o compromisso ético com a escola onde foram realizados os procedimentos da coleta de dados da pesquisa e, principalmente, com as professoras, que se disponibilizaram a contribuir com a investigação, fornecendo dados consistentes sobre o objeto de estudo investigado.

Os registros dos questionários respondidos pelas quatro professoras apontam que elas se esforçam para desenvolver as ações educativas no contexto do ERE, compreendido por estas como:

*É um meio através do qual foram traçadas estratégias didáticas e metodológicas, criadas com o objetivo de diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem, usando tecnologias ou não para atender os estudantes durante a pandemia. (PROFA. 01)*

*Forma encontrada de atender os estudantes durante a pandemia do coronavírus. (PROFA. 02)*

*Forma de ensino criada para evitar que os alunos fiquem sem acesso as aulas e, que os mesmos não sejam prejudicados. (PROFA. 03)*

*Uma forma segura para evitar o contágio da Covid-19. (PROFA. 04)*

Conforme o depoimento das professoras, o ERE se constitui em uma tipologia de ensino surgida no contexto da pandemia do coronavírus, com o objetivo de assistir aos estudantes com ações educativas desenvolvidas à distância, com

vistas a diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem e para evitar o contágio da Covid-19. É válido salientar que o termo remoto significa distante geograficamente, pois os professores e alunos estão impedidos de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus; e é emergencial, pois surgiu a partir da emergência provocada pela pandemia do coronavírus, como afirma Behar (2020).

Os posicionamentos das professoras dialogam com as orientações do Conselho Nacional de Educação, segundo as quais, as atividades remotas não presenciais são entendidas como aquelas que podem ser realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física na escola, desenvolvidas por meios digitais, programas de televisão ou rádio e/ou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuídos aos alunos e pais ou responsáveis (BRASIL, 2020a; 2020b).

Ao tratarem sobre o ERE, Melo e Barros (2021) afirmam que este se caracteriza pelo desenvolvimento de um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem diversificadas, que podem incluir desde videoaulas ou ensino *on-line*, como também, atividades impressas enviadas aos alunos, leitura de livros etc. Para as autoras, uma das grandes dúvidas das redes de ensino e educadores são os formatos de atividades a serem disponibilizadas para atender a diversidade socioeconômica e de acesso à internet por parte dos estudantes.

Sobre as formas de atendimento dos estudantes no atual cenário educacional da escola em estudo, as professoras destacaram que:

*Foram traçados meios para continuar o processo de aprendizagem por meio das redes sociais, a internet para os alunos que tinham acesso e para os que não tinham acesso foi utilizado as atividades impressas entregues quinzenalmente aos pais ou responsáveis e corrigidas a cada quinzena pelo professor no ato da devolução. (PROFA. 01)*

*Através de atividades impressas, vídeos, áudios, WhatsApp e livro didático. (PROFA. 02)*

*Na escola desenvolvemos o ensino através de videoaula na qual os professores produzem vídeos sobre os assuntos abordados e divulgam em grupos do WhatsApp. (PROFA. 03)*

*As práticas educacionais sempre têm o devido cuidado de não ter contato direto com o aluno e sempre se esforçando para não correremos risco de pegar Covid-19, para que nossos alunos não sejam prejudicados na sua aprendizagem. (PROFA. 04)*

Em meio a todo esse cenário, o ERE foi uma forma de atendimento educacional adotado para que os estudantes não perdessem o vínculo escolar, foi implementado para minimizar os impactos da pandemia, fazendo o uso de tecnologias digitais ou não, conforme destacaram as professoras. A despeito disso,

Justino (2011) aponta que os materiais didáticos são muito importantes para que os estudantes em processos de ensino e aprendizagem estabeleçam pontes entre a teoria e a prática e conexão entre pares e com os professores.

No âmbito da escola investigada, houve predomínio da utilização de materiais didáticos impressos, entregues quinzenalmente para os estudantes ou suas famílias. Contudo, trata-se de recursos limitantes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, quando em comparação com as TDIC, requerendo, portanto, cuidados redobrados em sua construção, ao objetivar a garantia das condições mínimas no andamento da escolarização formal.

A produção dos materiais didáticos e pedagógicos autoexplicativos para utilização no ERE precisa respeitar as especificidades de cada etapa da educação, configurando-se como um meio de ligação entre os professores, que são responsáveis pelo planejamento e as orientações; os estudantes, que têm a tarefa de recebê-lo e responder as atividades propostas; e o conteúdo, que é a mensagem, ou seja, aquilo que se deseja que os alunos aprendam (BRASIL, 2020a; 2020b).

Melo e Barros (2021) afirmam que nesse cenário desafiador os docentes enfrentam um grande desafio, visto que recai sobre eles, a responsabilidade de adaptar os conteúdos e as dinâmicas de sala virtuais, sem prejudicar o processo de aprendizagem, além de traçar estratégias para manter os alunos interessados e engajados. No ERE, a tarefa é ainda mais complexa, quando se refere ao atendimento de alunos que vivem em áreas rurais isoladas e sem acesso às TDIC, implicando na produção de materiais didáticos autoexplicativos.

É importante destacar que, para o desenvolvimento do ERE, não basta ter acesso às TDIC, é importante saber como utilizá-las, a fim de atender aos objetivos do ensino. Rosa (2020) afirma que as tecnologias por si só não consolidam de forma efetiva a transformação/formação da educação no século XXI, que é preciso avançar, melhorar e aprimorar em campos fundamentais, principalmente, a disponibilização de políticas de formação continuada de professores para que os mesmos desenvolvam habilidades e competências integrais que os possibilite a tornarem-se protagonistas dos processos de ensino mediados pelos usos das TDIC.

Sobre os desafios e a busca de aprimoramento para desenvolver as ações do ERE, as professoras fizeram as seguintes colocações:

*Foi a adequação aos novos meios de didática e pedagógicos que foi um impacto, pelo fato de repente tudo mudar sendo a maior dificuldade o fato de estar longe dos alunos e não poder ensiná-los e vê que muitos deles não estão adquirindo aprendizagem. (FROFA. 01)*

*Tive que me adequar a utilização das tecnologias da informação e comunicação, que era algo muito distante da minha realidade educacional. (FROFA. 02)*

*A falta de ferramentas adequadas para o ensino. A estrutura para fazer as atividades, o tempo necessário para realizar as atividades. (PROFA. 03)*

*As dificuldades encontradas são não ter contato direto com o aluno e alguns dos pais não terem interesse de ajudar seu filho com as tarefas. (PROFA. 04)*

As professoras relatam que tiveram que se reinventar para utilizar as TDIC e colocá-las a serviço da aprendizagem dos estudantes, bem como produzir materiais didáticos autoexplicativos, por vezes, sem acesso à infraestrutura. Afirmam que entre as maiores dificuldades estão àquelas relacionadas à falta de contato direto com os alunos, de colaboração dos pais em ajudar na resolução das tarefas, entre outras.

Rosa (2020) ressalta a necessidade de compreensão docente de que as TDIC, as mídias, os usos de redes sociais e os aplicativos de mensagens precisam ser utilizados com finalidade educativa, como caminho fundamental para que essa transformação integral da educação seja efetivada. Desse modo, é importante fortalecer as parcerias para apoiar o trabalho, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende, necessitando de um comprometimento de ambas as partes. A respeito desta questão, Menezes e Mota (2019) afirmam que a aprendizagem por meio das TDIC não se dá de forma impessoal e repentina; para os autores “é preciso refletir e entender como ocorre tal processo e como utilizar-se dele para otimizar o tempo de estudo e a aquisição de conhecimentos” (2019, p. 102).

Ao discutirem sobre as dificuldades de implementação do ERE, Silva, Sousa e Menezes (2020) enfatizam que a falta de espaço favorável para o desenvolvimento das atividades provoca a dispersão da atenção dos estudantes, expondo que as desigualdades sociais e estruturais prejudicam a promoção de uma igualdade maior no processo educacional, visto que a maioria dos discentes não dispõe de um espaço saudável e adequado para estudar em seus domicílios. Referem ainda que:

[...] “os recursos utilizados não favorecem a atividade”, reflete a falta de planejamento e preparo das atividades para atingir os objetivos da aprendizagem, esse fator reforça, e é mais uma vez possivelmente explicado pela instituição do ensino remoto de forma “repentina”, imediata e sem preparo dos seus pares e participantes do processo. (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020, p. 309)

Diante das expressões das professoras, bem como dos resultados de outros estudos, é possível observar que as instituições de ensino não estavam preparadas para o enfretamento de um momento pandêmico. A adoção do ERE, para dar continuidade ao ano letivo, trouxe consigo as dificuldades e os principais dilemas enfrentados pelas desigualdades sociais e pelo setor educacional, envolvendo os professores, mas, principalmente os estudantes e as famílias menos favorecidas

do ponto de vista econômico-financeiro.

Sobre o apoio da gestão para o desenvolvimento das ações do ERE, as professoras afirmaram que:

*[...] foi possível a interação dos educadores por meio de encontros pedagógicos, reuniões, criação de grupos de WhatsApp para troca de ideias e assim um ajudando o outro com métodos para melhor a aprendizagem no atual cenário pandêmico. (PROFA. 01)*

*Houve reuniões, realizadas pelos gestores escolares para orientações a respeito do Ensino Remoto Emergencial. (PROFA. 02)*

*Parcialmente. Porque embora se trate de um ensino remoto emergencial poderia ter mais capacitação para os professores, e também poderia dispor de cursos que facilitaria o uso dos meios tecnológicos. (PROFA. 03)*

A implementação do ERE demandou que os professores fizessem a transposição das metodologias e das práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem para o contexto *on-line*, desenvolvido à distância. Nesse sentido, destaca-se a relevância de investir em “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”, como propõe que Nóvoa (1995, p. 15).

A formação continuada de professores, quando é desenvolvida considerando as necessidades formativas, os contextos de trabalhos e as demandas educativas da comunidade escolar favorecem mudanças significativas no cenário educacional, contribuindo para que os professores consigam superar as dificuldades. Conforme o depoimento das professoras, percebe-se uma lacuna no que se refere a um programa de formação docente bem delineado, com suporte necessário para ampliar os conhecimentos e a produção de saberes para atuação no contexto da pandemia. A despeito disso, Dutra, Moraes e Guimarães (2021, p. 12) afirmam que professores “com um letramento digital incipiente e com uma cegueira acerca de estratégias didáticas que precisaram de apoio e ajuda no desenvolvimento de habilidades para trabalhar e ensinar num ambiente *on-line*, com sala de aula virtual e aulas síncronas”.

Por meio da formação docente, pode-se contribuir para o fortalecimento das práticas educacionais momentâneas, mobilizadas pelo ERE com a utilização de TDIC. Diniz *et al.* (2020) afirmam que entre as indagações docentes provocadas pelas consequências da pandemia estão aquelas relacionadas ao que fazer e como fazer para auxiliar, de alguma maneira, os estudantes diante do cenário instaurado, situação esta que exigiu a expertise de cada profissional em sua área de formação, principalmente, em contextos de trabalho em que a gestão não forneceu o suporte necessário para a formação docente.



### Referente às consequências do ERE, as professoras afirmaram que:

*A restrição de internet que não está acessível a todos. O analfabetismo existente na família de modo específico os pais. Dificuldade de compreensão por parte dos alunos dos conteúdos de estudo e, conseqüentemente, com retorno negativo onde era visível o não aprendizado. (PROFA. 01)*

*A falta da educação presencial prejudicou os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que precisam muito do apoio dos professores para aprender. (PROFA. 02)*

*Muitos alunos não têm a orientação adequada para resolver as atividades e com isso os alunos não conseguem absorver o conhecimento, e conseqüentemente vão enfrentar muitas dificuldades na próxima fase de ensino. O ensino remoto requer do uso de tecnologias e internet, ferramentas essas que muitos pais não têm acesso e aqueles que têm não sabem usar. As atividades também é um fator que pesa muito na qualidade de ensino, pois muitos pais não sabem ensinar seus filhos, pois a maioria é analfabeta. (PROFA. 03)*

*As conseqüências são que a aprendizagem dos alunos não vai ser bem desenvolvida, pois precisamos ter contato direto com os mesmos pra saber quais são suas dificuldades, e seu nível de aprendizagem. (PROFA. 04)*

As docentes afirmam em suas narrativas sobre o elevado grau de dificuldade na implementação das ações do ERE, cuja conseqüência maior foi o comprometimento da aprendizagem dos estudantes. Em síntese, essas dificuldades referem-se à falta de acesso às TDIC por parte dos estudantes, aos baixos índices de escolaridade das famílias, atrapalhando o apoio aos filhos no desenvolvimento das atividades propostas, as configurações do ERE, que não favorecem a aprendizagem dos estudantes, entre outros.

Hodges *et al.* (2000) afirmam que muitas instituições educativas podem ter falhado em prover recursos tecnológicos aos estudantes e a formação continuada aos professores para que pudessem planejar e viabilizar as aulas com condições mínimas para o desenvolvimento e a implementação de um curso *on-line* de qualidade. No contexto da escola investigada, além desses empecilhos, destaca-se também, a indisponibilidade dessas tecnologias, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte de alguns professores.

Tenente (2020) destaca que no Brasil existem estudos que mostram a alta quantidade de estudantes excluídos do ERE (aulas síncronas), pela falta de computadores ou de acesso à internet, bem como, condições adequadas para estudo nas residências, ocasionadas pelos elevados índices de pobreza das famílias brasileiras.

Nas observações, constatou-se que a implementação das ações do ERE ocorreu em um cenário marcado por angústia, medo e preocupações sobre a ampliação das desigualdades educacionais ocasionadas pela adoção dessa proposta

de ensino, uma vez que a comunidade é formada, principalmente, por famílias de baixa renda, atendidos por programas sociais, e que não dispunham de sinal de internet de qualidade ou equipamento tecnológico adequado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar os desafios pedagógicos e metodológicos do ERE, no Ensino Fundamental na Escola Rosa do Rego Lages. Para tanto, discutiu-se o contexto de sua implantação na escola pesquisada, buscou-se caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas, identificando os desafios metodológicos enfrentados pelas professoras.

O ERE foi um plano estratégico de ensino adotado no setor educacional, no primeiro semestre de 2020, com o propósito de manter os vínculos com os estudantes e suas famílias, estimular a aprendizagem e evitar o abandono escolar, durante a pandemia do coronavírus. Diante disso, a pesquisa aqui empreendida foi realizada mediante inquietações e questionamentos, em decorrência dos atuais fatos na esfera educacional, e desvelou os desafios enfrentados pelos professores, alunos e pais de alunos durante o desenvolvimento do ERE, bem como a caracterização das práticas desenvolvidas nessa nova proposta de ensino.

Os resultados apontam que as principais dificuldades referem-se à falta de acesso a TDIC por parte dos estudantes, dificuldades de utilização destas pelas professoras, bem como, de produção de materiais autoexplicativos. Acrescenta-se a isso, os baixos índices de escolaridade das famílias, dificultando o apoio aos filhos no desenvolvimento das atividades propostas e as configurações do ERE, que não favorecem a aprendizagem dos estudantes etc.

Se, por um lado, a implementação do ERE resultou em pontos positivos, como evitar o abandono escolar e estimular a aprendizagem dos estudantes durante o período de isolamento social; por outro lado, ficaram evidentes as inúmeras desigualdades sociais mais visíveis no atual contexto. O fato é que faltou mais apoio por parte das esferas governamentais (federal, estadual e municipal) para que fosse possível garantir a aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, fica evidente a enorme batalha que o setor educacional terá que suprir mediante perdas computadas no período de pandemia e com o ERE, bem como a necessidade de implementação de um programa educacional emergencial, com vistas a diminuir as enormes lacunas de aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Re-**

**vista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 10 out. 2021.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Anual/Acesso\\_Internet\\_Televisao\\_e\\_Posse\\_Telefone\\_Movel\\_2018/Analise\\_dos\\_resultados\\_TIC\\_2018.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf). Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, publicado em: 18/03/2020a, edição: 53, seção: 1, página: 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, publicado em: 17/06/2020b, edição: 114, seção: 1, página: 62. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. **Brasil receberá as primeiras vacinas contra COVID-19 por meio do Mecanismo COVAX neste domingo**. Notícia publicada em 21 mar., 2021. Brasília: Representação da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e da Organização Mundial da Saúde (OMS) no Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/21-3-2021-brasil-recebera-primeiras-vacinas-contra-covid-19-por-meio-do-mecanismo-covax>. Acesso em: 06 dez. 2021.

CRODA, Julio Henrique Rosa; GARCIA, Leila Posenato. Editorial: Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 1, e2020002, p. 01-03, 2020. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/ress/2020.v29n1/e2020002/pt>. Acesso em:

06 dez. 2021.

DINIZ, Emily Gabriele Marques *et al.* A extensão universitária frente ao isolamento social imposto pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 72999-73010, 2020.

DUTRA, Jurandir Moura; MORAES, Ana Flávia de Moraes; GUIMARÃES, Maria da Glória Vitório. Ensino remoto e a pandemia da Covid-19: experiências e aprendizados. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 01-15, jan./jun., 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 18 nov. 2021.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. Curitiba: InterSaberes, 2011.

LACERDA, Ana Carolina Costa; RAMALHO, Laís. **Guia de Pesquisa na quarentena: obstáculos e possibilidades para as ciências humanas e sociais em isolamento social**. Rio de Janeiro: Laboratório de Humanidades Digitais (DH-LAB) da PUC-Rio e Laboratório de Metodologia (LABMEt) do Instituto de Relações Internacionais (IRI)/PUC-Rio, 2020.

LU, Roujian *et al.* Genomic characterisation and epidemiology of 2019 novel coronavirus: implications for virus origins and receptor binding. **Lancet**, v. 22, n. 10224, p. 565-574, 20 feb., 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32007145/>. Acesso em 01 nov. 2021.

MELO, Raimunda Alves; BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira; MELO, Keylla Rejane Almeida. **Projeto escola e família-conexão pela educação: desafios e possibilidades da educação escolar em tempos de pandemia**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

MELO, Raimunda Alves; BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. Alfabetização de crianças no contexto da pandemia do coronavírus: desafios e possibilidades da política educacional de Buriti dos Montes-PI. *In*: Iberoamérica. Experiencias e investigaciones durante la pandemia Covid-19. **Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)**, 38. Madrid, p. 52-69, 2021.

MELO, Raimunda Alves. Família e escola, responsabilidades compartilhadas na garantia de uma educação de qualidade. **Plataforma do Letramento**. Publicado em fev. 2017. Disponível em: <http://52.7.251.16/em-revista-coluna-detalhe/1163/familia-e-escola-responsabilidades-compartilhadas-na-garantia-de-uma-educacao-de-qualidade.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira; MOTA, Francisca Daniela Lira. O uso das tecnologias educacionais durante o exercício da monitoria acadêmica em um curso de Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetinga, v. 6, n. 1, p. 96-108, jan./mar., 2019.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino Remoto Emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetinga, v. 5, e020028, p. 01-18, 2020.

PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PI n.º 061/2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais. Teresina: CEE, 2020.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19! **Rev. Cient. Schola**, Santa Maria, v. VI, n. 1, p. 01-04, jul., 2020.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, set./dez., 2020.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS: Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba (MG), v. 8, n. 4, p. 960-966, out./dez., 2020.

TENENTE, Luiza. Sem Internet, merenda e lugar para estudar: Veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de COVID-19. **Portal G1**, Publicado em 05 maio 2020, às 06h22. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2020.

**WORLD BANK GROUP EDUCACION**. **Políticas educacionais na pandemia da covid-19**: o que o Brasil pode aprender com o resto mundo? Publicado em: 2 de abril de 2020. p. 01-04. Disponível em: <https://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDE-MIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

ZHU, Na *et al.* A Novel Coronavirus from Patients with Pneumonia in China, 2019. **New England Journal of Medicine**, v. 382, n. 8, p. 727-733, january, 2020. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejmoa2001017>. Acesso em: 05 out. 2021.

# O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ALGUMAS POSSIBILIDADES

*Natasha Hellen de Souza Lombardi<sup>1</sup>*

*Deivid Alex dos Santos<sup>2</sup>*

*Natália Barbosa Veríssimo<sup>3</sup>*

## **Introdução**

Segundo Souza (2010), o processo de ensino-aprendizagem deve considerar o papel ativo do aluno, com isso é necessário que o aluno consiga desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e estabelecer metas para alcançar um melhor desempenho escolar. A partir da autora, é perceptível a necessidade de refletir sobre a importância do aluno em saber quando e por que utilizar as estratégias de aprendizagem.

Desse modo, é preciso pensar que para que um professor consiga ensinar como e quando os seus alunos devem utilizar as estratégias de aprendizagem, ele próprio precisa obter conhecimento dessas estratégias para posteriormente ajudar seus alunos a serem autorregulados e alcançar um maior desenvolvimento na aprendizagem. Para Veiga Simão e Frison (2013), a autorregulação da aprendizagem auxilia no entendimento individual da aprendizagem, de modo que o aluno em seu papel ativo deve desenvolver e se aprimorar de processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais em sua aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que a autorregulação impõe que o aluno tenha domínio e consciência dos objetivos que deseja alcançar

---

1 Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professora na Educação Infantil na rede privada de ensino em Londrina. E-mail: natashasouzalombardi@gmail.com.

2 Doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professor colaborador na Universidade Estadual de Londrina e na Universidade Estadual Norte do Paraná – UENP - Campus de Cornélio Procópio. Pesquisador no grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: mensagemprodeivid@gmail.com.

3 Doutoranda em Educação, pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Londrina, atuando na área de Educação Especial e Inclusiva e nas salas de recursos Multifuncionais. E-mail: naty.b.verissimo@gmail.com.

em sua aprendizagem. Há uma necessidade de que o aprendiz conheça e mobilize seus recursos internos e externos na realização de suas ações, e se for preciso que faça modificações em seus métodos quando não é possível atingir os resultados estabelecidos (VEIGA SIMÃO & FRISON, 2013).

De acordo com Boruchovitch (1999), o ensino das estratégias de aprendizagem auxilia para que os alunos possam exercer um melhor desempenho e controle em seu processo de aprendizagem, porém há uma necessidade de que o aluno esteja disposto a se dedicar a estudar. A mesma autora destaca que o treinamento de estratégias de aprendizagem possibilita uma qualidade imediata para o rendimento escolar dos alunos. Desse modo, destaca-se a importância do conhecimento acerca do ensino das estratégias de aprendizagem por professores, já que elas ajudam diretamente o desenvolvimento da aprendizagem dos indivíduos e podem promover uma maior autorregulação da aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem abordam toda uma diversidade de recursos que podem ser utilizadas por estudantes para garantir a aprendizagem de um novo conteúdo (SOUZA, 2010). Segundo Santos e Boruchovitch (2011), a literatura apresenta diferentes classificações para as estratégias de aprendizagem, contudo, as mais comuns das classificações são divididas em: estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são subdivididas em três categorias: de ensaio, de elaboração e de organização. As estratégias metacognitivas também são subdivididas em três categorias: planejamento, monitoramento e regulação. Para compreender melhor essas duas classificações das estratégias de aprendizagem, Souza (2010), baseando-se em Dembo (1994), afirma que de modo geral, as estratégias consideradas cognitivas estão relacionadas às realizações de tarefas, enquanto as estratégias metacognitivas resultam na organização, regulação e avaliação do uso das estratégias cognitivas. Sabendo do importante papel das estratégias de aprendizagem, sobretudo, do processo de autorregulação da aprendizagem, algumas considerações precisam ser tomadas.

## **Sobre as estratégias de aprendizagem**

As estratégias de aprendizagem surgiram com base nas análises dos processos mentais, isto é, nas ações cognitivas que o sujeito aprendiz realiza para a sua aprendizagem. Em função da dificuldade dos pesquisadores em observar os processos mentais que acontecem na memória sensorial e nas memórias de curta e longa duração, os processos foram estudados através de classificações concedidas às estratégias e aprendizagem (DEMBO, 1994).

Os pesquisadores com base nas contribuições teóricas, elaboraram a taxionomia das estratégias de aprendizagem, na qual retratam sobre as estratégias

cognitivas, metacognitivas, motivacionais, afetivas, emocionais e autorregulação (JERONYMO, 2017).

A autora Jeronymo (2017), apresenta as estratégias de aprendizagem conceituadas inicialmente por Danserau (1974), como meios de selecionar, armazenar, manipular, gerenciar e compartilhar informações. Brevemente Danserau et al. (1979), distinguiram as estratégias em primárias e de apoio. As estratégias primárias auxiliam os estudantes na organização, elaboração e interpretação das informações, enquanto as estratégias de apoio equivalem a satisfação interna do indivíduo que favorece a sua aprendizagem. Posteriormente alguns autores procuraram identificar métodos para serem ensinados para alunos, bem como eles poderiam utilizá-los no processo de sua aprendizagem.

Weinsten e Mayer (1983) afirmam que o propósito das estratégias de aprendizagem é influenciar o estado motivacional ou afetivo do aluno, e persuadir na maneira que ele seleciona, organiza e integra um novo conhecimento. Desse modo, foi possível a identificação de algumas estratégias como de Ensaio, Elaboração, Organização, Monitoramento da Compreensão e Afetiva.

Para os autores supracitados, as estratégias de ensaio encarregam-se de: sublinhar, copiar e repetir, cujo objetivos é ajudar o estudante a prestar atenção nos aspectos mais importantes, bem como confirmar que o material passará para a memória de curta duração. As estratégias de elaboração são responsáveis em: parafrasear, resumir, anotar e criar analogias. Essas estratégias objetivam-se na integração das informações. As estratégias de organização referem-se em: selecionar ideias, utilizar roteiros, tópicos e mapas, cujo objetivos cognitivos para essa estratégia é a seleção das informações que vão para a memória de curta duração afim de construir uma relação entre as ideias.

Por outro lado, a estratégia de monitoramento da compreensão requer o autoquestionamento, buscando identificar o entendimento do material apresentado. Desta forma, o propósito dessa estratégia é estabelecer objetivos com as atividades e se for necessário diversificar a estratégia para alcançar um melhor desempenho. A estratégia afetiva, busca um controle das emoções e ansiedade, dessa forma, ela procura diminuir as distrações externas, bem como evitar que os pensamentos negativos interfiram na realização dos estudos (WEINSTEN; MAYER, 1983).

Dembo (1994), aponta que as estratégias cognitivas são de ensaio, elaboração e de organização, enquanto as estratégias metacognitivas referem-se ao planejamento, monitoramento e regulação. Seguindo a linha da mesma autora, Zimmerman e Martinez-Pons (1986), encontraram 14 tipos de estratégias a partir da investigação sobre o que os alunos fazem quando aprendem. São essas estratégias: autoavaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e



planejamento, busca de informação, registro de informação, automonitoramento, organização do ambiente, busca de ajuda e revisão.

Mckeachie et al. (1986), acreditam que as estratégias podem ser organizadas em 3 grandes grupos: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias de administração de recursos. Subdividindo as estratégias cognitivas em tarefas simples ou complexas. Para Monereo (2007), as estratégias de aprendizagem são conceituadas como ações a serem seguidas na intenção de alcançar o objetivo de um aprendizado. (JERONYMO, 2017).

Para Monereo (2007), os métodos são passos utilizados para a realização das estratégias de aprendizagem. Ele apresenta que ao aprender é preciso que o sujeito conheça e utilize as estratégias de aprendizagem para optar os procedimentos necessários e específicos que serão executados. Com isso, Monereo faz alusão de um sistema de regulação na qual compõe as estratégias, visando a percepção e o controle do desenvolvimento de conhecimento, de modo a decidir quando for necessário recuperar os procedimentos e a coordenação para a resolução de novos problemas.

Nesse sentido, Monereo (2007), justifica que o sistema de regulação é caracterizado por alguns aspectos como a reflexão consciente que aborda as decisões que o aprendiz tomará através de um diálogo interno no propósito de explicar o significado de um problema. Outro aspecto caracterizado pelo sistema de regulação é o planejamento, na qual é formulado pelo aprendiz, com intuito de planejar o que fazer em situações de aprendizagem, bem como estabelecendo o tempo para a realização. Seguindo com a fase de realização da tarefa, o estudante controla as ações e efetua as modificações necessárias, por fim, o aprendiz irá realizar a avaliação, buscando identificar os seus possíveis erros para posteriormente conseguir modificá-los.

Boruchovitch (1999), aponta que as estratégias de aprendizagem apresentam uma grande importância para alcançar uma aprendizagem efetiva, bem como a autorregulação. Uma importante característica das estratégias, é a mesma estar no controle do aprendiz. Dessa forma, as estratégias de aprendizagem normalmente são planejadas conscientemente, mas também são utilizadas sem o conhecimento de sua importância (BELTRAN, 1996).

A preocupação dos psicólogos cognitivos está na organização do conhecimento, no processamento da informação e nas tomadas de decisões. Na perspectiva da abordagem cognitiva a aprendizagem resulta de como os professores apresentam o conteúdo, bem como os alunos o processam. O professor é visto como um mediador ou facilitador, na qual proporciona ao estudante um auxílio para a seleção de estratégias de aprendizagem cabíveis, acompanha o seu desenvolvimento e entendimento, bem como toma decisões para futuras aprendizagens.

Desse modo, o intuito das orientações é ajudar o aluno na administração e no controle do seu próprio aprendizado (DEMBO, 1994).

Marini e Boruchovitch (2014), apresentam o conceito de autorregulação da aprendizagem definido por Zimmerman e Kitsantas (1997) e Schunk e Zimmerman (2012), como um conjunto de pensamentos, ações e sentimentos autogerados, planejados e adaptados as próprias necessidades de aprendizagem e motivação. A autorregulação demanda uma forma de organizar, planificar as estratégias de aprendizagem, bem como a revisão das tarefas e verificações dos resultados.

Zimmerman e Kitsantas (1997) também enfatizam que nas salas de aula tradicionais a maior parte das tarefas e ações são controladas pelos professores, desse modo os estudantes exercem poucas oportunidades de controle de sua própria aprendizagem. Com isso, é importante ressaltar que para o autor a aprendizagem autorregulada acontece quando o aprendiz utiliza os seus próprios processos para regulação (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014).

Pintrich (2004), apresenta a autorregulação da aprendizagem em quatro fases: cognição, motivação, comportamento e contexto. A primeira fase está relacionada com o planejamento da tarefa, enquanto a segunda envolve o monitoramento cognitivo e metacognitivo, a terceira fase requer o controle e a regulação dos aspectos pessoais, caracterização das tarefas e contexto social. Por fim a última etapa compõe as reflexões do aprendiz acerca de todo o processo. Para o autor essa estrutura teórica facilita a compreensão de como é possível desenvolver o processo de autorregulação em partes específicas (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Em suma, o estudante que faz a utilização das estratégias de autorregulação volta-se em buscar informação, fazer resumos, anotações, organizar material, planejar suas atividades, monitorar a sua compreensão, se autoavaliar, ele pede ajuda aos colegas e professores, bem como administra o seu tempo de estudo, ou seja, ele utiliza as estratégias tanto cognitivas e metacognitivas com intuito de se tornar um aluno mais ativo em seu processo de aprendizagem.

### **Uma breve reflexão sobre o ensino das estratégias de aprendizagem**

De acordo com Boruchovitch (1999), pesquisas apontam que através do ensino de estratégias de aprendizagem os alunos podem desempenhar uma melhor administração e reflexão acerca de seu processo de aprendizagem.

Para alguns teóricos, o trabalho do professor não deve ser restrito em meramente oportunizar à transmissão de conhecimentos, contudo, promover os processos mediante para alcançar os objetivos de aprendizagem, isto é, o professor incentivar o uso das estratégias de aprendizagem para os seus alunos. (SANTOS;

BORUCHOVITCH, 2011).

Considerando a importância do ensino das estratégias de aprendizagem, Dembo (2001), apresenta que é necessário primeiramente ensinar aos professores a se tornarem estudantes mais eficazes, posteriormente ensinar os professores a serem mais eficientes e promoverem as estratégias de aprendizagem em sala de aula. Outros autores como Veiga-Simão (2004), e Pérez Cabaní (1997), salientam que para que o professor ensine os seus alunos a utilizar estratégias de aprendizagem, é necessário que ele compreenda como aprender e como ensinar. (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011).

Em uma análise feita por Veiga Simão (2004), da pesquisa de Monereo (2007), destaca-se que é necessário pensar na formação dos professores enquanto estudante, ou seja, na sua elaboração e organização das informações que irá aprender, e pensar na formação dos professores como ensinante, na qual ele planejará as suas ações com o objetivo de propiciar aos seus alunos modelos estratégicos para os seus processos de aprendizagem. Veiga Simão (2004), apresenta a maneira na qual os professores são descritos por Monereo (2006), como um profissional que abriga competências reguladoras, tanto quando aprende, bem como quando ensina (SANTOS, 2008). Por conseguinte, pressupõe que os professores que saibam compreender o processo de aprendizagem, ou seja, que consigam aprender a aprender, podem coadjuvar com a formação de estudantes estratégicos e autorregulados.

Outro fator apresentado por Veiga Simão (2004), citado em Santos (2008), considerados por Baker e Brown (1984), é que o professor precisa reconhecer em seu planejamento de aula a percepção de como aprende ou aprendeu um conteúdo, com isso, o professor aprenderá os conteúdos de sua disciplina de modo estratégico e metacognitivo, com o objetivo final de ensinar o seu aluno a aprender. Desse modo, é possível tornar os professores conscientes dos processos que utilizam quando ensinam, e assim compreender as consequências significativas desse processo. Para isso, é necessário pensar na formação dos professores, de modo que para que eles possam ensinar os seus alunos a utilizar as estratégias de aprendizagem, os mesmos devem ser orientados para aprender o que são essas estratégias e como aplicá-las. Em vista disso, é preciso que as instituições de ensino invistam no conhecimento de seus professores. (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011).

Boruchovitch (1999), destaca que apesar das dificuldades escolares no Ensino Fundamental seja uma realidade para muitas crianças, existe a possibilidade de modificar essa situação, se fossem ensinados aos alunos a forma como estudar e as estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas para o seu melhor desempenho.

Santos e Boruchovitch (2011), expõem que durante os anos escolares, os estudantes que têm a oportunidade de receber intervenções de estratégias de aprendizagem, conseguem apropriar-se de um determinado conhecimento, na qual auxiliará o mesmo em diversas situações de aprendizagem. Portanto considera-se que é fundamental o aluno receber tais intervenções, nas quais ele possa participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Segundo Almeida (2002), a intervenção de estratégias de aprendizagem objetiva-se em progredir o conhecimento do aluno sobre as estratégias, com isso, auxiliar para que ele aplique a mesma da melhor forma. O autor, também menciona que as intervenções de estratégias de aprendizagem devem contribuir com o progresso do autoconhecimento e a autorregulação do aluno.

Nas intervenções de estratégias de aprendizagem, considera-se que o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas seja enriquecido com o ensino das estratégias afetivas, com o objetivo de ressaltar a motivação do aluno (TEIXEIRA; ALLIPRANDINI, 2013).

Segundo Boruchovitch (2007), é evidente que a intervenção de estratégias de aprendizagem aumenta o rendimento e o desempenho escolar dos alunos. A autora apresenta que através de pesquisas acerca dessa temática, a intervenção de estratégias de aprendizagem não apenas diminui as falhas no processamento da informação em diferentes áreas do conhecimento, bem como contribui para a regulação afetiva-motivacional da aprendizagem dos alunos.

Pressley et al. (1995) definiram nove pontos que devem ser considerados na realização de uma intervenção em estratégias de aprendizagem, como: ensinar apenas uma estratégia de aprendizagem por vez, bem como as informações metacognitivas do porquê, onde e quando realizá-las; propiciar explicações minuciosas de cada nova estratégia e modelando-a; repetir a explicação e a modelagem, de modo que exclua qualquer tipo de dúvida do aprendiz; criar diferentes contextos para que se possa praticar as estratégias abordadas; provocar o monitoramento da compreensão do aprendiz sobre como ele está fazendo, o que está pensando e quando está usando as estratégias; promover oportunidades na qual favoreça a capacidade do estudante em organizar o uso das estratégias aprendidas em outras situações que se adequem; propiciar o aumento da motivação do aprendiz e promover o intenso e reflexivo processamento da informação.

De acordo com o estudo de Teixeira e Alliprandini (2013), intervenções de estratégias de aprendizagem para os alunos do Ensino Fundamental proporcionam elementos para que os alunos se tornem sujeitos mais ativos para o aprendizado, não apenas com as estratégias cognitivas, mas também com as estratégias metacognitivas. As autoras também ressaltam sobre a necessidade de os professores conhecerem bem os processos cognitivos de seus alunos, assim como

a necessidade de ensinarem aos seus alunos a utilização efetiva e eficiente das estratégias de aprendizagem, atribuindo aos mesmos uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

As autoras Fluminhan e Murgo (2019), também consideram as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos no Ensino Fundamental em seu momento de estudo, compõem uma ferramenta eficiente no seu desempenho, bem como a sua participação ativa em sua própria aprendizagem e a consciência de seu aprender. As autoras complementam que as estratégias de aprendizagem promovem um alicerce para que os alunos possam fazer reflexões, compreenda, e organize, elabore caminhos, solucione e façam adaptações em suas práticas de estudo.

## **Conclusão**

As reflexões apresentadas demonstram que as estratégias de aprendizagem são vistas como uma importante alternativa a fim de promover e facilitar a aprendizagem. A depender da perspectiva e autoria, podem ser classificadas em diversas, a saber, as estratégias cognitivas, metacognitivas, afetivas, motivacionais e autorregulatórias. No entanto é de consenso, que elas podem ser utilizadas pelo aprendiz para a aquisição, armazenamento e recuperação das informações, favorecendo a trajetória acadêmica e promovendo o sucesso escolar.

A partir da análise de suas definições e classificações é possível inferir que a utilização apropriada das estratégias de aprendizagem está especificadamente relacionada ao sucesso escolar. Com isso, é visível a necessidade do professor em conhecer as formas de aprendizagem de seus alunos com o objetivo de evitar as dificuldades no desenvolvimento escolar, bem como apresentando práticas educativas para aumentar a compreensão dos conteúdos.

O aprendiz capaz de dominar essas estratégias, ou seja, fazer o uso adequado delas, sabendo quando, como e em quais contextos utilizá-las, é visto como um aprendiz autorregulado. Neste contexto, a autorregulação é vista como uma postura ativa do estudante, que neste caso, é capaz de avaliar e tomar os melhores rumos de suas ações, de forma autônoma e colaborativa com seus processos de aprendizagem em sua vida acadêmica, profissional e pessoal.

O professor apresenta então, uma conduta especialmente importante no processo de aprendizagem de seus alunos, uma vez que é responsável por ensinar essas estratégias de aprendizagem, sobretudo, as autorregulatórias aos seus estudantes. No entanto, antes de ensiná-las ele precisa conhecê-las e dominá-las, reforçando o importante papel dos cursos de formação inicial e continuada para que os professores possam ter acesso a esse conhecimento e disseminar esses conhecimentos nos contextos escolares.

## Referências

- ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educação*. v. 6, n.2, p. 155-165, 2002.
- BAKER, L.; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In: P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. Mosenthal (Eds.), **Handbook of Reading Research** (pp. 353-394). New York: Longman. 1984.
- BELTRAN, M.H.R. Destilação: a arte de “extrair virtudes”. **Química Nova na Escola**, n. 4, p. 24-27, 1996
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.
- BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: Propostas de Intervenção em Estratégias de Aprendizagem. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, p. 156-167, 2007.
- DANSEREAU, D. F. The development of a learning strategy curriculum. In H. O’Neil (Ed.), **Learning strategies**. New York: Academic Press, 1978.
- DANSEREAU, D. F; et al. Development and evaluation of a learning strategy training program. **Journal of Educational Psychology**, v. 71, n. 1, p. 64-73. 1979.
- DEMBO, M. H. Applying educational psychology (5 ed.). New York: Longman. 1994.
- DEMBO, M. H. Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn to learn. **Teacher Education Quarterly**, v. 28, n. 4, p. 23-35, 2001.
- FLUMINHAN, C. S. L.; MURGO, C. S. Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do ensino fundamental. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, e189190, 2019.
- GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Promoting self-regulated learning of brazilian preservice student teachers: results of an intervention program. **Frontiers in Education**, v. 3, n. 5, p. 1-12., 2018.
- JERONYMO, G. F. D. **O aprender a aprender de professores de licenciaturas de uma instituição pública do norte do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- MARINI, J. A.S; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do Ensino Superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v. 1, p. 102-126, 2014.
- McKeachie, W. J et al. **Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan. 1986.

MONEREO, C. Aprender entre iguais e com iguais. In: DURAN, D. & VIDAL, V. **Tutoria: aprendizagem entre iguais**. Artmed, 2007. (Prólogo).

Monereo, C. **El paradigma del aprendizaje estratégico. Estado del arte de la investigación**. In: Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente (pp. 181- 196), Medellín: Universidad de Antioquia. 2006.

OLIVEIRA, K. L. BORUCHOVITCH, E. SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. **Psico**, v. 42, n. 1, p. 98-105, 2011.

PÉREZ CABANÍ, M. L. La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. In C. Monereo, **Estrategias de aprendizaje**. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. Madrid: A. Machado Libros. p. 63-113. 1997.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in College students. **Educational Psychologist**, v. 16, n. 4, p. 385-407, 2004.

RESSLEY, M. et al. **Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance**. 2 ed. Cambridge, Massachusettes: Brookline Books, 1995.

SANTOS, O. J. **O professor enquanto estudante: suas estratégias de aprendizagem**. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008.

SANTOS, O. J; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e Aprender a Aprender: Concepções e conhecimento de Professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 284-295, 2011.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). **Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications**. New York, NY: Routledge. 2012.

SOUZA, L. F. N. I. de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais. **Educar em Revista**, v. 26, n. 36, p. 95-107, maio 2010.

TEIXEIRA, A R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 279-288, Dec. 2013.

VEIGA SIMÃO, A. M; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 1-17, 2016.

VEIGA-SIMÃO, A.M. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: Lopes Da Silva, A.; Duarte, A.M., Sá, I.; Veiga Simão, A.M. **Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante – Perspectivas Psicológicas e educacionais**. Coleção Ciências da Educação século XXI, Porto Editora: Portugal. 2004.

WEINSTEN, C. E; MAYER, R. E; O ensino de estratégias de aprendizagem.

**Revista CIT, Resumos de inovação**, v. 5, n. 32, 1983.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 1, p. 29–36, 1997.

ZIMMERMAN, B. J.; PONS, M. M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, n. 4, p. 614–628. 1986.



# CENÁRIO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DAS CARTILHAS E MÉTODOS À ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

*Aryane Vanusa Cavalcanti Alves<sup>1</sup>*

*Jobson Jorge da Silva<sup>2</sup>*

*Valdênia Sabrina Fragoso de Brito<sup>3</sup>*

*Massilon Fragoso de Freitas<sup>4</sup>*

*Rossana Regina Guimarães Ramos Henz<sup>5</sup>*

*Sarah Maria Cavalcanti Cardoso Rocha de Araujo<sup>6</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Para iniciarmos as discussões acerca do processo de ensino e aquisição de escrita no Brasil precisamos compreender o cenário dos primeiros colégios

- 
- 1 Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROLETRAS). Especialista em Educação e Sociedade pela Faculdade São Luís e Educação Especial pela Universidade de Pernambuco. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade de Pernambuco. Atua no ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na educação básica pública. E-mail: [aryane.cavalcanti@upe.br](mailto:aryane.cavalcanti@upe.br).
  - 2 Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte (PPGEUPE). Especialização em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura do Português/Inglês pela Faculdade Futura. Graduação em Letras Português/Inglês na Universidade de Pernambuco (UPE) - Campus Mata Norte. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Unifaveni). E-mail: [jobson.jorge@upe.br](mailto:jobson.jorge@upe.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9702054339589037>.
  - 3 Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE/PPGE). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: [valdenia.sabrinabrito@upe.br](mailto:valdenia.sabrinabrito@upe.br)
  - 4 Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco. (UPE/PPGE) Licenciado em Letras (Português) e Especialização em Leitura e Produção de Textos pela Univisa. E-mail: [fragosomassilon@gmail.com](mailto:fragosomassilon@gmail.com).
  - 5 Doutora e Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS) na Universidade de Pernambuco e professora do curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: [rossana.ramos@upe.br](mailto:rossana.ramos@upe.br).
  - 6 Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialização em Organização Pedagógica da escola pela UNINTER. E-mail: [sarahccrocha@hotmail.com](mailto:sarahccrocha@hotmail.com).

de ler e contar e os primeiros passos da alfabetização em nosso país. Iniciando a revisão de literatura acerca das concepções históricas da educação, percebe-se que, a temática alfabetização e letramento, tem sido foco de muitas discussões, particularmente no contexto atual.

Assim, ao introduzir o estudo da história da alfabetização no Brasil, a partir de diálogo com vários/as autores/as, Boto (2011) destaca que a preocupação em estudar a alfabetização advém do fato de esta ser um dos objetos mais significativos no campo da educação, alertando para a impossibilidade de pensar o conceito de escola sem considerar a relevância simbólica e pedagógica da leitura e da escrita.

Mais do que isso, observa o seguinte:

Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade? Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever. (BOTO, 2011, p. 1)

Neste sentido, ao retomar a análise sobre parte da história da educação no Brasil, percebe-se que o acesso à educação até o final do século XIX era restrito a poucos indivíduos, sendo privilégio de alguns. A leitura e a escrita quase não faziam parte dos contextos culturais da época. Com a universalização da escola, o acesso foi ampliado. O ler e o escrever passaram a ser organizados, estruturados, sistematizados e ensinados por professores nas respectivas instituições. (MORTATTI, 2011)

Conforme observa Saviani (2010), foram muitas as dificuldades para implantar um sistema educacional no Brasil no século XIX, tanto no que se refere às questões pedagógicas quanto pelos investimentos financeiros necessários para o desenvolvimento da educação. Por 49 anos, durante o Segundo Império (1840-1888), a média anual de recursos investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial. Deste índice, apenas 0,47% foi destinado para o ensino primário e secundário, sendo que, em 1844, “a instrução primária” recebeu somente 0,11% do referido orçamento. Neste contexto, o sistema de ensino no Brasil “[...] não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação”. (SAVIANI, 2010, p. 166-167)

Além das limitações materiais, cumpre considerar, também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. Entendida como a unidade entre a forma o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral de homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas. (SAVIANI, 2010, p. 167-168)

Principalmente, a partir do final do século XIX, a educação e, por

consequente, a alfabetização sofreram mudanças significativas, sobretudo no que se refere à concepção pedagógica que fundamenta as práticas docentes, o que implicou métodos desenvolvidos no processo de ensinar a ler e escrever.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar e apresentar o cenário histórico da alfabetização no Brasil, os métodos de alfabetização e as perspectivas teóricas modernas sobre o ensino de escrita. Nosso estudo se caracteriza como uma pesquisa documental de abordagem qualitativa dos dados possibilitando a reflexão crítica sobre alfabetização.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 História da alfabetização no Brasil

Segundo nosso levantamento bibliográfico sobre história da alfabetização no Brasil, no campo das concepções pedagógicas, iniciou-se “[...] uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação” (MORTATTI, 2006, p. 8), com algumas divergências no sentido de tentar-se enquadrar a alfabetização a partir de alguns métodos – sintéticos (das partes para o todo), analíticos (do todo para as partes), mistos, entre outros – imbricados nos contextos atuais relacionados à alfabetização.

Deflagrou-se, então, o desafio de construir modelos, métodos e concepções que dessem conta de ensinar o processo da leitura e da escrita às crianças que ingressavam nas escolas. Dessa forma, estende-se tal compreensão até os dias atuais (FRAGO, 1993).

Nesse contexto, ao abordar as concepções acerca da alfabetização, Mortatti (2006) divide-as em **quatro fases** cruciais, que se estendem de 1876 até a atualidade.

A **primeira fase** deste período foi denominada pela autora como “A metodização do ensino da leitura”, perdurando de 1876 a 1890. Conforme a autora, [...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas

as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p. 5)

A **segunda fase**, iniciada com a organização republicana, foi alvo de grandes disputas entre os métodos de leitura e de escrita. Nela vigorou a utilização de cartilhas. Neste momento, a universalização do acesso à escola surgiu como proposta de modernização e progresso do novo Estado-Nação, da nova ordem econômico-social instaurada. Conforme Franco e Raizer (2012), esse período foi denominado como “A institucionalização do método analítico”. Mortatti (2006, p. 8) chama atenção para o fato de que “[...] ao longo desse momento, já no final da década de 1910, o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita”.

Embora “[...] as primeiras cartilhas do século XIX, mais precisamente no ano de 1834”, sua utilização foi muito forte durante o século XX, sendo considerada “[...] como uma primeira experiência na área da alfabetização, o que permitiu que a sociedade atual experimentasse novos métodos” nesse sentido (FARIAS, 2008, p. 3.829). Logo, a cartilha passou a ser utilizada por muitos professores como suporte para o planejamento das aulas de alfabetização.

Segundo, portanto, o estudo sobre a história da educação brasileira, Mortatti (2006) nomina a **terceira fase** de Alfabetização sob medida, delimitada entre 1920 e 1970. Neste período, os métodos de alfabetização utilizados foram mistos e ecléticos, passando a ser relativizados e secundarizados. Nesta época, propagaram-se os estudos do importante educador brasileiro do século XX, Lourenço Filho, acerca de conhecimentos da “[...] ciência psicológica aplicada à educação” (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p. 2).

Atuando em vários campos da área educacional, Lourenço Filho utilizou-se de várias e importantes publicações de livros, entre eles, “[...] o ideário renovador no Brasil de forma sistemática, foi a Introdução ao estudo da Escola Nova” (SAVIANI, 2010, p. 200), cuja primeira edição, datada do ano de 1930, continha relatos de como se desenvolvera a Escola Nova na Europa. O livro baseava-se num tripé científico, assentando seus estudos em três áreas: biologia, psicologia e sociologia.

Tão grande foi o sucesso desta obra, que foi reeditada por diversas vezes. Monarcha (2001, p. 31) escreve que Lourenço Filho, a partir de seus estudos nas áreas da educação escolar e da psicologia, também criou, entre seus trabalhos, “os testes ABC”, os quais [...] podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar,

lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, para a organização eficiente das classes escolares.

Diante disso, no período de 1920 a 1970, a alfabetização no Brasil “[...] era entendida como o aprendizado da leitura e escrita, sendo o método de ensino subordinado ao nível de maturidade alcançada pelas crianças. A medida do seu nível de maturidade levava à classificação das crianças e agrupamento em classes homogêneas para a alfabetização”. (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p. 8)

Perfazendo uma análise sobre os caminhos da alfabetização no Brasil, Franco e Raizer (2012, p. 785) destacam que, em virtude de urgências políticas e sociais que acabaram por influenciar o campo da educação, especialmente no início da década de 1980, o fracasso da escola no processo de alfabetização de seus educandos passou a ser questionado, situação que deu origem ao **quarto momento** da alfabetização, denominado de Desmetodização do ensino. Conforme a análise de Mortatti (2006, p. 10), foi nesse período que [...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização”. Assim, conforme Franco e Raizer (2012), incorporou-se o construtivismo a práticas pedagógicas de todo o Brasil, fato este que pode ser percebido, também, nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Foi nessa fase que ganhou espaço a discussão de um novo conceito no campo da educação: o letramento. Embora a alfabetização e o letramento sejam conceitos distintos no processo de ensino e aprendizagem, ambos estão intimamente ligados, de modo que não seria mais possível pensar esses processos separados na ação de ensinar e aprender (FRANCO, 2012; SOARES, 2004).

## ***2.2 Métodos de Alfabetização***

Após essa explanação histórica e conceitual sobre alfabetização no Brasil, apresentaremos os principais métodos de alfabetização citados na sessão anterior.

O processo de alfabetização é mais complexo do que se imagina, pois é a partir dele que milhares de pessoas aprendem a ler e escrever. O mais preocupante é que para se alfabetizar usa-se métodos como o tradicional que engloba o analítico e sintético, e construtivista. A dúvida é, qual deles seria mais indicado para alfabetizar, criar alunos/as capazes de construir seu próprio conhecimento, ser participante e crítico na sociedade.

A alfabetização teria que partir do pressuposto de que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever através de um método que a cartilha propõe, e sim formar alunos/as críticos/as e capazes de interagir na sociedade, propiciar aos/às alunos/as caminhos para que eles/as aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como a de possibilitar que os/as alunos/as atuem, criticamente em seu espaço social.

**Método tradicional:** o método tradicional de alfabetização é centrado no professor, que tem a função de “vigiar o aluno”. Ou seja, observar se o/a aluno/a está seguindo à risca o que lhe foi pedido. Esta metodologia tem a concepção de que a aula deve acontecer apenas dentro da sala, em que o professor ensina a matéria, passa os exercícios, e depois a corrige, seguindo com a matéria à frente, fazendo sempre a mesma coisa, tornando a aula mecanizada, dando a entender que o aluno só irá aprender através do conhecimento do professor.

**Método sintético:** o método sintético estrutura-se dentro da teoria do behaviorismo, e é considerado um dos mais rápidos, simples e antigo método de alfabetização, podendo ser aplicado a qualquer tipo de criança. O método sintético, foca seu ensino em ler letra por letra, ou sílaba por sílaba, e palavra por palavra, acarretando em pausas durante a leitura, motivando o cansaço e prejudicando o ritmo e a compreensão da leitura.

**Método analítico:** o método analítico se desenvolve a partir da teoria do “sincretismo infantil” que foi fundamentado pela teoria da Gestalt, e acredita que a aprendizagem se dá pelo *insight*. O método analítico tem por objetivo, fazer com que as crianças compreendam o sentido de um texto, não ensina a leitura através da silabação, incentiva os/as alunos/as à produção de textos prestando atenção ao uso da pontuação, estimula a leitura e deixa o/a aluno/a à vontade para expor suas ideias. Este método ajuda a criança no desenvolvimento e organização de seus pensamentos.

**Abordagem construtivista:** a abordagem construtivista é um dos mais indicados e usados para alfabetização, por permitir que as próprias crianças construam seus conhecimentos de acordo com seu desenvolvimento cognitivo, pode ser aplicado de forma individual ou coletiva, trabalha com o conhecimento que a criança traz para escola, faz a união da língua falada, escrita e a leitura em um único processo, e pode ser aplicado a qualquer criança. E a partir deste método

a criança se sentirá mais segura e será capaz de criar seu próprio conhecimento tornando-se um/a aluno/a consciente e responsável.

### **2.3 Cenário da alfabetização no Brasil**

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o ensino deve proporcionar ao/à estudante condições e práticas diversificadas de letramento, pois a meta do trabalho com Língua Portuguesa, ao longo da educação básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e escrever. Assim a BNCC define:

O ensino da Língua Portuguesa na educação básica deve proporcionar aos/às estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento, entendido como uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares. ( BNCC, 2018, p. 87)

Na contramão do que propõem as legislações brasileiras referentes à educação, os resultados do ensino em nosso país ainda são insuficientes para garantir um país economicamente mais forte e socialmente mais justo e democrático. Dados educacionais, medidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/2018), revelam que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017. Todavia, atualmente no Brasil, ainda persiste um número significativo de pessoas analfabetas bem como de indivíduos em níveis insuficientes de alfabetização, conforme descrevemos a seguir:

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), é uma pesquisa com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira, entre 15 e 64 anos, que avalia as habilidades e práticas de leitura e de escrita no país, desde o ano de 2001.

Para o INAF (2018), *Alfabetismo* é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita que envolvem a integração de informações textuais e as visões de mundo aportados pelo/a leitor/a. E Letramento é a capacidade de processamento de informações verbais associadas às conexões lógicas e narrativas. Os níveis de Alfabetismo do INAF (2018) são organizados em cinco dimensões: os níveis *Analfabeto* e *Rudimentar*, que juntos definem o Analfabetismo Funcional; e o *Elementar*, *Intermediário* e *Proficiente* que definem os Funcionalmente Alfabetizados.

A cada edição do INAF são entrevistadas 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. O intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada

é de 2,2 pontos percentuais, para mais ou para menos. Os itens que compõem o teste de Alfabetismo envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios etc). Ao retratar os níveis de alfabetismo da população brasileira adulta, a edição 2018 do INAF – a décima desde 2001 – permite acompanhar a evolução da série histórica e, ao mesmo tempo, trazer dados inéditos e complementares que evidenciam cada vez mais a necessidade de implementar e fortalecer estratégias que combinem políticas públicas e iniciativas da sociedade civil capazes de assegurar a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada. A seguir apresentamos os dados do INAF (2018) a fim de corroborar com as informações dissertadas:

Tabela 3- Distribuição da população por níveis de Alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade)

	Total	Nenhuma	Ens. Fund. – Anos iniciais	Ens. Fund. – Anos finais	Ensino médio	Superior
<b>BASE</b>	<b>2002</b>	<b>116</b>	<b>297</b>	<b>451</b>	<b>796</b>	<b>342</b>
<b>Analfabeto</b>	8%	82%	16%	1%	1%	0%
<b>Rudimentar</b>	22%	17%	54%	32%	12%	4%
<b>Elementar</b>	34%	0%	21%	45%	42%	25%
<b>Intermediário</b>	25%	1%	7%	17%	33%	37%
<b>Proficiente</b>	12%	0%	1%	4%	12%	34%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Analfabetos Funcionais</b>	<b>29%</b>	<b>99%</b>	<b>70%</b>	<b>34%</b>	<b>13%</b>	<b>4%</b>
<b>Funcionalmente Alfabetizados</b>	<b>71%</b>	<b>1%</b>	<b>29%</b>	<b>66%</b>	<b>87%</b>	<b>96%</b>

Figura 1- Fonte: INAF, 2018, p.11.

Como se pode observar, 29% da população brasileira, entre 15 a 64 anos, ainda sofre com o analfabetismo no ano de 2018. Os dados estatísticos são relevantes porque eles conseguem retratar de forma objetiva e quantitativa a realidade que, por vezes, desconhecemos. Além disso, os dados permitem um melhor planejamento e nos faz refletir sobre qual a melhor medida a ser tomada.

Outra pesquisa relevante, em nível mundial, no âmbito da educação é o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), essa avaliação é reconhecida pela amostragem externa em larga escala que permite obter informações acuradas sobre os sistemas educacionais dos países/economias participantes, por meio de testes de habilidades e conhecimentos aplicados aos/às estudantes com idade entre 15 e 16 anos.

A participação do Brasil no ciclo de 2018 contou com uma amostra de 597 escolas e 10.691 estudantes avaliados/as, distribuídos/as por todo o



território nacional. Para o ciclo avaliativo do PISA (2018), os trabalhos tiveram início em janeiro de 2016 e finalizaram no segundo semestre de 2018. Para o PISA (2018), a definição de letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade. No que diz respeito à leitura, a média dos países da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE) é de 500 pontos. A média de proficiência dos/as jovens brasileiros/as no que se refere ao letramento em Leitura no PISA foi de 413 pontos, ou seja, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE que, em 2018, atingiram 487 pontos. Os resultados mostram ainda que o desempenho médio dos estudantes brasileiros em Leitura está estagnado desde o ciclo avaliativo de 2009. Cerca de 50,0% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 “nível mínimo de proficiência” (OCDE, 2018). A escala avaliativa do PISA é dividida em sete níveis: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6, em ordem crescente de proficiência. No entanto, todos os países e, em particular, os de baixo desempenho, têm alguns estudantes de 15 anos de idade com desempenho abaixo do Nível 1b. Com vistas a esta necessidade foi introduzido um novo nível; Nível 1c.

O percentual de estudantes em cada país/economia que alcançam cada nível de proficiência indica quão bem os países conseguem fomentar a excelência em seus sistemas educativos. Segundo a OCDE, no Nível 2, os/as alunos/as começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver uma ampla variedade de problemas práticos. Os/as estudantes que não alcançam proficiência no Nível 2 em Leitura geralmente têm dificuldade quando confrontados com material que não lhes é familiar ou que é de extensão e complexidade moderadas.

Embora seja um ponto positivo que cerca de metade dos/as estudantes brasileiros/as participantes do PISA (2018) tenham alcançado o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, a outra metade não apresentou o nível mínimo de proficiência. Esse resultado provavelmente representa um grande obstáculo na vida desses/as jovens, dificultando ou até mesmo impedindo que avancem em seus estudos, tenham oportunidades melhores no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade.

## Descrição e percentual de estudantes no nível 1a de proficiência em leitura – PISA 2018

Figura 2 - Recorte da Figura 3.7 (PISA, 2018, p.68).

<b>1a</b>	<b>335</b>	OCDE: 15,0% Brasil: 26,7%	<p>Nesse nível, os leitores conseguem entender o significado literal de frases ou passagens curtas. Os leitores nesse nível também conseguem reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor em um pedaço de texto sobre um tópico familiar e fazer uma conexão simples entre várias informações adjacentes ou entre as informações fornecidas e seu próprio conhecimento prévio.</p> <p>Eles conseguem selecionar uma página relevante de um pequeno conjunto com base em avisos simples e localizar uma ou mais informações independentes em textos curtos.</p> <p>Os leitores do Nível 1a conseguem refletir sobre o objetivo geral e a importância relativa das informações (por exemplo, a ideia principal versus os detalhes não essenciais) em textos simples que contêm dicas explícitas.</p> <p>A maioria das tarefas nesse nível contém dicas explícitas sobre o que precisa ser feito, como fazê-lo e onde, no(s) texto(s), os leitores devem concentrar sua atenção.</p>
-----------	------------	------------------------------	---

Fonte: Inep, com base em OCDE.

O PISA faz uma escala de letramento em Leitura que é dividida em vários níveis de proficiência. Diante dos sete níveis – 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6, de letramento no PISA (2018), achamos relevante destacar o nível 1a, pelo fato de nele, encontrarmos o maior percentual de jovens brasileiros/as, levando-se em conta, uma escala de 100%. O nível 1a fica abaixo do “nível mínimo de proficiência” (OCDE, 2018), que é o nível 2. Em relação aos dados gerais a tabela ficou assim: Nível 6, que é o maior nível de letramento, no qual os alunos conseguem refletir profundamente sobre o conteúdo do texto, o percentual dos estudantes brasileiros nesse nível foi de 0,6%.

O nível 5, apenas 1,5% dos estudantes brasileiros alcançam, nesse nível os alunos conseguem compreender textos longos. No nível 4, o Brasil atingiu um percentual de 7,4%, nesse nível os alunos conseguem localizar e integrar informações nos textos. No nível 3, o percentual foi de 16,3% dos estudantes brasileiros, nesse nível os leitores conseguem representar o significado literal de textos. O resultado de percentual de estudantes brasileiros no nível 2 foi de 24, 5%, esse é o nível mínimo de proficiência em leitura, segundo a OCDE (2018). O nível 1 a, encontra-se completamente descrito na tabela acima. E, por fim, nos níveis 1b e 1c obtivemos, respectivamente 17,7% e 5,3% dos estudantes brasileiros. Nesses níveis os alunos conseguem compreender, apenas, frases curtas e informações explícitas. Infelizmente, 0,4% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 1c.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos dados do PISA e INAF serem pesquisas relevantes do ponto de vista social, cultural e educacional, acreditamos que são ineficazes, tendo em vista a realidade educacional do nosso país. Apenas quem percorre as escolas, especialmente as escolas públicas do Brasil, consegue mensurar, um pouco, o verdadeiro cenário de defasagem de aprendizagens. Todos os dias somos confrontados com a magnitude de desafios que permeiam a educação no Brasil (com professores mal pagos, escolas sucateadas, alunos carentes de comida, afeto e qualidade de vida, entre tantos outros problemas enumeráveis).

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, ( Pnud, 2017) o Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo. Em um país onde a desigualdade de renda é tão grande, o compromisso com a educação e o ensino devem ser ampliados, pois a educação é a principal via para ampliar os níveis pessoais e nacionais de renda, com obtenção de empregos mais estáveis, e que garantem qualidade de vida superior.

Sabe-se que, mesmo falando em qualidade de educação, nada conseguiremos sem qualidade de aprendizagens, e com tanta defasagem na educação brasileira, muitas sequelas são percebidas como: elevada desigualdade social, exclusão no mercado de trabalho e ratificação da exclusão de negros, pobres e moradores de periferia, pois essa camada da sociedade, muitas vezes, vive a realidade do trabalho infantil e a escola acaba sendo um privilégio que alguns não chegam a desfrutar.

Pensando em medidas urgentes e indispensáveis, é necessário um maior investimento na educação básica dos anos iniciais, implementação de mais escolas nas periferias e zonas rurais do nosso país e um tipo de política mais forte que assegure a permanência dos alunos nas escolas, sem que elas careçam evadir-se da escola para trabalhar.

Muitos são os desafios a serem enfrentados no atual contexto educacional, em que muitos/as alunos/as passam pela escola sem encontrar condições efetivas de aprendizagens e muito menos de se tornarem leitores/as e produtores/as de textos competentes. Defende-se, portanto, haver um diálogo contínuo entre professores/as, secretarias de educação, governo, universidades, enfim, todos que participam do cenário da educação, deve existir também um acompanhamento efetivo do nível de aprendizado das crianças.

### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://www.portalmec.gov.br>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999, 134p. II.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Secretaria de Ensino Fundamental. Ministério da Educação. 3ª ed. Brasília: MEC-SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Documento de apresentação. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de Orientações Metodológicas Gerais. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n° 836, de 30 de dezembro de 1997. Brasília: MEC, 1997.

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

BOTO, C. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

FARIAS, G. F. *et al.* **História de alfabetização: um recorte temporal sobre as cartilhas**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CONGRESSO IBEROAMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora Champagnat, 2008. p. 3.824-3.834. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/487\\_667.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/487_667.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2008.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras, textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Sandra; RAIZER, Cassiana Magalhães. **Alfabetização e letramento: novas práticas pedagógicas**. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL, 2012, Londrina. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012anais/ensinofundamental/alfabetizacaoeletramento.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2012.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplica-**

**da à educação:** São Paulo, 1922-1933. Brasília, DF: INEP, 2001.

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 2010.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. **A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro.** Psicologia em Estudo: jan./mar. 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SUCESSO: A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEOS

*Waleska Siúves da Silva<sup>1</sup>*

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*

Paulo Freire

Na sociedade contemporânea, muito se tem pensado, sobre a relevância das práticas pedagógicas, afetas ao diálogo, no que tangem a contribuição para o engendramento, da identidade dos nossos alunos.

Nas instituições educacionais, as discussões e questionamentos surgem, principalmente, por a escola reunir diversas culturas, em um mesmo ambiente. As unidades educacionais e os profissionais inseridos nelas, não se dão conta, “do inevitável caráter multicultural das sociedades contemporâneas, nem respondem às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura” (Ortiz, 1994), que tanto têm intensificado a cisão do mundo em “ricos” e “pobres”, “civilizados” e “selvagens”, “nós” e “eles”, “incluídos” e “excluídos”. (Candau & Moreira 2003).

Como vemos, em Santos (2003), ainda não se pode considerar que uma orientação multicultural numa perspectiva emancipatória, norteie as práticas curriculares das escolas e, esteja presente, de modo significativo, nos cursos que formam os docentes, que nelas ensinam. Por isso, há a necessidade dos profissionais, alertarem para estas questões, buscando capacitações, para então, desenvolver, em suas unidades, práticas pedagógicas voltadas para o diálogo e à diversidade.

Nesse sentido, a escola deve contemplar, em sua estrutura, práticas que valorizem a diferença, em detrimento da desigualdade.

Nessa linha, Santos (2003), enfatiza a necessidade de uma orientação

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação UNESA. Pedagoga /UERJ. Psicopedagoga pela UNESA. Especialista em Alfabetização e Letramento- UNESA. Especialista em Gestão Escolar –UNOPAR.

multicultural, nas escolas e nos currículos, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença.

“As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos.” (Santos, 2003, p. 33).

A escola é uma instituição social. E, por isso, escola e cultura não podem ser concebidos separadamente. Há de se considerar a variedade das práticas coletivas e o benefício do convívio destas, para uma vida harmônica, em sociedade.

No entanto, não cabe apenas elencar valores para a construção de uma sociedade mais consciente, solidária e digna, para todos. Antes, torna-se essencial, que se comece a pensar, sobre que bases, estamos movendo as nossas vidas. De acordo com Boff (2006), “é num contexto de crise, que se elabora a utopia, como forma de encontrar uma saída”. Assim, são os ideais, que conduzem, as vidas, em sociedade. E, essa é chave para a construção de um país multicultural, mais digno e tolerante. Tendo, nesse sentido, como norte, a utopia de uma consciência solidária e humana.

Nessa linha, enquanto educadora, a intenção que se põe é, buscar pontes que alicerces a construção de uma sociedade mais justa, que minimize preconceitos e esteja, a favor, do bem comum e da vida.

Sabe-se que a escola, por si só, não constitui a redentora de todos os males sociais. No entanto, ela não pode se eximir, da parte que lhe cabe. Que é a transformação de indivíduos, a partir do estímulo, ao conhecimento dos valores socialmente, arquitetados e acumulados.

A comunidade-escola não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades. Deve ser entendida como um lugar, em que são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se. É um lugar no qual convivem gerações diversas, em que encontramos continuidade de tradições e culturas, mas também é um espaço para mudança. A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influência recíprocas, pois (...) indivíduos, grupos e redes presentes na escola, também estarão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra. (SUBIRATS, 2003, p.76).

Torna-se conveniente enfatizar que, os alunos dessa contemporaneidade, requerem novas maneiras de adquirir conhecimento. Já que estão imersos, em um mundo cada vez mais, tecnológico, dinâmico e flexível. Como vemos, em Nóvoa (2014), no século XXI:

A aprendizagem é o grande desafio. O filósofo francês Michel Serres chama os novos alunos de geração do pequeno polegar. Ele explica que é uma

geração que não se comunica, não pensa e não aprende da mesma maneira que as anteriores. Os novos alunos têm outras maneiras de estar na vida, de aprender, de trabalhar com o cérebro, e nós ainda não nos adaptamos a isso, mas é preciso que essa adaptação se faça. Se não compreendermos isso, podemos criar um fosso geracional que dificultará encontrar as melhores maneiras de conduzir esses jovens à aprendizagem. No passado, aprendíamos uma coisa e depois comunicávamos essa coisa. Havia dois momentos: o de aprender e o de comunicar o que aprendíamos. Hoje, esses dois momentos não existem, porque é no próprio processo de comunicação que se gera aprendizagem e conhecimento. Por isso, a comunicação tem valor diferente do que tinha no passado, valor que, muitas vezes, não compreendemos ainda e não estamos suficientemente atentos a ele. Olhamos muitas vezes para a comunicação como indisciplina, incapacidade ou para o aluno que está disperso a fazer coisas que não as que pedimos para fazer, ao invés de conseguirmos utilizar a nosso favor esse potencial de comunicação que existe nas novas gerações.

Sendo assim, o professor, do século XXI, deve estimular, a criação do conhecimento. Não sendo mais, um transferidor deste, como se via na educação bancária, de Paulo Freire. Nesta contemporaneidade, o docente aparece como um mediador, um facilitador da aprendizagem. Que deve ser estimulada, sobretudo, a partir da interação, entre os pares.

[É preciso] perceber a importância das redes, pois não se aprende por meio de um ensino transmissivo, mas a partir de pequenas redes, de pequenos grupos que podem ser de proximidade física ou de internet. Esse potencial que está nas redes é imenso e se aprende por meio de um exercício de capacidade de ligar e sistematizar conhecimentos, muito mais do que a partir da ideia de que é preciso se apropriar do conhecimento e ter um ensino transmissível etc. Hoje, o desafio da aprendizagem não é o da aquisição do conhecimento. O nosso problema é fazer com que o aluno seja capaz de dar sentido às coisas, compreendê-las e contextualizá-las. (Nóvoa, 2014).

Eu, professora, extremamente, comprometida com o potencial transformador da educação, visando a construção de uma sociedade mais harmônica e igualitária, em termos sociais, com base, em minha realidade e nos problemas que dificultavam, a minha prática pedagógica, os quais eram: Indisciplina, violência, falta de motivação e interesse, dos alunos, desrespeito a colegas, elucidações de termos pejorativos, agressões físicas... Almejando a solução de tais, me deparei, com alguns questionamentos: O que fazer, para minimizar os problemas que dificultavam a qualidade do meu trabalho? Como poderia enfatizar o respeito pelo diferente? Como despertaria nos meus alunos o gosto pela leitura da palavra, a partir da leitura do mundo? Como poderia melhorar, a minha prática pedagógica?

Todas essas inquietações, imersas na cultura dinâmica e flexível, que sustenta a nossa vida contemporânea, me remeteram a pensar em um projeto que



envolvesse a comunicação. Ao redigir as ações, capazes de solucionar, aqueles problemas, já elencados, acima, outras questões despontaram, relacionadas, sobretudo, aos alunos: O que seria o mundo ideal, para eles? Como seria a escola dos sonhos? Quais as ações de transformação, eles gostariam de realizar, na nossa escola? E, quanto ao desrespeito e violência, o que eles têm a dizer? E, então, as coisas foram se encaminhando...

Aprender na comunidade, com ela e para ela, significa usar a história da sua própria região, exteriorizando a cultura do silêncio. Significa aprender a engajar-se na sua própria região, tornando-se consciente da situação sociopolítica e lutando para que as sociedades fechadas sejam transformadas em sociedades abertas... é uma questão de urgência que as escolas se tornem menos fechadas, menos elitistas, menos autoritárias, menos distanciadas da população em geral. Isso é para a educação comunitária uma questão de fundamental importância. (FREIRE, 1995: 12-13).

Atuo, em uma escola de turno único e, a minha prática pedagógica, é ancorada em uma rotina diária. Este planejamento, fica registrado, no meu caderno de anotações, no diário de classe, e, também fica explícito, no quadro da sala de aula, para que os alunos, diariamente, saibam se organizar de acordo, com o horários, e as atividades propostas, para o dia. Entre uma atividade e outra, há um pequeno intervalo. E, eu, enquanto professora, regente, da turma, notava que nesses momentos haviam brincadeiras e atitudes que não condiziam com os valores elencados, pelas regras da sala.

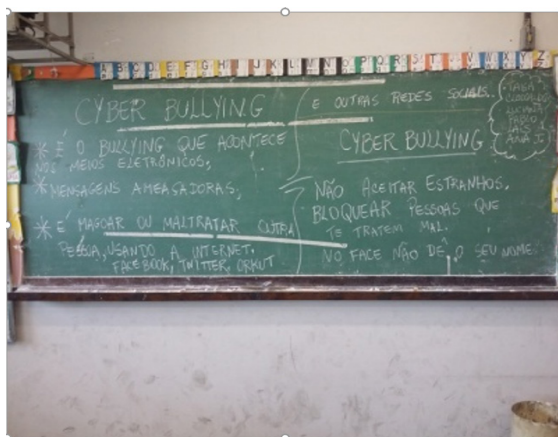
Diante, dessas situações, eu percebi que precisava mudar! E, essa mudança, deveria ser proposta, por mim, professora. Pois, apesar de tanta violência e agressividade, nossos alunos ainda nos viam, como seres “diferentes”, capazes de fomentar a formação de atitudes e opiniões.

Numa conversa, rápida, com os alunos, pude perceber que a maioria, apesar de ser de origem humilde, tinha bastante conhecimento de aparatos tecnológicos. Falavam o tempo todo em celular, tablet, notebook... Daí me veio a ideia, porque não trabalhar violência, agressões físicas, desrespeito... em meio ao ambiente virtual? Almejando reportar esta discussão a nossa sala de aula!? Pronto!! A ideia para aquilo que seria um projeto de uma aula, estava lançada!! Eu tinha: Um problema (a indisciplina), um tema de interesse (a internet) e um grande intuito de trabalhar e resolver estas questões de falta de respeito e indisciplina...

Considerando as especificidades e a complexidade do panorama social e cultural deste início de século, sugerimos que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam os questionamentos às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades. Candau & Moreira

Então, montei o planejamento da aula, cujo tema seria “Cyberbullying”. Com o planejamento em mãos, fui a procura dos materiais: Reuni na rede, uma série de imagens, relacionadas ao tema, com o intuito de dinamizar a discussão. Providenciei uma cartolina e um papel com pauta, para cada criança, expor, ao final, as suas ideias. Esta, seria a minha avaliação.

Tudo pronto, era a hora de se começar a aula... Primeiro foi proposto uma conversa informal, sobre o tema. E, o mais engraçado, era que eles já tinham conhecimento sobre o assunto...Então, a discussão foi ótima! De acordo com o que a turma ia dizendo, ia se construindo o quadro...



E, ao mesmo tempo, que eles iam falando, de como deveriam se comportar no ambiente virtual, evitando agressões, perseguições, violências... eu ia fazendo a ponte, entre o que era exposto e o nosso problema na sala. E, essa aula foi um sucesso, porque os próprios alunos iam, se identificando e alertando uns aos outros do que seria o certo e o errado, tanto no comportamento no ambiente virtual, como em sala de aula...

Ao final, foi apresentado as imagens. E, solicitado que, cada aluno, escrevesse no papel, como deveria de fato se comportar, tanto no ambiente virtual, como em sala de aula, respeitando os colegas, evitando perseguições, ajudando aqueles, que por ventura, pudessem vir a sofrer alguma violência... Então, eles escreveram...

Logo após análise e avaliação, das pequenas redações, foi se contruído um mural e exposto no corredor da escola. Com o objetivo de se dar maior visibilidade a discussão.

Além da discussão que foi maravilhosa, após esta aula, ao analisar o perfil da turma, notei que os alunos passaram a se respeitar mais. E sempre que alguém, incitava alguma forma de violência, era logo combatido, pelos demais.

Assim, práticas pedagógicas que possuam o diálogo, como âncora são essenciais, no trabalho do professor. Pois enfatizam que o conhecimento seja arquitetado no coletivo. Respeitando assim, os diversos atores envolvidos no processo de aprendizagem.

De acordo com Fávero (2002, p.114)

“(...) o diálogo é a relação de um “eu” frente a um “tu”. Pressupõe, portanto, a existência de saberes nos dois sujeitos que compõe os pólos da relação. O confronto de saberes, porém, requer dos sujeitos a partilha da palavra e a concessão de que seus saberes não são absolutos.” Assim, numa relação dialógica a palavra é proferida em condições de igualdade, mesmo que os sujeitos tenham posições distintas na relação pedagógica. Requer também humildade para que o sujeito se perceba inconcluso, ou seja, para admitir que seu conhecimento não é o último, nem o melhor.”

Em virtude dessas inquietações e baseado na minha reflexão, conclui-se que o diálogo é essencial no engendramento de uma educação de qualidade, permeada pela justiça, igualdade e pelo respeito à diferença. Insumos imprescindíveis, na contribuição a construção da identidade dos nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zigmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual, Trad. Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- \_\_\_\_\_. Globalização: As conseqüências humanas, Trad. Marcus Penchel, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- BOFF, L. Virtudes para um outro mundo possível. 3 vol. vozes, 2005-2006.
- CAMPOS, M. M. (Org.). Consulta sobre qualidade da educação na escola: relatório técnico final. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fundação Carlos Chagas, 2002.
- CANDAU, V.M. & MOREIRA, A.F. B. Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos (in) Revista Brasileira de Educação. p. 156-168. Nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago 2003.
- CORTELLA, M.S. A resignação como cumplicidade. (in) Não Nascemos Prontos. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2006.
- FÁVERO, Altair Alberto, Org. Filosofia e Racionalidade. Passo Fundo: UPF, 2002.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (2006). Paulo Freire: uma história de vida. São Paulo: Villa das Letras.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (org.) (2000). A pedagogia da libertação em Paulo

Freire. São Paulo: Unesp.

FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

\_\_\_\_\_. “Prefácio” (in) POSTER, Cyril & ZIMMER, Jürgen (org). Educação Comunitária no terceiro mundo. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Aprendendo com a própria história Vol. 2. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. & SHOR, Ira. Medo e ousadia: O cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, Sérgio. Aprendendo com a própria história. Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. Aprendendo com a própria história Vol. 2. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.& ILLICH, Ivan. Diálogo. In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente, Ginebra, 1974. Atas. Buenos Aires, BúsquedaCeladec. 1975, 109 p.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: Teoria e prática em educação popular. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GARCIA, Regina Leite.(org.) Alfabetização dos alunos das classes populares. Ainda um desafio. 7ªed. Ed. Cortez, 2012.

NÓVOA, Antônio. O professor na educação do século XXI. (in) Revista gestão educacional. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29982/o-professor-na-educacao-do-seculo-21>. Acesso em 18/08/2016 19:54h.

ORTIZ, Renato, (1994). Mundialização e cultura. São Paulo: Brasiliense.

PERALVA, Angelina (1997). A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: a violência juvenil. São Paulo, Relatório de Pesquisa/CNPq, mimeografado

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. Escola e violência. Rio de Janeiro: DP& A, 1999.

PRADO, Danda. O que é família. São Paulo. Brasiliense 1981.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro, Ed. Cia das Letras, 1995.

SOUSA SANTOS, Boaventura, (2001). Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. *Educação & Realidade*, v. 26, nº 1, p. 13-32. , (2003).

\_\_\_\_\_. Reconhecer para libertar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SPOSITO, M. P. A Instituição escolar e a violência. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998.

SUBIRATS, J. “Educação: responsabilidade social e identidade comunitária”. In: GÓMEZGRANELL & VILA (org.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.67-83.

VILA, Julio Vera. “Las relaciones escuela y comunidad em um mundo cambiante”. In CASTRO RODRIGUEZ, M.M. et al. *La escuela em La comunidad. La comunidad em la escuela*. Barcelona: Editorial Grão, 2007.

# PISTAS METODOLÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES DE FLORESTAN FERNANDES PARA PESQUISAS SOCIOHISTÓRICAS EM EDUCAÇÃO

*José Raimundo Rodrigues<sup>1</sup>*

*Katiuscia Gomes Barbosa Olmo<sup>2</sup>*

*Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado<sup>3</sup>*

## **De uma gravura à construção de uma metodologia**

Theodore de Bry (1528-1598), ilustre gravurista que ganhou notoriedade com representações das primeiras expedições europeias nas Américas, em um livro publicado em 1597 com Hans Staden, Nicolas Barré, Carolus Clusius e Jean de Léry, dedica os traçados de seu lápis a várias cenas da vida dos Tupinambás. Detemo-nos em uma dessas gravuras... Em um círculo encontram-se assentadas as mulheres de uma aldeia com suas crianças. Ao fundo e nas laterais habitações indígenas. O cabelo longo trançado das indígenas, ornadas com colares, contrasta com a cabeça parcialmente raspada dos curumins; os corpos nus, tendo os braços e mãos bem articulados, figurando em clara harmonia com as bocas, dão um incrível movimento à gravura. Trata-se de uma refeição. Ao centro da roda, quatro grandes gamelas. Em uma aparece um intestino, noutra algo similar a um caldo ou mingau, numa terceira parece haver pedaços de carne. Nas mãos de algumas mulheres e crianças estão pedaços de carne ou ossos, nas de outras, cuias. Todas se fartam naquele banquete. Na quarta gamela, a identificação do

- 
- 1 Licenciado em Filosofia pela PUC-MG; mestrado em Educação pelo PPGE-UFES; doutorando em Educação pelo PPGE-UFES na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. [jrrzenga@yahoo.com.br](mailto:jrrzenga@yahoo.com.br).
  - 2 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração; bacharel em Letras-Libras pela UFSC; mestrado em Educação pelo PPGE-UFES; doutoranda em Educação pelo PPGE-UFES na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. [katiusciaolmo@gmail.com](mailto:katiusciaolmo@gmail.com).
  - 3 Doutora (2012) e Mestre (2007) em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE- UFES). Professora e orientadora de mestrado e doutorado dos cursos de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) na linha Educação Especial e práticas inclusivas e de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) na linha de Linguística Aplicada.

alimento: uma cabeça humana! Possivelmente, a de um prisioneiro ou inimigo. Essa cena de canibalismo correu o mundo, fazendo conhecer esse povo que devorava “gente”, apresentando essa gente que se dava como alimento...

Trazemos esta imagem como forma de nos aproximarmos da reflexão de Florestan Fernandes. Através da retomada de alguns de seus escritos, desejamos, inicialmente, elencar elementos metodológicos praticados pelo sociólogo brasileiro e que poderiam contribuir para eventuais pesquisas na área de sociologia e história da educação. Florestan Fernandes não se dedicou à educação especificamente. O conjunto de sua obra, qual mosaico, sugere-nos a amplitude e complexidade de um Brasil que tem sim na educação um problema histórico mal conduzido, mas que, para Florestan, exigiria mudanças mais radicais. Seria possível apresentar as contribuições de Florestan para a educação, mas nosso intuito se concentra em como suas pesquisas sobre diversos temas podem nos auxiliar em nossas pesquisas sobre educação.

O diálogo entre as áreas de conhecimento demonstra-se como elemento articulador para novas possibilidades de interpretação da realidade. Florestan escreveu num dado contexto, sob certas condicionantes e condicionamentos. Em muito isso influenciou o fato de nem sempre o vermos como interlocutor - ou quem sabe intercessor - em pesquisas acadêmicas na área de educação. É inegável que Florestan deixou-nos um legado e que, para além de sua reflexão teórica, há uma vida que com ela se funde numa coerência excepcional, marcada por uma militância que sempre teve em pauta questões educacionais.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que tomou por base textos de Florestan, em que o sociólogo nos sugere, ao exemplo de um artesão, como se configurou certa operação metodológica nas pesquisas por ele empreendidas. Não nos aprofundaremos em cada pesquisa, mas esboçaremos como um conjunto de práticas se evidencia e como ele pode dialogar com nossas práticas de pesquisadores. Somos também artesãos e por nossos escritos nos colocamos a fiar, tecer, criando redes e tapeçarias que pretendem interpretar, desde nosso tempo presente, diversas realidades, mas, especificamente, aquelas que tocam em aspectos sociohistóricos. Além da dissertação de mestrado de Florestan Fernandes, tomamos por base os textos publicados no livro *Florestan Fernandes: leituras & legados*, artigos de sua autoria e de comentadores de sua obra.

### **Aproximar-se do artesão e ver seu ofício desde a oficina**

Um primeiro aporte de Florestan para pesquisadores é o fato de que não há no autor um rompimento ou oposição entre sua teoria e suas práticas, ou mais diretamente, a sua vida. Não raro, sob o pretexto de neutralidade da pesquisa

científica, negligenciamos como nossas histórias pessoais podem dialogar com as reflexões teóricas que elaboramos. Florestan perceberá, ao longo do desenvolvimento de suas pesquisas, que suas diversas experiências incidiam sobre sua forma de também compreender a realidade que analisava. A condição de ser e viver como “gente” foi um dos elementos que Florestan captou desde sua história pessoal:

Fazendo o que me via forçado a fazer também era compelido a uma constante busca para vencer uma condição em que o lumpem-proletário (e não operário) definia os limites ou as fronteiras do que não era gente. Antes de estudar esse processo na pesquisa sobre o negro, vivi-o em todos os matices e magnitudes. A fronteira que me era negada também era conhecida pela experiência concreta. Na casa da minha madrinha Herminia Bresser de Lima, onde vivi durante uma parte da infância, ou ocasionalmente ia passar alguns dias; e na casa de outros patrões de minha mãe, entrei em contato com o que era ser gente e viver como gente. Além disso, através das várias ocupações, morei na casa de empregadores — uma família negra, outra italiana e, parcialmente, uma família sírio-libanesa. Em suma, do tradicional ao moderno, do nacional ao estrangeiro, dei-me conta de quão grande e complexo era o mundo, e que nada me forçava a encerrar-me no confinamento dos porões, dos cortiços e dos quartos de aluguel em que morava com a minha mãe. (FERNANDES, 1994, p. 124).

O mundo do trabalho teve especial importância sobre a formação do sociólogo. Tendo trabalhado em diversos serviços para poder assegurar o sustento diário, inclusive por ter abandonado o estudo primário em função disso, Florestan relê seu passado sem olhar de ressentimento nem intenção de provocar-se uma catarse, mas ciente de que, oriundo “de baixo”, seus olhos já estavam sensibilizados a muitas desigualdades nas quais suas teorizações iriam se debruçar (FERNANDES, 1977).

Florestan tem sua primeira investida na pesquisa acadêmica em um trabalho sobre o folclore na cidade de São Paulo. Como aluno de graduação que, diariamente, precisava superar diversos obstáculos para conquistar seu espaço em meio a um ambiente inóspito, marcado por práticas elitistas e em que o diálogo com professores se constituía também numa barreira a ser ultrapassada. O trabalho feito por Florestan serviu como porta de entrada naquele mundo e com ele alguns aprendizados imediatos. A pesquisa exige qualificativos profissionais, demanda um rigor, não se sustenta como simples opinião.

A “crítica severa” em relação aos dados também mostrará como Florestan foi moldando seu estilo extremamente metódico e sua capacidade de servir-se de referenciais teóricos diversos, usando plenamente seus conceitos e instrumentos, ao mesmo tempo, que forjava uma sociologia original.

Florestan enumera diversas atividades de pesquisa no período em que começa a lecionar e que se tornaram ocasião de sua formação sociológica. Portanto,



sob a ótica de Florestan, o sociólogo e o pesquisador não se dão somente pela formação acadêmica, mas também e com grande ênfase pelas contribuições das pesquisas que implementa. Essa visão dinâmica sobre sua formação se opunha à compreensão essencialista de docência. O professor também se forma ao longo do seu exercício, o pesquisador se transforma no movimento do pesquisar.

Foi através do ensino e da pesquisa, porém, que completei a minha formação sociológica. Entre 1942 e 1945 fiz vários pequenos levantamentos (como o estudo sobre as manifestações do preconceito de cor em Sorocaba e do culto a João de Camargo; uma análise quantitativa da competição entre profissionais liberais em São Paulo, com base em identificações extraídas das listas telefônicas; uma sondagem, através de questionários, da população rural de Poá, na qual tive a colaboração de Oswaldo Elias Xidieh; certa participação na pesquisa do Dr. Willems, sobre Cunha, na qual me encarreguei de estudar determinados aspectos do folclore ou da vida sexual da comunidade e ajudei na coleta de dados antropométricos; uma exploração dos dados quinhentistas sobre os contatos dos Tupi com os brancos, em São Paulo, uma pesquisa que deveria fazer com o Dr. Donald Pierson mas que interrompemos de modo prematuro, um balanço crítico das contribuições que Gabriel Soares e Hans Staden poderiam dar para o estudo da vida social dos Tupinambá e seus contatos com os brancos); e em 1944 iniciara, graças ao empenho e à colaboração desinteressada de Jamil Safady, uma pesquisa sobre a aculturação de sírios e libaneses em São Paulo (na qual trabalhei quase quatro anos e que foi posta de lado por falta de recursos materiais, além de outros motivos). Em suma, fui treinado de várias maneiras para ser um pesquisador. (FERNANDES, 1994, p. 133; 1977, p. 173).

A aparente dispersão de temas lembrados por Florestan sugere também sua capacidade de apropriar-se de várias facetas do real. O real não está dado de imediato, ele carece de interpretações e em cada situação um exercício novo de uso de instrumentos e referências.

Florestan atribuirá às Trocinhas do Bom Retiro um lugar especial. Sua preocupação com o empírico, fato que o faz escrever o livro *Fundamentos empíricos da explicação sociológica - ensaios de sociologia geral e aplicada e a natureza sociológica*, evidencia-se no momento em que, por uma pesquisa sobre grupos infantis, precisa posicionar-se como sociólogo, ou seja, perguntar/problematizar e tentar responder às indagações formuladas num movimento coerente.

O trabalho que teve mais importância para mim foi o que escrevi sobre as trocinhas do Bom Retiro. Pela primeira vez, via-me enfrentando as tarefas de materializar e de reconstruir as bases sóciodinâmicas da vida em grupo. Não só tive oportunidade de passar do plano abstrato para o plano concreto no uso de conceitos, hipóteses e teorias; precisei formular, por minha conta, as perguntas que o sociólogo tem de responder quando examina, empiricamente, a estrutura e as funções do grupo social, nos vários níveis da vida humana. Por isso, esse pequeno trabalho representou, para mim, uma passagem da iniciação didática para a iniciação científica, e eu lhe

devo, em termos de aprendizagem, muito mais do que fiquei devendo aos cursos que frequentara anteriormente. (FERNANDES, 1994, p. 133-134).

O tema do folclore é, sem dúvida, seu plano de fundo. O brincar das crianças, tipos tão desconsiderados nas pesquisas, ganha o relevo de se buscar a reflexão sobre o que pensam sobre os adultos e como - esse fato parece-nos surpreendente- Florestan compreende que as crianças também influenciam no mundo dos adultos pelas trocas que fazem nas trocinhas. Um olhar muito sensível de Roger Bastide se apresenta logo prefácio, marcado por um jogo perfeito de imagens. Fora Bastide quem solicitara a Fernandes no ano de 1941 uma pesquisa sobre o folclore paulistano. Bastide nos coloca em contato com o universo infantil:

[...] Há entre o mundo dos adultos e das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Quem somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que, para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos. E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida. (BASTIDE apud FERNANDES, 2004, p. 229).

O conjunto de experiências empíricas, de pesquisas que exigiam de Florestan muito mais que uma simples e mecânica aplicação de métodos, amadurece a sua capacidade interpretativa em que teoria e fatos se iluminam reciprocamente, permitindo ao sociólogo um pronunciar-se sobre a realidade que não gera oposições nem hierarquias nessa relação. Florestan no-lo diz:

Formei, então, o meu próprio tirocínio sobre a análise de dados empíricos; e fiquei sabendo por que a reconstrução empírica não basta à explicação sociológica: os fatos não falam por si mesmos. É preciso interrogá-los e, para isso, é indispensável algum domínio do quadro teórico envolvido. O velho leitor de Simiand recolocou-se a exigência fundamental — nem teorias sem fatos nem fatos sem teorias — à luz de uma perspectiva nova, nascida de uma pesquisa precária, é certo, mas muito rica de consequência para o meu amadurecimento como sociólogo-pesquisador. (FERNANDES, 1994, p. 134).

O profissionalismo de Florestan enquanto sociólogo e sua capacidade de aplicação metodológica parecem ficar mais evidentes com seu trabalho sobre os Tupinambá. Florestan, a partir de materiais do século XVI, especificamente, relatos de viajantes, como Staden, Thevet, Léry, Cardim, Abbeville, procura recompor uma análise sociológica de um grupo indígena extinto. Como investigador que se retrospectiva, Florestan reconhece que sua pesquisa estava vinculada à

antropologia. É pela pesquisa com os Tupinambá que Florestan rompe o casulo:

Não obstante, foi através do estudo sobre os Tupinambá que me senti forçado a ir muito mais longe. A pesquisa não só não era uma experiência improvisada, apesar de ser o meu primeiro contato mais íntimo com a reconstrução histórica. Os Tupinambá me colocavam, como diria Mauss, diante da necessidade de explicar uma civilização, como o demonstra A organização social dos Tupinambá. Fui obrigado a mobilizar todos os conhecimentos que pudera acumular sobre técnicas empíricas e lógicas de pesquisa. E tive de alargar o meu conhecimento das sociedades primitivas, para poder entender, descrever e explicar as estruturas e os dinamismos da sociedade tribal. Eu me via questionando, ao mesmo tempo: os cronistas e as suas contribuições empíricas para o estudo sistemático dos Tupinambá; a minha capacidade (e limitações) como investigador; as técnicas de formação de inferência e de construção de teoria que podia utilizar; as teorias sociológicas e antropológicas sobre a estrutura social e a organização social; os quadros sociais da conquista, da escravidão das populações indígenas, da expropriação da terra pelos portugueses e da dizimação dos nativos. Na verdade, se já era uma lagarta, quando principiei a investigação, ao terminá-la convertera-me em uma borboleta. (FERNANDES, 1994, p. 134; 1977, p. 174).

Florestan avalia seu percurso de quase sete anos dedicados a uma pesquisa e considera impossível como um trabalho que não só lhe concedeu titulações acadêmicas, mas que possibilitou colocar em efetivo exercício uma forma de sociologia que, por sua própria natureza, questionava a noção de sociologia. Ao permitir-se questionar sobre as raízes do seu próprio ofício como sociólogo, Florestan descortina possibilidades outras de exercê-lo.

O que Florestan realiza não se reduz a descrever. Sua capacidade de analisar ultrapassa esse passo que é essencial e alcança outro patamar ao permitir que desde as descrições se coloquem em xeque as teorias e, diante das suas debilidades, que novas teorias sejam formalizadas.

Florestan é um exímio oficineiro, artesão habilidoso. O desejo de atingir o nível de exigência que lhe era pedido na universidade, fez com que Florestan, autodidata, assimilasse muito bem as escolas clássicas de sociologia. Todavia, não se deixava prender a nenhuma corrente teórica (FERNANDES, 1977).

Apesar de aplicar-se a si o termo “ecclético”, posteriormente, Florestan compreenderá que o que empreendera não se limita a uma adaptação ou ajuste das teorias recebidas. Há uma originalidade na sua obra. Elemento este que emerge em momentos como o de rever dados de pesquisas concluídas e revisitando-os repensar o já proposto, fazendo avançar a reflexão. Esse movimento de Florestan de “reexplorar” dados incentiva-nos à retomada de nossas pesquisas e dos dados coletados como forma de repensarmos o elaborado. O “já dito” tem sempre algo a nos dizer, pois também nos transformamos ao longo dos tempos e nossas interpretações de um dado podem passar por mudanças.

Que outras reflexões de Florestan poderiam nos auxiliar a compreender as questões metodológicas? Nosso sociólogo mostra que servir-se de pesquisas que nos precedem na análise de uma temática podem ser fontes importantíssimas para elaboração de novas reflexões. Florestan fez esse exercício ao pesquisar sobre os Tupinambá e o faz também quando pesquisa sobre o Bororo Tiago Marques Aipobureau. Florestan comenta em seu estudo sobre esse indígena, que fora educado em colégios de brancos, formou-se como professor e, posteriormente, ao retornar à sua aldeia vê-se como um estranho, não dominando os hábitos necessários ao viver na floresta:

Para este trabalho foi proposto um caso concreto: a crise de personalidade revelada em sua conduta pelo índio Bororo Tiago Marques Aipobureau, usando o material recolhido por Herbert Baldus e por Antônio Colbacchini e César Albisetti. Na verdade ambos os trabalhos não fornecem todos os dados indispensáveis para um estudo completo, embora o do primeiro autor contenha informações verdadeiramente preciosas. Por isso, devido à falta de certos dados, não foi possível analisar todos os aspectos da marginalidade e nem sempre com a necessária meticulosidade teórica. Além disso, há uma questão preliminar que deve ser discutida: até que ponto é válido, cientificamente, o estudo de um único caso? Não há risco de se fazer menos um trabalho de pesquisa original e de revisão teórica, que uma simples ilustração? Compreende -se que o valor científico de uma análise deste gênero é bastante relativo e que de fato não pode ter outras pretensões senão a de ser uma espécie de aplicação da teoria aos fatos. (FERNANDES, 2010[1946], p. 73-74).

A acuidade metodológica de Florestan exige-lhe uma leitura crítica de sua própria reflexão. É sim um estudo de caso concreto, mas Florestan capta que uma análise daquela inadequação de um indígena em relação tanto ao mundo dos brancos quanto ao dos seus pede pesquisas mais amplas. Entretanto, com o que tinha a seu dispor, Florestan cunha uma análise na qual Tiago Marques Aipobureau é visto como um homem marginal, que transitou em terras distintas, mas que não se ajustou aos sistemas que conheceu (FERNANDES, 2010 [1946]).

Em relação a como um documento pode tornar-se fonte para uma pesquisa é exemplar a reflexão que Florestan faz sobre a Revolução Constitucionalista. Ele sabe das dificuldades de se escrever sobre aspectos sociológicos de uma guerra, todavia, no contato uma caderneta de notas de um ex-combatente, vislumbra a partir daí a elaboração de uma interpretação. Fernandes mesmo narra como tal documento foi constituído por ele à função de fonte documental:

Entre os livros por mim recebidos ultimamente, encontra -se o diário de um ex-combatente da “Revolução Constitucionalista”, o qual comporta um aproveitamento desse gênero. Trata -se de Palmares pelo avesso (Ipê, São Paulo, 1947), em que o autor, Paulo Duarte, nos oferece uma descrição viva e dramática da sua participação nos combates do Destacamento Leste. Por meio desse relatório, pode -se acompanhar, *pari passu*, as sucessivas retiradas

das tropas constitucionalistas, de Cachoeira até Aparecida, e as batalhas travadas entre elas e as tropas federais. Na qualidade de diário de campanha, o livro contém dados suscetíveis de utilização sociológica. Em primeiro lugar fornece uma base empírica suficientemente sólida para permitir a reconstrução histórica das operações dos exércitos insurreto e legalista na referida frente de batalha. Em segundo lugar, a documentação apresentada descreve situações em que o autor se viu envolvido com os seus companheiros de armas. Por isso, pode ser aproveitada em duas direções. Na parte propriamente autobiográfica, dá abundante material para um “estudo de caso”, em que o problema central seria de mudança de personalidade: como as condições de existência social nas trincheiras transformam a mentalidade de um civil, provocando lentamente a emergência de sentimentos, emoções e atitudes características do soldado. (FERNANDES, 2010 [1949], p. 185-186).

A outros olhos, uma caderneta publicada, talvez, não despertasse o impulso para tamanha reflexão que partindo do concreto de um soldado chega a traçar uma análise de um acontecimento desde a perspectiva sociológica. Florestan opera lentes de leitura com precisão. Do micro ao macro, do macro ao micro, ele transita, infere, pontua, analisa, enfim, pesquisa.

Em outra pesquisa, Florestan reflete sobre João de Camargo, um líder religioso do interior de São Paulo. É feita uma pesquisa de campo, visita *in loco*, entrevistas com auxiliares de João de Camargo. Esta reflexão é marcada por um giro de Florestan em relação ao tema religioso, considerando-o no conjunto da questão do folclore. Florestan informa na publicação que os dados coletados em 1943 ficaram por anos esquecidos em seu fichário, mas por considerar a importância de socializá-los, publica-os no texto *Contribuição para o estudo de um líder carismático* como forma de incentivar uma sociografia (FERNANDES, 2010 [1951]).

Destaca-se o papel do sociólogo como mediador de informações. A coleta de dados feita por Florestan fala de uma valorização dos sujeitos da pesquisa, entrecruzando informações para se delinear uma compreensão de uma personagem. Como o título sugere, esse trabalho tem uma marca de sociologia compreensiva weberiana.

Esse é o Florestan que se serve de ferramentas. Possivelmente, para o tipo de análise que os dados permitiam, Florestan considera as contribuições de Max Weber sem tampouco deixar-se suplantado nas críticas que também elabora, pois, novamente, a partir da questão do líder religioso, há inferências sobre questões acerca dos negros e outras sobre aspectos de exploração dessa população naquele contexto paulista.

Florestan é o profissional que atua em conjunto com outros. Isso não podemos perder de vista, pois fica também como marca de suas pesquisas. A condição de colaborador ou de coordenador são secundárias. Há um interesse de Florestan em investir numa compreensão do Brasil que permita delinear novos rumos para a

nação. As pesquisas sobre os negros em São Paulo, orientadas pelo professor Roger Bastide mostram-nos bem como os negros passaram de “objeto” de pesquisa para sujeitos da pesquisa. Florestan por meio desses estudos elaborará, posteriormente, sua crítica ao mito da democracia racial (FERNANDES, 2010 [1986]).

Há elementos bem concretos da forma como a coleta de dados se dava e elas traçam pedagogicamente um itinerário que procura envolver a todos os níveis do grupo de negros pesquisados. Passava-se do simples uso de formulários/questionários para coleta de dados ao diálogo periódico com segmentos do grupo. Assim, havia um processo intenso que movia a todos e que incluía os negros no ambiente universitário. Florestan ainda nos informa sobre esse intenso movimento:

Assim, tínhamos a grande reunião formal, de mês em mês; o seminário com as mulheres (de quinze em quinze dias) e o seminário com os intelectuais (todos os sábados, em uma associação cultural Negra localizada na rua Formosa). A bateria de materiais era completada pelo recurso ao questionário, aplicado por estudantes; por entrevistas formais e informais (eventualmente, com sujeitos recrutados naquelas três situações); e pela observação direta de situações concretas e estudos de caso (sobre personalidades negras e mulatas, cortiços, bairros etc.). Os brancos e as barreiras raciais foram focalizados por recursos proporcionados por essas técnicas de investigação e pela colaboração de estudantes mais avançados na elaboração de estudos de caso (famílias tradicionais, empresas de grande e médio porte, serviços de seleção de pessoal etc.). A reconstrução histórica ficou sob meu encargo, com a colaboração de Renato Jardim Moreira; uma importante sondagem quantitativa sobre incongruências de atitudes e valores na esfera das relações raciais foi conduzida por Roger Bastide, com a colaboração de Lucila Herrmann. Os materiais referentes à Lei Afonso Arinos, por sua vez, além de uma coleta paralela de opiniões e reações espontâneas, foram arrolados através de uma sequência de debates. (FERNANDES, 2010 [1986], p. 259).

Outra amostra do estilo metodológico vivenciado por Florestan Fernandes pode ser percebida no trabalho sobre a aculturação dos sírios e libaneses em São Paulo. Novamente, destaca-se o uso de materiais prévios compilados por outros e que são retomados sob a ótica de Florestan (FERNANDES, 2010 [1956]).

Servindo-se de entrevistas e, certamente, com inúmeras contribuições de sua própria percepção acerca dos sírios e libaneses em São Paulo, Florestan sugere como essas pessoas não foram todas tomadas pela função da mascateagem. Esse problema percebido por Florestan é que desencadeia sua reflexão. Muito se havia escrito sobre a imigração da comunidade síria e libanesa, contudo, muito facilmente se generalizam afirmações (FERNANDES, 2010 [1956]).

Diante da escassez de documentos que permitissem refazer o percurso histórico dos sírios e libaneses, Florestan vê na entrevista a forma de sanar as lacunas. Mais uma vez, os dados coletados/produzidos por Florestan Fernandes são entrecruzados, sugerindo uma aculturação que não se deu de imediato, que teve

influências não só econômicas, que se constituiu como processo dinâmico. Há uma marca de liberdade dessas comunidades que no encontro com a realidade brasileira vão criando estratégias de aculturação.

Acreditamos que os exemplos dados nos colocam diante das contribuições de Florestan para os pesquisadores que estudam a educação desde uma perspectiva sociohistórica. O dinamismo da pesquisa e suas novas metodologias também é mostrado por Florestan quando narra a necessidade que teve de reciclar seus conceitos quando, na condição de coordenador de um grupo de pesquisa, sente a resistência dos mais jovens quanto ao uso de algumas técnicas/instrumentos:

Na pesquisa sobre a empresa industrial, por exemplo, alguns elementos mais jovens opuseram tenaz resistência a certas técnicas “tradicionais”, como o estudo de caso. Ora, eu me lembrava de Lenin usado questionários e levantamentos empíricos com o maior empenho, para conhecer o estado das opiniões políticas e ajustar a orientação prática de um partido revolucionário. O contraste parecia-me chocante e amargo. A questão de fundo, todavia, ficava de pé. De uma hora para outra eu me arriscava a converter-me numa variante do arcaico “professor catedrático” ou poderia encarnar a tão denegrida “posição empírico-criticista. O que quer dizer que eu tinha de recomeçar, gostasse ou não, reciclando a minha concepção de sociologia e redefinindo o que eu vinha admitindo como sociólogo. (FERNANDES, 1977, p. 192).

Estamos diante de um intelectual de nível de excelência, capaz de análises profundas e extremamente comprometido com as classes populares. Se pegarmos o conjunto de pesquisas de Florestan constatamos que seu olhar se detém sempre sobre os “de baixo”. Detém-se sobre aqueles com quem compartilha muito de sua história. Quando em 1964, foi interrogado pelo Tenente Coronel Bernardo Schomam, entrega-lhe uma carta que motivará sua prisão. Nela, Florestan afirma o papel do intelectual:

Ao aceitar, pois, a posição a que me vi reduzido, faço-o sob plena consciência de deveres intelectuais maiores, a que não posso fugir ou desmerecer. Todavia, esse procedimento não envolve transigência ou omissão. Como no passado, continuo e continuarei fiel às mesmas normas que sempre orientaram o meu labor intelectual, como professor, como pesquisador e como cientista. Não existem dois caminhos na vida universitária e na investigação científica. A liberdade intelectual, a objetividade e o amor à verdade resumem os apanágios do universitário e do homem de ciência autênticos. Estamos permanentemente empenhados numa luta sem fim pelo aperfeiçoamento incessante da natureza humana, da civilização e da sociedade, o que nos leva a perquirir as formas mais eficientes para aumentar a capacidade de conhecimento do homem e para elevar sua faculdade de agir com crescente autonomia moral. Não desertei e nem desertarei dessa luta, a única que confere à Universidade de São Paulo, grandeza real, como agente de um processo histórico que tende a incluir o Brasil entre as nações democráticas de nossa era. (FERNANDES, 1977, p. 211).

É notório o compromisso de Florestan com a pesquisa e isso se concretiza ao longo de toda a sua obra. Florestan inaugura uma pesquisa sociológica.

### **Florestan Fernandes, um banquete a despertar nossa fome por novas pesquisas**

Em 1929, Anita Malfatti, impulsionada pelo Manifesto Antropófago, pinta o quadro Antropofagia. Ao fundo destaca-se o forte verde de plantas típicas do Brasil: mandacaru e bananeira. No céu reluz um uma fatia de laranja a iluminar como astro. Dois corpos se entrecruzam em tons fortes de alaranjado. Anita parece ter juntado duas obras anteriores de Tarsila do Amaral: A negra e Abapuru. Os corpos são disformes, têm membros exagerados. As formas anatômicas se distorcem. O seio da Negra recai majestosamente sobre a perna de Abapuru. O mamilo da Negra parece observar-nos. Anita mostra um Brasil encarnado, de pessoas com suas especificidades, de rostos disformes por motivos vários, de corpos que aprenderam a se contorcer para sobreviverem. Um Brasil que foi objeto de toda a atenção de Florestan como um “bibliófago” que bem nutrido é capaz de dar-se também como alimento por sua vida e obra.

Florestan Fernandes demonstra pleno domínio dos conceitos-ferramentas que maneja. Sua assimilação de conceitos, desde os clássicos da sociologia e também as influências da antropologia, demonstra o quanto Florestan percebia os limites de uma ciência e a necessidade de, apropriando-se do já construído, elaborar algo nacional. Sua intuição inicial revelou-se um projeto consistente, inspirador e, em grande parte, decorrente de uma metodologia. Para Florestan, os métodos não são uma simples etapa de uma pesquisa, mas são parte essencial para se possibilitar análises profundas e que tenham incidência numa possível transformação da realidade.

O trânsito de Florestan pelas diversas correntes teóricas, sua performatividade como artesão, seu olhar atento à realidade, formam o sociólogo crítico. Enquanto pesquisadores da educação, podemos aprender com Florestan a seriedade do processo de pesquisa e como a metodologia traz consigo pressupostos epistemológicos, gnosiológicos, não sendo algo neutro que se aplica à realidade, nem tampouco um molde em que a realidade deveria se adequar. Florestan percebe que o Brasil que ele conhece exige novas metodologias, não se deixando aprisionar pelo já estabelecido, mas forjando o novo para responder ao novo da realidade.

Florestan, no conjunto de sua obra, permanece como autor a ser lido para nos ajudar a problematizar nosso tempo presente. Suas respostas às questões de sua época podem não mais serem válidas para nós, mas seus caminhos, itinerários, trilhas metodológicas, parecem-nos constituir como elementos válidos para



revermos também nossas pesquisas. Considerando nossos trabalhos reflexivos - independente dos referenciais teóricos que viermos a escolher - como instâncias que podem potencializar interpretações do Brasil que favoreçam à superação de desigualdades.

Florestan permanece um autor a ser devorado para que, deglutindo sua forma de pesquisar, pensar e escrever, possamos oferecer produções prenhes de vida e capazes de sugerir caminhos críticos, olhares retrospectivos e prospectivos. Florestan é um dos sociólogos a interpretar o Brasil a nos ensinar que o conjunto de autores será sempre mais impulsionador de leituras, ou seja, tomamos as contribuições de Fernandes por base, mas, de imediato elas nos indicam a devorar outros autores.

## Referências

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977. (Sociologia brasileira, 7)

\_\_\_\_\_. **Organização social dos Tupinambá**. São Paulo, 1947. Dissertação (Mestrado). Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1947. Disponível em: <http://biblioteca.fespsp.org.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 03 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n.22, p. 123-138, set./dez. 1994.

\_\_\_\_\_. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1 (43), p. 229-250, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Florestan Fernandes**: leituras & legados. 1. ed. São Paulo: Global, 2010.

LEIRNER, Piero C. A antropologia que Florestan esqueceu. **Novos estudos**, CEBRAP, São Paulo, v.36, n. 02, p. 159-180, jul. 2017.

PEIRANO, Mariza G. S. A antropologia esquecida de Florestan Fernandes: os Tupinambá. **Anuário Antropológico/82**. Edições UFC/Tempo Brasileiro, Fortaleza/Rio de Janeiro, 1984, p. 15-49.

STADEN, Hans; BARRÉ, Nicolas; BRY, Theodor de; CLUSIUS, Carolus, LÉRY, Jean de. **Americae Tertia Pars: Memorabile[m] Provinciae Brasiliæ Historiam Contine[n]s**. [Francofurti ad Moenum] : Venales reperiuntur in officina Theodori de Bry,1596. (Great voyages, 3). Disponível em: [https://archive.org/details/americaetertiapa00stad\\_2/page/30/mode/2up](https://archive.org/details/americaetertiapa00stad_2/page/30/mode/2up). Acesso em: 20 abr. 2021.

# DE VICENTE À FLORESTAN: UM PERCURSO SOCIOLÓGICO

*Adriano Ramos de Souza*<sup>1</sup>

*Erineu Foerst*<sup>2</sup>

*José Raimundo Rodrigues*<sup>3</sup>

*Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado*<sup>4</sup>

*Roseli Gonoring Hehr*<sup>5</sup>

## Quando a fotografia nos remete às origens e à vida

Há uma fotografia<sup>6</sup>, em preto e branco, com treze pessoas dispostas no

- 1 Bacharel em Economia pela UFES-ES; Licenciado em Pedagogia pela Escola de Ensino Superior Alternativo; mestre em educação pelo PPGE-UFES; doutorando em Educação pelo PPGE-UFES na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processo Culturais; professor EBTT do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Itapina; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (CNPQ) Culturas, Parcerias e Educação do Campo e do Grupo de Estudos e Pesquisa (CNPQ Fundamentos em Educação Especial. [adriano.souza@ifes.edu.br](mailto:adriano.souza@ifes.edu.br).
- 2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2002 (PUC-Rio) e pós-doutorado na Erziehungswissenschaftliche Fakultät da Universität-Siegen na Alemanha (UNISIEGEN) em 2011. Professor Titular de Tempo de Dedicção Exclusiva (DE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor e orientador de mestrado e doutorado dos cursos de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES). Fundou e lidera o Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Fundador e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação do Campo, da Cidade e Educação Social (NEPECES).
- 3 Licenciado em Filosofia pela PUC-MG; mestrado em Educação pelo PPGE-UFES; doutorando em Educação pelo PPGE-UFES na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. [jrrzenga@yahoo.com.br](mailto:jrrzenga@yahoo.com.br).
- 4 Doutora (2012) e Mestre (2007) em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Professora e orientadora de mestrado e doutorado dos cursos de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) na linha Educação Especial e práticas inclusivas e de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) na linha de Linguística Aplicada.
- 5 Licenciada em Letras pela FAFIC/Colatina- ES e em Pedagogia pela UFES- ES; mestrado em Educação pelo PPGE-UFES; doutoranda em Educação pelo PPGE-UFES na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processo Culturais; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (CNPQ) Culturas, Parcerias e Educação do Campo; professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória- ES. [rosegonoring@gmail.com](mailto:rosegonoring@gmail.com).
- 6 Não há menções sobre o autor da foto, nem data. Cf. COSTA, F. 1996, p. 49. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25611/27353>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

estilo clássico de foto de família. No centro não figuram o patriarca e sua esposa. Há quatro mulheres assentadas e no centro uma criança. Outras duas crianças estão no colo, mais como um peso que como objeto de carinho. Perfilados atrás estão quatro homens e outras duas mulheres. As roupas, em sua maioria, de tonalidade escura parecem harmonizar-se com as fisionomias rígidas das pessoas. Ali se apresenta uma família de imigrantes portugueses. A foto, esmaecida pelo tempo, não nos permite contemplar os olhares, talvez já decepcionados com a realidade, quem sabe, temerosos acerca do futuro, decerto, reunindo as forças selvagens de suas origens simples das aldeias do norte de Portugal para afirmarem-se num mundo em que o homem precisa ser enfrentado como se enfrentam os lobos (FERNANDES, 1977, 1994). No canto direito, de pé, está Maria Fernandes, uma jovem mulher que nestas terras, por ausência de letramento, só poderia trabalhar como empregada doméstica. Junto a ela os tios avós de Florestan. Eis o primeiro retrato da família Fernandes e por ele, quase que imediatamente, somos remetidos à sua sociologia crítica desde os “de baixo”.

Compreender a biografia de um autor, quase sempre, é movimento essencial para aproximar-se de sua teoria. Essa “escrita da vida” - por vezes temida por alguns, em outros momentos incentivada - é narrativa que contempla o passado a partir de realidades da obra ou, muitas vezes, até sob o pretexto do quanto o conjunto da obra pede uma satisfação à curiosidade acerca daquele que também pela escrita deixou um registro de parte de sua vida, ou seja, seus pensamentos. As biografias são fios tecidos numa intencionalidade, ora revelando, ora procurando manter ocultos alguns elementos. Aproximar-se da vida de Florestan é imbuir-se do que atingiu a carne de alguém que procurou analisar um Brasil de matizes tão desiguais.

Em várias ocasiões Florestan Fernandes deixa pistas sobre sua vida. Desta forma, o que desejamos acompanhar ou sobre o qual desejamos refletir já fora explicitado pelo sociólogo. Seguindo as linhas de sua escrita “autobiográfica” vamos nos acercando de um Florestan que, por ele mesmo, se dá a conhecer. Mas esta oferta não se faz por presunção ou por simples modismo. Ao falar de si, Florestan resgata certa teleologia de sua vida.

A relevância da biografia de Florestan está diretamente vinculada ao seu percurso sociológico. O prefixo “per”, na sua origem latina, tem um caráter intensivo, sugerindo a culminação, o excesso, a excelência. Em Florestan, a vida é, certamente, esse excesso, um acabamento que a teoria recebe porque nasce de um homem que não perdeu suas raízes populares. É, muito provavelmente, o arcabouço humano que tornou possível a grandiosidade de sua obra em temáticas tão distintas a compor uma leitura do Brasil.

Cada autor está vinculado ao seu tempo e escreve a partir de um horizonte

limitado. A obra de Florestan é um convite a refazer a leitura de um trabalho metódico, rígido, profundo, rigoroso, que nos permite compreender como problematizar uma realidade. Florestan não parte de perguntas periféricas ou superficiais. Portanto, ensejamos reler a biografia de Florestan para nos re-voltarmos sobre a realidade brasileira, percebendo as duras continuidades e permanências percebidas outrora, mas que num país de adaptações, clamam por novos olhares.

### **Os relatos autobiográficos: uma metodologia a se praticar**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, tendo por base artigos de Florestan que versam sobre sua trajetória, procura no diálogo com obras do autor e seus comentadores refletir sobre o processo de formação de um dos maiores intelectuais brasileiros e sua originalidade de pensamento. Em dois artigos, de forma bem específica, Florestan trata de sua história. Assim, *Em busca de uma sociologia crítica e militante*, publicado em 1977, no livro *A sociologia no Brasil*, e *Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante*, publicado na revista *Estudos Avançados* em 1994, são nossas fontes “autobiográficas”. Este último, basicamente, condensa elementos apresentados em 1977.

Somam-se àqueles trabalhos de Florestan obras como de Laurez Cerqueira, *Florestan Fernandes, vida e obra*, publicado em 2013 e de Sylvia Garcia, *Destino Ímpar: Sobre a Formação de Florestan Fernandes*, obra de 2002. É o próprio Florestan que nos sugere compreender sua biografia na íntima relação com sua sociologia:

Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extra-escolar que recebi através das duras lições da vida. [...] iniciei a minha aprendizagem sociológica aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade em uma cidade na qual não prevalecia a ordem das bicadas, mas a relação de presa, pela qual o homem se alimentava do homem, do mesmo modo que o tubarão come a sardinha ou o gavião devora os animais de pequeno porte. (FERNANDES, 1994, p. 123).

O exercício biográfico ou em torno dele, como aqui o fazemos, incorre sempre no risco de desejarmos dar uma unicidade à vida de uma pessoa. Uma vida atravessada pela temporalidade e atravessando-a, ao seu modo, sempre nos escapa. Sabemos, pois, que nessa escrita sobre a vida de Florestan também realizamos cisões, omissões - algumas por falta de espaço, outras por critérios arbitrariamente por nós estabelecidos. Ouvimos Florestan, mas dele selecionamos o material com o qual dialogamos e por ele apresentamos aos outros um itinerário do sociólogo.

## **Quando a vida e a obra são realidades tão íntimas de Vicente à Florestan**

Florestan não detalha sobre as motivações que fizeram seus antepassados portugueses imigrarem para o Brasil. Possivelmente, em meio à industrialização crescente na Europa e as oscilações políticas de Portugal, como a instalação da República em 1910, a família dos Fernandes vislumbrava um futuro alvissareiro em terras brasileiras. O avô teria sido colono numa fazenda do interior de São Paulo, vindo a morrer de tuberculose. Será esse fato que levará Maria Fernandes a procurar a capital paulista e, não tendo outra formação para adequar-se à cidade em ebulição, trabalhar como doméstica.

Trabalhando na casa da família de Hermínia Bresser de Lima, filha de uma dos pioneiros da industrialização paulista, Maria Fernandes encontra-se grávida. Sob condições bastante complexas para uma “mãe solteira”, Maria Fernandes encontra apoio no motorista da família e, ao ter o filho, em 22 de julho de 2020, deseja homenagear quem a auxiliou, dando à criança o nome de Florestan. A questão do nome da criança tem um papel crucial na biografia de Florestan. Ele próprio a menciona indiretamente, mas as biografias comentam que D. Hermínia teria considerado o nome muito “pomposo” para um filho de lavadeira e “batizado” a criança com o nome de Vicente. O nome denota, mais que um vocativo; ele é, em diversas culturas, mas, comumente no Brasil, um designativo que vincula o sujeito às suas origens mais nobres ou populares, mais ou menos importantes, conforme o poderio e a influência exercidos ou a exercer.

Viver na casa dos que são gente, mas habitando o quarto dos lúmpen-proletários, Florestan cresce em meio às desigualdades e à exploração que se mascara com benevolência. Não seriam os quartos de empregada nova configuração da senzala? Ou talvez, o sentido de “quase da família” não ameniza a opressão que se instala e ainda perdura pelo Brasil a despeito de legislações? Da família Bresser, o “Vicente” herda o hábito da leitura, atividade incomum às classes populares de então. A escola, sob o patrocínio da família, foi possível até o terceiro ano primário, quando Maria Fernandes deixa a casa dos Bresser.

Vale ressaltar que a saída dos Fernandes da casa Bresser se dá pelo fato da senhora da casa propor que a serviçal lhe desse Vicente/Florestan, assim como se dá um objeto, uma mercadoria, ato típico de quem se acha proprietário dos corpos de outros. Mesmo diante das dificuldades a serva “de baixo” ensina a senhora que pessoas não são coisas possíveis de serem dadas ou transferidas, apesar disso ainda permanecer na memória viva social do país. Pouco tempo depois, Florestan evade da escola. O imperativo da fome determinava uma mudança:

[...] como muitos dos outros, eu era um “aluno rebelde”. A escola, de fato, não fazia parte da nossa cultura e tolhia as nossas cogitações imediatas.

Não só cabulava aulas, uma vez ou outra. [...] O próprio ensino também não nos atraía. Preferíamos, muito mais, fugir para o Morro dos Ingleses e construir lá um mundo mais humano que os dos nossos lares e da nossa vizinhança, um mundo no qual prevalecia a nossa vontade e os nossos desejos. Tudo isso deu ao professor Barros muitas oportunidades para chamar a minha mãe, confabular com ela a meu respeito e me dar conselhos - sem nunca, é verdade, seguir à risca a norma rústica do código de minha mãe: “o senhor pode bater nele à vontade, como se fosse seu pai, se não ele não se emenda”. Era um homem humano e um educador, provavelmente frustrado com sua impotência de converter a escola em um centro de educação efetiva. Lá fui munido com o mínimo de requisitos da “vida na cidade”, pois aprendi a ler, escrever e contar; e a escola não foi tão sofrível, já que adquiri os rudimentos para me tornar um autodidata exemplar. No terceiro ano tive de deixar a escola, para dar tempo completo ao trabalho [...] (FERNANDES, 1977, p. 145-146).

As subcondições de vida de Maria Fernandes, como doméstica, principalmente, após sua saída da casa dos Bresser, fazem com que Florestan experimente diversas funções para auxiliar no sustento dos dois. Inicialmente, como auxiliar de alfaiate, engraxate, atendente em diversos comércios, Florestan vai colecionando em seu *currículum vitae* os elementos necessários para o que depois comporia seu currículo acadêmico. Não o faz consciente, nem o faz por opção, mas por necessidade de “ganhar a vida”.

O menino que eu era vivia essa amalgamação convertendo-se em um ser humano de tipo especial, fascinado pelo luxo de uns ou pela pompa dos que desciam de carros com motoristas de libré, abrindo as portas, diante do Teatro Municipal ou do Cine Paramount; passando o dia-a-dia oscilando entre a fome e a fartura, trabalhando como se fosse adulto - o código de honra de ninguém evitava esse “fardo da criança” - e tendo de admitir que a limpeza exigente de minha mãe não excluía a presença das baratas, a roupa remendada e larga - ganha de famílias generosas ou herdada dos mais velhos - a intolerância destes e a fuga pelo sonho. Em suma, para os que gostam de um toque artístico, um “mundo” de Dickens ou de Carlitos, re-bentando como urna floração da *belle époque* provinciana. (FERNANDES, 1977, p. 145).

O “Vicente” sobrevive na capital paulista, mas os três primeiros anos da escola, fundamentados na convivência inicial com a família Bresser, consolidaram em Florestan um espírito leitor, autodidata. A infância, adolescência e juventude vividas no mundo do trabalho determinaram a forma como Florestan lia a realidade. Florestan reconhece o aprendizado que obteve junto ao mundo do trabalho (FERNANDES, 1994). Aos dezessete anos, havia nele um desejo que não poderia ser sucumbido pela vida nos porões, cortiços e insalubres moradias. Ao decidir fazer o curso de Madureza, conforme a legislação da época, nosso sociólogo experimenta uma nova etapa. Em três anos cumpre o relativo a

sete anos escolares. É o homem que avança enfrentando os desafios um a um, conquistando um espaço que, para seus companheiros nas diversas funções, era tido como desnecessário, uma excrescência para os “de baixo”. Florestan lê tal realidade a partir de uma perspectiva analítica:

Para mim havia dois tipos de seres humanos e de mundos. Uns viviam dentro do poço e não conseguiam sair dele. Quando tentavam, ou os que andavam na superfície pisavam em suas mãos, e eles caíam, ou os que estavam lá dentro puxavam-nos para baixo. Não havia um sentimento de ódio contra isso: o fato era aceito como “natural”, o preço que muitos tinham de pagar por sua sina. De outro lado, contudo, custou-me entender o sentido profundo do comportamento dos que estavam dentro do poço. Somente mais tarde, estudando o negro, é que iria descobrir que não se tratava de uma demonstração rústica de falta de solidariedade. Era uma forma extrema de amor, de apego humano aos entes queridos. Os que *saíam*, se separavam, eram perdidos. Aos poucos, tornavam-se *outras pessoas*, mudavam-se do bairro e, por fim, deixavam de visitar os amigos e os parentes ou, mesmo, “rompiam relações” com eles. A alternativa consistia em evitar a evasão, o que criava uma forma inelutável de fraqueza - pois o círculo de ferro se fechava a partir de fora e a partir de dentro - pela qual se consolidava um modo brutal de autodefesa do “Nós coletivo”. (FERNANDES, 1977, p. 150 - itálicos e aspas do autor).

E ao final do curso de Madureza, em função de seu último trabalho, Florestan cogitou fazer engenharia química, mas pensando em ser professor de ensino médio decide cursar Ciências Sociais. Influenciaram também na decisão os altos custos dos materiais caso embrenhasse para área química e também o fato de que para se manter precisava de um curso de meio período. O jovem “Vicente” entra na USP. Um ambiente hostil aos oriundos das camadas populares: aulas ministradas em línguas estrangeiras, bibliografias em línguas estrangeiras, diálogos com os professores, em sua maioria estrangeiros, cada qual em sua língua.

Florestan sente o peso do déficit de sua formação e só haveria um caminho a seguir: superar também a dificuldade, enfrentar as barreiras e destacar-se, ao menos, nos exames finais. A estratégia do aluno obtém êxito e num trabalho sobre folclore na cidade de São Paulo abre as portas para que possa dialogar com seus professores desde um outro lugar, o do nascente Florestan.

A cultura dos meus mestres estrangeiros me intimidava. Eu pensava que jamais conseguiria igualá-los. O padrão era demasiado alto para as nossas potencialidades provincianas — para o que o ambiente poderia suportar — e especialmente para mim, com a minha precária bagagem intelectual e as dificuldades materiais com que me defrontava, as quais roubavam grande parte do meu tempo e das minhas energias do que gostaria de fazer. Contudo, como me propunha a ser um professor de nível médio, as frustrações e os obstáculos não interferiam no meu rendimento possível. O

desafio era trabalhado psicologicamente e, na verdade, reduzido à sua expressão mais simples: as exigências diretas das aulas, das provas e dos trabalhos de aproveitamento. Com isso, empobrecia o meu horizonte intelectual e humano. No entanto, não poderia sobrepujar-me e resolver os meus problemas concretos sem essa redução simplificadora, que se corrigiu por si própria, à medida em que progredi como estudante e adquiri uma nova estatura psicológica. **Em suma, o Vicente que eu fora estava finalmente morrendo e nascia em seu lugar, de forma assustadora para mim, o Florestan que eu iria ser.** (FERNANDES, 1994, p. 129-130 – grifo nosso).

É graças ao seu destaque como estudante que surge a primeira oportunidade de um trabalho mais condizente à sua estatura intelectual. O trabalho como articulista nos jornais O Estado de São Paulo e Folha da Manhã permite à Florestan o tempo necessário para dedicar-se aos estudos. Coincide neste período uma atuação de Florestan no Partido Socialista Revolucionário. Sua juventude militante confrontava-se com as exigências da universidade.

Impulsionado por Roger Bastide (1898-1974), Florestan dedica-se ao estudo da organização social dos Tupinambá em sua pesquisa de mestrado. A grande quantidade de material levantado para a dissertação permitiu-lhe prosseguir uma pesquisa de doutorado detendo-se sobre a função social da guerra daquele grupo indígena. O inusitado de Florestan, com clara influência da antropologia, das pesquisas etnológicas, foi refletir e esboçar uma análise sociológica de um povo extinto. Parece-nos que os Tupinambá tornam-se também para Florestan numa imagem primeva daquilo que ele percebia em sua pesquisa sobre o folclore (FERNANDES, 1994).

O Florestan leitor dos clássicos, homem do diálogo com intelectuais da época, cresce no conhecimento sem deixar-se aprisionar por nenhuma vertente teórica, sabendo, como um bom oficinheiro, operar as diversas ferramentas conforme o objeto a ser trabalhado. Classificar Florestan ou tentar enquadrá-lo em uma determinada escola sociológica seria negar a acuidade que este intelectual teve, permitindo-lhe dialogar com os mais diferentes teóricos. Inicialmente, apoiado em teóricos franceses como Durkheim, Mauss, Hans Freyer, Simiand, Maunier, Levy-Bruhl, Mannheim, Florestan analisa a realidade brasileira considerando encontrar nos teóricos que lê, não moldes a serem aplicados indistintamente, mas modelos que sugerem a complexidade de uma análise sociológica.

A carreira acadêmica que viverá na USP será marcada pelo compromisso com a pesquisa. Florestan recorda que sua formação como professor não se deu apenas com as aulas da graduação. O professor Florestan foi forjado na lida com os estudantes, na seriedade da pesquisa científica, na bigorna do desejo de oferecer ao mundo uma interpretação da realidade que tivesse nosso matiz. Um itinerário que mostra uma pessoa em processo, aberta à transformação sem deixar-se



depurar de seus grandes valores e referências. É na condição de incitador ao debate que Florestan cativa seus alunos e conquista um grupo de estudantes que com ele deseja um outro Brasil e compreende que uma etapa imprescindível é conhecer cientificamente a realidade brasileira. É uma geração de pesquisadores se forma na chamada “Escola Paulista de Sociologia”. Florestan interpreta esse período como realmente o nascimento de uma sociologia brasileira e sua contribuição teórica a um pensamento crítico:

Como D’Artagnan, ao chegar a Paris, eu estava disposto a lutar com qualquer um que dissesse que nós não somos capazes de impor a nossa marca à sociologia. Ao antigo símbolo do *made in France* eu pretendia opor o feito no Brasil. Não estava em busca de uma estreita sociologia brasileira. Pretendia, isso sim, implantar e firmar padrões de trabalho que nos permitissem alcançar o nosso modo de pensar sociologicamente e a nossa contribuição à sociologia. Os fatos iriam mostrar que isso era possível, que eu não forjara uma pura utopia profissional. (FERNANDES, 1994, p. 137; 1977, p. 178).

De Professor Assistente, Florestan passa à condição de Professor Titular com o trabalho *A integração do negro na sociedade de classes*. É o ano de 1964. Sua ascensão acadêmica ocorre no ano em que o Brasil vive mais uma contrarrevolução. Quando professores da USP passam por investigação pelo comando militar, Florestan foi detido após entregar uma carta ao Tenente-coronel Bernardo Schönmann em que retomava sua carreira acadêmica e criticava os rumos desastrosos vividos pelo país (FERNANDES, 1977).

Florestan continua sua atuação como professor até ser aposentado compulsoriamente pelo Ato Institucional nº5. Deixando a família no Brasil, Florestan experimenta o exílio no Canadá. Para manter-se e sustentar a família no Brasil, Florestan dá aulas e publica seus livros. “Retirado do seu ambiente, o intelectual não tem vida, é uma planta de estufa que morre precocemente” (FERNANDES, 1978, p. 27). O exílio como experiência de sofrimento também intelectual fica manifesto nas cartas que troca com seu editor, Thomaz de Aquino de Queiroz. Na missiva de 21 de novembro de 1970 expõe sua insatisfação em relação a uma possível carreira internacional (RODRIGUES; TOLEDO, 2020). Entretanto, noutro momento, recordando sobre a realidade da ditadura, Florestan relê seu tempo no exterior, ocasião em que também aproveitou para estudar as revoluções socialistas na Rússia, na China e em Cuba (FERNANDES, 1977).

Fernandes sofreu as dores do exílio, a saudade de suas raízes, a experiência da separação, o medo, a tristeza, a solidão, e pode contar durante todo este tempo com sua esposa Myriam, para quem escrevia semanalmente quando estava no Canadá. Companheira e amiga que sempre o apoiou, quando Florestan trabalhava incansavelmente em seus estudos, pesquisas e trabalho na Universidade e,

no momento em que o distanciamento tornou-se um imperativo, dedicou-se à criação de seus seis filhos.

Florestan retorna ao Brasil no ano de 1972. Com o desejo de interpretar a dura realidade vivida pelo país, em plena ditadura, organiza uma série de textos e publica, em 1974, *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Esta obra sistematiza uma das mais caras percepções de Florestan: no Brasil não houve revolução, as classes dominantes nunca cederam à uma formação de sociedade democrática; houve sempre uma coalização de interesses dos dominantes para que sob o nome de modernização se perpetuassem práticas oligárquicas, mantendo os “de baixo” na condição de “não gente”. Como livro situado num momento histórico e cuja análise da realidade brasileira enquadrava-se naqueles limites de compreensão, Florestan acredita que não tardaria uma revolução, pois as estruturas da autocracia burguesa não se sustentariam (FERNANDES, 2006).

Convicto de que uma outra ordem deveria se concretizar no Brasil, Florestan no conjunto de sua obra vai apontando os problemas que impedem a verdadeira experiência de uma democracia. É também o conjunto de sua obra que revela a magnanimidade do alcance teórico deste brasileiro. Escritor prolífero, Florestan tem o campo do Brasil como objeto de sua análise. Assim, sempre tendo os “de baixo” como ponto de partida para a sua reflexão, escreve sobre os indígenas, os negros, os imigrantes, a universidade, a escola, a política, o folclore. São os desvalidos, os desprovidos, os empobrecidos que conduzem também Florestan a aprofundar suas análises teóricas e sua implicação política bem como seu futuro engajamento partidário.

A adesão de Florestan ao Partido dos Trabalhadores, feita via filiação em 1986, não se deu de forma acrítica, bastaria recordarmos como ele já havia teorizado as possibilidades de uma democracia de cooptação. Para Florestan, em relação ao futuro, o PT encontrava-se num dilema:

o socialismo comprometido com a democracia burguesa ainda é uma forma de reprodução do sistema capitalista de poder. A revolução proletária volta-se para a emancipação coletiva dos trabalhadores pelos próprios trabalhadores. Ou o PT decifra a solução correta dessa necessidade histórica na cena brasileira ou ele engrossará as fileiras dos partidos reformistas imantados à ‘reforma capitalista do capitalismo’, ao ‘capitalismo melhorado’ ou ao ‘capitalismo do bem-estar social’. Penso ser esta a principal resposta às indagações, às esperanças e às convicções que nos lançam, dentro do PT, à luta pelo socialismo proletário e revolucionário. (FERNANDES, 1995, p. 252).

A experiência de Florestan como deputado constituinte foi marcante na defesa dos direitos dos subalternizados. Em 1987, Florestan comenta, com certa desesperança, acerca da nova Constituição e das fragilidades de todo o processo

em função dos interesses das elites brasileiras em novamente, a partir de dentro da ordem, negar as demandas dos brasileiros (FERNANDES, 2014). Após a promulgação da Constituição, em 1988, Florestan permanece um crítico a tudo que assistia desenrolar-se no país e, por perceber, que havia por parte do governo interesse em adaptar a Carta Magna, ajustando-a a seu interesse e não o inverso.

A morte de um autor pode ganhar contornos heróicos nos relatos biográficos. Todavia, no caso de Florestan, parece-nos que a morte é a consumação de sua coerência com a causa dos “de baixo”. Sofrendo de cirrose hepática, Florestan busca auxílio na rede pública hospitalar, recusando qualquer forma de privilégio ou qualquer benefício que não se estendesse a outro brasileiro. Submetido a um transplante de fígado mal sucedido, Florestan faleceu em 10 de agosto de 1994. A morte de Florestan soa-nos como semente no sentido de que seu pensamento inquieto continua a nos permitir problematizar o Brasil que queremos:

O cientista não é um imitador. [...] Nós devemos nos informar; não devemos ser provincianos. Devemos ser conscientes do que os outros estão fazendo, mas devemos principalmente saber o que devemos fazer. Devemos almejar o que é produtivo para a investigação científica aqui e agora, o que pode ser produtivo para um povo que depende da pesquisa científica e tecnológica para avançar na direção da revolução nacional, da revolução democrática e da transformação do mundo pela ação humana. (FERNANDES, 1984, p. 25).

As tensões de disputa entre as classes sociais são mediadas por intelectuais, de sorte que todas elas os possuem como profissional ou por compartilhamento de uma mesma visão ou ideal. Todos participam de uma concepção de mundo e estão ativamente ligados à sua manutenção ou modificação a partir de processos históricos concretos.

Gramsci (1979) conceitua o papel emancipador dos intelectuais no processo de formação de uma cultura hegemônica, por meio das relações entre as diferentes classes sociais, fomentando a idealização de condições igualitárias, o que contrariava as concepções ideológicas até nos dias atuais. Defende a ideia de que todos os homens são filósofos únicos em sua coletividade, mas inconscientes em suas intencionalidades.

Florestan “dos de baixo” se manteve lá, como intelectual de lá. Seu lugar de fala assentou-se na perspectiva “dos de baixo”, nesse sentido podemos considerá-lo como um intelectual orgânico.

### **Quando “o nascer, o viver e o morrer” de um “de baixo” nos interpela**

Em uma entrevista ao Museu da Imagem e do Som, datada de 26 de junho de 1981, quando solicitado pelo coordenador Ernani Silva Bruno a que fizesse

um rápido apanhado autobiográfico, Florestan comenta: “Talvez o melhor seria ‘nasci e vivi’. Não... não tenho, não sinto necessidade de insistir sobre minha vida. Já fiz algumas entrevistas sobre isso. Talvez, o importante na vida de um homem são as ideias pelas quais ele luta, consiga realizá-las ou não.” (FERNANDES, 1981, 1:32-1:54min). De Vicente à Florestan é a compreensão de que a sociologia é sempre uma provocação ao pensamento e à nossa capacidade de responder com análises bem específicas os problemas que diagnosticamos, procurando delinear formas de superá-los. A vida de Florestan, em sua totalidade, foi o complemento necessário para que sua obra possa ser compreendida enquanto realização de um projeto ousado de uma sociologia que explicasse empiricamente o Brasil para gerar possibilidades de transformá-lo.

A realidade permanece como um desafio perene a quem se embrenha pela seara sociológica. O sociólogo não antecipa fatos, não faz previsões, mas como águia enxerga e procura apontar os principais desafios que impedem a plena realização humana numa coerência com uma proposta de sociedade verdadeiramente democrática.

A vida e a obra de Florestan incitam-nos como educadores a repensar nossas práticas como ocasiões em que, distantes de uma pseudo-neutralidade, nos comprometemos com aqueles que são explorados. O sentido último de uma formação escolar, com possíveis desdobramentos acadêmicos, será o de discutir seriamente as reais condições que afetam a vida dos brasileiros e que tornam ou não possível o desenvolvimento intelectual de uma nação.

Florestan é o intelectual como pessoa encarnada nas lutas sociais e comprometido com os ideais de sociedade justa e igualitária, com condições de trabalho que favoreçam o pleno humanizar-se. Inspira-nos este intelectual que, formado também pelo mundo do trabalho, permaneceu sensível às premências das classes trabalhadoras. Inspira-nos sua capacidade de diálogo e o apelo a acolhermos os novos clamores dos trabalhadores e trabalhadoras de nosso tempo, precarizados, uberizados, ifoodlizados, apelos dos milhares de desempregados que sobrevivem via informalidade com anuência da legislação trabalhista pensada em conformidade com o nefasto neoliberalismo.

Há uma foto de Florestan na biblioteca. Ao fundo as estantes repletas e numa delas um quadro com uma foto de uma multidão e, ao fundo, ocupando quase todo o espaço um grande painel de Che Guevara. Talvez, o quadro retrate uma manifestação popular em que a inspiração do jovem revolucionário impulsionava as massas. Florestan está sentado, os braços apoiados sobre as pernas, as mãos unidas com os dedos entrecruzados. Olhando mais uma vez para a foto é como se os dois, Che e Florestan estivessem ali, à mesma altura, no mesmo pátio. O olhar de Che Guevara parece dirigir-se ao infinito. O olhar de Florestan

parece hoje mirar-nos e, acompanhado das rugas do rosto, nos sugerir que uma sonhada transformação de nossa realidade espera por novos interlocutores de sua obra, para aprender com ele a sistemática de uma sociologia crítica autenticamente brasileira e desde os seus lugares estabelecer novos diálogos com aqueles que continuam a ser os “vicentes”, os “de baixo”.

## Referências

- CARDOSO, Michele G. Biografia e temporalidades: prática historiográfica e o ensino de história. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e79134, 2021.
- CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes, vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- COSTA, Francisco. Álbum de família. **Revista USP**, São Paulo, v. 29, p. 48-55, mar-mai. 1994.
- CUNHA, Maria A. de A.; BRETON, Hervé. Apresentação – Narrativas biográficas, temporalidades e hermenêutica do sujeito. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e79134, 2021.
- FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977. (Sociologia brasileira, 7)
- \_\_\_\_\_. **A condição de sociólogo**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- \_\_\_\_\_. Entrevista de Florestan Fernandes. **Museu da Imagem e do Som de São Paulo**. São Paulo, 26 jun. 1981. Disponível em: [https://acervo.mis-sp.org.br / audio/entrevista-de-florestan-fernandes-parte-12](https://acervo.mis-sp.org.br/audio/entrevista-de-florestan-fernandes-parte-12). Acesso em 02 mai. 2021.
- \_\_\_\_\_. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n.22, p. 123-138, set-dez. 1994.
- \_\_\_\_\_. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Em busca do socialismo**: últimos escritos & outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Florestan Fernandes na constituinte**: leituras para a reforma política. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo Expressão Popular, 2014.
- GARCIA, Sylvia G. **Destino Ímpar**: Sobre a Formação de Florestan Fernandes. São Paulo: ed. 34, 2002.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 25-33, jan.-abr. 1996.

LEIRNER, Piero C. A antropologia que Florestan esqueceu. **Novos estudos**, CEBRAP, São Paulo, v.36, n. 02, p. 159-180, jul. 2017.

LEITE, Paulo Moreira. “Vida e transformação, as convivas do Florestan”. **Jornal da Tarde**. São Paulo, 19 de agosto de 1995.

LIBERATI, B. O Brasil de Florestan. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 04 de março de 2006, Idéias & Livros, p. 1.

MENEZES, Pedro. A desigualdade merece um debate mais sério e menos caricato. **Instituto Mercado Popular**, 06 set. 2015. Disponível em: <https://mercadopopular.org/economia/desigualdade-debate-serio/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

RODRIGUES, Jaime; TOLEDO, Edilene (orgs.). **Florestan Fernandes: 100 anos de um pensador brasileiro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020.

SILVEIRA, Heloísa F. Chaves do exílio e portas da esperança. **Jornal da USP**, 17 jul. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/chaves-do-exilio-e-portas-da-esperanca/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

# COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO

*Letícia Almeida Lopes<sup>1</sup>*

*Juliana Lima Moreira Rhoden<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A partir do estudo das competências socioemocionais no componente curricular de Psicologia da Educação do curso de Licenciatura em Ciências Humanas, notou-se que as bases teóricas que culminaram nas competências socioemocionais, as próprias competências e, especificamente a autogestão, são um tema pouco explorado no Brasil. Portanto, além de traçar uma linha coerente entre a produção que se tem e a implicância dela e do tema no âmbito educacional, pretende-se fazer um breve apanhado da literatura estrangeira sobre a autogestão, objetivando apresentar um contexto teórico suficientemente copioso e pontual, para que futuras pesquisas possam ser desenvolvidas, assim como reflexões e debates suscitados sobre uma educação condizente com o período em que a sociedade se encontra.

Desde o início do século XXI, a sociedade passa por transformações em suas relações de trabalho, na propagação e no acesso à informação, na comunicação e nas relações interpessoais, que se moldam e modificam pela influência das mudanças exteriores, e pela própria natureza humana que não é estática. O desenvolvimento tecnológico e suas rápidas evoluções, impactam o âmbito do mercado de trabalho e o acadêmico, pois implicam novos meios de ação, ferramentas e até novos empregos e áreas de atuação surgindo constantemente.

Sem entrar no mérito de se o sistema educacional acompanha estas mudanças e prepara futuros profissionais capacitados para enfrentar a dinamicidade

---

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Campus São Borja/RS, integrante do grupo GEVIP. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/6462152342762080> . E-mail: [leticiaalmeida.aluno@unipampa.edu.br](mailto:leticiaalmeida.aluno@unipampa.edu.br).

2 Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Campus São Borja/RS, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM- RS, Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL-SC, Graduada em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- Unijuí – RS. Coordenadora do grupo de estudo GEVIP. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7147292140891511> . E-mail: [Julianarhoden@unipampa.edu.br](mailto:Julianarhoden@unipampa.edu.br).

do século, é imprescindível relegar um olhar mais atento a questão das habilidades e competências que são necessárias, exigidas e valorizadas para acompanhar e ser parte ativa das novas relações que vão se moldando.

A comunicação eficiente, o trabalho em equipe, motivação pessoal e profissional, organização e alta capacidade de resolução de problemas são exemplos do que se exige atualmente de um bom estudante e profissional. Essas competências constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da Educação Básica no Brasil, que traz em suas diretrizes o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

As habilidades cognitivas (interpretar, refletir, pensar abstratamente, generalizar aprendizados) se relacionam intimamente e devem compartilhar espaço no cenário educacional com as competências socioemocionais. Como elas são fatores sociais e emocionais que não possuem medidores e instrumentos avaliativos, costumam ficar de fora do currículo escolar (SANTOS & PRIMI, 2014).

Dentro das competências socioemocionais existe a conscienciosidade, também denominada de autogestão. Ela designa características como a perseverança, disciplina, esforço, organização e responsabilidade, que são importantes em todos aspectos da vida, mas na educação e na vida de estudantes, essas características se tornam ainda mais necessárias.

A conscienciosidade representa para os estudos a mesma significância da inteligência, mas em relação ao desempenho escolar, a conscienciosidade tende a se manter estável e perdurar ao longo do ciclo educacional das pessoas que cultivam ou apresentam as características desta competência (SANTOS & PRIMI, 2014). Técnicas de autogestão auxiliam alunos a se tornarem mais responsáveis e ativos no próprio processo de aprendizagem através de iniciativa e independência, além de promoverem habilidades que serão usadas ao longo do resto de suas vidas (ROONEY, HALLAHAN e LLOYD, 1984; HOGAN e PRATER, 1993).

Portanto, através desta pesquisa, busca-se criar uma base e apanhado teórico sólido sobre o tema, relacionando-o com a educação. Tendo em vista o quanto as características implicadas na autogestão são importantes na formação e na vida, também buscou-se fazer um levantamento de meios para estimulá-las e promovê-las.

Neste sentido, será apresentada neste trabalho a revisão bibliográfica do tema da pesquisa, que realizou-se por meio do levantamento da literatura online existente de relatórios técnicos, trabalhos de conferências, livros, artigos científicos, teses e dissertações, seguindo os princípios metodológicos do estado de conhecimento. Quanto a esta metodologia, Morosini e Fernandes (2014) colocam que:

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma



determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 155).

Nesse sentido, as fases metodológicas para se colocar em prática o estado de conhecimento, consistem em (a) análise de textos, (b) identificação da temática, da pergunta de partida, e palavras-chave, (c) leitura e discussão sobre produção científica e (d) identificação de fontes e criação do corpus de análise (MOROSINI e FERNANDES, 2014).

Segundo as mesmas autoras, o corpus de análise, uma vez tendo sido estruturado, leva a leitura flutuante e a construção da bibliografia anotada e sistematizada para posterior leitura e aprofundamento de todo o material. Dessa forma, foram consultados os periódicos Scientific Electronic Library Online (SciELO), Banco de Teses e Dissertações da Capes, Periódicos da Capes, Wiley Online Library, Education Resources Information Center (ERIC), Sciencedirect, Elsevier e Sage Journals. Foram encontrados diversos artigos a partir dos descritores: socioemotional, skills, psychology, education, self-management, competências socioemocionais, educação, autogestão e conscienciosidade.

Aproximadamente 60 materiais que tangenciavam a temática da pesquisa foram encontrados e passaram pela avaliação de conteúdo conforme seus resumos, títulos e palavras-chave. Destes, 23 materiais foram selecionados e lidos na íntegra. Assim, entende-se que o contexto teórico presente neste trabalho possui fundamento suficientemente profuso para proporcionar a reflexão e maior compreensão acerca das competências socioemocionais e da autogestão em seu papel de agregadora no processo de ensino e aprendizagem.

## **2. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

A educação para o século XXI tem demandas e particularidades próprias, que vêm sendo debatidas e questionadas nos meios de discussão educacional. Segundo Santos e Primi (2014, p. 11), o preparo para tal cenário “supõe criar condições para o desenvolvimento de todas as competências necessárias para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal em um mundo cada vez mais exigente”.

O estudo de traços socioemocionais surge marcadamente na psicologia, sociologia e economia a partir da década de 60 (Heckman, 2010; Tupes e Christal, 1961; Becker, 1964), para abordar a questão do desenvolvimento de toda a complexidade do ser humano. Atualmente e no cenário nacional, Santos e Primi (2014) estudam as denominadas competências socioemocionais, que “levam em consideração, como o indivíduo consegue refletir sobre suas emoções quando precisa tomar decisões intrapessoais e interpessoais” (PARANHOS et al, 2016, p. 7647).

A investigação do assunto é de suma importância, uma vez que enfoca a “relação entre desenvolvimento socioemocional, aprendizagem e formação de pessoas em sua integralidade” (SANTOS et al, 2018, p. 7). Porém, como um campo de estudo relativamente novo e em constante evolução, tende a apresentar divergências e dificuldades em seu percurso.

Segundo Santos et al (2018), tais dificuldades e desafios são diversos, apresentando-se na falta de consenso sobre a terminologia a ser usada ao se tratar das competências socioemocionais (características psicossociais, competências socioafetivas, competências do século XXI, etc.), a falta de estudos sobre como promover e avaliar as competências, e como melhor relacioná-las e executá-las na área educacional. Quanto a instrumentos de avaliação das competências socioemocionais presentes atualmente na literatura, o único encontrado é o questionário Senna, criado por Santos e Primi (2014) com o apoio do Instituto Ayrton Senna e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), através do Centro para Pesquisa e Inovação Educacional.

Visando mensurar habilidades socioemocionais, Santos e Primi criam o programa de medição socioemocional batizado de SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment), um questionário que foi aplicado em alunos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, tendo como parâmetro atitudes observáveis em sala de aula (SANTOS & PRIMI, 2014).

A discussão das competências socioemocionais surge com o Relatório Delors (UNESCO, 1996), que para os novos paradigmas educacionais trazia a proposta de uma educação baseada nos pilares de a) Aprender a Conhecer, b) Aprender a Fazer, c) Aprender a Ser, e d) Aprender a Conviver. O debate sobre como se alcançar esses objetivos, resulta em variadas ações e iniciativas globais, como a Partnership for the 21st Century Skills e a Assessment & Teaching of 21st Century Skills, que se debruçaram sobre a questão das competências socioemocionais (SANTOS & PRIMI, 2014).

O interesse pelo papel das competências no desenvolvimento do ser humano e principalmente no desenvolvimento educacional, aflorou muito recentemente, sendo que análises de impacto, políticas públicas e programas educacionais com esse foco ainda são poucos (SANTOS & PRIMI, 2014). Entretanto, um projeto bem consolidado na área e que serve de parâmetro para diversos estudos é o Perry Preschool Project, desenvolvido no estado de Michigan a partir de 1962.

O projeto seguia o ideal de escolas que trabalhassem as competências socioemocionais em conjunto com as habilidades cognitivas. No estudo longitudinal, eram acompanhados ao longo da vida dois grupos de pessoas de baixa renda, com o diferencial de que os participantes de um dos grupos, fizeram parte

do programa Perry.

Notou-se que na fase adulta daqueles que participaram do projeto, as habilidades socioemocionais eram bem desenvolvidas e isto refletia em todas as áreas de suas vidas, como nas taxas de abandono escolar, desemprego, envolvimento em crimes e gravidez na adolescência (ABED, 2014). Além do retorno de 16 dólares para cada 1 dólar que foi gasto no projeto, os participantes apresentaram aumento de 1 ano de escolaridade, redução do uso dos serviços de educação especial, menor índice de gravidez precoce, menor índice de prisão por crimes violentos e maiores salários, além de outras melhoras em fatores socioemocionais (SANTOS & PRIMI, 2014).

As competências trazidas pelas primeiras iniciativas, estão conectadas com as soft skills (Heffron, 1997; Heckman e Kaultz, 2012), que abrangem habilidades mais dinâmicas e sensíveis quanto a experiências e interação com outras pessoas (habilidades interpessoais). Nesse sentido, as bases teóricas nas quais se firmaram Santos e Primi (2014), residem nas Big Five, os Cinco Grandes Fatores de personalidade.

### 3. BIG FIVE

Os Cinco Grandes Fatores são construtos latentes obtidos por análise fatorial de questionários com perguntas diversificadas sobre comportamento, que mostram padrões mesmo quando aplicados em diferentes culturas e momentos. Também são uma maneira de analisar a personalidade humana, classificando-a em cinco dimensões: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional (SANTOS & PRIMI, 2014).

Dentro dessas dimensões, encontram-se as competências socioemocionais, que se relacionam intimamente com a personalidade de cada indivíduo. Porém, o fato de que algumas pessoas possuem dimensões das Big Five mais marcadamente em suas personalidade, não impede o desenvolvimento e aprimoramento de competências e características menos explícitas e predominantes de outras dimensões. Nesse sentido, as competências socioemocionais se inserem nos grandes cinco fatores, na medida em que são características e habilidades particulares que se relacionam com traços de personalidade

“[...] a organização dos construtos socioemocionais em torno do modelo do Big Five fornece à área de avaliação de competências do século 21, relativamente nova, uma ampla base de conhecimento desenvolvida no âmbito das pesquisas sobre domínios de personalidade e outras variáveis correlatas – como interesses e habilidades cognitivas – contribuindo para a compreensão de construtos clássicos na psicologia da educação, como autoestima, lócus de controle e

autoeficácia (SANTOS & PRIMI, 2014, p. 48).

As dimensões nas quais se analisam a personalidade são: Abertura a Novas Experiências é a dimensão que diz respeito a tendência do indivíduo ser aberto a novas situações que se apresentam a ele, sejam elas estéticas, culturais e intelectuais; a Extroversão mede o quanto a pessoa tem interesses e destina energia para o mundo externo; a Amabilidade é a tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta; a Estabilidade Emocional é a consistência de reações emocionais; a Conscienciosidade, também designada como Consciência ou Autogestão, é a tendência a ser organizado, esforçado e responsável.

#### 4. AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO

Além de atribuir características como organização, esforço e responsabilidade para a dimensão da Conscienciosidade, Santos e Primi (2014) dizem que a pessoa com esta dimensão bem afluída, tende a ser eficiente, autônoma, disciplinada e com inclinação a batalhar pelos seus objetivos, sendo estes geralmente bem delimitados. Quanto a relação desta com o aprendizado, escolaridade e estudos, os autores dizem que

De todos os domínios de personalidade, a Conscienciosidade é, sem dúvida, o mais associado às diversas medidas de sucesso no aprendizado. De fato, nesse grupo incluem-se características como perseverança, disciplina, esforço e responsabilidade, importantes em quaisquer atividades que envolvam compromissos no médio e no longo prazos, tais como estudo e trabalho. No que se refere à permanência na escola, a Conscienciosidade é, juntamente com a Abertura a Novas Experiências, o atributo mais associado à escolaridade final atingida por um indivíduo (SANTOS & PRIMI, 2014, p. 19).

O reflexo da conscienciosidade nos estudos é muito próxima à influência da inteligência, sendo que esta dimensão é tão importante quanto a inteligência no desempenho escolar, com o adicional de possuir a tendência a se manter estável ao longo dos anos de estudo (SANTOS e PRIMI, 2014). Portanto, a importância de se atribuir um olhar mais demorado e detalhado à questão da dimensão da consciência e da competência de Autogestão em alunos é essencial, dado que pode ocorrer a melhora significativa de desempenho e aprendizagem escolar quando estes aspectos são desenvolvidos e trabalhados.

Tendo em vista os resultados do estudo de Santos e Primi (2014), é constatada a íntima relação da competência socioemocional da Conscienciosidade com os estudos e desempenho escolar, sendo que na disciplina de matemática os resultados obtidos pelos alunos foram altamente associados a esta dimensão (impacto de 4,5 meses de aprendizado). A repercussão da Conscienciosidade nas notas também é a maior entre todas as competências socioemocionais e se

mostra aproximadamente constante entre as séries e faixa etárias (SANTOS e PRIMI, 2014).

Dentre os resultados obtidos por Santos e Prime (2014, p. 65) para a Conscienciosidade no projeto, tem-se que “o impacto de Conscienciosidade é aproximadamente constante entre séries e sempre o maior dentre os impactos não cognitivos”, o que indica que a consistência nos estudos, a disciplina, a organização e todas as características que estão incluídas no construto desta competência socioemocional, são os que mais apresentam resultados observáveis e concretos quando do seu estímulo. Também é observado por Santos e Prime (2014, p. 71) o importante papel da família na educação das crianças, pois “chama a atenção o enorme efeito que o incentivo dos pais ao estudo dos filhos têm sobre Conscienciosidade”.

Corroborando com a importância dos fatores não cognitivos e sua relevância para o desempenho acadêmico, Lee e Shute (2009) falam em seu estudo sobre variáveis de conscienciosidade e hábitos de trabalho, como esforço, disciplina, persistência e gerenciamento de tempo. A fim de identificar variáveis não cognitivas com grande impacto no desempenho e sucesso escolar, os autores identificaram o engajamento dos alunos, estratégias de aprendizagem comportamental e o ambiente escolar como os principais fatores a serem considerados.

As estratégias de aprendizagem comportamental se relacionam com a Conscienciosidade na medida em que engendram meios que podem ser vistos como contribuintes para o desenvolvimento da dimensão não cognitiva da auto-gestão. Além do melhor desempenho escolar, os resultados provenientes dessas estratégias visam atingir o aumento das emoções e associações positivas de alunos e estudantes em relação à escola e o aprendizado (LEE & SHUTE, 2009).

Medidas para estratégias de aprendizado presentes na literatura incluem (a) gerenciamento de tempo, (b) estratégias para estudar e realizar provas, (c) gerenciamento de esforço, (d) buscar ajuda e orientação, (e) realizar tarefas de casa, e (f) fazer anotações (Claessens et al., 2007; Hong et al. 2006; Onatsu-Arvilommi et al., 2002; Cooper et al., 2006; Xu & Corno, 2003; Bempechat, 2004; Kobayashi, 2005, 2006). A fim de serem colocadas em prática, tais estratégias necessitam do exercício de características organizacionais, de eficiência, autonomia, disciplina e a delimitação de objetivos, o que resulta consequentemente no desenvolvimento das habilidades presentes na competência da autogestão.

McDougall et al (2006), apresentam um modelo de autogestão comportamental (behavioral self-management - BSM) firmado em modelos cognitivos comportamentais de aprendizado e autocontrole comportamental (learning and behavioral self-control - BSC). O modelo de autocontrole comportamental pode ser analisado, medido e exercitado seguindo quatro componentes comportamentais:

(a) autoavaliação, onde se examina e se questiona o próprio comportamento, (b) autoregistro da frequência de comportamentos, (c) autodeterminação de reforçamento onde se especifica os tipos de reforçamento positivo, quantidades, horários e (d) autoadministração de reforçamento, quando se entrega os reforçamentos positivos conforme comportamentos desejados (GLYNN, THOMAS, SHEE, 1973).

Segundo McDougall et al (2006), a autogestão comportamental ajuda estudantes de todos os níveis de ensino a atingir um bom desempenho na rotina escolar ao completar tarefas com sucesso, ter pontualidade, capricho com o material de estudo e fazer as tarefas de casa que são exigidas. Os autores também mencionam a modificação comportamental que ocorre sem a dependência de agentes externos para se manter e a consequente redução do controle coercitivo de adultos (professores e responsáveis), assim como o incentivo do envolvimento ativo no aprendizado, o que pode ser visto como uma solução para lidar com a questão da passividade dos alunos em sala de aula.

Em última análise, o modelo de autocontrole comportamental pode ser também um fator de acréscimo para o construto da competência socioemocional de conscienciosidade. Uma vez que a autogestão e suas implicações existem para auxiliar os estudantes na administração de seus processos de aprendizagem, a dedicação dispensada a analisar, organizar e controlar o seu comportamento, estabelecer reforços positivos, registrar e autoavaliar seus comportamentos e conquistas pode contribuir largamente para se atingir maiores níveis de conscienciosidade.

Corroborando com a importância do exercício das características da Conscienciosidade para estudantes, Duckworth e Seligman (2005) mostram resultados importantes em seu estudo. Com foco na autodisciplina de alunos da oitava série, realizaram um estudo longitudinal que comprova que a principal razão para estudantes não atingirem completamente seu potencial intelectual é a falta de exercer a autodisciplina. Alunos que apresentavam muita autodisciplina conseguiram resultados melhores em praticamente todas as atividades acadêmicas, do que os que possuíam maior inteligência (QI), sendo esta de pouco impacto na melhora de notas ao longo dos anos escolares acompanhados DUCKWORTH & SELIGMAN, 2005).

Assim, entende-se que a abordagem estimulativa da conscienciosidade na educação pode apresentar resultados significativos, tanto para alunos quanto para professores e demais envolvidos. A postura de estimular características de autogestão em alunos, caminha em vias de agregar de forma realista o processo de ensino e aprendizagem que se tem nas escolas brasileiras, sabendo-se das limitações e desafios existentes. Porém, a postura de alunos mais ativos na própria

aprendizagem, responsáveis e autônomos resultaria, mesmo que de forma indireta, no enfrentamento de diversos dos problemas existentes no sistema educacional do país.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo, constatou-se a magnitude positiva que a competência socioemocional da conscienciosidade possui sobre a educação e a vida acadêmica de um estudante que detém características deste construto. A produção científica internacional nas áreas da psicologia, sociologia, educação e economia voltadas ao tema da autogestão e estratégias de aprendizagem, apresentam material e meios suficientes para embasar esta conclusão e para inspirar ideias visando o exercício e desenvolvimento das habilidades não cognitivas em alunos e estudantes.

Quanto à produção nacional sobre o tema de autogestão e suas técnicas, é imprescindível a realização de mais estudos e investigações que ocorram no âmbito do sistema educacional brasileiro. Porém, mesmo com o pouco material que se tem, a produção encontrada pela presente investigação é de grande qualidade e relevância. O pioneirismo do instrumento SENNA de avaliação das competências socioemocionais, representa um meio acessível para escolas e professores se aproximarem do tema aqui abordado.

Ambos cenários de pesquisas mostraram resultados produtivos ao propiciar os meios para a realização do que foi aqui exposto e corroboram para o alcance do objetivo da investigação de correlacionar as produções existentes entre si para apresentar um contexto teórico suficientemente copioso e pontual. Espera-se que a partir do presente estudo, reflexões e debates sejam fundamentados e encorajados, visando sempre a melhora do aprendizado dos estudantes, assim como a realização de futuras pesquisas.

## 6. REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.

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

BECKER, G. *Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: **Columbia University Press**, 1964.

BEMPECHAT, J. The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. **Theory into Practice**, 43, 189–196, 2004.

- CLAESSENS, B. J. C.; VAN EERDE, W.; RUTTE, C. G.; ROE, R. A. A review of time management literature. **Personnel Review**, 36, 255–276, 2007.
- COOPER, H.; ROBINSON, J. C.; PATALL, E. A. Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. **Review of Educational Research**, 76, 1–62, 2006.
- DELORS, J. Learning: the treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. **UNESCO**, 1996.
- DUCKWORTH, A. L.; SELIGMAN, M. E. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. **Psychological science**, 2005.
- GLYNN, E.L.; THOMAS, J.D.; SHEE, S.M. Behavioral self-control of on-task behavior in an elementary classroom. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 1973.
- HECKMAN, J.J.; MOON, S. H.; PINTO, R.; SAVELYEV, P. A.; YAVITZ, A. The rate of return to the high/scope Perry Preschool Program. **Journal of Public Economics**, 2010 February 1; 94(1-2): 114–128.
- HECKMAN, J. J.; KAUTZ, T. Hard evidence on soft skills. **Elsevier**, 2012.
- HEFFRON, J. M. **Values in Education: Social Capital Formation in Asia and the Pacific**. 1997.
- HOGAN, S.; PRATER, M.A. The effects of peer tutoring and self-management training on on-task, academic, and disruptive behaviors. **Behavioral Disorders**, 1993.
- HONG, E.; SAS, M.; SAS, J. C. Test-taking strategies of high and low mathematics achievers. **The Journal of Educational Research**, 99, 144–155, 2006.
- KOBAYASHI, K. Combined effects of note-taking/reviewing on learning and the enhancement through interventions: A meta-analytic review. **Educational Psychology**, 25, 459–477, 2006.
- LEE, J.; SHUTE, V. J. The Influence of Noncognitive Domains on Academic Achievement in K-12. Princeton: **Educational Testing Service**, 2009.
- MCDUGALL, D.; SKOUGE, J.; FARRELL, A.; HOFF, K. Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings: A promise fulfilled? **Journal of the American Academy of Special Education Professionals**, 2006.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.
- ONATSU-ARVILOMMI, T.; NURMI, J. E.; AUNOLA, K. The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. **Learning and Instruction**, 12, 509–527, 2002.



PARANHOS, M. C. R.; SANTANA, A. M.; ARAUJO, Y. L. F. M.; PAGAN, A. A. Habilidades socioemocionais associadas ao desempenho acadêmico satisfatório na licenciatura em ciências biológicas. **Revista da SBEnBio** - Número 9, 7647- 7658, 2016.

ROONEY, K.J.; HALLAHAN, D.P.; LOYD, J.W. Self-recording of attention by learning disabled students in the regular classroom. **Journal of Learning Disabilities**, 1984.

SANTOS, Maristela Volpe dos; SILVA, Talita Fernanda da; SPADARI, Gabriela Fabbro; NAKANO, Tatiana de Cássia. Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 11 (1), 2018, 04-10.

SANTOS, D.; PRIMI, R.. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: **Instituto Ayrton Senna**, 2014.

Tupes, E.C. and Christal, R.E. Recurrent Personality Factors based on Trait Ratings. **USAF ASD Tech. Rep.** No. 61-97, 1961. Lackland Airforce Base, TX: US Air Force.

XU, J.; CORNO, L. Family help and homework management reported by middle school students. **The Elementary School Journal**, 103, 503–517, 2003.

# INTERSEÇÕES ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS NUANCES SOCIAIS

*Daniely Maria dos Santos<sup>1</sup>*

## 1. Introdução

A partir de experiências e práticas no âmbito escolar, é perceptível que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa conseguem contemplar conteúdos que abrangem múltiplas facetas da sociedade, seja por meio da contextualização ou também através da concepção do inglês como uma língua universal<sup>2</sup> e também como uma língua franca<sup>3</sup>. De fato, sabe-se que esse idioma é comumente utilizado em todo o mundo e que, por assim dizer, é um meio de comunicação que se encontra presente não apenas nas relações entre os sujeitos, mas também no âmbito tecnológico, laboral, mercadológico e financeiro.

Sendo assim, defende-se que a relação entre língua e sociedade desenha fatores étnicos e sociais, designando diferenças e valores que compõem as mais diversas culturas e seus respectivos povos. Com efeito, o ensino intercultural propõe a quebra de barreiras e de preconceitos, corroborando para a integração humana e para o desenvolvimento da concepção de mundo de cada aprendiz. Isso posto, pode-se salientar que a aprendizagem da língua inglesa (LI) contribui com eficácia para esse processo de inserção e compreensão dos múltiplos contextos e culturas. Desse modo, é pertinente analisar métodos, abordagens, técnicas, bem como as tendências e perspectivas para o ensino-aprendizagem de LI no século vigente.

Destarte, as habilidades desencadeadas na prática e no aprendizado da LI carecem de “caminhos” que propiciem tal empreendimento aos aprendizes.

---

1 Mestra em Educação (UFLA). Pós-graduada em Metodologia do ensino de língua portuguesa e língua estrangeira. Pós-graduada em Ensino de língua inglesa. Graduada em Letras (UFSJ). Graduada em Direito (UFLA). Docente de língua inglesa e língua portuguesa na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais (SEE/MG). Estagiária no Juizado Especial de Lavras (TJMG). E-mail: daniely.santos1@yahoo.com.

2 Língua falada mundialmente.

3 Idioma escolhido para a comunicação entre falantes de diferentes línguas e advindos de diferentes localidades.

Nesta senda, a atuação mediadora, por parte do(a) professor(a), predispõe a autonomia estudantil, a fim de que este alcance a aprendizagem de maneira mais criativa, autoconfiante, independente e dinâmica. Outrossim, além do ensino baseado nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o desenvolvimento do aprendizado entre pares, além da aplicação de outras metodologias ativas, é de suma importância para que o aprendiz, em pleno século XXI, produza e adquira conhecimento que realmente seja aplicado e aplicável às suas vivências cotidianas.

Diante dessas disposições preliminares, destaca-se que este estudo buscou debruçar-se em reflexões direcionadas para a língua, em suas diversas dimensões, bem como para a sua interrelação com a sociedade. Ademais, buscou-se discorrer acerca das perspectivas para o ensino e a aprendizagem de LI, além de outros elementos importantes que abrangem os estudos que envolvem a linguagem. Isso posto, espera-se que este estudo, assim como outros voltados para os mesmos cerne das discussões aqui ensejadas, corrobore para melhorias na educação, no processo de ensino-aprendizagem de LI, assim como para o comprometimento de formadores que visam contribuir para o engajamento social de sujeitos interculturais e heterogêneos.

## **2. Entre língua e sociedade**

A língua é compreendida como sendo um instrumento de comunicação, cujas estruturas são compostas por regras gramaticais que permitem a produção de enunciados pelos falantes e, por conseguinte, a interação entre eles. À vista disso, é pertinente considerar que, uma vez concebida como uma ferramenta de interatividade e convívio, a língua está intimamente ligada aos meandros da sociedade. Dessa forma, cabe enfatizar que o vínculo linguístico atingido através do uso de uma língua, por meio das múltiplas manifestações de linguagem, permite compreender os aspectos positivos e negativos de uma determinada comunidade de falantes, já que a língua também reflete costumes, elementos culturais e contextuais de um povo.

Considerando o exposto, de acordo com Silva e Sousa (2017),

[...] a língua ganha significação a partir de seu contexto de produção e que o falante não fala por si só, sua fala não é fundamentada em sua individualidade, mas em uma coletividade social, sendo que sua fala é representante de um grupo social, por isso, quando há variações linguísticas, o valor social é transplantado para a forma linguística, isso quer dizer que quando há duas formas linguísticas, a que é produzida por um grupo social de maior status, geralmente, tem maior valor social (SILVA; SOUSA, 2017, p. 262).

Sob esse viés, depreende-se que as diferenças sociais muitas vezes são explícitas por meio da língua, a qual, conforme afirmado pelos autores citados, remetem a um valor social. Dessa forma, as variações linguísticas, assim como a erudição, por vezes empregada, pode ser sinônimo de parâmetros socioculturais. Todavia, é importante esclarecer que tais assertivas não são inflexíveis, já que em sua dinamicidade e multiculturalismo, a sociedade abrange variações diversas.

Destarte, cabe enfatizar ainda que

[...] o sistema educacional e escolar é responsável por manter muitas das desigualdades da sociedade, perpetuando e reproduzindo discursos e relações que legitimam as diferenças sociais fora das salas de aula. Estudos que discutem sobre o insucesso do ensino de inglês no Brasil têm enfatizado que a escola pública, não cumprindo com a missão de ensinar a língua inglesa, contribui para que classes menos favorecidas deixem de se tornar usuárias dessa língua, reproduzindo, assim, a ordem econômica e social vigentes (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016, p. 542).

A despeito dessa crítica feita ao sistema educacional brasileiro, confere reiterar que, para muitas pessoas o inglês ainda é algo inalcançável e impossível de ser utilizado e aprendido, ainda em pleno século XXI. Isso se dá, não apenas pelas diferenças sociais “naturalmente” impostas e desenfreadamente desenvolvidas, mas também pela falta de preparo e capacitação profissional dos formadores que atuam nesse campo do saber. Outrossim, a própria estrutura sistemática de ensino contribui para que essa falsa concepção se expanda, já que muitos não são, de fato, contempladores e desfrutadores de uma educação qualitativa e eficaz.

Para maiores delineamentos, é mister ressaltar ainda que

O ensino de uma língua estrangeira (LE) pelo viés intercultural transcende o ensino de estruturas linguísticas e adentra o universo das estruturas sociais nas quais se funda a própria língua. Além disso, por meio dos aspectos culturais, o aprendiz pode compreender as escolhas estruturais de outros sistemas linguísticos para dar conta do mesmo significado, sem que haja julgamento de valor, uma vez que a descoberta de inúmeras possibilidades de dizer enriquece os falantes e os torna mais aptos a participar do desafiador jogo social permeado pela linguagem (SILVA, 2019, p. 159).

Tendo em vista tais ponderações, observa-se que a interculturalidade aplicada ao ensino de LI condiciona não apenas para os conhecimentos inerentes à própria língua, porém, também está voltada para uma extensão que visa valorizar as incontáveis estruturas sociais, a fim de analisá-las, valorizá-las e interferir, de alguma forma, em suas mais diversas ocorrências, demandas e elementos que causam questionamentos.

Finalmente, considerando as disposições até aqui ensejadas, o seguinte tópico buscará corroborar para maiores discussões e, para tanto, discorrerá acerca

de algumas perspectivas que visam desenvolver o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no Brasil. Ademais, importantes diferenciações também serão ensejadas, a fim de que sejam analisados os principais aspectos que envolvem a LI e os seus usos.

### 3. Perspectivas para o ensino e a aprendizagem de LI

No que se refere às perspectivas para o ensino e para a aprendizagem de LI, inicialmente, compete frisar que a utilização da *Communicative Approach* – abordagem comunicativa – baseia-se no contato do estudante com situações reais de fala, sendo-lhe exigidas a criatividade e a habilidade para se comunicar através da utilização da língua inglesa. Para tanto, o discente é instigado a desenvolver as quatro habilidades da LI, quais sejam: *speaking, listening, reading* e *writing*<sup>4</sup>. Ademais, busca-se explorar assuntos atuais, bem como, situações cotidianas, a fim de que seja despertado o interesse pelo aprendizado, além da própria interação com outros sujeitos e com os acontecimentos que permeiam as múltiplas realidades.

Nessa perspectiva, é interessante compreender que o papel docente se torna, evidentemente, mediador, posto que o(a) professor(a) estará auxiliando o aluno no desenvolvimento das habilidades supracitadas e, além disso, assessorará na retificação de erros que porventura possam ocorrer. No entanto, é o próprio estudante que será o detentor da autonomia, o que o permitirá expandir e avançar em seus conhecimentos, de maneira independente, interativa e dotada de autoconfiança.

Em contrapartida, vale esclarecer que outras abordagens e métodos de ensino foram e até hoje são muito utilizadas no ensino de LI. O *Grammar-Translation*<sup>5</sup>, por exemplo, é um método que possui como proposta o estudo de conteúdos gramaticais, a fim de que tal compreensão possa ser aplicada na fala e na compreensão textual. Outrossim, esse método possui como características a explicação, seguida de exemplos, o que é denominado de método dedutivo; o vocabulário de palavras apresentado em listas; a prática oral baseada na repetição e fixação (*drill*)<sup>6</sup> e a prática escrita, em que se perfaz a repetição frases novas. Destaca-se ainda que, nesse método utiliza-se apenas duas das quatro habilidades da LI: *reading* e *writing*, uma vez que tal método busca enfatizar a leitura e a escrita.

Com efeito, nota-se que a segunda proposta de ensino de LI é retrógada e até mesmo ineficaz, pois não abrange a contextualização e não permite que os

---

4 Fala, compreensão auditiva, leitura e escrita.

5 Método de tradução de gramática.

6 Treino; prática.

estudantes desenvolvam, de fato, as suas autonomias. Isso posto, tendo em vista as novas perspectivas de ensino e aprendizagem de LI, é de se salientar que em muitas instituições de ensino ainda se fazem presentes a ineficácia de métodos e abordagens de se ensinar, o que carece ser constantemente combatido.

Sequencialmente, o método *Audio-Lingual* traz a possibilidade de se apresentar o vocabulário por meio de situações reais, em que se aplica o método indutivo, através do qual primeiro se apresenta o exemplo e depois a explicação. Ademais, as práticas comunicativas são realizadas através de diálogos e repetições, sendo que não são apresentadas regras gramaticais e não ocorre a leitura de textos. Além disso, não se observa a apresentação de palavras soltas, vez que as estruturas precisam ser completas e contextualizadas com os diálogos propostos.

Dentro desses métodos de ensino de LI, encontra-se também o método Situacional, em que, a partir de situações criadas, são desenvolvidos diálogos, como por exemplo, em um *shopping*, banco, além de outras localizações. Para tanto, trabalha-se com duplas, a fim de que as conversas sejam desenvolvidas e se aproximem de eventos reais.

Diante do exposto, questiona-se: qual a diferença entre abordagem, método e técnica de ensino? Com efeito, é perceptível que esses três “meios” utilizados no processo de ensino-aprendizagem por vezes são confundidos, mas é mister ensejar as suas diferenciações. Assim sendo, destaca-se que a abordagem está voltada para um modelo, uma teoria que direciona o ensino. Por outro lado, o método é um conjunto de procedimentos, um sistema que pode ser aplicado em uma abordagem. Finalmente, a técnica está relacionada com os recursos e atividades utilizados na sala de aula para se promover a aprendizagem.

Nessa seara, cabe distinguir também a fluência, a adequação e a acuidade, considerando que tais elementos estão intimamente interligados aos estudos de língua e linguagem. Por sua vez, a fluência refere-se à aptidão para se expressar com facilidade, utilizando-se de um outro idioma. Em contrapartida, a adequação, propriamente dita, é concernente à habilidade de utilizar o que se adequa a cada situação específica. Por fim, a acuidade diz respeito à habilidade de se comunicar, utilizando-se corretamente das regras gramaticais, aplicando corretamente a pronúncia, o vocabulário e os termos da sintaxe.

Nesse aspecto, cabe salientar que “[...] fluência e proficiência são indissociáveis, uma vez que, proficiência se baseia em resultados de desenvolvimento em habilidades linguísticas da língua (escrita, leitura, os aspectos estruturais), e fluência trata de língua sob o viés de desenvolvimento de fala (*speaking*)” (OLIVEIRA; BUENO, 2021, p. 05).

Paralelamente a essas reflexões, importante se faz considerar também algumas estratégias de leitura, que auxiliam no desenvolvimento do aprendizado

e da compreensão textual/vocabular. Sendo assim, destaca-se as estratégias *scanning* e *skimming*, as quais podem ser qualificadas, respectivamente, como uma leitura rápida, em que se vislumbra o encontro de informações específicas, e como uma leitura rápida e superficial, em que se busca compreender o sentido global do texto.

A partir desses apontamentos, segundo Soares (2019),

Educar no século XXI requer transpor barreiras e traçar novas estratégias de ensino e aprendizagem e incorporar à nossa prática toda uma sucessão de saberes gerados a partir daí, com vistas a contemplar os desafios que as novas tecnologias da informação têm nos propiciado. Para tanto, há uma série de aspectos que devemos levar em consideração para que possamos realizar uma tessitura mais acurada dos fatos e estabelecer uma análise crítica daqueles que envolvem o papel da escola, a nossa formação e nossa agência docente, assim como a formação do aluno/cidadão (SOARES, 2019, p. 433).

Outrossim, tendo em vista as implicações supramencionadas a respeito dos desafios para o ensino e para a aprendizagem de LI, no século vigente, salienta-se ainda que

Outro desafio é desconstruir a visão fragmentada de ensino de língua, em que ela é vista como partes separadas a serem ensinadas sem nenhuma vinculação com a vida real. E que serve para a “validação” da afirmação “não se aprende inglês na escola” que parece ganhar contornos e significados que por anos nortearam tanto o ensino como a aprendizagem de língua inglesa nas unidades de ensino regular nas esferas pública e privada (SOARES, 2019, p. 433-434).

Nesse liame, enfatiza-se que a realidade fática e concreta deve ser a grande norteadora do ensino, uma vez que este precisa ser aplicado em prol de melhorias sociais. Isso posto, segundo Soares (2019),

Ao fragmentarmos a língua, o fazemos também com a formação do aluno, uma vez que há um distanciamento entre o que se aprende na escola, em termos de aquisição linguística principalmente no âmbito da competência comunicativa -, e aquilo que realmente se consegue usar na vida que se vive em sociedade; a apropriação do aluno e a sensação de pertencimento que o conhecimento de outras línguas e culturas pode oportunizar ficam fadadas ao mero reconhecimento de estrutura frasal, verbo, conhecimento vocabular e aspectos culturais (SOARES, 2019, p. 434).

Por fim, é pertinente destacar que se faz necessário “trabalhar com conteúdos e atividades que possibilitem ao aluno interagir socialmente, empoderando-o por meio da competência discursiva” (IANUSKIEWITZ; VIANA, 2015, p. 49). Para tanto, é mister que os docentes estejam em contínua formação, uma vez que, diante do dinamismo e dos múltiplos contextos sociais, o ensino necessita contemplar as diversas mudanças sociais, atreladas às suas nuances.

#### 4. Considerações finais

Debruçando sobre as discussões ensejadas, é mister reiterar que, embora as informações, na atualidade, estejam disseminadas por vários meios de comunicação, há que se dizer que muitas pessoas ainda se encontram em situações de desigualdade, o que envolve não apenas os fatores financeiros, mas também o próprio acesso ao conhecimento. Nessa perspectiva, como visto anteriormente, a LI é considerada uma língua universal e, ao mesmo tempo, uma língua franca. Dessa forma, é um idioma que promove a integração entre povos pertencentes a diferentes culturas e ambiências. Sendo assim, é essencial que as pessoas se desenvolvam no aprimoramento e na aplicação da LI, a fim de que consigam se comunicar, em vários ambientes, e compreender as vicissitudes do dia a dia e da sociedade como um todo.

Com efeito, conforme observado, considera-se o ensino e a aprendizagem de LI como sendo importantes ferramentas para a redução das desigualdades. Outrossim, ressalta-se que as práticas pedagógicas exercem elevada influência no desenvolvimento discente, quanto ao processo de aprendizagem de LI, bem como ao aprimoramento de sua autonomia frente não apenas ao aprendizado, mas também às incontáveis nuances sociais. Sendo assim, além da modernização e da ampliação dos recursos para a educação, é mister considerar a importância da constante e continuada formação dos profissionais que atuam nessa área, tendo em vista as demandas dos alunos e o próprio dinamismo social e humano.

Em face do exposto, considera-se que a língua, atrelada à sociedade, remete a construções e desconstruções acerca dos sujeitos, de suas particularidades e das características advindas do coletivo. No entanto, elas não são meramente um fulcro de estereótipos e paradigmas, mas sim, remontam a identificação das diferenças e da heterogeneidade que abrangem os contextos sociais em sua totalidade. Desta feita, vale reiterar ainda que a aprendizagem de LI, em muitas situações, é sinônimo de hegemonia e de desigualdades, embora atualmente esse idioma seja obrigatório em grande parte das escolas, sejam elas públicas ou particulares.

Diante dessas ideias, acredita-se que existem muitas interseções entre a sociedade e o ensino de língua inglesa, seja referente aos fatores que envolvem o conceito de língua, ou também quando se trata da abordagem intercultural dentro e fora da sala de aula. Assim, espera-se que muitos outros estudos, que possuam a mesma perspectiva e campos de reflexões, sejam desenvolvidos, a fim de que o ensino e a aprendizagem de LI avancem em qualidade e atinjam minorias, majorias e, por assim dizer, a sociedade em suas múltiplas nuances e cidadãos.



## Referências

IANUSKIEWTZ, A. D.; VIANA, N. Significados e sentidos do trabalho do professor de inglês da escola pública sob a perspectiva da Teoria da Atividade. In: FERREIRA, M. M.; MELO, L. D.; MARTINELLI, F.; SOUZA, J. A. R. D. (Orgs.). **Ensino-Aprendizagem de língua e teoria sócio-histórico-cultural e da atividade**. São Paulo: Humanitas, 2015.

OLIVEIRA, J. R. D.; BUENO, I. **Proficiência em inglês na América Latina: enfrentando desigualdades**. Revista EntreLínguas. Araraquara: UNESP, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/14164/10812>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SANTOS, G. N. D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos**. Campinas: Scielo, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/JRLJhwGxwZ-4FPkPFXxww6BR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SILVA, F. M. D. **O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios**. Campinas: Scielo, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/4xfG8MrF5LPr6bP78G5z65h/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SOARES, N. M. S. **Atividade social e o ensino de língua inglesa: instrução para além da sala de aula**. São Cristóvão: UFS, 2019. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12688/2/AtividadeSocialEnsinoLinguaInglesa.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

# A IMPORTÂNCIA DO USO DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

*Maria Helena de Carvalho Barros<sup>1</sup>*

*Francisco das chagas do Nascimento<sup>2</sup>*

## I. INTRODUÇÃO

O presente capítulo abordou a temática, a busca sobre a importância das práticas da oralidade em língua inglesa e tem como objetivo analisar a importância do uso da oralidade na sala de aula de língua inglesa. A motivação para esta pesquisa surgiu a partir das observações feitas durante os estágios observatórios, a oralidade exerce um papel importante na aprendizagem dos alunos na disciplina de língua inglesa, e em vista disso foi possível direcionado a essa temática “A prática com oralidade nas aulas de Língua Inglesa” cujos resultados apresentam neste trabalho, no campo da educação quando falamos de Sparing, ou, oralidade é indispensável na vida social e na prática escolar, compreendemos que é por meio dela que se dá a maioria dos eventos comunicativos na escola. Assim, o ensino voltado para esta modalidade da língua, ou seja, para o uso da oralidade no sentido de o aluno perceber as formas de usos e adequá-las conforme a necessidade, ainda não ocorre de forma tão sistematizada como necessário.

Dentro deste contexto contou com atividades e dinâmicas para incentivar a criatividade, levar o aluno a praticar a habilidade oral e oportunizar o envolvimento deles no processo de aprendizagem. Dessa forma, podemos observar que

---

1 Graduação Bacharelada em Fisioterapia pela Faculdade Piauiense - FAP Parnaíba. Pós graduada em Fisioterapia Traumatológica e Desportiva com Ênfase em Terapia Manual, Instituto Cearafisio. Em Saúde Pública pelo FLATED; Em Fisioterapia Neurológica Funcional pelo Centro Universitário UNINOVAFAPI; em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Sucesso FAS; em Neuropsicopedagogia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI. Graduada em Licenciatura Letras Inglês pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI. Formação Inicial em Assistente de Recursos Humanos, pelo o Instituto Federal do Piauí- IFPI. Formação Inicial em Agente de Inclusão Digital em Centros Públicos de Acesso à Internet, pelo o Instituto Federal do Piauí- IFPI. E-mail: helenafisiophb@hotmail.com.

2 Graduado em pedagogia pela UFPI. Graduado em normal superior pela UESPI, tem formação em filosofia pela Regional Nordeste IV de Teresina. Graduado em filosofia pela UFPI. Graduado em história pelo Instituto Nossa Senhora de Lourdes. Pós graduado em docência do ensino superior pela faculdade Cristo Rei. Políticas públicas pela UFPI. Professor de filosofia e história na rede pública e privada : profrancisco Nascimento@gmail.com.

a oralidade é uma das habilidades menos trabalhadas em sala de aula na disciplina em questão, assim, este trabalho com busca compreender a prática sobre a importância do uso da oralidade é deixado de lado, privilegiando-se somente atividades interativas de leitura e compreensão textual. Em decorrência dessa constatação, optei por, aqui descrito, valorizar a oralidade e a espontaneidade na comunicação, aliadas ao diálogo em língua inglesa (BERNAL, 2017).

São muitas habilidades que os nossos alunos possuem, a participação em atividades que envolvem a comunicação verbal, ou seja, a ação assim o objetivo geral deste paper é buscar na literatura artigos e livros que nós faça compreender que a importância do uso da oralidade em sala de aula de língua inglesa pode contribuir para o desenvolvimento de ensino aprendizagem em Língua Estrangeira? Específicos: analisar a importância da à oralidade em sala de aula de língua inglesa; investigar na literatura secundária as atividades mais usadas na prática pra desenvolver a oralidade dos alunos. Considerando que a fala é o meio de comunicação mais utilizado socialmente, podemos destacar na literatura pesquisada a importância das reflexões apresentadas nas Diretrizes Curriculares do Ensino de Língua Estrangeira (2008), que pressupõe a língua como discurso enquanto prática social (CURRICULARES DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2008).

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A questão da oralidade, diversas razões têm sido levantadas para o não desenvolvimento da habilidade oral nas aulas de língua inglesa em nossas escolas. Argumenta-se, genericamente, que o uso de línguas estrangeiras volta-se para a leitura, para alguns profissionais ou fins acadêmicos. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (2008, p. 56) “propõem superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino dessa disciplina.”

Assim, devemos refletir a respeito de vários aspectos quando objetivamos desenvolver em nossos alunos ensino aprendizagem significativo, desenvolvendo novas ideias, métodos que gerem aprendizado mais efetivo devem ser focados, uma vez que nossos alunos manifestam o interesse em informações práticas e que se enquadrarão no processo de socialização desses alunos. Além disso, observa-se nos jovens facilidade relativamente grande em aprender a falar línguas estrangeiras em comparação com aprendizes adultos, principalmente no que diz respeito à oralidade. Explorar essa capacidade e criar condições para desenvolvê-la significa oportunizar e desenvolver essa facilidade natural na faixa etária em questão (CURRICULARES DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2008).

Segundo Diretrizes Curriculares do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (2008), o ensino de língua inglesa tem favorecido um aprendizado mecânico ou repetitivo que pouco encoraja a aquisição de outras habilidades e pressupõem a língua como discurso enquanto visando a prática social, trabalhar a oralidade reflete a necessidade atual de se estudar a língua estrangeira de forma que a prática social nela implícita seja a base que conduz o aluno a desenvolver a capacidade discursiva nas mais variadas situações de comunicação.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares do Ensino de Língua Estrangeira Moderna defendem que:

Propõe-se que as aulas de Língua Estrangeira Moderna, constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive (DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA, 2008, P.53).

Neste contexto cabe ao professor, nesse processo de ensino e aprendizagem, em língua inglesa, oportunizar ao aluno o contato com diversificadas práticas discursivas para que ele possa construir e adequar suas necessidades e anseios em relação à língua, abordando aspecto a ser considerado é que a realização de um trabalho através das práticas discursivas precisa pautar-se em atividades planejadas que possibilitem aos nossos alunos as leituras e as produções orais, visto que essas habilidades comunicativas são complementares e não faria sentido incluir uma e excluir a outra Para elaborar uma atividade didática do gênero desejado em função das situações de comunicação e dos objetivos almejados em sala de aula (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Segundo Dolz Schneuwly (2004,p. 168) nos relata que:

Para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 168).

O ensino de uma língua deve estimular a autonomia dos envolvidos. Em vista disso, o aprendiz deve ser incentivado a assumir a responsabilidade sobre o seu aprender. O ambiente da sala de aula deve ser favorável, deve encorajar o aluno a superar a insegurança e também ultrapassar os limites que o impedem de experimentar e realizar outras possibilidades de conhecer e interagir em outra língua. Através do ensino e ênfase na oralidade, torna-se possível a aproximação dos sujeitos com a realidade, possibilitando-lhe que o processo de aprendizagem seja fundamental e lhe encorajar a disponibilidade para correr riscos, superar a

ansiedade e a inibição, motivando-o de forma que o ato de aprender lhe proporcione a oportunidade de refletir sobre seu progresso e lhe encoraje a autonomia (CORRÊA, 2017).

Nesse sentido, ressalta-se que língua e cultura são indissociáveis e ensinar língua estrangeira nesse contexto é ensinar procedimentos interpretativos definidos por outras culturas e perceber características diferentes daquelas que a língua materna nos apresenta. Jordão (2006, p. 7), complementa, ainda, que:

Conceber a língua como discurso é perceber a língua como ideológica, perpassada por relações de poder que ela mesma constrói; é perceber as marcas de determinações culturais nos textos que produzimos; é perceber os gêneros discursivos como mecanismos de estabelecimento de sentidos possíveis (JORDÃO, 2006, P. 7).

Dessa forma podemos resaltar que o ensino de língua inglesa e o conceito de língua como discurso para o desenvolvimento das práticas sociais e a construção de sentidos fundamentam-se, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna, nas teorias do Círculo de Bakhtin, onde a língua é uma forma de interação social que se estabelece entre indivíduos organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação. É necessário, portanto, conceber a língua como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado.

Neste sentido o processo da comunicação verbal apresentado em cursos de linguística não representa o todo da comunicação verbal nos processos da fala quando representam os dois parceiros da comunicação: nos processos ativos do locutor e processos passivos do ouvinte (quem recebe a fala).

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Desse modo, a língua é a base sobre a qual se constrói o discurso e, portanto, entendemos que através dela o que produzimos ou desejamos produzir requer a compreensão de que a língua é um meio histórico de inserção social e cultural, destaca que, na maioria das vezes, a escola torna-se a única oportunidade que o aluno possui para adquirir conhecimentos comunicativos na língua estrangeira, sendo que é o *locus* em que os mecanismos para construir significados no idioma estrangeiro são desenvolvidos, o referido autor defende ainda que o importante é que se estabeleça um clima de confiança entre aprendizes e que haja oportunidade de compreensão e expressão de significados pessoais. Isso nos leva a perceber que ensinar língua estrangeira com foco na oralidade tem por objetivo

trabalhar conteúdos voltados aos contextos vivenciados pelos próprios alunos, aumentando as expectativas e a motivação dos aprendizes em relação à língua inglesa (BAKTHIN, 1997; JORDÃO, 2006).

Dessa forma como relatam as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna (LEM) para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, várias metodologias e abordagens foram utilizadas no decorrer da história do ensino das línguas estrangeiras no Brasil. Para melhor entender e situar-se historicamente, é interessante mencioná-las aqui, focalizando-se o que propunham em linhas gerais e a partir de quando elas passaram a fazer parte do nosso contexto. A Abordagem Pedagógica Tradicional, ou da Gramática-Tradução, vigorou desde a colonização até o início do século XX. Nessa abordagem, a língua era vista como um conjunto de regras, de modo que se enfatizava a escrita através de atividades que exploravam regras gramaticais, traduções, versões e ditados. Dessa forma visava a possibilitar ao aprendiz o acesso de textos literários e o domínio da gramática normativa. A oralidade, portanto, ficava em segundo plano, e o professor nem mesmo precisava ser falante fluente da língua-alvo para prática em sala de aula (KAWAHARA, 2008).

### **3. METODOLOGIA**

Essa pesquisa teve como objetivo analisar a importância do uso da oralidade nas aulas de Língua Inglesa. Para construir este interdisciplinar foi feito um levantamento bibliográfico nas bases de dados do GOOGLE ACADÊMICO, sites e bibliotecas virtuais, com os seguintes descritores: Língua estrangeira. Oralidade. Ensino aprendizagem. As publicações que resultaram da estratégia de seleção inicial foram analisadas, no período de Setembro de 2020 a Dezembro de 2020, sendo posteriormente refinadas pelos seguintes critérios de inclusão: (1) artigos que objetivaram compreender como é trabalhada a língua estrangeira. Oralidade. Ensino aprendizagem, (2) artigos completos. Foram descartados, artigos repetidos, e objeto de estudo referente à outra temática.

### **4. RESULTADO E DISCUSSÃO**

A pesquisa nas bases de dados por meio de palavras-chave: Língua estrangeira. Oralidade. Ensino aprendizagem segue mais detalhadas dos resultados.

- CORRÊA, (2017). Segundo Corrêa em seu artigo relata que a escolha de alunos do curso de língua estrangeira se deu por se acreditar que tais possuem maior interesse pela área de linguagem e também pelo aprendizado de uma língua adicional, já que serão os futuros professores dessas disciplinas. Assim os alunos estarem iniciando a universidade e de estarem nos primeiros períodos facilitaria as recordações do seu ensino durante sua fase escolar. Devemos resaltar que os questionários não seriam testes de nível da língua inglesa, mas sim perguntas para avaliar a crença dos alunos em relação a sua própria aprendizagem e segurança lingüística após cumprirem todos os anos de vida escolar. Também será indagado sobre a necessidade de se fazer um curso de inglês a fim de se obter uma aprendizagem de qualidade do idioma, levando uma variável seriam as limitações individuais para a aprendizagem de uma língua individual.
- BERNAL, (2017). De acordo com Bernal na sua pesquisa qualitativa, com abordagem nas “Atividades Discursivas de Oralidade e Escrita” favoreceu organização do desenvolvimento da pesquisa de um bom número professores que são treinados como mestres neste programa. A partir de Esta linha orientou 70% das pesquisas realizadas no mestrado entre 2009 e 2014. Esta distribuição desse percentual foi representada da seguinte forma: pesquisa em escrita e leitura continua ocupando um lugar preponderante em relação à oralidade, no entanto, a presença que teve em sua pesquisa em estudos orais do campo pedagógico em os últimos anos.
- ARRUDA; MENDES, (2015). Segundo os autores Arruda e Mendes em seu trabalho relatam que faz-se necessária a escolha de gêneros que eles não dominem totalmente, pois as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis nos trazem como resultados nos mostraram que tanto as experiências trazidas pelos alunos quanto as intervenções do professor propiciaram um entendimento maior da relação entre oralidade e escrita. Além do mais, alguns alunos mais jovens levantaram a questão de as marcas de oralidade estar presentes nas conversas do dia a dia e na internet.
- JOSE, (2011). De acordo com Jose e seu artigo sobre a necessidade de despertar nos alunos interesse pelo estudo de língua inglesa nos dias atuais, ele faz uma abordagem de forma correta, o que fará com que não só os alunos venham facilitar a aprendizagem dos alunos, mas também como o grau de atenção dada pelos alunos ao professor será maior e assim, portanto, o educador poderá atingir seu objetivo. A música tem contribuído há muito tempo no aprendizado de um novo idioma, e não é diferente na atualidade, a maior parte das pessoas do Brasil tem acesso a um aparelho de som o que faz com que este aparelho seja um meio eficiente de se ensinar Inglês de acordo com a realidade do aluno em seu cotidiano, assim faz se necessário da parte do professor saber qual música utiliza e qual o melhor momento para isso acontecer.

PONTES;  
(2016).

DAVEL,

Segundo Pontes e Davel em seu trabalho sobre o inglês na educação básica, eles nos fala que a prática docente na oralidade requer preparação e conhecimento metodológico para que os alunos possam aprender o idioma, aponta que alguns pesquisadores colocam o professor num papel central, valorizando seu pensar, seu sentir, suas crenças e valores como aspectos importantes do seu fazer, pois ele não se limita a executar currículos, mas também os elabora, define e reinterpreta. Afinal, no processo ensino-aprendizagem, de forma geral, percebemos em nossa prática que de língua estrangeira da rede pública ainda encontram uma série de dificuldades em sua prática em sala de aulas tais como a falta de recursos didáticos diferenciados, pois contamos basicamente com o livro didático público, o desinteresse dos alunos e até mesmo a falta de conhecimento do idioma por parte de muitos professores que se formaram de forma precária.

## CONCLUSÃO

Com a busca na literatura podemos compreender que no ensino-aprendizagem devemos lembrar que existem muitos aspectos que cercam o orientando/pelo professor e mediador dos alunos e que são de responsabilidade do orientador fazer com que o educando tenha interesse pelo estudo do idioma ensinado neste caso língua inglesa. Assim, faz parte desse processo motivar o aluno.

Desntro deste contexto o uso das ferramentas relacionadas com as novas tecnologias devem ser inseridas nas atividades em sala de aula, para que ocorra tudo bem é necessário que todo professor mediador de conhecimento pense que não é apenas o fato de ter terminado o curso de licenciatura e ter domínio do idioma Inglês que o faz um bom profissional, pelo contrário, o bom educador sempre deve estar procurando novos caminhos e se atualizando para que possa sempre cumprir seu papel e ajudar o aluno a aprender um novo idioma de forma mais fácil.

Esta pesquisa permitiu também o amadurecimento de nossas ideias acerca do tema, bem como o interesse e a aprendizagem dos alunos aumentaram significativamente e, conseqüentemente, as aulas se tornaram mais interessantes, permitindo repensar que novas propostas e alternativas de ensino da oralidade devem ser constantes, pois há muitas dificuldades a serem superadas e enfrentadas pelos professores em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, L. M; MENDES, C. H. da S. A IDENTIFICAÇÃO DAS MARCAS DE ORALIDADE EM PUBLICIDADES POR ALUNOS DA EJA . **Revista Científica Interdisciplinar**. ISSN: 2358-8411 N° 4, volume 2, artigo n° 11, Outubro/Dezembro 2015 D.O.I: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n4a11>.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Huci-



tec, 2006.

BERNAL, S. P. Q. ORALIDAD Y ESCRITURA: CAMPOS DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA. **Praxis & Saber** - Vol. 8. Núm. 16 - Enero - Junio 2017. ISSN 2216-0159 E-ISSN 2462-8603.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília, 1998.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Pontes, 1997. p.277-326.

CORRÊA, T. H. TO BE OR NOT TO BE”? UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS: REALIDADE OU UTOPIA?. **PER cursos Linguísticos . Vitória (ES) . V. 7 . N. 14 . 2017 . ISSN: 2236-2592**.

GRANGER, C.; ALMEIDA, M. R.; PARANÁ, J. **Teacher's Guide**. São Paulo: Macmillan, 2005.

JORDÃO, C. M. **O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso**. 2006. Disponível em: <people.ufpr.br/~marizalmeida/celem\_06\_o\_ensino\_de\_lem.pdf>. Acesso em: 30 maio 2013.

JOSE, E. S. de S. A NECESSIDADE DE DESPERTAR NOS ALUNOS INTERESSE PELO ESTUDO DE LÍNGUA INGLESA NOS DIAS ATUAIS. **Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos Vol. 1 - Nº 1 - Janeiro a Junho de 2011 e Literários do Curso de Letras-UNIFAP 2011**.

KAWAHARA, T. S. B. ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. **Versão On-line ISBN 978-85-8015-039-1 Cadernos PDE. O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE**, 2008.

PONTES, V. de F; DAVEL, M. A. N. O INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DESAFIO PARA O PROFESSOR. **REVISTA X , VOLUME 1** , 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

YAGUELLO, M. Introdução. In BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

# AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Geciel Ranieri Furtado<sup>1</sup>*

*Vitor Serra Rodrigues<sup>2</sup>*

*Lucas Rodrigues Lopes<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Falar de Educação do Campo não é apenas discernir sobre ideias ou concepções de uma visão de educação; é abraçar a causa, é respeitar a diversidade cultural e política do Brasil, da Amazônia e do Pará; é se apaixonar pela labuta de professores na busca de executar um bom trabalho, e pelos alunos, na sua ânsia de aprender; é se debruçar e se encantar com as belezas e especificidades das práticas culturais em cada quilombo, aldeia, assentamento, vila, povoado etc. O objetivo deste capítulo é discutir as práticas pedagógicas de professores, que trabalham com turmas multisseriadas em escolas rurais do município de Cametá-PA, por meio de suas experiências com base nesse modelo.

Ao longo deste trabalho, serão apresentados tópicos importantes no que se refere ao trabalho do professor do campo, como ele mesmo vislumbra sua prática, das dificuldades que enfrenta no cotidiano e quais perspectivas possui acerca da educação, em especial com relação ao cenário imposto pela pandemia

- 
- 1 Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) Universidade Federal do Pará -Campus Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA/CUNTINS). Bolsista pelo Programa de Ações Afirmativas da Pós-Graduação (PAF - PG) - Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). E-mail: geciel.furtado@cameta.ufpa.br.
  - 2 Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) Universidade Federal do Pará -Campus Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA/CUNTINS). Bolsista pelo Programa de Ações Afirmativas da Pós-Graduação (PAF - PG) - Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). E-mail: vitor.rodrigues@cameta.ufpa.br.
  - 3 Professor da Faculdade de Letras – Língua Inglesa e do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, na Universidade Federal do Pará (UFPA) e Pesquisador do Grupo de Pesquisa Estudos do Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem (DISENSOL) e Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação de professores de Inglês - TEMPO (CNPq/UFPA). E-mail: lucaslopes@ufpa.br.

da COVID-19.

Primeiramente, é apresentado um panorama histórico da Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará, abordando as lutas dos povos do campo na construção de um modelo de educação, que respeite suas práticas, suas vivências, seus conhecimentos e suas culturas. No segundo momento, é apresentado um contexto histórico acerca das turmas multisseriadas, de sua relevância para a Educação do Campo e dos debates acerca de como podem melhorar conforme os debates políticos.

Em seguida, é apresentada a metodologia, que se desdobra em outros três momentos: a pesquisa bibliográfica, a entrevista semiestruturada com uma professora do meio rural do município de Cametá acerca de realizar suas práticas pedagógicas e, por fim, os Estudos do Discurso nos auxiliam nas interpretações dos dados.

No campo Resultados e Discussões, a partir dos Estudos da Análise do Discurso, são dissecadas as ideias, os pontos de vistas e as experiências da entrevistada acerca de suas práticas nas turmas multisseriadas. E, por fim, as considerações finais, que sintetizam todo o vislumbre dos autores sobre o tema ora apresentado.

## **BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

A história da Educação do Campo e do modelo multisseriado perpassam as lutas dos povos do campo por reconhecimento de seus direitos no contexto político, social, cultural, econômico e educacional frente às adversidades que lhes são impostas.

As primeiras discussões sobre a educação para os povos do campo surgem com bastante vigor em meados dos anos de 1980, conduzidas principalmente por membros do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), no intuito de encontrar meios de garantir a escolarização das crianças em meio aos assentamentos (SOUZA, 2006).

Entretanto, a legislação educacional vigente à época não proporcionava a esses indivíduos o direito à educação, uma vez que não eram vistos como “cidadãos” do campo, mas apenas como “trabalhadores” do campo, logo, dispensava-se qualquer iniciativa por parte do Poder Público para introdução da oferta de um ensino minimamente de qualidade a essas pessoas (CAETANO, 2013). A Constituição Federal de 1988, por exemplo, garantia o direito de educação para todos, mas, em nenhum momento, mencionava educação para os povos do campo ou qualquer outro termo similar.

Esse cenário começa a mudar com o advento da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), especialmente em seus artigos 23 e

28, que pela primeira vez trazem o olhar para o aluno do campo, e não apenas para o trabalhador do campo (BRASIL, 1996). Isso traz como consequência, por exemplo, a garantia às escolas para que possam se estruturar, se manter e executar as modificações pertinentes visando a oferta de uma educação de qualidade aos alunos camponeses, conforme transcrição abaixo:

[...] Art. 28 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Na década de 1990, acontecem importantes movimentos que fortalecem o reconhecimento do direito à educação aos povos do campo, como o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, marco importante para o surgimento do PRONERA, programa que é resultado das somas de colaborações por parte do Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais no formato de convênio técnico; e a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, reunião em que estiveram presentes vários movimentos e entidades nacionais e internacionais para discutir e propor políticas para a Educação Básica do Campo (CAETANO, 2013).

Não obstante, é somente com a instituição da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 03 de abril de 2002, que realmente foi determinado ao Poder Público que este deve instituir diversas garantias aos povos do campo, como a universalização à educação básica (educação infantil e ensino fundamental) e profissional, bem como para todos aqueles que não conseguiram concluir seus estudos na idade prevista, através de mecanismos e ferramentas específicas de atendimento escolar nas comunidades que encontram-se distanciadas do meio urbano (OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2011, p. 19).

Ao longo das últimas décadas, alguns projetos e programas foram instituídos visando fortalecer uma educação de qualidade, como o Projeto Escola Ativa, implantado em 1997, que tinha como objetivo “aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do Campo” (BRASIL, 2010).

Em seu projeto de implantação, o programa Escola Ativa foi dividido em 5 (cinco) fases, a saber: Fase I – implantação e testagem; Fase II – Expansão I; Fase III – Consolidação; Fase IV – Expansão II; Fase V – Disseminação e

**Monitoramento.** Todavia, nos dias atuais, o Programa enfrenta um grande obstáculo, que é justamente reconhecer a realidade do campo enquanto lugar de reflexões, onde se encontram múltiplos interesses e projetos para a nação brasileira (CAETANO, 2013).

Destaca-se aqui a Pedagogia da Alternância, que é adotada em algumas comunidades rurais e atua através da articulação entre teoria e prática, alternando períodos entre o Tempo-Escola, que são períodos em que o aluno se encontra em regime de internato no ambiente da escola; e o Tempo-Comunidade, os momentos de regresso dos estudantes às suas famílias e comunidades, em que irão colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o internato (RIBEIRO, 2010). Porém, esta prática também enfrenta diversos empecilhos para expansão e fortalecimento, como a ausência de uma formação específica para os docentes que atuam na Pedagogia da Alternância.

Vislumbra-se, portanto, que os movimentos por uma educação do campo buscam melhorias para todos os povos excluídos e discriminados do campo, quais sejam, índios, quilombolas, ribeirinhos, assentados, campesinos, entre outros. Uma educação de caráter urbanocêntrica e inserida nestes meios não é apenas um desrespeito à diversidade da cultura e aos saberes desses povos, mas essencialmente uma violação de direitos (OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2011).

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARÁ**

A Constituição do Estado do Pará de 1989, em seu artigo 281, inciso IV, menciona as providências a serem tomadas com relação à educação do campo, isto é, “estabelece medidas destinadas ao estabelecimento de modelos de ensino rural, que considerem a realidade estadual específica”. Entretanto, assim como os dispositivos legais em âmbito nacional, também não dispõe nenhum destaque às particularidades da Educação no/do Campo, destacando somente outras modalidades e níveis de ensino.

O Pará é o segundo estado do Brasil com o maior número de turmas multisseriadas, ficando atrás apenas da Bahia. Tal situação ocorre em razão principalmente das dimensões territoriais do próprio estado, das enormes distâncias entre as vilas e povoados do meio rural e as escolas localizadas nos centros urbanos, bem como as dificuldades de locomoção devido ao predomínio de rios e igarapés, sendo os transportes fluviais as principais formas de descolamento. Ademais, há também o baixo quantitativo de alunos matriculados por série/ano nas escolas do meio rural paraense, o que inviabiliza a formação de turmas seriadas (CAETANO, 2013).

No Pará, assim como na maior parte do Brasil, os debates sobre a

valorização para a implantação de uma Educação no/do Campo e para o campo também foram tardios, iniciando-se somente no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Como marco dessas discussões, surgem o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra no Pará (em 1994), a implantação da primeira Casa Familiar Rural (CFR) no município de Medicilândia (em 1995), inserindo assim, a Pedagogia da Alternância; e em Marabá, a implantação da Escola Familiar Agrícola (em 1996) (HAGE, 2005).

Em 2003, é instituído o Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, evento que reuniu várias entidades da sociedade civil, movimentos sociais, universidades e Órgãos e institutos governamentais. Tal evento tinha como objetivo «discutir proposições, trocar experiências e influir na tomada de decisão, em torno de posições que tenham plena condição de serem pactuadas, com esforço de unidade e consenso» (SOUZA, 2005).

O referido Fórum teve como consequências a realização e execução de outros eventos, ações e projetos, como o Movimento Paraense por Uma Educação do Campo, que despertou a realização do I Seminário “Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia”; o Programa “EducAmazônia: construindo ações inclusivas e multiculturais no campo” (que tinha como objetivo propiciar ações educativas para a construção e efetivação de políticas educacionais emancipatórias dos indivíduos que residem no meio rural paraense); e o Programa “Saberes da Terra da Amazônia Paraense” (iniciativa de vários Ministérios do Governo Federal com instituições que promovem a formação de jovens agricultores com a educação básica e qualificação profissional) (HAGE, 2005).

Nota-se, portanto, que a Educação no/do Campo também passa por um árduo e longo processo de lutas e de reconhecimento frente aos governos e ao modelo segregacionista imposto no cenário nacional, defendendo as especificidades culturais, sociais e educacionais dos povos do campo paraense.

## **BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIADA**

As escolas com modelo multisseriado surgem no Brasil logo após a expulsão dos jesuítas, vinculadas ao Estado ou não, junto com os denominados professores ambulantes, aqueles que se deslocavam entre as vilas, os povoados e as fazendas (SANTOS; MOURA, 2010). As crianças, de diferentes idades e níveis de conhecimento, eram reunidas em locais amplos, e eram ensinadas pelos professores ambulantes ou por qualquer outra pessoa que soubesse ler e escrever e estivesse apta a realizar essa tarefa. Procurava-se ensinar do jeito que fosse necessário e da maneira mais viável possível.

Para Barros (2004, p. 116-117), o termo multisseriado é a justaposição de

dois termos: o prefixo *multi*, que traz em si uma realidade ligada às diversidades sociais, históricas, educacionais e culturais de cada ser humano, além das expectativas, emoções e sentimentos de cada educando; e *seriado*, que representa o modelo administrativo-pedagógico predominante na educação básica brasileira, fruto da presença das ideias de caráter desenvolvimentista presente no currículo nacional.

A escola pública rural torna-se multisseriada quando reúne estudantes de diversas idades e séries em uma mesma turma com um único professor responsável pelo processo pedagógico desses discentes (HAGE; REIS, 2018). Esse profissional na maioria das vezes não é apenas responsável por lecionar, mas realiza diversas atividades que ultrapassam os limites do efetivo exercício da sala de aula, acumulando funções que vão de diretor a faxineiro, especialmente no contexto da Amazônia paraense (OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2011, p. 20-21).

Para Hage e Reis (2018), essas peculiaridades das escolas rurais multisseriadas são tidas como negativas por muitos estudiosos e entidades quando comparadas às escolas seriadas urbanas. Isso acontece em razão de boa parte dos pesquisadores que investigam a Educação do Campo apontar o modelo multisseriado como o principal fator determinante do fracasso escolar dos alunos do meio rural, ficando subentendido que tal cenário só seria possível após a transformação do modelo multisseriado para o seriado, como acontece com as escolas do meio urbano.

Todavia, Hage e Reis (2018) dizem que é possível sim uma educação de qualidade no modelo multisseriado, desde que haja políticas públicas que combatam o descaso e o abandono pelos Governos e Instituições, através de investimentos em materiais didáticos de qualidade, formação docente, elaboração de metodologias apropriadas etc.

Nesse sentido, Arroyo (2010) vem corroborar com os autores anteriormente citados, questionando se realmente é válida a inserção do modelo seriado nas escolas do meio rural, uma vez que tal modelo muitas das vezes também é ineficaz nas escolas do meio urbano, portanto, não tendo garantia nenhuma de seu sucesso nas escolas rurais.

E ele também traz proposições para alavancar o processo de ensino-aprendizagem nessas escolas mantendo o modelo multisseriado, que seria uma forma de estruturação que acompanha aos ciclos de vida do campo, se adequando aos modos e saberes das populações rurais, ou, nas palavras do próprio autor:

[...] trabalhar uma organização que respeite os tempos humanos, de acordo com os tempos-idades geracionais. Tempos estes que possuem suas especificidades de socialização, de aprendizagens, de formação: infâncias, pré-adolescência, adolescência, juventude, vida adulta [...] A partir dessas especificidades coletivas, tenta-se organizar conhecimentos: modos de ver o mundo, de se ver; modos de pensar o real e a especificidade desses tempos e

das formas de vivê-los no campo; modos de ver a terra, de aprender a lutar pela terra. [...] Respeitar organizando convívios-aprendizagens por tempos humanos vai além da lógica seriada e multisseriada. É a lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários (ARROYO, 2010).

Dessa forma, o modelo multisseriado no meio rural ainda é relevante para as populações do campo, pois, mesmo diante das inúmeras dificuldades, é um formato educacional que permite aos discentes o crescimento e o desenvolvimento educacional dentro da sua própria comunidade. Ademais, outro aspecto marcante que deve ser observado nas turmas multisseriadas é a sua heterogeneidade, haja vista que englobam alunos dos mais diferentes níveis, idades, culturas, criando um intenso ambiente de diálogo e troca de conhecimentos que pode colaborar para intensificar o processo de ensino-aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

Como procedimentos metodológicos, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa descritiva em que se propõe investigar e analisar os fatos sobre o modelo de ensino multisseriado para alunos do campo. A pesquisa tem caráter de pesquisa qualitativa, sendo assim compreende os relatos e narrativas sobre o objeto investigado a fim de levantar discussões e diálogos para o debate da educação multisseriada nas localidades afastadas do centro urbano da cidade de Cametá/PA. E desta forma contribuir com a Educação no/do Campo.

Para aproximação e familiarização da temática foi realizada uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de levantar as literaturas que discutem a Educação no/do Campo, modelo multisseriado de ensino e tomamos como base de interpretação dos dados gerados a Análise do Discurso, na qual encontramos aporte teórico-metodológico para os desdobramentos e aprofundamentos nas discussões que emergem sobre as representações docentes no âmbito das escolas multisseriadas da Educação no/do Campo.

Após a revisão teórica, no segundo momento ocorreu a pesquisa no/do Campo na qual foi possível conversar com uma professora que leciona aulas em contexto na Educação no/do Campo e da multissérie, os procedimentos usados para a coleta dos dados e interpretação se deram por meio de uma entrevista semiestruturada, procedeu-se por meio das análises dos dados obtidos na entrevista. Como forma de interpretação desses dados, foram utilizados por meio da Análise do Discurso instrumentos analíticos baseados em pressupostos foucaultianos (FOUCAULT, 1999) como forma de evidenciar as posições de sujeito, a temporalidade do lugar, e as formações discursivas do sujeito. Foucault ao tratar de discursos, salienta que:



[...] O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (1999, p. 49).

Desta forma, as representações dos professores da multissérie da Educação no/do Campo estão envolvidas de diferentes efeitos de sentidos e cabe rastrear esses efeitos para movimentar discussões sobre os sentidos que a realidade da prática destes professores possui, e assim evidenciar os desafios e enfrentamentos que se pautam a Educação no/do Campo. É na exterioridade da língua que podemos encontrar as constituições subjetivas dos sujeitos que são atravessados por discursos outros, que os deslocam a possuírem outras perspectivas sobre a sua própria realidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como forma de movimentar as discussões sobre os objetivos deste artigo, foi feita a análise das representações docentes de uma professora da escola multisseriada por intermédio da Análise do Discurso. A referida escola fica em uma região isolada da cidade de Cametá, no Estado do Pará.

O corpus é oriundo de uma professora, que atua há mais de 07 anos com os alunos de turmas multisseriadas. Esta professora possui formação em Pedagogia e especialização em Educação do Campo, ambas realizadas pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Ao levantar dizeres sobre si e sobre a sua prática em salas multisseriadas de ensino, o sujeito deixa na materialidade de sua fala marcas que reverberam os desafios e perspectivas de ensino no campo.

Ao movimentar essas representações, deixa-se evidente que os pesquisadores enquanto sujeitos ao tratar sobre identidades, culturas, diferenças e educação, são desafiados a pesquisar esta temática que faz parte dos processos constitutivos, sejam como alunos desta Educação no/do Campo, sejam como profissionais que atuam nesta modalidade.

[...] Ainda é um desafio, mas principalmente no início foi bem desafiador. Porque primeiro a gente chega, eu tava saindo da graduação, eu tava terminando a graduação e a gente chega com algumas ilusões... Então... É bem diferente do que eu acreditava. É... No início eu trabalhava em cada turma, eu pegava material diferenciado assim pra cada turma, como se eu tivesse trabalhando com turmas seriadas, cada turma eu levava um material diferenciado né, pra trabalhar. Inicialmente eu trabalhava com 4º e 5º ano, eu levava material pro 4º e material pro 5º. Com um pouquinho mais de experiências, eu vou ganhando experiência, eu fui participando

de formação e os estudos também, né... Aí a gente começa a pensar numa turma só e trabalhar níveis diferentes, mas trabalhar pegar um determinado assunto e trabalhar de uma forma que [envolva todas as séries] isso, envolvendo a todos, exatamente. Claro que tu vai falando, quando tu vai explicando, tu vai tentando introduzir, tem que fazer as atividades por que a criança precisa praticar, a gente gradua o nível, mas tentando trazer de uma forma, o assunto que a gente fala, quando a gente parte de alguma coisa, principalmente a gente trabalha muito com sequência didática, então eu tô trabalhando um texto por exemplo, tal texto pra dar a sequência, eu trabalho aquele texto e vou graduando as atividades conforme os níveis dos alunos, mas basicamente a proposta principalmente da SEMED, né desde bastante tempo é trabalhar com sequência didática que a sequência é interdisciplinar então isso ajuda também a dar uma mesclada pra não trabalhar língua portuguesa hoje matemática, assim a sequência faz essa mistura, né ela colabora nessa mistura [...].

Neste recorte discursivo, a professora traz o seu início à docência no contexto da Educação no/do Campo evidenciando as perspectivas refutadas pela realidade da educação no Brasil, ainda mais na Educação no/do Campo, na qual os enfrentamentos são gigantescos para os professores e para os alunos. No início do trabalho docente, a professora não tem muita experiência com ambientes de sala de aula reais, já que na teoria está tudo bem delimitado; no entanto, cada sala de aula possui sua especificidade que muitas vezes não são vistas na graduação, estas “ilusões” advêm da teorização da prática. É inegável que a teoria faz parte da construção de uma aula, pois é dela que o professor faz uso para arquitetar suas aulas, porém ainda é desafiante para os egressos da universidade.

Esta fala retrata as crenças sobre seus conhecimentos construídos na graduação refletidos nas práticas do sujeito que se apega ao modelo tradicional seriado de ensino ao qual ele foi ensinado e o qual ele supostamente também passou no seu processo educacional durante a sua vida. Este pensamento tradicional seriado em que detém o ensino no “material diferenciado assim pra cada turma” constata que o professor está atuando em sala de aula multisseriada, ou seja, com diferentes séries em uma única turma ainda, está preso ao modelo seriado tradicional, segmentado a um único assunto, a uma única disciplina, a um único saber a ser construído pelos alunos.

A disciplinaridade que constitui o modelo seriado tradicional é deslocada pelas múltiplas possibilidades que o modelo multisseriado oferece aos seus aprendizes no campo. A partícula *multi* realça as diversidades sociais, históricas e culturais que constituem os espaços de aprendizagens dos sujeitos ribeirinhos, indígenas, quilombolas e assentados rurais, na qual são unidas pelo modelo de ensino que passa de seriado para multisseriado. Este compreende as especificidades educacionais a qual esses sujeitos precisam para a construção e constituição de seres que falam de si e por si, além de respeitar suas expectativas, tradições,

crenças, emoções e sentimentos.

A partir das relações de trocas entre outros profissionais da área, erros e acertos na prática no chão da escola e estudos, esse sujeito passa a ter experiência, e essa vivência contribui para que o “trabalhar de uma forma que, [...] envolvendo a todos”. Esse envolvimento de todos na aula referida pela professora, que partiu do ponto em comum o tema gerador, no qual ambos adentram em determinado assunto e destes saem as ramificações necessárias para que atinja os objetivos de aula e nem fique muito fácil nem muito difícil para os alunos. Um ponto importante que se destaca é “tem que fazer as atividades por que a criança precisa praticar, a gente gradua o nível”, em que se nota a preocupação com a graduação dos níveis de conhecimentos; isto exprime a preocupação do sujeito com a ensino-aprendizagem de seus alunos.

No discurso do sujeito, há efeitos de sentidos que se movem entre o antes e o depois do acúmulo de experiência que configura um novo olhar para a prática em salas multisseriadas no campo. Esse olhar a partir das experiências leva o sujeito a se propor:

Eles tão cobrando agora que a gente trabalhe com a base alinhado à BNCC. Então resgatando um pouquinho da nossa cultura, pegando, tentando pegar um, a gente usa os livros, claro, né, por que é um suporte pra gente, a gente usa os livros e tenta adaptar pra um pouquinho da nossa realidade, um pouquinho daquela comunidade lá, que é a comunidade de Livramento, é uma parte da comunidade de Livramento, né e a gente tenta relacionar trazer um pouquinho livro, mas também trazer um pouquinho da nossa cultura cametaense, é basicamente assim na prática, na prática é basicamente isso. Tem dia que não dá pra te fazer muita coisa é o livro é um suporte pra ti, principalmente trabalhando com muitas séries dentro de uma mesma turma.

A entrevistada cita a necessidade de adequação das práticas pedagógicas à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É um importante documento que define normas e princípios para uma aprendizagem essencial nas escolas brasileiras, tanto para públicas quanto para privadas. Também é uma proposta de atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 's) elaborados em 1997 e sustentado na LDB de 1996 (BRASIL, 2017).

A nova BNCC tem como um dos objetivos principais a padronização dos currículos a nível nacional, tanto para os sujeitos do campo como os da cidade, já que “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017). Novamente, o Estado demonstra um grande desrespeito pela educação do campo, pois a normativa

desconsidera as múltiplas diversidades apresentadas no (s) campo (s) brasileiro (s), conforme preocupação apresentada pela entrevistada.

O currículo é o documento fundamental que orienta as práticas pedagógicas dos docentes em sala de aula. É um instrumento essencial tratando-se de atividades educativas, metodologias e elementos materiais para viabilizar a relação professor x aluno no processo de ensino-aprendizagem. Moreira (1997) explana melhor ainda o conceito de currículo:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA, 1997, p.11).

Conforme o autor, o currículo não se limita apenas aos conteúdos, às metodologias ou ações realizadas em âmbito escolar. É um elemento carregado de dinamicidade e que deve estar em sintonia e construção com todos os sujeitos que participam do processo educativo. Portanto, os currículos precisam ser pensados, elaborados e avaliados pelos próprios sujeitos do campo e da cidade, e não sem a participação deles.

Sousa (2015, p. 324) reforça esta concepção acerca da nova BNCC, definindo-a como “[...] uma política de currículo que objetiva a definição de conteúdos básicos no contexto de um projeto currículo nacional”. Basicamente, é uma política que delimita os conteúdos básicos para a educação nacional, visando tão somente uma formação comum para todos.

Ainda dentro dessa perspectiva, Sousa (2015) fala que os principais líderes de entidades do Governo, movimentos sociais e instituições privadas são os grandes responsáveis pela construção da BNCC, com a crença de:

A performance do estudante brasileiro será resultado de um currículo nacional selecionando para fins do mercado numa concepção de educação produtivista com base na lógica empresarial, na qual os alunos são tratados como produtos que precisam ser lapidados para serem mão de obra em contextos do capitalismo periférico (SOUSA, 2015, p. 332).

Portanto, o que se verifica é que a BNCC tão somente busca um preparo mínimo da mão-de-obra dos filhos de trabalhadores para atendimento às demandas dos mercados global e nacional.

O discurso do sujeito reflete muito bem as suas vivências dentro da Educação no/do Campo e na multissérie. E dentro desta perspectiva da prática de ensino-aprendizagem, surge a cobrança do uso dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular. Conforme explicado anteriormente, a BNCC é um

documento normativo que dispõe de uma série de procedimentos no qual os professores devem se adequar como forma de melhor sistematizar o ensino-aprendizagem dos alunos. A crítica a BNCC de 2018 se dá a partir das cobranças de adequação a este documento.

Assim, Pedagogia é um curso rico, mas assim eu acredito que é um curso rico em relação à teoria, eu acredito que como eu falei inicialmente quando eu saio da universidade e entro e sou lotada em uma sala de multissérie, primeiro eu tomei um choque, confesso que eu tomei um choque. E // eu não sabia muito o que fazer realmente porque como eu te falei eu tava cheio de ideias na cabeça mas que não tavam funcionando na prática só o curso, depois eu fiz a especialização que eu participei de formação da própria SEMED outras formações que a gente participou e que a vivência com outros professores também que vai abrindo a ideia que vai nos dando não sei a palavra que eu posso falar quando não é experiência nos capacitando posso dizer assim nos capacitando um pouco mais pra tá lidando com a situação com a realidade que é a multissérie.

Novamente, o discurso retoma dois pontos mencionados anteriormente: a teorização da prática e os efeitos deste no começo da prática docente na multissérie. Nos dois momentos da fala do sujeito, fica evidente que há um distanciamento entre a formação acadêmica e a prática do ensino-aprendizagem nas escolas do campo, que é só construído com a experiência.

Neste sentido, o “choque” ao qual o sujeito é levado a ter retrata a realidade precarizada da Educação no/do Campo, com suas perspectivas constituídas na universidade para o desenvolvimento da educação e seu fazer pedagógico na sala de aula. Nota-se que estas realidades destoam em seu tempo-espacos constitutivos, que leva o sujeito a confrontar essas duas realidades que se chocam na sua prática.

Antes de aprofundar este ponto, é necessário dissecar brevemente os conceitos de teoria e prática, em especial quando se discute educação, pois estes termos são citados com constância como se fossem dissociados ou até mesmo como antônimos.

Vasquez (1968, pg. 14) afirma que para o homem leigo a prática é como se fosse algo independente, isto é, que age e fala por si própria. Logo, a teoria é tida como algo improdutivo, totalmente inútil para o usufruto da sociedade.

Esta é uma visão bastante equivocada acerca de teoria e prática, mas que é predominante em boa parte da sociedade. Com esse tipo de pensamento, o homem leigo:

[...] não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana – como processo de formação e autocriação do homem – nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa

práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade (VÁSQUEZ, 1968, p. 15).

Logo, teoria e prática não estão dissociadas, tampouco antônimas. Visto deste ângulo, o conhecimento construído (e desconstruído) em sala de aula é tido como teórico-prático conforme o professor, no ato de ensinar, cria relações importantes para o desenvolvimento de ideias e conceitos.

O conhecimento não ocorre em momentos distintos durante o processo de sua construção. Isto é, em um dado momento ele é teórico, e em outro prático, ou vice-versa. Novamente, Vásquez (1968, p. 207) elucida de forma brilhante esta questão, afirmando que a teoria por si só não muda o mundo, contudo, colabora para sua modificação quando devidamente assimilada pelos sujeitos ativos do processo:

Entre a teoria e a atividade prática, transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Portanto, nessa perspectiva, devemos considerar a relação entre teoria e prática como uma práxis educativa, isto é, uma prática fundamentada teoricamente. A teoria desligada da prática é tida como contemplação; a prática dissociada da teoria, é ação espontânea, é o fazer pelo fazer (SAVIANI, 2005, p. 141). Portanto, nota-se que a entrevistada tem uma visão dicotômica entre teoria e prática na sala de aula, entretanto, a mesma não pode ser penalizada, já que talvez esta discussão não tenha sido trabalhada durante o seu curso na academia.

Entretanto, o docente tem por missão ver o trabalho em sala de aula como princípio de uma práxis, tentando justamente superar esta dicotômica. Saviani (2008, p. 128), traz ressalvas dessa dissociação constante entre teoria e prática no processo educativo:

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a 'prática' sem teoria e o verbalismo é a 'teoria' sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (SAVIANI, 2008, p. 128).

A relação entre teoria e prática que envolve o ensino-aprendizagem é permeada de encontros e desencontros que configuram a educação. É nesta relação

intrínseca entre teoria e prática que ambas se fazem uma na outra, na dialética de seus encontros. Desta forma, o que se deve então observar são os desencontros, que para muitos profissionais são os responsáveis pela ineficácia de ambos, a teoria se constitui na prática no qual são desenvolvidos métodos e metodologias para os processos, sejam de ensino ou de aprendizagem dos alunos e de si (professores), já a prática é fruto da teoria, que para se tornar teoria já foi prática, sendo, portanto, indissociável essa relação.

Mas, no que tange a teorização da prática nos cursos de licenciatura percebe-se no discurso da professora que suas percepções teóricas não são suficientes para que atinjam os alunos no contexto da multissérie, o que para o sujeito é um ponto negativo, a sua prática deve se voltar para o real da multissérie e não ao modelo seriado ao qual foi exposto na graduação.

Pensar um pouco além do que é teórico e partir para prática eu sinto assim a universidade muito mais presa no campo teórico do que realmente na prática... É assim eu sempre digo assim que a multissérie, algumas pessoas dizem né também é “um mal necessário” algumas pessoas usam essa frase eu nem digo que seja um mal, a multissérie ela é necessária por que, porque se acaba a multissérie provavelmente acaba a escola e a escola é um ponto de acesso ao governo a comunidade só tem acesso ao governo a esse ponto se a escola fecha a comunidade é praticamente esquecida pelo governo por que não tem nada ali pro governo pelo menos de vez enquanto é reformar fazer alguma coisa por aquela comunidade por isso eu acredito que a escola, a multissérie é necessária dentro da comunidade acabar com a multissérie seria como acabar com aquela escola acabar com esse ponto que a comunidade tem com o governo. [...] Exatamente, aquilo que a constituição garante o direito de ir à escola próximo a sua casa, sua residência então quanto mais próximo pro aluno principalmente dos menores ali do jardim ao fundamental menor esse ponto de acesso mais próximo de sua casa mais próximo da sua família que é uma segurança também pra criança e não se deslocar também em transporte escolar longe por longas distâncias isso também a escola dentro da comunidade é um direito garantido que tá na constituição e a forma de garantir esse direito dessas crianças também.

Neste recorte discursivo, o sujeito demonstra o olhar do outro sobre a multissérie, sendo “um mal necessário”. É perceptível que as pessoas têm um conceito deturpado do que é a escola multisseriada e sala de aula com multissérie, pois seus olhos focam apenas no que é ineficiente e ineficaz, na precarização dos espaços, dificuldades de acesso ao ensino, na falta de recursos financeiros e recursos humanos. Estes enfrentamentos desarticulam os processos educacionais que afetam a aprendizagem dos alunos e o seu desempenho.

No entanto, esquecem o protagonismo dos professores que com os recursos limitados de que dispõem, buscam qualidade e o fortalecimento desses espaços educativos. Mas o que seria a “necessidade de um mal” na construção

educacional, social e cognitiva para alunos do campo? Quais efeitos esse “mal necessário” trariam para as perspectivas de avanço da Educação no/do Campo? Esta visão ainda perpassa esses espaços educativos justamente pela depreciação da escola multisseriada.

A partir da visão do outro, o sujeito que não vê a multissérie como um mal, mas “ela é necessária por que, porque se acaba a multissérie provavelmente acaba a escola e a escola é um ponto de acesso ao governo a comunidade só tem acesso ao governo a esse ponto se a escola fecha a comunidade é praticamente esquecida pelo governo”. Nota-se o distanciamento dos espaços urbanos para os espaços rurais, e como é difícil chegar os recursos públicos a estes espaços de vivências.

Sendo a escola este ponto que liga a comunidade ao serviço público, poderá não ser esquecida pela sociedade? Este possível esquecimento revela algumas questões que evidenciam como as políticas públicas não chegam a esses espaços de vida e que essas políticas públicas não são pensadas para estes indivíduos que se mantêm no campo. A Educação no/do Campo necessita de políticas públicas que efetivamente atinja as escolas e os espaços que ela ocupa; necessita de apoio das pessoas ao seu entorno; necessita de um currículo multicultural que considere os processos identitários dos sujeitos e que valorize as especificidades que os constituem.

A gente trabalha com multissérie aqui mas o mesmo esforço que está sendo empenhado lá na cidade é um pouquinho como eu posso te falar, tem os desafios tem as dificuldades temos que enfrentar as dificuldades sim por ser séries diferente sim mas a gente trabalha e a gente busca uma qualidade dentro desse ensino, a gente busca essa qualidade pra gente ensinar os filhos de vocês a gente não traz qualquer coisa pra ensinar os filhos de vocês a gente busca equiparar o ensino é de uma forma diferente por que é uma multissérie eu tenho que ensinar um pouquinho diferente a gente tá em um contexto diferente também, mas também não é menos, a educação na cidade não é melhor porque lá é seriado e aqui é multissérie [aqui também tem os seus desafios exatamente

Neste excerto, podemos movimentar algumas reflexões a partir das posições de sujeito e a visão do outro sobre si, quando a professora traz para o seu discurso como os pais veem a educação multisseriada em relação ao modelo seriado de ensino nas cidades. A comparação, que os pais dos alunos da Educação no/do Campo fazem a partir das vantagens que a educação na cidade tem a oferecer aos seus alunos no centro urbano, encontra contrapartida a Educação no/do Campo é vista sobre a ótica do descaso público, precariedade dos espaços de ensino e ensino-aprendizagem desmantelado por se tratar de alunos de níveis diferentes na modelo multisseriado.



Conforme ideias explanadas por Hage e Reis (2018) no início deste trabalho, há um intenso debate acerca dos aspectos positivos e negativos sobre as turmas multisseriadas na Educação do Campo, não havendo um consenso acerca de seus benefícios ou prejuízos para os alunos do campo quanto ao ensino-aprendizagem, conforme citado pela própria entrevistada quando diz que “educação na cidade não é melhor porque lá é seriado e aqui é multissérie [aqui também tem os seus desafios]”.

Para Rosa (2008) há convergências e divergências quando o assunto é ensino-aprendizagem em turmas multisseriadas, já que para muitos indivíduos esse formato educacional é sinônimo de atraso, enquanto outros propõem a manutenção desta, com as devidas melhorias em suas estruturas para um melhor desenvolvimento de seu público-alvo.

As classes multisseriadas apresentam não só diferenças, mas também semelhanças. Há diferenças quando se consideram as séries, as idades, o sexo, os sonhos, as expectativas, as condições financeiras, socioculturais etc. As semelhanças ocorrem pelo desejo dos alunos de terem acesso a um sistema de educação com boa qualidade de ensino; acesso aos meios de comunicação e conhecimentos; pelos direitos e deveres civis; pela certificação de seu curso (ROSA, 2008, p. 228).

O que pode ser observado nesse prisma é que o professor necessita reformular sua prática pedagógica. Todavia, ele não teve durante a academia a preparação mínima necessária para lecionar para várias séries/anos com diversos alunos de idades e perfis diferentes. O que acontece na maioria das vezes é que esse profissional realiza algumas tarefas tentando trabalhar da melhor maneira possível, como dividir o quadro em duas ou mais partes, conforme as séries de sua turma; ou então, delimitar um tempo específico para cada ano/série.

Como consequência disso, alguns discentes acabam tendo pouca ou nenhuma atenção do professor, e este último não consegue sequer finalizar seu plano de aula. Para Barros et al. (2010, p. 28), “os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar”.

Somam-se a essas angústias, a pressão que os profissionais sofrem por parte das Prefeituras e Secretarias de Educação em que são lotados, pois os respectivos órgãos enviam uma série de materiais e ditames padronizados, como conteúdos programáticos, horários, metodologias; contudo, sem observar a própria realidade em que docentes, alunos e comunidades estão inseridos. Um exemplo típico é o livro didático, que diverge bastante da realidade local dos alunos; contudo, como na maioria das vezes é o único material fornecido aos professores, acaba sendo utilizado para viabilizar da forma menos danosa possível o processo

de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Santos (2010, p. 10) tem como proposição:

Os saberes docentes dos professores de classes multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aulas, as suas histórias de vida, etc. – merecem ser melhor investigados para que se produza e sistematize um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e desenvolvimento de políticas públicas (de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos, etc.) que acolham, incentivem e aperfeiçoem o trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas.

Esta visão negativa da multissérie vista pelos pais recaem sobre os professores que buscam concretizar e efetivar uma prática pedagógica que se preocupa com as realidades dos alunos do campo sejam eles ribeirinhos, quilombolas, indígenas e assentados rurais, quando o sujeito discursivo tenta “equiparar o ensino é de uma forma diferente” percebesse que a existência de uma tentativa:

Como eu falei é desafiador, tu trabalhar é uma realidade diferente tu tá inserido em um contexto diferente, em cada comunidade e um contexto diferente por mais próximo que a sua comunidade seja de outra comunidade cada um vivencia uma coisa cada comunidade vivencia uma coisa então quando eu sou uma professora que moro na cidade e que me desloco para o campo de certa forma de alguma forma ou outra eu levo coisas que eu vivencio na cidade lá pro campo mas eu tenho que partir quando eu trabalho com essas crianças lá, quando eu vou lá no contexto dela eu tenho que partir do contexto deles para tentar ampliar esse horizonte não podemos limitar não se trata de limitar essas crianças de só a mais tem que estudar outra coisa sim temos que contar o contexto e ir ampliando pra não limitar as crianças partir do local para o global. A gente encontra vários desafios porque principalmente a distância que eles percorrem, muitas vezes no meu caso poeira, lama, enchente teve uma vez que enche a estrada lá que a gente não consegue chegar nas escolas os ônibus com as próprias crianças muitas vezes o ônibus que vão pra escolas são ônibus terceirizados que normalmente, esses ônibus eles são velhos não sei de eu chamo velhos eles estão em uma condição precária então acontece do ônibus pregar no meio da estrada e os alunos não chegarem na escola ou não retornarem pra suas casas. São vários desafios.

Percebe-se neste enxerto como se dá a organização das escolas multisseriadas, os professores desta modalidade são docentes que residem na cidade e que se deslocam para os rios, matas e estradas para lecionarem as aulas aos alunos. Estes ambientes de aprendizagem, denominados por escola, são geridos pelos próprios professores que lecionam as aulas. Para esses docentes recaem todo o compromisso da condução da escola, e suas atividades variam desde a gestão da escola até os serviços gerais, como limpeza dos ambientes. São chamados de professores-responsáveis que enfrentam os desafios e buscam o melhor aproveitamento do ensino pelos aprendizes.

Isso vai de acordo com Almeida (2005), quando descreve que no século XX o professor tinha um papel extremamente importante dentro da escola, pois ele era o responsável pelas orientações à comunidade acerca de cidadania, mostrando os caminhos a serem percorridos na busca de seus direitos. Isto é, “os antigos professores rurais se auto-representavam como o guia, aquele que conduz a comunidade” (p. 291). E atualmente, este cenário ainda perdura quando o assunto é lecionar em turmas multisseriadas.

Ademais, o sujeito discursivo faz referências aos “contextos”, “realidades”, “diferentes” das comunidades em que trabalha, essa importante percepção corrobora para o empreendimento de atividades que contribuam para os processos de subjetivação dos alunos a partir do seu local, da sua cultura, e das suas vivências para, assim, construir outras formas de constituição ao que é do outro, como os acontecimentos históricos das outras culturas e os conhecimentos que são sistematizados no ensino-aprendizagem para que este sujeito passe a conhecer e a se perceber como sujeito no mundo a partir da sua realidade.

Estas realidades são heterogêneas e diversificadas por natureza e diferentes de comunidade para outra comunidade essa complexidade de contextos que se relacionam com a educação multisseriada deve fazer parte do processo educativo. Quando o sujeito evoca “eu sou uma professora que moro na cidade e que me desloco para o campo de certa forma de alguma forma ou outra eu levo coisas que eu vivencio na cidade” deixa claro o seu lugar de fala e sua constituição enquanto sujeito professora, que ao se deslocar carrega consigo suas pluralidades e subjetividades que são diferentes dos sujeitos alunos que possuem uma constituição identitária diferente do sujeito professor. É interessante frisar a preocupação do sujeito em se posicionar sobre sua posição de sujeito e reconhecer que ela precisa se adequar (constituir-se) às perspectivas do contexto e da realidade dos seus alunos para contribuir com a formação dos alunos “do local para o global” para que estes possam se tornar cidadãos do mundo.

Essa preocupação da entrevista é interessante, pois mostra a determinação, não apenas dela, mas de muitos docentes que vivenciam a educação do campo, em quebrar o paradigma do rural tradicional. O referido paradigma é caracterizado pela exclusão social e educacional, já que colhe somente aquilo que é tido como útil ao modelo econômico capitalista vigente. Os demais elementos que não se enquadram no modelo econômico são tidos como ineficazes; logo, os saberes, os conhecimentos, práticas e demais elementos culturais dos povos do campo são negados e discriminados (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Um dos elementos que melhor caracterizam o paradigma do rural tradicional é a educação rural, que é tão somente transpor o modelo de educação urbanocêntrica para as crianças e adolescentes do campo; um modelo que não

respeita, não valoriza e não aceita tudo aquilo que foi construído historicamente e culturalmente pelas populações tradicionais. E esse modelo educativo tem, além da exclusão em todos os níveis, uma formação dos filhos dos trabalhadores do campo voltada para atender as demandas do mercado de trabalho.

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior e arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES; MOLINA, 2004, pg. 30).

Ainda na linha de pensamento de Fernandes e Molina (2004), o paradigma do rural tradicional vem sendo criticado e tentando ser derrubado por outra proposta; aquela que foi e está sendo construída pelos movimentos sociais camponeses: o paradigma da educação do campo. Por meio da territorialização (reconfiguração e reconstrução dos espaços da terra, propondo nestes novos palcos de debates políticos), os povos do campo trabalham e produzem na terra não apenas para o viés econômico, mas também para o social, o cultural e o educacional. A terra não é apenas local para produção de mercadorias, mas, acima de tudo, um local de vida.

O movimento Por uma Educação do Campo recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um modus vivendi que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

Portanto, na perspectiva da Educação do Campo, a sua gente, seus modos de vida, seus saberes, suas práticas, suas culturas, suas identidades; tudo é pensado e construído por eles e para eles, visando sua permanência e seu desenvolvimento na terra. Enquanto no paradigma rural tradicional, os trabalhadores são vistos como recursos humanos, no paradigma da Educação do Campo, os trabalhadores são sujeitos do campo, denotando suas identidades em seus respectivos espaços.

Neste sentido, “são vários desafios” que os docentes das escolas multisseriadas encontram para sua atuação desde a perspectiva teórico-prática que precisa de cuidados, até o acesso a essas comunidades isoladas, sem contar com os

fenômenos naturais que atravessam os docentes.

Exatamente, ainda tem isso aí ó, que os alunos saem das casas deles nos transportes, eles saem normalmente cedo antes das 7 da manhã pra chegarem na escola às 07 né. Chega na escola, pelo menos durante nestes 7 anos que eu tô na escola faltou muito merenda, chega 09:30, 10 horas os alunos não tão aguentando quem consegue aprender com fome, é difícil você aprender assimilar alguma coisa com fome então chega esse horário o que acontece as [elas não conseguem manter a concentração] exatamente crianças ficam agitadas, ficam com fome pedindo por merenda a gente tem que fazer o quê liberar as crianças, então é muita. Por esse fator é muita perda de horas de aulas por que por exemplo a gente costuma libera às 10 horas da manhã, entrava às 07 e saia às 10 quando não tinha merenda por que não dava pra segurar e nem toda criança tem um dinheirinho pra comprar um lanchinho na hora do a maioria não tinha na verdade, então a gente liberava às 10 horas, então essa perda de 1 hora por um longo tempo que faltava bastante merenda no futuro isso é um problema, também. Além disso, um ponto na merenda também a maioria das vezes durante esse período a merenda não é regionalizada era a merenda comum é Nescau com bolacha essa merenda comum que não estão contextualizadas como que também é um direito das crianças.

A questão do transporte escolar é uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores que atuam em escolas do campo, em todos os cantos do país. Inúmeros estudos apontam as falhas da educação, sendo uma das principais as dificuldades de acesso de professores e alunos às escolas, justamente devido a ausência de uma infraestrutura mínima adequada de transporte (BRASIL, 2007).

Cardoso Júnior (2009) vai ainda mais longe, trazendo um panorama acerca das dificuldades apresentadas por professores e discentes vivenciados no campo, como falta de condições adequadas de trabalho, alta rotatividade dos docentes (em razão das questões políticas), ausência de formações voltadas para atualização profissional dos professores, distorção idade-série, desempenho escolar bastante reduzido, falta de merenda, negligência de supervisão e de direção por parte dos Órgãos fiscalizadores, dentre inúmeras outras situações.

Como é notório, em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente uma nova pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19). A partir de então, seguindo normas sanitárias, governos de todas as partes do mundo passaram a impor restrições visando reduzir o nível de contágio, como limitação nos meios de locomoção e paralisação de inúmeras atividades (comércio, serviços em geral etc.), uma vez que uma das principais formas de propagação do vírus são as aglomerações (FILHA, 2020).

Em razão desse cenário desnordeador, a educação também seria afetada drasticamente. Do dia para a noite, todo o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020, em todas as etapas e modalidades de ensino, nas esferas pública

(municipal, estadual e federal) e particular teve que ser suspenso por prazo indeterminado. A partir daí, pesquisadores, professores, secretarias de educação e demais entidades educacionais tiveram que repensar toda a estrutura vigente para o reinício das atividades escolares e acadêmicas.

Nessa seara, quais ações foram tomadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá? De que forma os professores do município reagiram a esta conjuntura? Como ficou o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? De início, a entrevistada revela o pânico externado em sua fala, quando afirma que:

No início parou tudo, parou, até outubro tava tudo parado é realmente nem nós professores nem a própria SEMED sabia o que fazer porque é uma coisa que ninguém tinha vivido e um contexto muito novo pra todo mundo pra todas as escolas ninguém sabia como lidar.

Isto é, o caos causado pela pandemia, materializado principalmente através dos aumentos exponenciais dos números de casos em todo o planeta, fez com que muitos profissionais de todas as áreas ficassem totalmente desorientados no início, sem ideias, projetos ou planos para minimizar ou dar continuidade em seus trabalhos.

Na educação, houve a necessidade de suspensão das aulas presenciais a partir de março de 2020, trazendo situações novas que necessitavam ser contornadas com urgência. Tanto os profissionais vinculados à educação como os alunos tinham que se adequar a um novo formato de ensinar e de aprender, já que algo tinha que ser feito para dar continuidade ao processo. Desta forma, em abril de 2020, é publicada a Medida Provisória nº 934, que permitiu a adequação dos calendários escolares ao cenário da pandemia, em que o cumprimento dos 200 dias letivos deixou de ser obrigatório, contudo, mantendo as 800 horas como capital.

Uma proposta que ainda está em vigor é o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que segundo Behar (2020), é uma “modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas”. Os adjetivos “remoto”, refere-se ao fato de profissionais da educação e discentes não poderem frequentar os espaços educacionais em atendimento às determinações sanitárias; e “emergencial”, pois visa a continuidade das atividades educacionais que estavam paralisadas há vários meses. Esse tipo de modalidade não está somente nas IES públicas, mas também em muitas escolas e universidades particulares, bem como em várias redes de ensino estaduais e municipais.

Obviamente, a Secretaria Municipal de Educação de Cametá não poderia ficar inerte em relação a este quadro, e teve que tomar providências para

continuidade das aulas. Foram utilizadas metodologias e ferramentas como os cadernos, plantões pedagógicos e materiais disponibilizados via WhatsApp, conforme explicação da própria entrevistada:

É a partir de setembro, outubro de 2020 que a gente começou a produzir o material impresso por que a nossa escola nós não temos acesso à internet a localidade alguns pais que tem celular, mas a maioria não tem acesso a celular que a gente possa fazer um grupo de WhatsApp/redes sociais pra tá enviando material. Então a gente fazia material impresso, ano passado foram entregues apenas 2 vezes material impresso lá na escola. Esse ano já tínhamos um calendário mais fixo, mais periódico, toda semana nós estamos lá os plantões pedagógicos que a gente chama que a gente montou os plantões pedagógicos então a gente tá lá toda semana de 2 até 3 vezes na semana para atender a gente marca um dia fixo para que todos os pais vão e outros dias a gente vai pra lá caso tenha é alguma dúvidas, para sanar as dúvidas. E a SEMED também esse ano ela também tá fazendo os cadernos houve atrasos nesses cadernos, né é a gente começou a trabalhar com materiais que a gente produzia e imprimia e entregava para os pais, orientava com orientações orientava os pais para fazerem nas casas até que os cadernos vieram, até que os cadernos chegassem.

Presencia-se mais uma vez, o descaso do Estado com relação à educação, quadro intensificado durante a pandemia. Com relação aos alunos do campo, a situação tornou-se ainda mais agravante, escancarando o descaso secular com relação a elementos como infraestrutura, formação docente, transporte, merenda escolar, dentre outros.

A produção de cadernos pedagógicos e os plantões são metodologias que estão sendo muito utilizadas em vários lugares, em especial para aqueles em que a maioria dos alunos não dispõe de acesso à internet. Entretanto, devido à demora na entrega na demora dos cadernos pela Secretaria, as próprias professoras da comunidade tiveram que produzir um material visando proporcionar um mínimo de qualidade de ensino na pandemia.

Quando indagada acerca dos resultados dos cadernos pedagógicos, a mesma responde que:

Eu vou ser bem sincera! Porque realmente o que parece o que parece é que os alunos, é tinham uma evolução muito grande, mas se você percebesse a letra, percebesse coisinhas assim, percebe que a maioria não era a criança que fazia, e isso, e esse não presencial pra mim tá sendo angustiante por que realmente eu não posso afirmar que também não foi a criança que, na conversa que eu tinha com os pais eu perguntava mais você percebe que sabe que a criança tem uma principalmente do jardim ela tem um rabiscar mais pesado sabe quando vem aquela pintura muito perfeita começa desconfiar que não foi a criança a gente perguntava para alguns pais, os pais alguns “a ele não dá conta eu pego na mão” mas as vezes você percebe letras que a criança não faria, então, eu acho se a criança não está fazendo

de fato não temos avanço podemos dizer até certo ponto que estamos tendo um retrocesso por que se a criança não faz, se a criança não pratica logo ela não vai aprender. Por que é assim quando eu tô percebendo uma letra mais, há não eu ajudei eu peguei na mão eu escrevi lá em cima pra ela escrever embaixo eles não afirmam que a criança fez mesmos ele falam que deram um jeitinho ah o pai dela desenhou aqui pra ela pintar porque ela não conseguia desenhar então essas coisas assim mas eu falava ela precisa desenhar do jeitinho dela mais ela precisa é só um [...].

A professora externa sua angústia e preocupação no excerto ora apresentado, já que por meio de seus conhecimentos, detectou que não eram as crianças que estavam produzindo os trabalhos, mas sim os pais e/ou responsáveis. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes fica ainda mais comprometido, já que há uma grande negligência por parte dos pais, já que eles não estimulam os filhos a fazerem as tarefas dos cadernos pedagógicos.

E a preocupação da professora é justa, pois o docente na modalidade remota não é apenas um transmissor de conhecimento, mas sim um sujeito ativo no processo. Ainda que as ferramentas usadas não fossem cadernos pedagógicos, mas outros como internet, softwares, vlogs etc; a tecnologia por si própria não garante o aprendizado do discente. O que assegura o aprendizado é a dedicação do aluno e bom trabalho do professor, que nessa conjuntura requer que o mesmo se capacite e corra atrás de novas metodologias, pois conforme “o professor precisa ser um aprendiz ativo” (FREIRE, 2007).

É perceptível que o ensino remoto não supre o ensino presencial, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pois essas fases escolares requerem uma avaliação e um acompanhamento maior do professor. Isso vai de acordo com Pasini, Carvalho e Almeida (2020), quando afirma que “os diálogos educativos nas escolas, a educação durante a pandemia – e no após – estão e estarão circundados de questões culturais e de saúde que possivelmente ficarão presentes no cotidiano do ambiente escolar”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que a temática é ampla e que seus efeitos de sentidos reverberam os desafios da Educação no/do Campo e do modelo Multisseriado de Ensino para alunos e professores que estão envolvidos no processo. Diante disto, a pesquisa ao debater as narrativas e interpretá-las tenciona reflexões a fim de contribuir com as discussões sobre a educação multisseriada nos diferentes espaços do campo.

Neste sentido, a modalidade multisseriada é entendida por duas primas que se distanciam, a primeira tendo a visão precarizada do ensino-aprendizagem (professores, coordenadores e currículo) dos espaços físicos (escola, transporte



escolar, merenda e produtos de higiene). A segunda visão é a necessidade da oferta multisseriada nos espaços do campo, ilhas e assentamentos rurais, por entender que ter acesso à educação em seus espaços de vida é um direito constitucional que assegura a educação nestes espaços.

Os desafios que atravessam a Educação no/do Campo perpassam desde a má atuação dos estados e municípios nestes espaços formativos, olhar desconfiado da sociedade para o ensino-aprendizagem dos seus sujeitos, até a prática do professor que deve estar de acordo com as especificidades que o seu público necessita em cada contexto. Recentemente a pandemia de Covid-19 intensificou os enfrentamentos da educação nas diferentes localidades e povoados, pois a situação sanitária é preocupante, desafiando mais uma vez professores e professores-responsáveis pela Educação no/do Campo.

O protagonismo docente é uma realidade da educação multisseriada que com todas as dificuldades que caracterizam a Educação no/do Campo, se lançam nos desafios e propõe uma prática que contribua com o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos. Nas narrativas da docente, ficou evidente como para o professor iniciante é desafiador a educação multisseriada pela sua característica de juntar universos diferentes em uma única sala de aula, além de pensar nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos considerando os seus espaços de vida e de constituição de culturas e identidades, tem que se preocupar com a falta de merenda escolar, transporte escolar, motivar os alunos a continuarem estudando.

Diante das reflexões, temos que nos mobilizar enquanto pesquisadores com intuito contribuir com a superação do modelo fragmentado de multissérie e assim fortalecer os espaços formativos no campo, oportunizando o bem-estar dos alunos, o respeito das suas culturas e identidades, disponibilizando um ensino-aprendizagem significativo para os alunos e permitir que estes sujeitos falem de si e das suas subjetividades na luta por seus direitos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.B. **A educação rural como processo civilizador**. In: Histórias e memórias da educação no Brasil. STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2005. P. 279-293.

ALMEIDA, D.B. A educação rural como processo civilizador. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2005. p. 279-293.

ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação

do Campo; 2). pp. 9 – 14.

BARROS, O. F. **Classes Multisseriadas em Escola Rural-Ribeirinha**: a práxis pedagógica de uma educadora. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular. Nº 1, Belém: CC-SE-UEPA, 2004.

BARROS, O. F. et al. **Retratos de realidade das escolas do campo**: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 424p, 25-34.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS. Publicado: 2020-07-06.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 2020. BRASIL. Panorama da Educação do Campo. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/panorama\\_da\\_educacao\\_do\\_campo.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_do_campo.pdf) Acesso em out. 2021.

BRASIL. **Projeto Base Escola Ativa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 01 dez, 2020.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Educação do Campo em Breves/PA**: prática pedagógica em classe multisseriada. 221 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

CARDOSO JÚNIOR, Waldemar dos Santos. Dissertação. **Alfabetização na educação do campo**: relatos de professores de classes multisseriadas da ilha de Marajó. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP. São Paulo, 2009.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C. **O Campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2004.

FILHA, Lindomar Guedes Freire. **2020 o ano da Pandemia do Coronavírus**. Revista da Faculdade Delta v. 1 n. 30 (2020). Disponível em: <http://faculdade-delta.edu.br/revistas3/index.php/gt/issue/view/11>. Acesso em: Out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2007.

HAGE, S. A. M.; REIS, M. I. A. **Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino**. EM ABERTO, v. 31, p. 77-91, jan./abr. 2018.

HAGE, S. A. M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

MOREIRA, Antônio Flavio. (Org.) (2004). **Currículo**: questões atuais. 10.ed. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, I. A.; FRANÇA, M. P. S. G. S. A.; SANTOS, T. R. L. (Orgs). **Educação em classes multisseriadas**: singularidades, diversidade e heterogeneidade, v. 1 e v.2, Belém EDUEPA, 2011.

PASINI, C. G. D. CARVALHO, E. ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. FAPERGS, junho de 2020.

ROSA, A. C. S. da. **Classes multisseriadas**: desafios e possibilidades. Educação & Linguagem. São Paulo, Ano 11, n. 18, p. 222-237. Jul-Dez, 2008.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANTOS, F. J. S. dos; MOURA, T. V. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente**: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**. História e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUSA, Jorge Luís Umbelino de. **Currículos e Projetos de Formação**: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 323-334, set/dez. 2015.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: proposta e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

# DO WHATSAPP PARA A SALA DA AULA E DA PANDEMIA PARA DIVERSOS ÂMBITOS; EXPERIÊNCIAS DE UM DOCENTE ENTRE O PAPEL E O DIGITAL

*Marcos dos Reis Batista<sup>1</sup>*

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar em se apropriar de orientações para a produção de uma pesquisa acadêmica sempre me fascinou e me fez investir na formação com olhos na metodologia da pesquisa. Nestas poucas páginas escreverei acerca de uma pequena trajetória docente na qual usei – e até certo modo abusei – das tecnologias móveis que tantas vezes são injustiçadas. Neste âmbito, meu objetivo aqui é mostrar de modo pontual uma experiência que superou espaços geográficos e a sala de aula como uma dimensão física. Além disso, passeio por regiões do estado do Pará no qual atuo ao desenvolver dois projetos de extensão que se complementam e se mostram consideravelmente atuais diante das necessidades dos futuros pesquisadores brasileiros.

Pensar em um ensino ou apropriação formativa fazendo uso de dispositivos móveis não apaga em hipótese algum o papel do professor. Pelo contrário, acredito que o docente deve se apropriar do conhecimento midiático que auxilie na propagação de outros tantos saberes pois este é um campo por excelência para aqueles que tratam da educação. Também é válido lembrar que os espaços entendidos como redes sociais podem ser âmbitos explorados positivamente na dimensão educacional de modo que supere barreiras entre as instituições, docentes e discentes. Porém, estes dois pontos serão tratados em outro espaço acadêmico, deixo aqui apenas para efeito de reflexão ao leitor.

Além desta breve apresentação, esta contribuição está distribuída por outras seis seções, a saber: O inquieto começo; do WhatsApp para a sala de aula, e também, para WhatsApp; Medidas brucas e necessárias; Para efeito de

---

<sup>1</sup> Marcos dos Reis Batista é docente da Faculdade de Letras do Campus de Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA) e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Possui Mestrado em Letras (Linguística), Especialização em Ensino-aprendizagem de português língua estrangeira/segunda língua e Graduação em Letras-Alemão, ambos níveis pela Universidade Federal do Pará. E-mail: iobrasiliano@gmail.com.

conclusão e; Referências. Desse modo, por meio desta organização e em breves letras venho expor um pouco de minha trajetória e inquietações que em tempos dos quais não se imaginava uma pandemia como a do coronavírus.

Antes de dar continuidade, devo agradecer a todos aqueles que me fortaleceram ao decorrer desta trajetória, positivo ou negativamente, pois não vivemos em um simples singular, é a pluralidade de ideias que nos engrandecem quanto indivíduo e quanto profissionais.

## 2 O INQUIETO COMEÇO

Era 2017 quando me lancei aos estudos da metodologia científica ou metodologia da pesquisa. Naquela época eu atuava como docente efetivo no âmbito da Faculdade de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (FALET-Unifesspa), na cidade de Marabá.

O aplicativo de mensagens WhatsApp era algo um pouco corriqueiro na minha vida – tanto pessoal quanto profissional – e eu já havia realizado tarefas acadêmicas por meio deste material midiático. Assim, vale voltar ao ano 2014 quando – por motivos de recuperação de alguns problemas de saúde – tive que me comunicar com discentes que se encontravam a mais de 1.000 km de minha residência.

Para ficar mais claro, no ano de 2014 fui admitido como docente efetivo para o recém criado Instituto de Estudos do Xingu (IEX) da recém criada Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), na cidade de São Feliz do Xingu, região sul do estado do Pará. Naquele período, estava me recuperando de seções de quimioterapia e alguns sintomas como náuseas e tonturas ocorriam. Nesse âmbito, passei um certo período afastado das atividades acadêmicas. No entanto, duas alunas daquele novo instituto iriam começar a trabalhar comigo na iniciação científica. Porém, eu morava na capital do estado – Belém do Pará – e a cidade de São Felix fica a exatos 1.039 km, local onde as acadêmicas residiam. Logo, precisávamos de um meio para se comunicar de modo efetivo buscando a preparação de alguns conteúdos.

Esse meio de contato para orientações, conversas acadêmicas e materiais poderia ser realizado via correio eletrônico. No entanto, percebemos outro suporte que nos daria mais agilidade e funcionalidade para nossos interesses e, assim, consideramos o WhatsApp um potencial aplicativo para tal tarefa. Desse modo, iniciamos um diálogo acerca dos princípios da metodologia da pesquisa e demais ações discentes para que as acadêmicas pudessem, então, ter êxito nas suas tarefas.

Ao considerar uma breve caminhada dos anos de 2014 até 2017, poucos recursos foram implementados no referido aplicativo. Apesar de tal situação,

utilizamos este material midiático por um período de dois anos. Já em 2017, passei a atuar como docente efetivo na cidade de Marabá e outras demandas se mostraram necessárias para os âmbitos formativos nos quais trabalhava.

Em uma conversa com um estudante de um determinado curso da referida universidade, ele me relatava das suas dificuldades em organizar seu trabalho final de curso, tanto textual, discursivamente quanto formativamente. Para tanto, tal diálogo me fez a pensar sobre a necessidade de planejar estratégias e mecanismos que colaborassem não apenas com aquele acadêmico, mas com outros que sentissem as mesmas dores. E para concluir a inquietação que tal conversa me causou, um outro acadêmico de uma outra instituição de ensino superior, via conversa pelo referido aplicativo, sugeriu a ideia de pensar uma atividade acadêmica pelo WhatsApp.

Estes dois fatos me deixaram inquieto e reflexivo quanto à minha prática – se é que posso chamar assim – docente. Então, algumas perguntas vinham à mente como, por exemplo: como fazer uso de um aplicativo de mensagens rápidas para um âmbito formativo como a construção de um trabalho final de curso? Para tanto, alguns autores colaborariam com minhas reflexões quanto à construção e planejamento de um caminho metodológico no âmbito educacional ao apontarem a necessidade do reconhecimento da realidade e suas matérias-primas (FREIRE, 2019; NOVOÁ, 2003; TARDIF, 20014).

Desse modo, durante certo período me fiz pensar sobre como avançar quanto ao uso daquele aplicativo além do compartilhamento de mensagens em escrita e em áudio. Então, partimos para a prática. Aqui vale ressaltar que naquela época pouco se falava – em língua brasileira – sobre o uso de aplicativos móveis para o ensino de alguma disciplina. Passei a testar os recursos do WhatsApp, que naquela época eram bem mais simples se comparado ao ano de 2022, pois podíamos fazer uso de mensagens escritas, em áudio e também o envio de links de internet e de alguns documentos.

Finalmente, partir para a oferta de um minicurso sobre as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para trabalhos acadêmicos. Tratava de um grupo de estudantes que receberiam instruções e materiais acerca dessas normas que orientam a formatação de documentos para fins universitários.

Vale aqui atentar que as referidas normas não têm poder de lei. Assim, utilizamos de modo voluntário e frequentemente nos deparamos nas mais variadas instituições acerca de tais orientações. A ABNT foi criada no ano de 1940 como uma união de dois laboratórios de cimento que funcionavam nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Tal instituição é o único foro normativo brasileiro e organiza um número considerável de normas para os mais variados setores da sociedade, um deste é o espaço acadêmico. Ao todo, podemos considerar em torno de 13 normas

que orientam os trabalhos acadêmicos em nível brasileiro.<sup>2</sup> Assim, é necessário lembrar aqui que tais normas não são editadas anual ou bianualmente como alguns profissionais afirmam. Existe um processo de no mínimo cinco anos para que uma determinada norma passe por revisão e se torne – ou não – uma nova edição. No entanto, como cada norma possui uma determinada data de publicação, existe a falsa ideia de que a conhecida “ABNT” muda todo “santo” ano. Desse modo, é fundamental um conhecimento de fato acerca da sua funcionalidade junto às publicações e notícias nos canais de divulgação da referida associação.<sup>3</sup>

Retorno à constituição do minicurso via WhatsApp sobre as normas da ABNT. Hoje,<sup>4</sup> para minha surpresa, aos escrever esta contribuição que espero que colabore com as reflexões de outros docentes quanto ao uso deste aplicativo, reconheço que a ânsia de colaborar com aqueles estudantes que estavam ansiosos em encontrar um canal para tratar de suas dúvidas, equívocos e desorientações me fez criar a referida atividade sem o devido planejamento, restringindo apenas a construção de slides que ofereciam exemplos de como organizar o texto acadêmico. Contemporaneamente, penso que não se tratava em si de um minicurso, mas de uma oficina na qual docente e discentes estavam construindo materiais para organizar seus textos de modo normativo.

Para entender melhor a constituição deste minicurso, passo a descrevê-lo. Após a decisão de oferecer gratuitamente por iniciativa própria, independente de algum projeto de extensão ou pesquisa, fiz uma chamada por meio do meu perfil pessoal na rede social Facebook questionando se algum contato estaria interessado em participar de um experimento didático<sup>5</sup> sobre as normas da ABNT para trabalhos acadêmicos. Então, tive que esclarecer aos interessados que se tratava de uma atividade que se assemelhava a um minicurso ou treinamento presencial, porém fazendo uso de um grupo via aplicativo WhatsApp. Para minha surpresa houve considerável aceitação e curiosidade por parte daqueles que mostraram interesse para tal ação. No entanto, ao expor tal atividades além do perfil pessoal na referida rede social, recebi alguns comentários nada educados de quem nem sequer quis se

---

2 Normas da ABNT para o âmbito acadêmico: ABNT NBR 10520.2002 – Citações em documentos; ABNT NBR 10719.2015 – Relatório técnico e ou científico; ABNT NBR 12225.2004 – Lombada; ABNT NBR 14724.2011 – Trabalhos acadêmicos; ABNT NBR 15287.2011 – Projeto de pesquisa; ABNT NBR 15437.2006 – Pôsteres técnicos e científicos; ABNT NBR 5892.2019 - Norma para datar; ABNT NBR 6022.2018 - Artigo em publicação periódica técnica ou científica; ABNT NBR 6023.2018 - Referências – Elaboração [com duas erratas em 2020]; ABNT NBR 6024.2012 – Numeração progressiva das seções de um documento; ABNT NBR 6027.2013 – Sumário; ABNT NBR 6028.2021 – Resumo; ABNT NBR 6034.2004 – Índice.

3 Canais da ABNT: [www.abnt.org.br](http://www.abnt.org.br); [www.abntcatalogo.com.br](http://www.abntcatalogo.com.br).

4 28 de março de 2022.

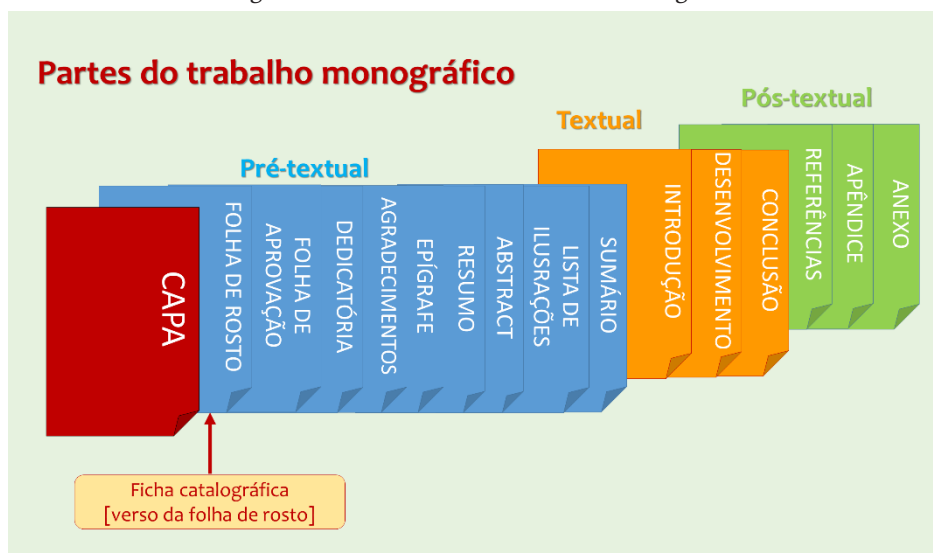
5 Por se tratar de uma atividade experimental, entendi “experimento didático” como termo melhor adequado para tal atividade.

informar do que se tratava. É válido considerar tais comentários pelo teor de como o referido aplicativo era visto na interpretação de alguns sujeitos.<sup>6</sup>

Aqui preciso fazer uma ponte entre os anos de 2017, passando pelos anos de 2020, 2021 e até 2022. O aplicativo WhatsApp, assim como várias redes sociais, é acusado de ser espaço de compartilhamento de fake News, injúrias e difamação, além de espaço de cyberbulling. No entanto, penso que estes espaços midiáticos são feitos por sujeitos, por indivíduos que fazem uso destes canais, sendo assim, as redes sociais e aplicativos de mensagens são geridos por mentes que estão dispostas ora para ações formativas ora para ações destrutivas. No meu caso, tenho a plena consciência que o intuito da referida atividade visava a colaboração no âmbito acadêmico de estudantes que precisavam superar o distanciamento tanto geográfico quanto educacional que até então interferia substancialmente na construção dos trabalhos finais de cursos destes alunos.

Após a chamada para participação do experimento didático sobre as normas da ABNT para trabalhos acadêmicos, recebi um pouco mais de 50 pedidos. Foi criado um grupo no referido aplicativo e pouco a pouco o citado espaço foi sendo alimentado por slides que foram adaptados para o formato de figura em formato jpeg, conforme imagem a seguir:

Figura 1 – Modelo de slide em formato de figura



Fonte: produção nossa.

Não se tratava de uma aula em formato de áudio enviada em um grupo

<sup>6</sup> Alguns comentários entendiam aquele espaço midiático – o WhatsApp – como um canal de vulgaridades e mentiras.



de WhatsApp, mas de um espaço no qual o material era enviado provocando a leitura e a interação entre alunos e professor. Assim, a ordem dos materiais apresentada seguia uma sequência na qual os estudantes acompanhavam diariamente. O envio se dava entre os horários das 10h às 18h e o grupo ficava aberto para interações 24 horas. A duração do experimento didático era de mais ou menos 15 dias pois dependia do nível das interações e de como o grupo recebia e refletia acerca dos conteúdos recebidos.

De antemão notei algumas limitações do referido aplicativo. Alguns pelo próprio desenho do espaço midiático e outras provocadas pela minha ausência de percepção. Assim, passo a indicar tais limites:

Quanto à avaliação: por se tratar de um aplicativo de mensagens rápidas, o WhatsApp não foi pensado para criar mecanismos de verificação de aprendizagem, necessitando buscar um meio deste aspecto avaliativo. Para tanto, me resumi a tratar a atividade como ação (in)formativa sem a referida verificação.

Quanto à transmissão: no referido período – ano de 2017 – os recursos disponíveis me limitavam ao envio de mensagens escrita e de áudio, além da inclusão de links de sites da internet. Dessa forma, a interação se dava basicamente por meio das trocas de mensagens entre o docente e os discentes, além do envio dos materiais visuais.

Diante dessas limitações, poderíamos nos perguntar: por que não usar um canal no you tube? Por que não usar o *Google Forms* para elaboração de exames escritos para verificação da aprendizagem? A resposta era muito simples, desejava utilizar apenas os recursos daquele aplicativo de mensagens. Desse modo, caberia a mim exercitar a percepção diante de minhas ações, considerar as falas dos estudantes e testar outras formas de materiais que colaborassem com o objetivo do experimento que era fomentar os acadêmicos por meio de orientações e materiais acerca da construção de um trabalho final de curso quanto ao formato textual com o estilo da ABNT.

Desse modo, o experimento didático sobre as normas da ABNT para trabalhos acadêmicos que tinha como objetivo oferecer orientações acerca da construção de um trabalho final de curso, seja monografia ou artigo científico, se desdobrou livremente em quatro edições que culminaram na proposta de um projeto de extensão no âmbito da Unifesspa. Desse modo, passo no próximo item desta contribuição a tratar deste projeto.

### **3 DO WHATSAPP PARA A SALA DE AULA, E TAMBÉM, PARA WHATSAPP**

Era 2018 quando já me organizava para a constituição de um projeto de extensão que trazia as inquietações, avanços e percepções da experiência livre

ocorrida nos períodos anteriores. Desse modo, submeti à apreciação da unidade acadêmica na qual eu fazia parte na época a proposta do projeto de extensão Agenda Acadêmica<sup>7</sup> que tinha como objetivo oferecer por meio de atividades acadêmicas como minicursos e oficinas a formação no âmbito da metodologia científica. A proposição era ainda mais ousada, visava não apenas a oferta de formação acerca das normas da ABNT, mas englobava orientações quanto à leitura e produção de artigos científicos, elaboração de projetos de pesquisa para TCC, além das normas da American Psychological Association (APA), estilo internacional de formatação de textos acadêmicos, que vem sendo usado consideravelmente na América Latina, apesar de ser publicado no âmbito de uma instituição norte-americana.

A proposta foi bem recebida por parte do colegiado da unidade acadêmica na qual eu fazia parte na época e logo passei a executá-la; porém, com um diferencial: a oferta das atividades presenciais e outras via WhatsApp. Assim, conseguia atender acadêmicos tanto das regiões nas quais a universidade na qual eu fazia parte na época abrangia quanto um público além do meu espaço físico.

As atividades presenciais foram realizadas nos campi de Marabá e de Rondon do Pará, ambas cidades onde a Unifesspa possui diversos cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos em seus quatro *campi*.<sup>8</sup> Assim, todos os materiais testados e revisados que fizeram parte dos experimentos didáticos supracitados serviram para as atividades e tive a oportunidade de dialogar e pensar e repensar as orientações normativas e discursivas. Desse modo, é válido considerar do que trato quando escrevo/falo acerca de tais orientações.

Orientações normativas são aquelas que são apresentadas pelas normas da ABNT das quais fazemos uso na preparação e apresentação de manuscritos no âmbito acadêmico. Já orientações discursivas são aquelas que desenvolvemos a partir dos estudos do texto no âmbito da Linguística textual e, também, de estudos gramaticais contemporâneos (BAGNO, 2012; BECHARA, 2019; KOCH; ELIAS, 2016, 2017).

No que trata da oferta de minicursos e oficinas, conforme já tratado acima, tais atividades foram elaboradas em dois formatos, um presencial e outro via WhatsApp. Vale lembrar que estávamos no ano de 2018 caminhando para 2019 e nem se pensava na possibilidade de uma potencial pandemia. A organização

---

7 Atuais informações podem ser acessadas em: <https://www.facebook.com/agendaacademica.consultoria>.

8 A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) foi criada por meio da Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013 ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112824.htm)). Na época da atividade que está sendo descrita, a Unifesspa contava com 7 campi funcionando nas seguintes cidades paraenses: Marabá, São Felix do Xingu, Xingua, Rondon do Pará e Santana do Araguaia.

das ações se constituía do seguinte modo: era informado via redes sociais da oferta de minicursos e oficinas mensalmente e, com isso tanto o público local quanto externo ficava atento às inscrições que ocorriam com logísticas diferentes. No caso do evento presencial, bastava o estudante estar presente, participar da atividade e assinar a lista de frequência, tal situação gerava o certificado de participação para este. No caso dos minicursos ofertados via WhatsApp, o acadêmico deveria fazer contato por meio deste aplicativo informando do seu interesse, seu contato era salvo na lista de participantes e o mesmo era adicionado ao grupo no qual ocorreria a referida atividade acadêmica. Em ambos formatos não havia a instrumentalização de avaliação pois o maior interesse era dar ferramentas e orientações aos discentes com vistas à produção dos gêneros acadêmicos necessários às suas ações no espaço universitário.

Passado a experiência da oferta de uso do referido aplicativo de mensagem instantânea, deparei-me com a mudança de instituição de ensino superior e uma nova realidade se moldava a minha frente. Assim, continuei minhas atividades docentes, ainda no mesmo estado – Pará –, porém em uma outra região na Amazônia brasileira. Fui redistribuído para a Universidade Federal do Pará (UFPA), mais precisamente para o curso de Letras do Campus Universitário de Bragança no segundo semestre de 2019.

Tratava-se de uma nova estrutura, de novos ares tanto acadêmicos quanto culturais. Nesse âmbito, propus um novo projeto de extensão, porém nos moldes da Agenda Acadêmica pois esta se tornou uma micro empresa organizada por um de meus ex-alunos. Assim, para dar continuidade ao trabalho extensionista que já havia iniciado, fiz a proposição do projeto Escola de Métodos.<sup>9</sup>

O projeto de extensão universitária Escola de Métodos<sup>10</sup> encontra-se sua gênese na experiência acumulada no âmbito do projeto anterior – Agenda Acadêmica – que foi desenvolvido anteriormente na Unifesspa conforme descrição acima. Vale informar que a *Agenda Acadêmica* foi oficialmente criada através da Portaria nº 035 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. Ao observar a referida necessidade de oferecer à comunidade acadêmica da Unifesspa com foco na formação de trabalhos acadêmicos fazendo uso das normas para esses trabalhos de

---

9 O nome “Escola de Métodos” é baseado no evento “I Escola Discente de Métodos e Técnicas de Pesquisa” ocorrido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS-UFRGS) com o apoio do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH-UFRGS), do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFRGS). Ver <https://www.ufrgs.br/escolademetodos/>.

10 Para informações atuais: <https://www.instagram.com/escolademetodos/>.

acordo com a 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 (UEPA, Faculdade Carajás e Faculdade Metropolitana etc.) 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, optou pelo agendamento de 6 (seis) turmas com 40 (quarenta) participantes cada uma e distribuídas em um período de um mês. Com isso, percebi a 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.

#### 4 MEDIDAS BRUSCAS E NECESSÁRIAS

Agora no âmbito da Universidade Federal do Pará, com a aprovação da proposta do projeto de extensão Escola de Métodos<sup>11</sup> pelo Colegiado da Faculdade de Letras do Campus de Bragança da UFPa. O referido projeto passou a divulgar sua programação por meio das redes sociais – Instagram e Facebook. No entanto, tais ações não usariam mais o aplicativo de mensagens WhatsApp e passariam a oferecer minicursos apenas presencialmente 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,<sup>12</sup> as referidas atividades tiveram que ser suspensas.

---

11 O projeto de extensão Escola de Métodos foi criado sob Portaria nº 117/2019 CBRAG de 17 de agosto de 2019 e renovado pela Portaria nº 082/2020 CBRAG.

12 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.

Figura 2 – Atividade presencial da Escola de Métodos



Fonte: [https://www.instagram.com/p/B4DnIFNBwhJ/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/B4DnIFNBwhJ/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 23 mar. 2022.

Diante de tal situação, WhatsApp e Telegram<sup>13</sup> 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 YouTube 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

<sup>13</sup> Houve alguns experimentos neste aplicativo. Mas, este assunto é material para outra publicação.

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 3 – Chamada para o primeiro webinar da Escola de Métodos



Fonte: [https://www.instagram.com/p/CAiMjqyJW7d/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CAiMjqyJW7d/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 23 mar. 2022.

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 um número superior a mil 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 4 – Símbolo do projeto de extensão Escola de métodos



Fonte: [https://www.instagram.com/p/B3aDIymlFXQ/?utm\\_medium=copy\\_link](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.

## 5 PARA EFEITO DE CONCLUSÃO

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 foram desenvolvidas.

O texto apresentou de modo sucinto uma breve caminhada de sete anos nos quais me deparei entre interesses, inquietações, ações, planejamento, re-planejamentos, equívocos e resistência. Resistência por parte daqueles que por atitudes irresponsáveis e impensáveis criticavam nossas 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.
- 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.

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

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

# A PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE (RES)SIGNIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

*Edilayne Marjori Ribeiro<sup>1</sup>*

*Maria Alzira Leite<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva discorrer sobre os conceitos de prática docente no ensino da Língua Inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, optou-se pela pesquisa bibliográfica exploratória, examinando-se, então, os conceitos presentes nos artigos de Rabello (2018), Michels, Marinho & Biezeki (2019) e Vilkevicius & Brawerman-Albini (2020). Diante das análises conceituais feitas neste estudo, percebe-se a importância de uma prática docente crítica e com intencionalidade, principalmente no contexto do ensino para crianças, considerando sua forma diferenciada de aprender e, também, o quanto uma formação ideal; boas condições de tempo de aula e materiais didáticos, interação social e aprendizagens contextualizadas influenciam positivamente o ensino e aprendizagem deste idioma.

Nessa perspectiva, vivenciar a Educação<sup>3</sup> exige que, frequentemente, seja feita uma (re)visitação às práticas pedagógicas daquele que ensina e daquele que aprende. E, indo além, falar e escrever sobre Educação exige que se compreenda,

---

1 Graduada em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná; especialista em Neuropsicologia e mestranda em Educação pela mesma universidade, na linha de pesquisa de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alzira Leite. E-mail: dihribeiro\_@hotmail.com.

2 Graduada em Letras e Pedagogia; especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial; Mestre e Doutora em Letras pela PUC MINAS. Estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Profa. Adjunta no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. E-mail: mariaalzira35@gmail.com.

3 Optou-se pela inicial maiúscula em ‘Educação’ por assumir, neste texto, uma valorização da palavra que ultrapassa o significado lexical, isto é, defende-se uma Educação como práxis.

primeiramente, conceitos que tangenciam essas práticas, a fim de direcionar melhor o que se ensina, para quem se ensina e com qual objetivo se ensina – influenciando diretamente na forma como o aprendizado ocorre.

Ao repensar as práticas pedagógicas, depara-se com o conceito de prática docente, que pode ou não ser construído pedagogicamente. Posto isso, neste estudo, questiona-se sobre como essa concepção de fato ocorre no dia a dia de uma sala de aula - seja presencial ou a distância. Em se tratando do ensino de línguas, por exemplo, compreender como as práticas docentes caminham na construção de um novo idioma na vida do aluno é fundamental para elaborar melhores relações entre o ensino e a aprendizagem, haja vista os entraves comunicacionais que podem existir – transição de um idioma para o outro, culturas diferentes que se refletem no uso da linguagem, gama de gramática e vocabulário que provocam os questionamentos nos alunos, dentre outros –, e que, só com boas práticas pedagógicas, podem ser superados.

Assim sendo, este artigo objetiva discorrer sobre alguns conceitos que envolvem as práticas docentes no ensino da Língua Inglesa, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental – pois é uma etapa da Educação em que esta área de estudo ainda é frágil e passa, constantemente, por remodelações.

Para este estudo, será realizada uma pesquisa bibliográfica exploratória em três artigos publicados nos anos de 2018, 2019 e 2020: *O Professor de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: perfil, percepções e práticas* (Rabello, 2018); *A oferta de Língua Inglesa nos anos iniciais da Educação Básica: desafios para a formação inicial e continuada do professor* (Michels, Marinho & Biezeki, 2019) e *A visão de professores de Língua Inglesa no ensino fundamental I sobre sua formação inicial* (Vilkevicius & Brawerman-Albini, 2020), a fim de compreender o que a literatura recente vem indicando sobre as temáticas Prática Docente, Ensino da Língua Inglesa e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este texto, portanto, inicia-se por conceitualizar a prática docente a partir de Franco (2015; 2016) e de que forma isso está inserido na prática pedagógica de um professor. Em sua segunda seção, centraliza-se a discussão do ensino da Língua Inglesa, suas transformações a partir de novas diretrizes e o quanto isso se relaciona com a prática docente. Na terceira, discorre-se sobre a Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a importância da aprendizagem na faixa etária de 6 a 11 anos de uma criança. A partir da exploração dos artigos supracitados, tem-se a seção quatro deste artigo, destrinchando os tópicos principais analisados. Finaliza-se com considerações finais e abertura para novas explorações a partir do que será discutido aqui.

## PRÁTICA DOCENTE

A Pedagogia abre espaço para discussões sobre as mais diversas práticas pedagógicas, conceituando termos como prática educacional; docente; de ensino e outros. Em se tratando de práticas docentes, para este estudo, assume-se, a partir de Franco (2016), que a Pedagogia e suas práticas são fundamentos para o exercício da prática docente, realizando-se como “sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos”. (FRANCO, 2016, p. 538).

Dessa maneira, a prática docente está inserida na prática pedagógica, relacionando-se às práticas sociais, configurando-se na mediação com o outro e podendo funcionar como espaço de resistência ou dominação, conforme descreve Franco (2015). Existe a possibilidade de que essa prática docente se transforme em pedagógica, e isso acontece, de acordo com a mesma autora, a partir de dois movimentos: a reflexão crítica e a consciência das intencionalidades.

Ao pensar criticamente sobre uma prática e garantir que haja intencionalidade em seu ensino, faz-se necessária uma reflexão contínua das ações docentes, pois, como afirma Franco (2016, p. 607), “Não basta fazer uma aula; é preciso saber porque tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições (...)”. Nesse sentido, entende-se que é importante um professor considerar especificidades históricas, culturais, políticas e sociais de sua atuação, principalmente no que tange ao aluno, que pode estar inserido nos mais diversos contextos e que, por esse motivo, deve sempre haver espaço para o novo. Ademais, a prática docente, tendo o caráter de crítica, deve levar o professor a se tornar um mediador do conhecimento ao produzir dinâmica social dentro e fora de sala de aula, deixando de lado as hierarquias existentes e dando espaço ao aluno, como exemplificam Júnior e Carneiro (2020, p. 5):

O papel da atuação docente no contexto escolar passa então a ter um papel de menor destaque em sala de aula, porém não menos relevante: o de mediador do conhecimento. Ele deve levar em conta que seus alunos já entram na sala de aula com conhecimentos prévios adquiridos na sua experiência e vivência num mundo tecnológico. O professor ciente disso, deve aproveitar estes conhecimentos para a construção daqueles que o aluno não teve contato ainda e, de maneira objetiva e funcional, mostrar ao aluno um novo mundo de informações.

Ainda nesse pensamento, a prática docente deve estar relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, bem como das subjetividades e da construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos pois, em Franco (2016, p. 540), “a prática docente é uma prática relacional, mediada por

múltiplas determinações”.

Portanto, entende-se que nem toda prática docente é prática pedagógica. Caso não haja, por parte do professor, reflexão constante sobre essas relações sociais, além das educacionais, existentes entre ele e o aluno e entre ele e o conhecimento, não há como classificar sua prática como pedagógica. A prática docente de um professor prevê intencionalidade em seus atos, pois ele deve ser um professor que sabe

qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2016, p. 541).

A partir dessas conceitualizações, questiona-se como pensar em uma prática docente que abranja a subjetividade de cada aluno e, também, seu contexto cultural no ensino de uma nova língua – algo a ser discutido na próxima seção deste artigo.

## **A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

A inserção da Língua Inglesa na Educação ainda passa, constantemente, por modificações, considerando que sua realidade é relativamente recente no contexto brasileiro, principalmente até 2020 quando não existia regulamentação específica para a definição de Educação e escola bilíngue no Brasil (MORATO; FERREIRA & PEREIRA, 2020), e que só em Julho de 2020 são elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (parecer CNE/CEB nº 2/2020), regulamentando pontos importantes para a Educação Bilíngue, como denominação de instituições de ensino, carga horária, formação dos professores e outros. Nessas diretrizes, há capítulos sobre a formação de professores, em que se ressalta sua atuação em língua adicional, pois, em contexto de Ensino Fundamental – anos finais e iniciais –, por exemplo, os profissionais devem ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue, comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR) e formação complementar em Educação Bilíngue (BRASIL, 2020).

Essas diretrizes são fundamentais para o aprimoramento das práticas docentes, pois sem delimitações nesse contexto os professores podem cair em desmotivação ou se comportarem de forma a subestimar a importância do ensino do idioma para todos, como exemplificam Júnior e Carneiro (2020, p. 5) sobre a realidade dos discentes:

É necessário que o professor de língua estrangeira possua uma consciência sócio-política para expandir e adaptar seus métodos de ensino às diferentes realidades dos discentes. Muitos professores de inglês, principalmente os de escolas públicas onde a origem dos alunos (bairros mais periféricos geralmente), dificultam o contato deles com a língua por caírem na falácia de crenças infundadas como “Mal sabem português, por quê ensinar inglês?”.

Os autores continuam as exemplificações, ao ilustrarem a realidade sobre o preconceito linguístico:

Tais profissionais possuem uma visão linguística que valoriza a norma padrão e não conseguem incorporar a variante linguística dos alunos ao ensino da gramática, o que acaba por consequente espelhando no ensino da Língua Inglesa. (JÚNIOR & CARNEIRO, 2020, p. 6).

Isso reforça a importância de uma prática docente consciente e que vá para além do ensino planejado no currículo, abarcando também as necessidades e vivências dos alunos presentes, como afirma Franco (2016, p. 542), pois nessa prática não estão presentes somente as técnicas didáticas, mas também “as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.”

Esses aspectos do ensinar e do aprender ultrapassam o planejamento, pois, como ainda afirma a autora (2016), não se pode controlar a imensidão de aprendizagens possíveis de um aluno, abrindo caminho para se pensar em como esse processo acontece quando o cenário é composto pelos momentos iniciais da Educação.

## **A LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O ensino de um idioma está presente cada vez mais cedo na vida de um indivíduo, dado o atual mundo globalizado que é cercado de referências multilíngues a todo o momento. Especificamente falando das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em sua faixa etária de 6 a 11 anos, aumenta a importância da aprendizagem de um idioma adicional, pois elas vivem mudanças importantes que reverberam em suas relações com múltiplas linguagens, como o uso social da escrita e da matemática, permitindo sua participação no mundo letrado e na construção de novas aprendizagens. Além disso,

ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas (...). (BRASIL, 2017, p. 58).

A ação pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental, portanto, tem foco na alfabetização e desenvolvimento de outras habilidades como leitura e escrita, e a partir disso, “a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender.” (BRASIL, 2017, p. 59).

Sendo assim, as mudanças provocadas geram resultados diretos no ato de aprender, pois, segundo a perspectiva vygotskyana, “a aprendizagem e desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social, isto é, a aprendizagem é coletiva e construída pelos participantes por intermédio da interação” (SOUZA; STEFANELLO; SPILMANN, 2010, p. 26), algo também afirmado por Franco (2016, p. 546) sobre a Educação ser uma prática social humana: “é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias”.

## **METODOLOGIA**

Os três artigos analisados para esta pesquisa tratam das temáticas Prática Docente, Ensino da Língua Inglesa e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sua escolha se deu através da busca pelos descritores “inglês”, “Língua Inglesa”, “ensino fundamental I” e “prática docente” nas bases de dados Researchgate e Google Acadêmico. Eles foram escolhidos para esta exploração por conterem, todos, esses três principais eixos aqui descritos e por terem sido publicados há menos de 5 anos, auxiliando na visualização de um cenário recente da prática docente no ensino da Língua Inglesa nessa etapa de aprendizagem da Educação Básica.

Para melhor compreendê-los, houve a separação das informações em três vertentes: “o professor de Língua Inglesa”, visando a entender quem é esse professor, sua formação e alguns dados gerais; “a prática docente do professor de Língua Inglesa”, a fim de adentrar em suas práticas, nos desafios e vantagens do ensino e aprendizagem nesta área; e “a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, buscando o entendimento da criança envolvida e da importância da aprendizagem nesta etapa de sua vida.

### **O professor de Língua Inglesa**

Na pesquisa feita por Rabello (2018), realizada com 72 professores de Língua Inglesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da Prefeitura de Guarulhos, no estado de São Paulo, pôde-se concluir que a maioria tem entre 24 e 35 anos de idade e é do sexo feminino. Dados semelhantes apareceram na

pesquisa de Vilkevicius e Brawerman-Albini (2020), com a média de idade de 31 anos das 14 participantes do questionário online realizado com professoras da cidade de Curitiba, estado do Paraná.

Em relação à formação de professores, Rabello (2018) levantou dados que abrem espaço para grandes reflexões sobre o cenário de conhecimento de professores de Língua Inglesa: 58,3% afirmaram não falar Inglês fluentemente, algo que o autor apresenta como um problema para o ensino e aprendizagem da disciplina e, apoiando-se em Tardif (2006), cita que o perfil ideal do professor é de alguém que deve conhecer sua matéria, disciplina e programa, além de possuir conhecimentos relativos à ciência da Educação e à Pedagogia, desenvolvendo um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Endossando a problemática referente à formação de professores, a pesquisa realizada por Michels, Marinho e Biezeki (2019) também aponta para a limitação formativa desses docentes a partir da pesquisa bibliográfica e em documentos oficiais desenvolvida, articulando com a composição do quadro de profissionais docentes de Língua Inglesa da cidade de Palmas, no estado do Paraná: 25% é o número de professores com concurso específico na Rede Municipal de Ensino. Outro dado demonstrado por sua pesquisa é sobre o regime de contratação de professores nos anos de 2018 e 2019, que conta com 50% sendo professores estagiários, o que levanta a reflexão:

(...) devemos pensar a respeito do impacto que a falta da formação em sua integralidade pode causar em nossos alunos, muitos dos professores estagiários que atuam em nossa rede de educação estão cursando seu primeiro ano de graduação e por esse motivo ainda estão em aquisição das teorias necessárias para o desenvolvimento crítico necessário ao fazer pedagógico. (MICHELIS; MARINHO & BIEZEKI, 2019, p. 86).

Diante disso, as autoras (2019, p. 86) ainda apontam para a desvantagem que isso causa nesses alunos em relação aos de instituições particulares, “uma vez que os docentes são contratados tendo como critério sua habilitação em Língua Inglesa e, frequentemente, recebem formação em serviço”, contrapondo-se à realidade apresentada por elas de docentes não formados integralmente ou com pouca quantidade em uma mesma rede de ensino.

Apresentando um cenário mais positivo sobre a formação acadêmica de professores de Língua Inglesa, na pesquisa de Vilkevicius e Brawerman-Albini (2020) nota-se a maioria das professoras participantes do questionário em um nível avançado de conhecimento da Língua Inglesa, sendo que 10 de 14 responderam afirmativamente sobre uma formação continuada, principalmente especialização.



## A prática docente do professor de Língua Inglesa

A partir dos estudos de Rabello (2018), o ensino da Língua Inglesa no Brasil teve início em 1808, após a chegada da família real. Nessa época, a metodologia utilizada era a de tradução e análise gramatical, e somente a partir de 1930 o ensino de uma língua estrangeira começou a ser feito através da própria língua. A carga horária do ensino de línguas não era uma prioridade até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) tornar obrigatório o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio; ainda assim, a presença dessa disciplina ainda era facultativa para os anos iniciais, mas muitas redes municipais em todo o país já incluíam o ensino da Língua Inglesa nessa etapa mesmo sem essa obrigatoriedade (RABELLO, 2018).

Nesse aspecto, o autor (2018) elencou em sua pesquisa, segundo as respostas dos participantes, a importância do Inglês nos anos iniciais, como por exemplo a preparação dos alunos para continuar seus estudos nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, bem como prepará-los para o mercado de trabalho, algo que “revela a desconsideração com a fase de formação do estudante dos anos iniciais, dando-se, no caso, uma importância utilitarista para o ensino da LI<sup>4</sup> nessa fase, com vistas para um futuro.” (RABELLO, 2018, p. 633). Outros motivos levantados pelos participantes da pesquisa sobre a importância do ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais foram o fato de vivermos em um mundo globalizado e porque isso aumenta o repertório cultural das crianças.

Ainda na pesquisa de Rabello (2018), na análise das respostas dos professores foi identificado um predomínio no ensino de vocabulário em Língua Inglesa, e a ludicidade como ferramenta indispensável para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como jogos, brincadeiras ou algum tipo de avaliação oral.

Em um dos documentos analisados por Michels, Marinho e Biezeki (2019, p. 82) – o Planejamento Docente de uma das escolas –, citava-se que conhecer uma segunda língua significa “alargar o conhecimento de mundo do aluno e permitir que ele faça uso destes conhecimentos para construir significados na sociedade em que vive e contribuir para o processo educacional como um todo”. Sobre isso, as autoras salientam que a Língua Inglesa ofertada nos anos iniciais contribui para muito além, pois:

(...) a LI é uma disciplina escolar cujos conteúdos são essenciais para que os indivíduos tenham acesso aos conhecimentos produzidos nesta língua sejam referentes à literatura, à arte, à ciência, etc. Para que isso ocorra é fundamental que os profissionais que atuam nessa área tenham, tanto em sua formação inicial quanto em sua formação continuada sólida formação teórica, conhecimento nas áreas específicas unindo a teoria à prática

---

4 Língua Inglesa.

de forma a desenvolver uma atividade mediadora para que esses alunos por meio do conhecimento tenham possibilidades de chegar ao máximo desenvolvimento e conhecimento possível da sociedade de seu tempo. (MICHELS; MARINHO & BIEZEKI, 2019, p. 83).

Em se tratando de desafios da prática docente, as pesquisas apresentaram informações importantes a partir das opiniões dos professores. As respostas na pesquisa de Vilkevicius e Brawerman-Albini (2020) demonstraram o quanto muitas das professoras se sentiram despreparadas para o momento da prática de ensino, considerando a dificuldade de ensinar conteúdos utilizando a Língua Inglesa e, ao mesmo tempo, manter o foco no aprendizado da língua.

É importante perceber que a professora de ensino bilíngue enfrenta grandes dificuldades, pois compete a esse profissional cumprir todo o conteúdo programático do currículo completamente em LI de forma a vencer as barreiras de compreensão em uma LE. (VILKEVICIUS & BRAWERMAN-ALBINI, 2020, p. 187).

A pesquisa de Rabello (2018) também expõe desafios nesse campo, como o fato de uma aula de Língua Inglesa por semana ser pouco tempo para o desenvolvimento de um bom ensino, a falta de materiais e livros didáticos, e a pouca interação com outros professores e com os pais de alunos. Nesse sentido, uma formação que não contempla o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a falta de proficiência da língua “poderiam estar reproduzindo práticas que não são significativas para os alunos dessa faixa etária.” (RABELLO, 2018, p. 639).

### **A criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Para analisar o ensino de Inglês para a criança, Vilkevicius e Brawerman-Albini (2020) propuseram que as participantes do questionário escrevessem as cinco primeiras palavras que viessem à mente sobre “ensino de inglês para crianças”. A partir das respostas, foram separados três campos semânticos: ludicidade, abordagens e sentimentos do professor, organizados pela quantidade de vezes em que certas palavras foram mencionadas pelas participantes. De acordo com a análise das autoras sobre as respostas, o ensino da Língua Inglesa para crianças é desafiador e exige paciência, mas ao mesmo tempo é divertido, cativante e cercado por afeto; ademais, faz-se necessário o uso de abordagens bastante ativas e variadas, com muita dinâmica, oralidade e inovação.

Teorizando a diferença do ensino para crianças, se comparado a outras idades, Vilkevicius e Brawerman-Albini (2020), referenciando Ur (2012), afirmam que a forma como a língua é ensinada é um fator determinante da qualidade e efetividade da aprendizagem:

A autora explica que quanto mais velho o aluno, mais explícito é o processo de aprendizado. Portanto, ele se utiliza de mais estratégias que o aluno criança, como acessar explicações, aprender listas de vocabulário, testar hipótese, entre outras, tendo como resultado uma aprendizagem eficientemente rápida. Já o aluno criança, por ter aprendizado implícito, por memorização, imitação, repetição e brincadeiras, caracteriza-se por uma aprendizagem que ocorre a longo prazo. (VILKEVICIUS & BRAWERMAN-ALBINI, 2020, p. 176).

Na pesquisa de Rabello (2018), também foi respondido pelos professores que, no que tange o ensino da Língua Inglesa já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante pois a criança aprende com mais facilidade do que o aluno adulto.

Nesse sentido, Michels, Marinho e Biezeki (2019, p. 78) mencionam, em seu artigo, que quando esse ensino não acontece, “gradativamente, a criança tende a diminuir a potencialidade de suas habilidades linguísticas, pois suas capacidades não são estimuladas”. Ainda sobre o aprendizado das crianças, as autoras reforçam que cada indivíduo só se desenvolve a partir de uma vida em sociedade, com atividades mediadoras de seus pares, como a família, professores e outros: “São esses pares que poderão proporcionar a essa criança as experiências, os valores, os conhecimentos para que ela faça parte da sociedade de seu tempo, apropriando-se e objetivando suas aptidões humanas: falar, pensar, sentir, etc” (2019, p. 80). Esses apontamentos demonstram, então, que apesar de o ensino ter sua relevância de acontecer logo nos anos iniciais da etapa escolar, é com a inserção dessa criança com o seu entorno que ele se solidifica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste breve estudo, discorrer sobre práticas pedagógicas a partir da discussão dos cenários explicitados permitiu refletir sobre o que vem, recentemente, envolvendo essas práticas, principalmente docentes, no ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como abrir possibilidades de (res)significá-las.

Considerando o observado, pode-se perceber o quanto a formação do professor de Língua Inglesa ainda precisa ser mais solidificada, pois isso influencia na forma como será feito o ensino da Língua Inglesa em sala de aula, além de contribuir para uma boa, ou não, relação com seu aluno e suas necessidades. Ainda, seguindo as conceituações sobre prática docente, reitera-se a importância de uma prática docente consciente, reflexiva, crítica e com intencionalidade, para que o que é ensinado e o que é aprendido estejam voltados ao desenvolvimento integral de um discente, especificamente a criança.

Ainda nessa esfera, a prática docente, mesmo que tenha passado por

diferentes abordagens, metodologias e formatos ao longo do tempo, precisa estar centralizada ao contexto daquele aluno, entendendo que o ensino de Língua Inglesa para crianças deve ocorrer de forma paulatina, dado a sua aprendizagem a longo prazo, e diferenciada, dado o valor que tem uma aula dinâmica, lúdica e cercada de interação social para que o aprendizado ocorra.

Os desafios do ensino da Língua Inglesa para crianças são compartilhados pelos professores independente da região em que estejam ou de sua formação, haja vista a falta de regulamentação para este ensino, a falta de disponibilização de materiais adequados e o pouco tempo destinado para aulas; esses fatores, combinados com uma formação inicial limitada, aumentam o sentimento de desvalorização do professor, podendo torná-lo um mero expositor de ideias em vez de um participante ativo que também incentiva a participação ativa de seus alunos, por perceber um retorno rápido do processo de ensino e aprendizagem.

Compreende-se, portanto, a magnitude da presença da família, dos colegas e dos professores, somados à uma prática docente integral e de qualidade, no processo de aquisição de uma segunda língua na Educação Básica para a criança, algo que contribui na maneira como ela apreenderá o que está sendo proposto e utilizará em seu âmbito pessoal, acadêmico e profissional, bem como no desenvolvimento psicológico, emocional, cognitivo e social que a Língua Inglesa terá para sua vida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, 2017, MEC/CONSED/UNDIME.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS RBEP-INEP**, v. 97, p. 534-551. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, v. 41, p. 601-614. 2015.

JÚNIOR, João Paulo Alexandre de Barros; CARNEIRO, ThaynáEmanoela Guedes. **Desafios e perspectivas acerca da docência da Língua Inglesa na**

**Educação Básica:** uma análise a partir das experiências no estágio supervisionado de observação. 2020. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA1\\_ID2643\\_28092020201859.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID2643_28092020201859.pdf). Acesso em: 04 dez. 2021.

MICHELS, Tatiana Aparecida; MARINHO, Bruna Ramos; BIEZEKI, Márcia de Campos. A oferta de língua Inglesa nos anos iniciais da educação básica: desafios para a formação inicial e continuada do professor. **Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/345>. Acesso em: 04 dez. 2021.

MORATO, Rodrigo Altair; FERREIRA, Rafaela Cícera; PEREIRA, Cláudio Alves. **Perspectivas de ensino bilíngue de inglês na educação básica brasileira**. 2020. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/1109>. Acesso em: 08 mai. 2021.

RABELLO, Luiz Ricardo Gonçalves. O Professor de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: perfil, percepções e práticas. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro/SP. 2018.

SOUZA, Ana Paula Ramos de; STEFANELLO, Carla Adiers; SPILMANN, Ivomar Antônio. **A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático**. Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 23-52. 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica In: SILVA, Maria. Cristina. Borges (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

VILKEVICIUS, Bianca Danielle Sawada; BRAWERMAN-ALBINI, Andressa. **A visão de professores de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I sobre sua formação inicial**. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69485>. Acesso em 18 set. 2021.

# QUEBRA DA QUARTA PAREDE NA SALA DE AULA: INTERSECÇÕES ENTRE O TEATRO DO OPRIMIDO E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Ana Carolina Miguel Costa<sup>1</sup>

## Introdução

Ao analisarmos dados sobre a qualidade educacional brasileira atual, percebemos o quanto ela ainda é precária, em um contexto elitista e excludente. Segundo dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), em sua última avaliação, em 2018, foi constatado que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura está estagnado desde 2009. Além disso, metade dos discentes não alcançou o nível 2 de proficiência em letramento em leitura - nível no qual os leitores conseguem identificar as ideias principais de um texto, produzir inferências básicas, entre outros. Ou seja, o resultado é alarmante e prenuncia que os jovens passarão por diversas dificuldades, “[...] ou até mesmo impedindo que eles avancem em seus estudos, tenham oportunidades melhores no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade” (BRASIL, 2020, p.77).

Ainda verificando os últimos resultados sobre a leitura no país, conforme aponta o Instituto Pró-livro, na 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2019), apenas 10% dos alunos entrevistados disseram que escolheram seus livros baseados em sugestões de seus professores. Ademais, ao observar os gêneros lidos, nota-se que diversos deles, como o dramático, não apareceram nem como opção para possível seleção. Diante o exposto, é evidente como esses resultados geram impactos prejudiciais na vida de diversas pessoas, contribuindo para que,

---

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), com pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestra pela mesma instituição, com pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre o texto literário na sala de aula (pesquisa de campo realizada com alunos do ensino fundamental II). Licenciada e bacharela em Letras, com habilitação para o ensino de língua espanhola, língua inglesa e língua portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: ana.m.costa@unesp.br.

muitas vezes, elas não consigam exercer plenamente a cidadania.

Se a leitura - que é basilar em nossa constituição enquanto cidadãos e nos auxilia a viver em sociedade - é posta de lado, ao refletirmos sobre a leitura literária, a arte, a cultura é irrisório pensar que é acessível à população; na verdade, elas são inseridas como marcas de poder de uma minoria opressora e castradora de pensamento/reflexão/ação. Como aponta Augusto Boal, na introdução de *A Estética do Oprimido* (2008, p. 15),

A castração estética vulnerabiliza a cidadania obrigando-a a obedecer mensagens imperativas da mídia, da cátedra e do palanque, do púlpito e de todos os sargentos, sem pensá-las, refutá-las, sequer entendê-las! O analfabetismo estético, que assola até alfabetizados em leitura e escritura, é perigoso instrumento de dominação que permite aos opressores a subliminal Invasão dos Cérebros!

O analfabetismo estético é um desvio imposto, e os dados supracitados apenas confirmam a decadente derrocada que estamos vivenciando. Esse cenário faz-nos lembrar de Estragon e Vladimir<sup>2</sup>, que esperam, esperam e esperam, e fica-se sempre na expectativa da chegada, que não é concretizada. Sentimo-nos assim, esperando o novo, a mudança; muitos tentam a ação e a transformação da situação, mas o caminho está cada vez mais árduo. Por esse motivo, é mais do que necessário quebrarmos as “paredes” das salas de aula, e uma possibilidade é questionar/pensar/repensar/agir; para isso, os estudos e postulados de Paulo Freire e Augusto Boal são imprescindíveis.

### **Teatro do oprimido – Augusto Boal**

Como aponta Tânia Baraúna (2013, p.195), há muitas aproximações que podem ser traçadas entre Boal e Freire. Foram exilados durante o período da Ditadura Militar, ganharam e foram indicados a diversos prêmios internacionais, contudo a maior semelhança foi a luta incansável a favor dos oprimidos: “Ambos nos deixaram um legado de esperança e ferramentas de intervenção social, educativa e política para combater a opressão: o Método de Alfabetização de Freire e o Teatro do Oprimido de Boal”.

Augusto Boal é, sem dúvida, a grande voz do teatro latino-americano. É inegável a importância do Teatro do Oprimido e, mais recentemente, de seu último livro, *A Estética do Oprimido*. Em todas as sociedades, em maior e/ou menor grau, há formas de opressão, perdas de direitos sociais, empobrecimento populacional, então, urge refletir e agir sobre quem e o que nos oprimem. Desse modo, para Boal, o objetivo fundamental da Poética do Oprimido é o

---

2 Estragon e Vladimir são personagens da obra *Esperando Godot*, de Samuel Beckett. Na obra, temos a expectativa de que eles encontrarão Godot, mas essa espera é interminável.

da transformação, “transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática” (1991, p. 138).

Segundo o autor, Aristóteles propõe uma Poética em que os personagens pensam e atuam/agem no lugar dos espectadores, produzindo-se a *catarse*; Brecht propõe uma Poética em que os personagens atuem, mas que os espectadores pensem por si próprios, suscitando-se a conscientização; já a Poética do Oprimido provoca a ação, o próprio espectador assume papel de protagonista, ensaia, pensa e age para a ação real (1991, p. 138). Desse modo, o Teatro do Oprimido pretende a quebra da quarta parede<sup>3</sup> (ou de todas), pois o espectador já não é mais espectador, ele é o sujeito agente, que questiona sua realidade, pensa em alternativas de mudança e pode agir para a transformação social.

Para isso, é necessário fazer a pergunta: Qual é a opressão que temos aqui? Analisar/entender qual é o contexto de opressão de uma sociedade é basilar para se poder agir efetivamente. No Teatro do Oprimido, o participante tenta modificar sua realidade questionando o que o está oprimindo e, por meio da participação ativa no teatro, fazem-se representações do real, das situações de opressão, para pensar e agir sobre os problemas vividos. O teatro popular é o povo e para o povo e, com a aproximação a ele, há um maior acesso da arte e cultura pelas comunidades que, na maioria das vezes, acabam sendo restringidas a uma pequena parcela da população.

Além disso, essa aproximação dialógica é possível, pois, como destaca Boal (2008, p. 162): “todo ser humano é, substancialmente, artista”. Para ele, todos nós somos artistas e, a partir do contato com as técnicas teatrais, vamos produzir cultura, pensamento, questionamento e libertação. Os opressores utilizam-se da arte e cultura para dominar, colocando a todos como consumidores, espectadores passivos e obedientes que não reagem ao que é visto. Quando compreendemos que somos artistas, “a favor do diálogo, da criatividade, da liberdade, produção e transmissão da arte, do pleno e livre exercício das duas formas humanas de pensar” (2008, p. 18), a submissão/dominação sai de cena.

É por meio da representação, do diálogo, do questionamento que o oprimido vê-se enquanto oprimido e, para libertar-se, precisa descobrir a sociedade que o cerca, seus anseios e necessidades, isso não mais pela visão do opressor, mas sim sua própria visão, a de quem quer a transformação. Como já dito, todos somos artistas e, desse modo, podemos criar a obra, representá-la, alterá-la e, depois, tentar modificar as situações vivenciadas. Outrossim,

---

3 A queda da quarta parede é uma proposta utilizada por Brecht para ter-se um efeito de distanciamento entre a peça apresentada e o espectador. Assim, eles refletem e percebem que aquilo que estão assistindo é teatro.



O produto artístico – obra de arte – deve ser capaz de despertar ideias, emoções e pensamentos semelhantes aos que levaram o artista à sua criação. O processo estético desenvolve nossas capacidades perceptivas e criativas atrofiadas, aumenta o nosso poder de metaforizar a realidade (BOAL, 2008, p. 118).

Portanto, o Teatro do Oprimido é a luta pelos direitos humanos, a arte ajudando a restaurar a democracia, permitindo aos cidadãos analisarem, questionarem as ações, os costumes, as imposições, tornando-os conscientes e afastando-os da *sociedade do espetáculo*<sup>4</sup>. De acordo com Boal, é por meio da arte, espetáculo, estética que a violência é instaurada, são implantados controle e dominação, porém também é por meio da arte, espetáculo, estética que a violência é derrubada. Por isso, “a *Estética do Oprimido* é um ensaio de revolução” (2008, p. 158).

### **Pedagogia do oprimido – Paulo Freire**

Assim como Augusto Boal elaborou uma prática de resistência e libertação dos oprimidos por meio do teatro, Paulo Freire organizou a *Pedagogia do Oprimido*, que também visava à libertação dos oprimidos, porém através da educação. Paulo Freire, patrono da educação brasileira<sup>5</sup>, lutou por uma prática de liberdade que só poderia ser concretizada em uma pedagogia na qual o oprimido tivesse condições de refletir sobre sua situação e libertar-se dela.

Para o educador, a *Pedagogia do Oprimido* tem que ser forjada com o sujeito e não para ele, com suas próprias palavras: “[...] já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão” (2019, p. 179). O oprimido, ao deparar-se com o opressor e ainda não conhecer sua situação de aprisionamento, coloca o opressor como um ser superior e quer imitá-lo, seguir seus passos e costumes, reproduzindo ciclicamente esse sistema. Muitas vezes, quanto mais o homem é controlado, domesticado, mais transforma-se em “coisa” (2019, p. 64), em objeto de algum valor e que pode ser trocado a qualquer tempo.

Dessa maneira, para superar essa conjuntura opressora é necessário o reconhecimento crítico e a ação, não há uma resolução apenas em afirmar que há exploração e opressão e não fazer nada de concreto para mudar a situação. Por isso a *práxis* é fundamental para o processo de libertação, visto que é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2019, p. 52). Freire,

4 O termo sociedade do espetáculo foi cunhado por Guy Debord para designar as sociedades que são dirigidas por aqueles que detêm o poder e querem preservá-lo e, para isso, utilizam os espetáculos para controlar o conteúdo e, assim, dominar os espectadores inconscientes.

5 Paulo Freire foi nomeado Patrono da Educação Brasileira (Lei nº 12.612) em 2012, pela ex-presidenta Dilma Rousseff, por defender a educação como modo de libertação da opressão.

em diversos momentos, reitera a importância da *práxis*, já que sem ela apenas há afirmações e constatações, e não uma atitude efetiva.

Nesse viés, Paulo Freire, pensando em uma educação humanizada, desenvolveu um método de alfabetização de adultos, em 1963, no Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, alfabetizando, em 45 dias, no Rio Grande do Norte, cerca de trezentos trabalhadores rurais. Para o educador, que foi um dos primeiros brasileiros a afirmar que o analfabetismo era um problema social, a alfabetização de adultos não deveria ser pautada somente no ato de aprender a ler e escrever, e sim a aprender a ler o mundo, o que cerca o homem, o contexto em que estamos inseridos. Assim, aprendendo a ler o mundo, contextualizando o meio social, o homem passa a interagir com ele, entendendo onde está inserido e podendo buscar sua libertação. Sem conhecer o mundo, a realidade que nos cerca, é difícil compreender a opressão em que vivemos. Aprendendo a ler o mundo, aprendendo a ter um olhar crítico, é possível surgir a pergunta proposta por Augusto Boal, do oprimido para ele mesmo: Qual é a opressão que temos aqui? Visualizando qual é a opressão, quem oprime, tão somente assim poder-se-á buscar a transformação.

Cabe analisar, então, que há diversos modos de opressão e podem ser desenvolvidos de formas variadas e, um deles, é por meio da *educação bancária*. Percebe-se, com os dados do PISA e do Instituto Pró-livro, que os estudantes brasileiros estão em contato com uma educação pautada em decorar conteúdos para exames vestibulares, decodificar letras e frases, entretanto não conseguem com isso viver plenamente em sociedade, pois há ausência de aprendizado crítico, reflexivo, interpretativo, problematizador e contextualizado com suas vivências sociais. Esse sistema coercitivo promove a desumanização do ser, posto que descontextualiza os conhecimentos, ignorando a realidade de cada um, os saberes que trazem; suprimem-se o diálogo e o debate; perpetua-se uma visão cristalizada de que o aprendiz é um vazio, oco, que deve ser preenchido.

Na educação bancária, como o próprio nome sugere, o educador faz depósitos de narrações nos educandos e, para o depósito ser efetuado com sucesso, cabe ao educando escutar passivamente, receber o conteúdo, memorizá-lo e repeti-lo; ciclo que não estimula a criatividade, o pensamento, conservando-se o controle e satisfazendo os interesses dos opressores. Desse modo, como aponta Freire (2019, p. 83),

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (grifos do autor).

Vê-se, assim, o caráter desfigurado e despersonalizado que o educando adquire, sendo posto como “coisa”, “objeto” vazio, que para ficar completo precisa ser preenchido por alguém considerado superior. Ainda como aponta Freire, para esse projeto de desumanização acontecer, mais “coisificados” os educandos devem ficar, pois “[...] Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores deles. Como sujeitos” (2019, p. 83). Dessa maneira, a educação bancária se concretiza e perpetua-se anos a fio.

Por outro lado, para que tenhamos uma educação libertadora, que visa à emancipação do educando, Freire propõe uma educação problematizadora, na qual ocorre uma relação dialógica entre educador e educando. Para ele, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (2019, pp. 95 e 96). O educador tem papel fundamental nesse processo, pois proporciona *com* os educandos as condições para a superação. Dessarte, para ter-se a educação problematizadora é necessário pensar o conteúdo programático, que deve considerar o “universo temático” do povo, dos educandos. Esse conteúdo deve ser representativo de cada indivíduo, sendo um conteúdo significativo para eles, para que cada um possa se reconhecer e transformar-se.

Tânia Baraúna (2013, p.192), ao refletir sobre o conteúdo que poderia ser abordado no Método Paulo Freire, o sintetizou em três momentos “dialéticos e interdisciplinares”:

1. A investigação temática pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia;
2. A tematização pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam seu significado social, tomando, assim, consciência do mundo vivido;
3. A problematização na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Dada essa sintetização, é perceptível que com essa aproximação do educador-educando, educando-educador, conteúdo com “universo temático” é possível a transformação. Desse modo, ao ter-se uma educação problematizadora na qual o sujeito participa, interage, questiona, dialoga, se reconhece, ele, conseqüentemente, se vê como agente ativo do seu pensar, aclara e discute sua visão de mundo, sente-se integrado, livre para manifestar suas opiniões e pensamentos e, também, para escutar os outros companheiros. Visto isso, é notório o quanto a educação libertadora proposta por Freire é importante e como, ao mesmo tempo, os opressores tentam derrubá-la, dado que ela gera um não conformismo, uma

conscientização para a luta pelas classes mais desfavorecidas. Por isso, aproximar os postulados de Freire e Boal é basilar para a libertação tanto dos oprimidos quanto dos opressores.

### **Pedagogia do oprimido e teatro do oprimido**

É sabido o papel de importância que a educação gera na vida de todos, porém, como já demonstrado, ela surge como educação hegemônica, opressora, que prende o indivíduo para continuar repetindo constantemente a situação de opressão e submissão em que está inserido. Contrariamente a isso, Freire desenvolve um método para uma educação libertadora e Boal, adotando a metodologia de Freire, pretende uma educação libertadora por meio da prática teatral. Boal utiliza a metodologia de Freire pois vincula-se ao ideário de que todos podem ensinar a todos, todos podem participar e agir; adota os mesmos pensamentos freirianos de que libertamo-nos em comunhão; em uma pedagogia feita *não para* os oprimidos, mas *pelos* oprimidos.

A aproximação entre eles ocorre de modos variados, assemelhando-se teorias e praxis, inclusive o título de suas obras é propositalmente similar. Augusto Boal mostra a influência dos postulados de Freire ao propor o *Teatro do Oprimido* (que deriva da *Pedagogia do Oprimido*), visto que, ao incorporar a metodologia do educador, carrega o postulado de uma educação para a libertação e agrega a ideia de que, junto a isso, a prática teatral pode ajudar a conscientizar para a libertação. Ambos defendem uma relação dialógica que acontece entre educador-educando, educando-educador, participante-curinga<sup>6</sup>, curinga-participante.

Essa relação dialógica é um dos passos para seguir caminho à libertação dos oprimidos, visto que os dois defendem que ela ocorre de modo conjunto, não como imposição de um ser sobre o outro. Augusto Boal dá a palavra ao público para que ele possa relatar suas experiências, vivências, conhecimentos, para ele ter autonomia, sentir que tem voz e que será escutado, que juntos poderão pensar a situação de conflito e formular possibilidades de modificação. Paulo Freire dá a palavra aos educandos para auxiliar na construção da palavra, para ajudar a desenvolver a autonomia, a reflexão sobre o que o cerca, no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Pode-se notar, então, que a relação dialógica é basilar para a transformação social; sem o diálogo o que existe é o silêncio e, conseqüentemente, a opressão.

---

6 O termo curinga foi desenvolvido por Augusto Boal para definir, durante uma peça, a interrupção feita pelo ator para solicitar a participação do público na proposição de mudança das ações que estavam sendo realizadas. O ator faz a mediação e o público age transformando a ação conflituosa que era encenada; na verdade, essas encenações representam aspectos da vivência cotidiana de cada ser, permitindo, então, a reflexão e transformação.

Estamos sob a égide de uma sociedade com o poder nas mãos de poucos, capitalista, que produz medo e pânico como forma de dominação, instiga o ódio e violência, espalha mentiras para manipular e cercear a liberdade. Entretanto, chega um momento em que devemos despertar como fez a senhora Carrar<sup>7</sup>, que pegou os fuzis e foi à luta, e nossos fuzis, como propõem Freire e Boal, são a educação, a cultura e a arte. Boal explicita que o Teatro do Oprimido não é a revolução, mas um caminho para consegui-la. Desse modo, o percurso para a transformação deve começar nos anos iniciais de cada indivíduo e, a partir da escola, com educação de qualidade, acesso à arte e cultura podemos iniciar a mudança o quanto antes.

A escola, que deve ser um dos palcos para a transformação, passa por muitos percalços há bastante tempo. Como aponta Tânia Baraúna (2013, p.199), a situação socioeconômica é um deles e, para ser suprimida, deve-se justamente investir em cultura e arte:

Para Freire e Boal o desafio de transformar a escola, a educação e a sociedade está na superação da injustiça socioeconômica ligada às estruturas políticas e econômicas da sociedade, que podem ser superadas através da preocupação de uma prática de diversidade e da autoafirmação, com uma política cultural mais ampla de libertação e justiça social [...].

Além disso, a falta de investimento em cultura e arte - que consequentemente gera exclusão social - acaba afastando também os educandos da leitura, literatura e, desse modo, da fruição estética. Para ser possível uma educação problematizadora, além da relação dialógica e da escolha de conteúdo relacionado ao universo do educando, é necessário um amplo contato com a leitura e literatura, pois por meio delas há o conhecimento de outros mundos (e o educando pode compará-los ao seu, para contrapor o que o cerca e realizar transformações), de conhecimentos múltiplos e interdisciplinares, do conhecimento de histórias e da história, a possibilidade de fazer reflexão, interpretação, crítica, além do prazer em ler, descobrir, conhecer o novo.

Desse modo, é precípua que tanto a Pedagogia do Oprimido quanto o Teatro do Oprimido estejam nas salas de aula e talvez para que isso possa se concretizar seja necessário quebrar a quarta parede da sala, à moda de Brecht, ou até mesmo todas, à moda de Boal, visto que para ocorrerem mudanças, a sala de aula não pode permanecer a mesma; nem ela, nem os educadores, nem os educandos.

A educação e a arte são poderosos instrumentos de luta e é justamente por isso que são postos de lado, mantidos inacessíveis. Se observarmos os materiais didáticos utilizados em salas de aula, percebemos que os conteúdos de língua

---

<sup>7</sup> Senhora Carrar é uma personagem da obra *Os fuzis da senhora Carrar*, de Bertold Brecht.

portuguesa não consideram os educandos enquanto seres com características diferentes, em contextos sociais e culturais diversificados. Os educadores, na maioria das vezes, não procuram suprir essa defasagem, porque, muitas vezes, são obrigados a seguir um conteúdo pré-determinado, com o tempo cronometrado e, às vezes, também possuem formação insuficiente para tentar modificar o cenário em que estão inseridos; há ainda muitos outros problemas relacionados, como a questão estrutural escolar, condições precárias de trabalho, baixo salário, entre outros, mas que não serão esmiuçados aqui.

Ademais, como apontam Cafiero e Corrêa, os textos presentes nos materiais didáticos de língua portuguesa aparecem, em sua maioria, apenas em fragmentos e servindo como exemplos para algum outro conteúdo; os textos que aparecem na íntegra são selecionados por terem uma extensão menor, sendo visível que não há um incentivo à leitura:

Tamanho (são em geral textos curtos, no máximo de duas páginas); compromisso com uma forma de literatura “mais fácil”, com um grau de dificuldade de leitura e interpretação menor, devido à elaboração linguística - geralmente, esses textos não possibilitam a emancipação do leitor e a ampliação do seu horizonte de expectativas (2003, pp. 295-296).

Isso acontece também com os textos dramáticos<sup>8</sup> que, com as atualizações curriculares, cada vez mais estão escassos no material didático. A ida ao teatro, oficinas teatrais nas escolas, projetos e/ou atividades de leitura dramatizada também estão em constante declínio; há um apagão generalizado que pretende tirar de cena conteúdos, projetos, práticas que ajudam na emancipação do indivíduo. Também podemos encontrar materiais escolares na internet, como, por exemplo, no Portal do Professor, plataforma on-line do Ministério da Educação que reúne planos de aula para professores. Ao procurarmos um plano de aula sobre teatro, há um disponível intitulado “Trabalhando o gênero: texto teatral”, preparado para alunos do 6º ano do ensino fundamental; ele é plano dividido em três momentos: contextualização temática a partir de visualização de fotos com elementos ligados ao teatro; leitura de um pequeno fragmento de “Busca ao tesouro”, de Monteiro Lobato, seguido de questões de interpretação; e, por último, é pretendido que os alunos imaginem como é o desfecho e façam uma dramatização.

Em uma análise superficial, notamos que há uma tentativa de aproximação do texto teatral, da dramatização aos educandos - e não deve ser desprezada -, porém, acaba não sendo efetiva na tentativa de emancipação do sujeito, visto que o texto é apresentado somente com fragmentos; das onze questões que seriam de interpretação, quatro são sobre aspectos gramaticais; e a pretensão de

---

8 O texto dramático na sala de aula e nos materiais didáticos, assim como a leitura dramatizada e a encenação, serão mais explorados devido à temática abordada no artigo.

encenação dos alunos é fechada a um roteiro estabelecido pelo docente e que deve ser seguido à risca. Ao pensarmos na Pedagogia do Oprimido, se poderia propor, na primeira etapa, uma contextualização usando-se tanto os elementos teatrais quanto as características sociais e culturais dos envolvidos, questionando-se, por exemplo, o porquê de não haver espaços destinados à apresentação de teatro em todas as cidades, o porquê de muitos nunca terem visto, lido ou participado de uma peça teatral, dentre diversas outras possibilidades. Já na segunda etapa, o texto poderia ser trabalhado na íntegra, tecendo-se discussões sobre a leitura; poderia ser proposta também uma leitura dramatizada. E, na terceira etapa, os educandos poderiam encenar aquilo com que não concordavam na história, o que desejariam modificar, o que se assemelhava (ou não) com suas próprias vidas, quais costumes poderiam ser repensados, entre outros.

Essa aproximação com o texto, com a leitura, a dramatização, o pensar o contexto, o meio social e cultural na escola faz com que haja uma possibilidade de emancipação social, desenvolvimento da autonomia e sensibilização estética. Ignorar tudo isso é negar aos educandos a oportunidade de tentar a transformação desde cedo, para que cresçam diferentes, resignificando e reformulando o mundo em que vivemos, aprendendo a ser cidadãos livres, longe das amarras sociais. Para isso, então, é necessário quebrar a quarta parede (ou todas), para que haja efetivamente o diálogo, a interação, a construção coletiva de um novo ambiente.

De modo mais concreto, para exemplificar como se dá a composição coletiva da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido em escolas públicas, no artigo “O teatro do oprimido em suas múltiplas possibilidades estéticas e pedagógicas: um estudo sobre o grupo ‘Forn de Teatre Pa’ tothom’, de Barcelona”, Elizabete Sanches Rocha apresenta como o Teatro do Oprimido foi inserido nas escolas públicas catalãs. O grupo “Forn de Teatre Pa’ tothom”, além de contar com atores profissionais, tem como líderes os irmãos Montse Forcadas e Jordi Forcadas, realizando “montagens coletivas, com base em histórias de opressão relatadas por grupos ou por pessoas, individualmente, que participam efetivamente das ações em torno do Teatro do Oprimido” (2015, pp. 3 e 4). Rocha relata que acompanhou a representação da peça *Mustafâ és al replà*, escrita pelo próprio grupo, ocorrida em uma escola pública, com o público equivalente ao que, no Brasil, seria o Ensino Médio, além dos professores e responsáveis pela escola. O público era composto de jovens de diversas culturas, como filhos de imigrantes árabes, africanos, galegos, indianos, entre outros.

Ainda relata que conseguiu abordar informalmente um dos estudantes, que possuía vinte e oito anos e era pintor de parede. Ao ser questionado sobre qual era a importância para ele de poder participar da experiência, ele contou

que se “tratava de uma oportunidade única de debate, por meio da arte, de temas muito delicados no contexto catalão, sobretudo no que se refere ao racismo, e que são realidades vividas e enfrentadas todos os dias, nos lares e nas ruas, nos espaços públicos e privados” (2015, p. 4). Desse modo, é indubitável o quanto o Teatro do Oprimido foi fundamental na vida desses jovens, ajudando a desvelar o ambiente opressivo em que viviam e buscando, por meio da reflexão e ação, caminhos para a libertação.

De acordo com Rocha,

[...] o alcance em termos pedagógicos é incomensurável, uma vez que é atribuída voz aos que jamais encontrariam quem os ouvisse, em outro espaço social ou cultural. Com bases, evidentemente, freirianas, a dimensão pedagógica criada e difundida pela ação teatral propicia uma gama de possibilidades na abertura de feridas sociais não reveladas publicamente. O teor libertário é latente (2015, p.6).

Portanto, ao determos nosso olhar aos resultados tão profícuos encontrados na inserção do Teatro do Oprimido no ambiente escolar e, conjuntamente, a Pedagogia do Oprimido, é necessário termos professores e profissionais capacitados, que queiram a transformação e levem aos educandos a oportunidade de mudança. Inserir a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido na escola pública é materializar a relação dialógica, contra-hegemônica, libertária, emancipatória, de fruição estética e transformadora da sociedade. Façamos como Kattrin<sup>9</sup> que, mesmo sem voz, fez o maior barulho para salvar e tentar mudar a realidade opressora em que vivia.

## Referências

BARAÚNA, Tânia. Considerações sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a Metodologia do Oprimido de Augusto Boal. In: **Augusto Boal: arte, pedagogia e política**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

BECKETT, Samuel. **Esperando Godot**. Tradução de Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **A Estética do Oprimido**. Reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estu-

<sup>9</sup> Kattrin é personagem de *Mãe Coragem*, obra de Bertold Brecht. Ela é uma menina muda e junto de sua mãe tenta sobreviver à guerra; mesmo sendo muda, quebra o silêncio fazendo barulho, enfrentando, assim, a morte e salvando o coletivo.



dos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portal do professor. **Trabalhando o gênero:** texto teatral. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28418> >. Acesso em: 1 ago. 2021.

BRECHT, Bertold. Mãe Coragem e seus filhos. In: **Teatro completo**. Trad. Roberto Schwarz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, vol. 6.

\_\_\_\_\_. Os fuzis da Senhora Carrar. In: **Teatro completo**. Trad. Roberto Schwarz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, vol. 6.

CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules Toledo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

RETRATOS da leitura no Brasil - 5ª edição. Zoara Failla (Org.). Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

ROCHA, Elizabete Sanches. O teatro do oprimido em suas múltiplas possibilidades estéticas e pedagógicas: um estudo sobre o grupo 'Forn de Teatre Pa' tothom', de Barcelona. In: XIV CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC - FLUXOS E CORRENTES: TRÂNSITOS E TRADUÇÕES LITERÁRIAS, 2015, Belém. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<https://abralic.org.br/anais-artigos/?id=824>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

# UMA REVISÃO ACERCA DA INSERÇÃO DA SAÚDE E DO MEIO AMBIENTE NO CURRÍCULO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NAS PERIFÉRIAS DE IMPERATRIZ - MA

*Regina Célia Costa Lima<sup>1</sup>*

*Fernanda Miler Lima Pinto<sup>2</sup>*

## **Introdução**

A educação escolar como um dos processos principais de formação do sujeito, insere-se no centro das políticas públicas na contemporaneidade e é apontada como um dos meios mais plausíveis para alavancar o desenvolvimento do país e integrá-lo ao mundo globalizado (LIBÂNEO, et al, 2003). A partir deste desafio imposto, tem crescido, de forma decisiva, a luta pela democratização do ensino, como um meio para o exercício de cidadania.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser uma das ferramentas importantes para o exercício da cidadania, tornando-se instrumento essencial na qualidade de vida e na construção de sujeitos emancipados. Assim, foi imputada à escola a tarefa de favorecer a formação de um ser humano capaz de provocar mudanças significativas nas formas de lidar, também, com o meio ambiente e a saúde. No Brasil, a partir das últimas décadas do século XX, tais exigências influíram significativamente no conteúdo escolar e temas, como saúde e meio ambiente, tiveram um papel de destaque no currículo educacional.

O presente trabalho, trata-se de uma revisão sintetizada de uma pesquisa realizada anteriormente que objetivou analisar como tem se dado o processo de

---

1 Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Docente do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL)/Curso de História da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: regnace-  
lia@hotmail.com/ reginacelia@uemasul.edu.br.

2 Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestra em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: fernandampl1206@gmail.com.

inserção das temáticas de Saúde e Meio Ambiente no currículo escolar de escolas públicas do Ensino Fundamental localizadas nas periferias urbanas de Imperatriz, baseando-se numa coleta de dados realizada em 2014, cujos resultados foram publicados primeiramente na revista Pesquisa em Foco (vol. 20, n. 2, 2015).

A inclusão dos temas transversais no currículo escolar brasileiro se insere na ampliação das funções conferidas à escola na atualidade. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo documental, de natureza descritiva, envolvendo uma abordagem qualitativa. Foram utilizados, nesta pesquisa, os documentos escolares como Projeto Político Pedagógico (PPP), Projetos disciplinares e/ou interdisciplinares na área da saúde e do meio ambiente. O universo amostral foi constituído de 5 escolas Públicas do Ensino Fundamental, sendo 4 localizadas na periferia urbana e 1 na zona rural, do Município de Imperatriz, Maranhão, incluídas no programa Escolas Sustentáveis. As discussões estão fundamentadas nas concepções de escola cidadã, de interdisciplinaridade e transversalidade, e foram norteadas pelas concepções de Saúde e Meio Ambiente, constantes nos documentos normativos da educação brasileira como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Referenciais Curriculares do Estado do Maranhão (RCEM), no manual das Escolas Sustentáveis e nas decisões dos fóruns nacionais e internacionais sobre Educação, Saúde e Meio Ambiente.

Com essa pesquisa almeja-se contribuir não apenas com o debate acerca da temática proposta, mas, sobretudo, na construção de uma ferramenta de mudança da realidade escolar. Destarte, a justificativa motivadora para a criação desse trabalho surgiu a partir da necessidade de cooperar para a discussão sobre a prática educacional e o engajamento do currículo escolar na construção de uma nova história social e, ainda, no interesse particular em questionar o processo de educação que emerge da atual legislação brasileira, analisando os seus desdobramentos no espaço pesquisado.

### **A saúde e o meio ambiente no currículo de escolas públicas de Ensino Fundamental nas periferias de Imperatriz – MA**

O trabalho com projetos no espaço escolar tem sido uma prática disseminada no sistema educacional a partir do final da década de 1980, ganhando papel de destaque na legislação educacional por meio da tematização dos conteúdos, principalmente com a adoção dos temas transversais. Os PCNs defendem que:

A organização de conteúdos em torno de projetos como uma forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorecendo a compreensão da multiplicidade de aspecto que compõe a realidade, de forma articulada com os vários campos do conhecimento (BRASIL, 1998a, p. 41).

Para averiguar a concordância da realidade com o texto, foram utilizados nesta pesquisa, além de documentos oficiais nas esferas nacional, estadual e municipal, os arquivos das escolas investigadas, como o Projeto Pedagógico e os Projetos disciplinares e/ou interdisciplinares na área da saúde e do meio ambiente.

Para se chegar às escolas que compõem o contexto investigativo da pesquisa, optou-se pelas unidades educacionais públicas municipais (excluindo as escolas conveniadas/municipalizadas) que trabalham com o Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclos e que se encontram incluídas no programa Nacional de Escolas Sustentáveis (n=06), a partir do ano de 2013, segundo informações constantes no PDDE interativo. Utilizou-se ainda, como critério de inclusão, a aceitação em participar da investigação por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. A coleta de dados foi realizada entre os meses de Março e Agosto de 2014, nas escolas públicas definidas como campo de amostra.

A população analisada foi constituída de 05 escolas Públicas do Ensino Fundamental, do Município de Imperatriz (n=05). Das escolas pesquisadas, 04 são localizadas na periferia urbana de Imperatriz, e 01 na zona rural do município.

No sentido de melhor utilização dos dados e por uma opção didática, as escolas pesquisadas tiveram seus nomes substituídos por códigos, optando-se pelos códigos: E1, E2, E3, E4, E5. O Quadro 2 apresenta as características e os dados gerais das escolas incluídas no grupo de amostragem, a partir de dados obtidos do Censo Escolar (2013) e dos PPP das escolas.

Quadro 1: Caracterização das escolas pesquisadas

<b>Escolas</b>	<b>Localização</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Número de docentes</b>	<b>PDDE interativo (R\$)<sup>3</sup></b>
E1 – Escola Municipal Darcy Ribeiro	Parque São José /Periferia urbana	1.191	44	14.000
E2 – Escola Municipal Santa Maria	Bairro Nova Imperatriz/ Periferia urbana	335	24	10.000
E3 – Escola Municipal Marcionília G. de Carvalho	Povoado Camaçari/ Zona rural	189	21	8.000

3 Os valores em Real, disponibilizados pelo PDDE Interativo, referentes aos limites de recursos que as escolas incluídas no Programa Escolas Sustentáveis podem dispor, a título de financiamento de projetos. O cálculo tem por base a quantidade de alunos de cada escola a partir dos dados constantes no Censo Escolar do ano anterior.

E4 – Escola Municipal Machadode Assis	Bairro Vila Nova/ Periferia urbana	807	41	12.000
E5 – Escola Municipal Frei Tadeu	Bairro Vili-nha /Perife-ria urbana	717	36	12.000

Para análise de dados foram adotados os procedimentos da análise de conteúdo. As discussões estão fundamentadas nas concepções de escola cidadã, de interdisciplinaridade e de transversalidade. As análises foram norteadas pelas concepções de Saúde e Meio Ambiente, constantes nos documentos que orientam a Educação brasileira, como os PCN, os Referenciais Curriculares do Estado do Maranhão (RCEM), no manual das Escolas Sustentáveis e nas decisões dos fóruns nacionais e internacionais sobre Educação, Saúde e Meio Ambiente.

Sendo assim, partindo-se desse contexto de pesquisa, apresenta-se no quadro 2 (dois) os projetos propostos na área de meio ambiente e saúde nos PPP das escolas pesquisadas

Quadro 2: Projetos na área do Meio Ambiente e da Saúde/ 2012-2014.

ESCOLA	MEIO AMBIENTE	SAÚDE
E1	Projeto Combatendo a Violência na Escola Preservação Ambiental: compromisso de todos. O mal dos agrotóxicos no solo.	Projeto Combatendo a Violência na Escola; Projeto Saúde e Prevenção na Escola;
E2	Desperdício de água; Reutilizando Sacolas Plásticas: uma atitude sustentável; Amigos da Limpeza; Meio Ambiente: arborizar para salvar o planeta e nossas cidades;	Frutas: alimenta e faz bem  Amigos da Limpeza
	A importância da Coleta Seletiva do lixo na preservação do Meio Ambiente: geração de emprego e renda; Preservação Ambiental: compromisso de todos; -As queimadas nas florestas e cerrados	Verminose e Higiene Pessoal Diabetes: Conhecer para prevenir  As queimaduras na pele

E3	Preservação Ambiental: compromisso de todos -As queimadas nas florestas e cerrados	As queimaduras na pele
E4	Preservação Ambiental: compromisso de todos -A poluição do ar	Doenças transmitidas pelo ar
E5	Preservação Ambiental: compromisso de todos -A poluição do ar	Doenças transmitidas pelo ar

Entre os projetos desenvolvidos, destaca-se no ano de 2012, a I Gincana Ecológica, uma ação do COMMAM - Conselho Municipal do Meio Ambiente - em conjunto com a SEMED - Secretaria Municipal de Educação - com o tema: *Preservação Ambiental compromisso de todos*. A atividade teve a participação de todas as escolas do município de Imperatriz e seguiu as orientações do manual das Escolas Sustentáveis que propunham os anos de 2012 e 2013 como um período de intensa mobilização nas escolas brasileiras de ensino fundamental, em prol da realização da quarta edição da Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente. As temáticas trabalhadas trataram das mudanças socioambientais globais, abordadas a partir dos quatro elementos, água, ar, terra e fogo. De acordo com o projeto da I Gincana Ecológica, as escolas deveriam trabalhar as temáticas propostas, a partir da perspectiva interdisciplinar.

O trabalho interdisciplinar em torno I Gincana Ecológica nas escolas do Ensino Fundamental de Imperatriz, compreendia o seguinte planejamento curricular:

PORTUGUÊS - pesquisas, poesias, músicas, produção de texto –leitura, trava-línguas, cartilhas informativas, dramatização, painéis informativos, programa de rádio, jornal falado, coro falado. Trabalhar sobre água, o ar, o solo e a luz solar apresentando a importância de cada recurso da natureza para os seres vivos. / MATEMÁTICA - Geometria, problemas envolvendo sistema de medidas, massa, volume, comprimento, cálculos de áreas e lucro com reciclagem. / CIÊNCIAS - Trabalhar o corpo humano, a composição da água, equilíbrio ecológico, pesquisa geral identificando os recursos naturais; doenças transmitidas pela água, o ar o lixo, etc. / GEOGRAFIA - Trabalhar o clima da Terra – os variados tipos de clima, o globo terrestre – hemisférios, o mapa *mundi*, aquecimento global, efeito estufa, localização de rios, mares, estações do ano, cidades banhadas por rios, etc. / ÉTICA/ CIDADANIA/RELIGIÃO - A valorização e preservação da água, do solo do ar, o não jogar lixo nas ruas, todo o seu uso racional, higiene. / ARTE - Dobraduras sucatas, maquetes, trabalhos artísticos, em pintura de acordo com o tema da equipe, montagens de recortes, colagens e painéis. Peças teatrais, músicas (paródias), desenho livre, etc. / MEIO AMBIENTE - A

poluição das águas, do ar e da terra, doenças e preservação da fauna e da flora e a reciclagem do lixo. / HISTÓRIA - Trabalhar a origem histórica do fogo, da reciclagem, das águas. (REGULAMENTO DA I GINCANA ECOLÓGICA, 2012, p. 9).

A abordagem interdisciplinar não pode ser compreendida apenas por fragmentação do conteúdo, em que as diversas matérias/disciplinas escolares, de forma isolada, discutem partes desse conteúdo de acordo com as especificidades da sua área de conhecimento. A interdisciplinaridade, para Fazenda (1994), tem que nos permitir um olhar mais totalizante da realidade, que uma área do conhecimento possa estar aprendendo com a outra e assim se complementarem. Nesta perspectiva seria impossível se estudar o meio ambiente sem que este se comunique com outros temas como saúde, trabalho, consumo, sustentabilidade, cidadania, ética, entre outros.

A proposta acima pode melhor ser compreendida como abordagem pluridisciplinar, já que as várias disciplinas escolares se responsabilizaram por parte do conteúdo, sem que houvesse a necessária comunicação entre as várias áreas do saber. Em se tratando de uma proposta interdisciplinar, Severino (1998) coloca que a interdisciplinaridade é sempre um processo integrador, articulado e orgânico, de tal modo que, em que pesem a natureza das formas, de meios, as atividades desenvolvidas levam ao mesmo fim. Enfim o projeto interdisciplinar se caracteriza pelo diálogo, pela troca e reciprocidade. (FAZENDA, 1994, p. 92).

Observa-se, ainda, que temas transversais Meio Ambiente e Ética aparecem de forma autônoma como se fossem componentes curriculares da educação básica. O fato da temática Meio Ambiente aparecer de forma isolada e com o status disciplinar, deixa claro que a proposta da transversalidade ainda é pouco compreendida no espaço escolar e não vem sendo concretizada na realidade pesquisada.

Na averiguação dos projetos desenvolvidos no ambiente escolar percebe-se uma maior presença da temática Meio Ambiente. A maioria dos projetos é de iniciativa dos professores de Ciências, fato verificado inclusive nos projetos que se caracterizam enquanto interdisciplinares, contando com o envolvimento pontual de algumas outras áreas do conhecimento. A escola E2 apresentou um maior destaque na área dos projetos disciplinares e interdisciplinares.

Um dos fatores determinantes na incidência de projetos disciplinares e interdisciplinares nas escolas é o grau de envolvimento do docente com essa forma metodológica de trabalhar o currículo escolar, motivo pelo qual a escola não deve se descuidar de oportunizar aos docentes incentivos tanto no sentido da atualização profissional, como na abertura do espaço criativo.

Observa-se, no entanto, que a maioria dos projetos surge no ano de 2013. Entre outros motivos, podemos associar ao fato da intensa mobilização nas escolas

brasileiras, ocorrida nos anos de 2012 e 2013, pelo MEC em conjunto com o Ministério do Meio Ambiente, em prol da implantação do programa escolas sustentáveis onde, segundo o documento base deste programa (BRASIL, 2012), as escolas são convidadas a “arregaçar as mangas” e partir para a ação, no sentido de dar respostas para as mudanças socioambientais globais. Outro fator significativo foi a possibilidade de participação da Feicitec, Feira de Ciência e Tecnologia, onde a escola E2 se fez representar através de alguns relevantes trabalhos.

No quadro 3(três), apresenta-se os trabalhos, no nível de iniciação científica (IC),desenvolvidos e apresentados em forma de painel pela Escola E2 na Feicitec/2013:

Quadro 3: Projetos na áreas de Saúde e Meio Ambiente apresentados na Feicitec/2013.

PROJETO	OBJETIVO	AÇÕES
Reutilizando Sacolas Plásticas: Uma atitudesustentável	Incentivar a reciclagem de sacolas plásticas; conscientizar sobre os impactos ambientais causados pelo uso descontrolado das sacolas plásticas; estimular o a reutilização de sacolas plásticas.	Oficinas de reciclagem de sacolas plásticas para a confecção de sacolas mais resistentes e retornáveis as ecobags.
Desperdício de água	Conscientizar os alunos que a água é um bem natural e esgotável (que pode deixar de existir) portanto não pode ser desperdiçada.	Reaproveitamento da água dosbebedouros, usando-a para regar canteiros de hortaliças e plantasmedicinais, usando tubulações que levam a água desperdiçada por gotejamento.
A Importância da ColetaSeletiva na preservação do Meio Ambiente: geração de emprego e renda	Desenvolver atitudes de conservação do meio Ambiente conscientizando-se da importância da separação do lixo levando em conta a destinação e a utilização que é feita deste, beneficiando os catadores de lixo e gerando emprego e renda aos menos favorecidos.	Visita ao aterro sanitário da cidade (lixão) entrevista com oscatadores de lixo. Trabalhar textos relativos ao assunto.Pesquisa sobre o consumo e descarte do lixo, Coleta Seletiva e Compostagem. Implantar a coleta seletiva na escola.

Observa-se que os projetos apresentados estão relacionados com os temas ambientais da atualidade que causam impacto na vida das pessoas e do meio ambiente, em conformidade com os PCN que determinam que a perspectiva ambiental deve remeter os alunos à reflexão sobre os problemas que afetam a sua vida, a da sua comunidade, a de seu país e a do planeta (BRASIL, 1998a, p.189).

É relevante o fato dos projetos estarem acompanhados de ações práticas



que interferem no ambiente escolar e dá vivacidade ao currículo, ressignificando-o, dando um sentido concreto na vida dos discentes. Os PCN (BRASIL, 1998c, p. 128) enfatizam que a escola precisa estruturar-se de maneira viva, dinâmica, estimulando os alunos a produzir e partilhar suas produções, tanto dentro como fora do espaço escolar e que os projetos desenvolvidos tenham resultados práticos e significativos na mudança de atitudes.

É imperativo que a escola possa proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que pretende que os seus alunos aprendam (BRASIL, 1998a, p.187), assim como garantir situações em que os estudantes possam por em prática sua capacidade de atuação.

Quanto aos projetos constantes nas linhas de ação do PPP da escola E2, vale destacar o projeto AMIGOS DA LIMPEZA, criado em 2012, na ocasião da III Feccemsama (Feira de Ciência e Cultura da Escola Municipal Santa Maria), que tem a participação de toda a comunidade escolar e o envolvimento das turmas da Educação Infantil ao 9º ano, com os seguintes objetivos:

- 1) Conscientizar-se da importância da higiene do ambiente escolar para a melhoria das condições de vida;
- 2) Responsabilizar-se pela preservação e limpeza das salas e pátio bem como de seus móveis e utensílios;
- 3) Valorizar o trabalho realizado pelo pessoal da limpeza;
- 4) Reconhecer o espaço em que se vive e perceber-se parte dele, compreendendo que lugar determina aspectos importantes da vida. (PROJETO AMIGOS DA LIMPEZA, E2, 2012).

O objetivo tecido pela comunidade escolar apresenta a indissociabilidade da temática Meio Ambiente e Saúde, quando estabelece o cuidado com o ambiente como condição necessária para a melhoria da qualidade de vida. Vale ressaltar que a escola cidadã é a escola de responsabilidades compartilhadas e o seu conteúdo deve contribuir com a conscientização de que os problemas ambientais dizem respeito a todos os cidadãos e só podem ser solucionados mediante uma postura participativa (BRASIL, 1998a, p. 202).

Os PCN afirmam que atitudes favoráveis ou desfavoráveis à saúde são construídas desde a infância (BRASIL, 1998c, p.67), e a escola cumpre um papel destacado na formação dos cidadãos para a vida saudável, motivo pelo qual a escola não pode ficar alheia à realidade no seu entorno. Os problemas vividos pela comunidade devem repercutir, de alguma forma, na abordagem dos conteúdos escolares e motivar a comunidade educacional na produção de projetos disciplinares e interdisciplinares.

Estar atenta aos problemas vividos pela comunidade no seu entorno, é um dos requisitos básicos da escola cidadã que incentiva a cidadania ambiental, estimula a responsabilidade e o engajamento individual e coletivo na transformação local e global (BRASIL, 2012, p. 11). Nesse sentido, o projeto *Diabetes: conhecer*

para prevenir, elaborado pela escola E2, e o projeto *Saúde e Prevenção na Escola* tem os apelos dos problemas de saúde vividos pela coletividade como seu principal motivador.

O quadro 4 (quatro) apresenta os projetos previstos nos PPP que estão diretamente relacionados aos problemas de saúde encontrados no entorno da escola como relacionados nos Relatórios do projeto *Saúde e Prevenção na Escola*, E1(2014) e *Projeto Diabetes: Conhecer para prevenir*, E2 (2014).

Quadro 4: Relação dos projetos com a realidade no entorno da escola.

ESCOLAS	RELAÇÕES COM O ENTORNO
E1	Tem como um de seus vários objetivos inserir a discussão sobre a proteção dos direitos e promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, com a redução da incidência de gravidez não planejada, doenças sexualmente transmissíveis e promover o enfrentamento da violência de gênero, do racismo, por meio do acesso à informação e estímulo a reflexão sobre esses temas. (RELATÓRIO DO PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NA ESCOLA, E1/2014, p.11).
E2	A presença de diabéticos na escola nos mostra a necessidade de se discutir sobre a doença. Desse modo, em virtude de haver carência de informações, sobre o assunto, criou-se esse projeto cujo objetivo é informar e promover reflexão sobre a prevenção, identificação e controle da diabetes. (PROJETO DIABETES: CONHECER PARA PREVENIR, E2/2014, p.3).

Uma escola sustentável é inclusiva e promove a saúde das pessoas e do ambiente (BRASIL, 2012, p. 10). Os problemas sociais vividos pela escola, a violência em todas as suas formas, as situações de risco em que estão expostas as famílias do entorno da escola devem impulsionar a comunidade escolar a criar formas de enfrentamento. Nessa perspectiva, a escola como espaço comunitário deve interferir na realidade de forma tenaz.

A escola E1, ao desenvolver o projeto *Combatendo a violência na escola*, corporifica a ideia de como as situações sociais vividas pela escola e seu entorno deve interferir no currículo escolar. O projeto tem como objetivo:

Investigar e desenvolver estudos sobre a problemática da violência, identificando os fatores de risco e as variáveis que levam a prevê-lo nas dependências da escola e na própria comunidade em que os educandos estão inseridos. (RELATÓRIO DO PROJETO COMBATENDO A VIOLÊNCIA NA ESCOLA / E1, 2014, p. 7)

Porém, fica patente que tais projetos não se articulam com outros projetos realizados na área do meio ambiente e da saúde, o que daria um caráter interdisciplinar para as ações escolares. Percebe-se, ainda, que os projetos se desvinculam

dos conteúdos trabalhados no âmbito das disciplinas escolares constantes no currículo prescrito, contradizendo com isso a tão pretendida transversalidade.

O projeto “Diabetes: Conhecer Para Prevenir”, desenvolvido pela escola E2, embora vinculado à realidade do entorno da escola, não se articula com outras ações desenvolvidas pela instituição escolar. Tal projeto pode e deve se relacionar com outros projetos desenvolvidos pela escola, a exemplo do projeto dos canteiros de hortaliças e das plantas medicinais.

O fato da escola E3 estar localizada na zona rural do município, não se constituiu fator suficiente para incidência de projetos de interesses diferenciados das demais escolas localizadas da periferia urbana do município.

### **Considerações finais**

As questões ambientais e de saúde trabalhadas através dos projetos desenvolvidos na escola, nos permite considerar que há necessidade de urgentes avanços rumo ao cumprimento mínimo do que preconiza a legislação educacional. A presente pesquisa, nos documentos escolares, de escolas públicas do Ensino Fundamental do município de Imperatriz (MA), nos possibilitou considerar que, a despeito do que determina a legislação educacional, o conhecimento escolarizado continua verticalizado, disposto de forma fragmentada em disciplinas escolares.

A pesquisa evidenciou que os temas transversais tão explorados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e reforçados pelos Referenciais Curriculares estaduais, ainda são abordados quase que exclusivamente na forma de projetos disciplinares e interdisciplinares. A transversalidade dos conteúdos escolares ainda é pouco explorada, já que ela só poderá existir se a escola se transformar em lugar de debate. Os problemas que afetam a comunidade tem que adentrar a escola, estarem presentes nos murais da escola, nos debates docentes, nos planejamentos coletivos, nos textos produzidos pelos discentes e docentes, nas oficinas, nos espaços culturais da escola.

Constatou-se que, embora exista um aparato legislativo bastante amplo quanto à inserção das temáticas no currículo escolar, ainda são muitos os limites encontrados para a sua efetivação. No caso da transversalidade das temáticas de Saúde e Meio Ambiente, em algumas escolas encontram-se exemplos significativos, porém continuam sendo de iniciativa particular de alguns docentes, daí conclui-se da necessidade de valorização dos profissionais da educação, com efetivos investimentos na área da formação continuada, no sentido de possibilitar o trabalho a partir das novas temáticas e das novas metodologias educacionais, adequando o fazer educacional às exigências atuais.

A pesquisa revelou que as áreas do conhecimento que mais apresentam projetos sobre as temáticas de Meio Ambiente e Saúde são as Ciências Naturais e Biológicas e as Ciências Humanas, aquelas que tradicionalmente têm afinidades programáticas com tais conteúdos. Se os documentos educacionais, na atualidade, apontam as temáticas de Meio Ambiente e Saúde enquanto interdisciplinares na sua essência, e que tais conteúdos devam ser trabalhados de forma transversal em todas as disciplinas do currículo escolar, isso passa a exigir um repensar da formação inicial docente, tanto nas possibilidades de acesso, quanto na reformulação curricular das instituições, no sentido de proporcionar uma formação docente à altura das exigências para o trabalho preconizadas na atual legislação.

Concluímos ainda através desse trabalho que as escolas precisam avançar no sentido da contextualização dos conteúdos escolares. Os problemas ambientais e de saúde da comunidade devem ser suficientemente importantes para o trabalho educacional.

A realidade social e cultural dos alunos, a base territorial em que a escola está assentada, se escola é de zona rural, centro-urbano ou periferia, deve ser relevante no planejamento e abordagem dos conteúdos escolares. A pesquisa demonstrou ser, esse ainda, um dos grandes problemas do trabalho com o Meio Ambiente e Saúde nas escolas, pois o fato da escola E3 estar localizada na zona rural e não constar nenhuma referência a essa condição é demonstrativo de que os conteúdos escolares ainda não são vistos à luz da realidade social e cultural da escola e da comunidade.

## Referências

AMBIENTE BRASIL. **Agenda 21 Escolar** – Implantação. Ambiente Educação. [http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/programas\\_ambientais/agenda\\_21\\_escolar\\_-\\_implantacao.html](http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/programas_ambientais/agenda_21_escolar_-_implantacao.html) Acesso em: 08 jul. 2014.

ARARUNA, L. B. **Investigando ações de Educação Ambiental no Currículo Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ. Rio de Janeiro, 2009.

BARROS, L. de O. ; MATARUNA, L. A saúde na escola e os parâmetros curriculares nacionais: analisando a transversalidade em uma escola fluminense. **Efdeportes Revista Digital** - Buenos Aires - Año 10 - N° 82 - Marzo de 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9,394/1996)**. 2ªed. Câmara de deputados / CEDI /CODEP. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto Parâmetros Curriculares Nacionais: (5ª a 8ª séries) Temas Transversais, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. Brasília MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para agir em tempos e mudanças socioambientais globais. Brasília: MEC / SECADI / MMA, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Formando Com-Vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola**: construindo a Agenda 21 na escola. / Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. - 3.ed., rev. e ampl. Brasília: MEC, Coordenação – Geral de Educação Ambiental, 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília- DF MEC/SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Meio Ambiente e Saúde. Brasília- DF MEC/SEF, 1997.

CAVALIERI, A. M. V. **Uma escola para a modernidade em crise**: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). Currículo: políticas e práticas. Ed. 12<sup>a</sup>. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

ESCOLA MUNICIPAL DARCY RIBEIRO **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz, 2012.

\_\_\_\_\_. **RELATÓRIO DO PROJETO COMBATENDO A VIOLÊNCIA NA ESCOLA**, 2014.

ESCOLA MUNICIPAL FREI TADEU **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL MACHADO DE ASSIS **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL MARCIONÍLIA GOMES SOARES. **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz, 2013.

ESCOLA MUNICIPAL SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz, 2014.

FAZENDA, I. C. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 16<sup>a</sup> ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

GADOTTI, M. Educar para a sustentabilidade. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GARRUTTI, É. A.; SANTOS, S. R. dos. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2, 2004. p.187-197.

INEP. **Censo Escolar / 2013**. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em: 08 set. 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOUREIRO, D. G. **Educação Ambiental no Ensino Fundamental: Um estudo da prática pedagógica em uma escola municipal em Palmas – TO**. Dissertação de Mestrado/Faculdade de Educação-UnB. Brasília-DF: 2009.

LOPES, T. M.; ZANCUL, M. C. de S. Educação Ambiental nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola do campo: uma análise a partir do Projeto Político Pedagógico. **Ensino, Saúde e Ambiente – V5 (2)**, pp. 211-221, ago. 2012.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular: Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série / 6º ao 9º ano - São Luís**, 2010.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2005

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Manual Escolas Sustentáveis**. Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Responsabilidade Socioambiental - Agenda 21**. Disponível: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>. Acesso em: 01 jul. 2014.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília- DF MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, A. F. B (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Ed.12ª. Campinas, SP: Papirus, 2010.

RANGEL, M. **Educação e saúde: uma relação humana, política e didática**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 59-64, jan./abr. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, B. de B. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e autonomia escola**. Anuário GT Estado e Política Educacional, São Paulo: 2000.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**. Escolas Associadas da UNESCO. Disponível: [http://www.peaunesco.org.br/ano\\_inter/ano\\_energia/decada\\_do\\_desenvolvimento\\_sustentavel.pdf](http://www.peaunesco.org.br/ano_inter/ano_energia/decada_do_desenvolvimento_sustentavel.pdf). Acesso em: 25 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do plano internacional de implementação. Brasília: UNESCO, OREALC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990**. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 18 maio 2014.

# A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NAS SÉRIES INICIAIS

*Dirce Maria da Silva<sup>1</sup>*

*Luiz Filipe Fernandes da Silva<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) de 1988 determinou avanços na área ambiental ao tornar a educação para a preservação do Meio Ambiente obrigatória a todos os níveis de ensino, quando declara que, “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo” (BRASIL, CF, 1988).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “a educação se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, LDB, 9.394/1996). Por conseguinte, é papel das instituições de ensino promoverem os conhecimentos, habilidades e competências, por meio das atividades curriculares e práticas educativas, visando ao exercício da autonomia, do desenvolvimento crítico e consciente da cidadania, articulandoos saberes, com vistas ao mundo do trabalho e das relações sociais.

Diante de tais determinações e exigências, e considerando a multiplicidade das mudanças, este texto tem como objetivo discutir a importância do ensino dos temas contemporâneos sobre a Educação Ambiental (EA) e a sustentabilidade nas séries iniciais, observando a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

A escola é o local de promoção e garantia da educação escolar formal, que, imbuída da perspectiva de uma educação integral, necessita promover o estudo de temas transversais de saberes necessários ao desenvolvimento humano. A formação integral deve promover esse desenvolvimento nas dimensões intelectual,

---

1 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência pelo Centro Universitário Euroamericano/DF. Professora universitária e da Educação Básica. Pedagoga. Especialista em Gestão Pública e Negócios pelo IFB-Instituto Federal de Brasília. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

2 Graduado em Pedagogia – Séries Iniciais (Licenciatura Plena) pelo Centro de Ensino Superior do Brasil – ICSH/CESB – Valparaíso de Goiás. Pesquisador. E-mail: luizfilipe.cast@gmail.com.



física, emocional, social e cultural, constituída por um projeto coletivo democrático, compartilhado pelo educando, educadores, familiares e comunidades locais.

Considerando o objetivo proposto, o presente estudo possui caráter bibliográfico de revisão de literatura das políticas públicas educacionais voltadas à abordagem dos Temas Transversais da Educação, no que concerne ao ensino da Sustentabilidade e Educação Ambiental. Segundo Noronha e Ferreira (2000), as revisões são estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo um relatório sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias ou subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NAS SÉRIES INICIAIS**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo que determina o conjunto de aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica. De acordo com a LDB, a parte comum deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, além de nortear as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil, com vistas a uma formação humana integral, mais justa e inclusiva (BRASIL, LDB, 1996; BNCC/MEC, 2017).

A BNCC reforça a concepção do conceito de criança contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, como, “sujeito histórico que nas interações e práticas cotidianas constrói sua identidade, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta e questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010), afirmando que:

Nessas relações, as crianças exercem seu protagonismo e, assim, desenvolvem sua autonomia - fundamentos importantes para um trabalho pedagógico que respeita suas potências e singularidades. Nas interações com culturas e saberes, elas constroem suas identidades, preferências e seus modos de ver o mundo (BNCC, 2017, p. 6).

Desse modo, a Base Nacional Comum orienta sobre a necessidade dos Sistemas de Ensino, público e privado da Educação Básica, a incorporarem aos currículos e às propostas pedagógicas os temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando os preceitos da transversalidade<sup>3</sup> e integralidade dos temas.

---

3 Na BNCC e nas DCN's, os Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores) devem ser parte integrante do currículo como conteúdo a serem abordados pelas áreas de conhecimento, de forma transversal e integrada, são: Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem currículo como “um conjunto de práticas que busca articular experiências e saberes, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças” (DCNEI, 2010). Então, os temas transversais envolvem um aprender sobre a realidade, na e da realidade, preocupando-se em interferir na realidade para transformá-la. O ensino da sustentabilidade é imprescindível, por ser tema crucial para o futuro da humanidade.

A temática tem como objetivo orientar o aluno na construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre os problemas que afetam a sua vida, da comunidade, do seu país e do planeta, pois a aprendizagem orienta o estabelecimento de ligações entre o que se aprende e a sua realidade imediata e cotidiana.

O estudo da Educação Ambiental (EA) como tema contemporâneo transversal nas séries iniciais é imprescindível, considerando que a escola deve oferecer desde tenra idade, meios para que os alunos desenvolvam a consciência ambiental, remetendo-os ao entendimento sobre os problemas que afetam o ecossistema planetário. E para que esse processo de mudança de comportamento ocorra, o aprendizado precisa ser significativo, a ponto de os alunos conseguirem estabelecer ligações entre o que aprenderam e a sua realidade social.

A escola, como parte integrante da sociedade e responsável pela transformação de condutas e mentalidades, deve oferecer meios para que os alunos participem, desenvolvam a consciência crítica e assumam compromisso com a preservação ambiental e a sustentabilidade do planeta. Na Educação Infantil (EI), pelo fato de a criança estar na fase inicial de formação do caráter moral, entende-se que precisa refletir sobre as atitudes e ações que irão tomar ao longo da vida, e isso perpassa pelo entendimento da importância da repetição de bons hábitos nas relações sociais e familiares.

A sustentabilidade implica no uso dos recursos renováveis de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação, em soluções economicamente viáveis de suprimentos das necessidades, além de relações sociais que permitam qualidade adequada de vida para todos (BRASIL, PCN's, 1997). Já a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento definiu sustentabilidade como “o que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer as suas” (BRASIL, PCN'S, 1997; E-24, 1999).

---

e do Adolescente; Diversidade Cultural; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Ambiental; Educação das relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; trabalho e Vida Familiar e Social.

O desenvolvimento sustentável deve ser concebido não como uma noção fixa, mas um processo constante de mudanças nas relações entre os sistemas e os processos sociais, econômicos e naturais. Emprega-se a palavra “sustentável” em diversas expressões, como desenvolvimento sustentável, economia sustentável, sociedade sustentável e uso sustentável, mantendo-se o princípio que “se uma atividade é sustentável, para todos os fins práticos, ela pode continuar assim indefinidamente, de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação (BRASIL, 1997).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) afirma que “para alcançar a meta da sustentabilidade é fundamental modificar atitudes e comportamentos dos seres humanos, e isso depende, fundamentalmente, da instrução e da sensibilização dos cidadãos”, pois a ausência de esclarecimentos determina a recorrência de percepções errôneas de que a sustentabilidade está relacionada apenas à emissão de gases para a atmosfera que causam o efeito estufa e que este seja o único risco a que o ecossistema está exposto. O efeito estufa é um dos principais problemas, não é o único. Na verdade, teme-se que o planeta seja alterado de tal forma que muitas espécies da flora e da fauna que conhecemos agora deixarão de existir (TORRESI, PARDINI & FERRERIA, 2010).

A expressão “desenvolvimento sustentável” foi cunhada em 1987 pelo Relatório *Brundtland*<sup>4</sup> da ONU, que estabeleceu o conceito como “ações que satisfazem as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras”. Deve-se considerar, então, a sustentabilidade econômica e sociopolítica dentro da questão ambiental (água, ar, solo, florestas e oceanos), pois tudo que nos cerca precisa de cuidados para que continue existindo, e a sustentabilidade socioeconômica só tem existência se a sustentabilidade ambiental for mantida (TORRESI, PARDINI & FERREIRA, 2010).

A complexidade desse processo de cuidados de um planeta crescentemente ameaçado pelos riscos socioambientais e seus danos é cada vez maior (JACOBI, 2003). A falta de responsabilização decorre principalmente da desinformação, da falta de consciência ambiental e de um *déficit* de práticas comunitárias baseadas na participação e no envolvimento dos cidadãos, que desenvolvam uma cultura de direitos baseada na coparticipação da gestão ambiental. Nesse sentido, cabe destacar que a Educação Ambiental assume cada vez mais a função transformadora, na qual a responsabilização dos indivíduos torna-se objetivo essencial para promover a sustentabilidade (JACOBI, 2003).

A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume papel

---

4 O Relatório *Brundtland*, conhecido como Nosso Futuro Comum (Our Common Future), publicado em 1987, indicou que a pobreza dos países em desenvolvimento e o consumismo elevado dos países desenvolvidos eram as causas fundamentais que impediam um desenvolvimento igualitário no mundo, fator que produz graves crises ambientais.

cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais e riscos ambientais que se intensificam. A EA, como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa ética que pressupõe valores morais de solidariedade e respeito mútuos. A Educação Ambiental deve ser vista num processo permanente de aprendizagem, que valoriza as diversas formas de conhecimento e que forma cidadãos com consciência local e planetária (JACOBI, 2003).

O desafio de fortalecer uma Educação Ambiental multirreferencial é prioritário para viabilizar uma prática educativa que articule, de forma incisiva, a necessidade de se enfrentar, de forma concomitante, a degradação ambiental e os problemas sociais (JACOBI, 2003). Assim, com o entendimento sobre os problemas ambientais passa-se a ter uma visão do Meio Ambiente como um campo de conhecimento e significados socialmente construídos, delimitado pela diversidade cultural e ideológica e pelos conflitos de interesse.

O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) fez ampla abordagem sobre a transversalidade em 2010, no Parecer n. 7, de abril de 2010:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

Ainda em 2010, a Câmara de Educação Básica aprovou a Resolução n. 7, de 14 de dezembro, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, concomitante a orientações sobre a abordagem dos temas nos currículos:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual [...], que devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da Base Nacional Comum e da parte diversificada do currículo (CNE/CEB, Res. 7, art. 17, 2010).

No texto vigente da BNCC os temas transversais passaram a ser denominados de Temas Contemporâneos, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, e as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência,

devem incorporar ao currículo e às propostas pedagógicas a abordagem de temas pertinentes, preferencialmente de forma transversal e integradora (BNCC, 2017).

Dentre as incumbências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento de caráter normativo, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, está a de orientar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. A BNCC estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, indicando conhecimentos e competências que se quer que os estudantes desenvolvam ao longo da formação educacional. O texto da BNCC sintetiza o avanço das políticas públicas, quanto ao reconhecimento da obrigatoriedade da EA no currículo da Educação Básica.

As escolas devem promover a EA, conforme a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), cujo texto estipula em seu Art. 2º que “a Educação Ambiental é 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”. No Art. 11, o instituto também nos diz que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (E-24, 1999).

A Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Sociedade (1999) deixou evidente que as raízes de uma educação para o desenvolvimento sustentável estão na Educação Ambiental, e ainda, que tais aprendizados não devem estar relacionados tão somente com o ensino formal, mas se estender à sociedade através de Organizações não-governamentais e projetos capazes de instruir, esclarecer e cobrar engajamentos e responsabilização, pois a orientação para a sustentabilidade encontra obstáculos que não podem ser enfrentados tão somente por meio do trabalho individual dos docentes ou dos centros de ensino (E-24, 1999).

A proposição acima foi definida antes, na Conferência Rio-92, evento que discutiu de forma ampla a Educação Ambiental nos níveis formal e não formal, ou seja, dentro e fora da escola, objetivando o fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, concretizando-se pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres e de se converter em ator corresponsável na defesa da qualidade de vida (DIAS, 2004).

Em 2002, o Encontro Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizado em Johannesburgo, África do Sul, ficou conhecido como Rio+10, pois, além de avaliar as metas propostas para a Rio-92, instituiu metas e prazos para a implementação da Agenda 21 (CARVALHO, 2006).

O desafio político da sustentabilidade, apoiado no potencial transformador das relações sociais que representam o processo da Agenda-21, encontra-se

vinculado ao processo de fortalecimento da democracia na construção da cidadania. A sustentabilidade traz uma visão de desenvolvimento que busca superar o reducionismo e estimular um pensar e fazer sobre o Meio Ambiente, diretamente vinculado ao diálogo entre saberes, à participação e aos valores éticos como fundamentos para fortalecer a complexa interação entre sociedade e natureza.

Nesse sentido, o papel do professor como mediador do conhecimento é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assuma um compromisso com a formação de valores de sustentabilidade, como parte de um processo coletivo. A escola é o lugar social da educação, apesar da educação escolar não ser a única fonte de aprendizado do ser humano, mas um momento no decorrer do processo múltiplo de sua socialização (SULAIMAN, 2011).

De acordo com Sulaiman (2011), o papel da escola em relação à sustentabilidade é informar aos alunos sobre as descobertas científicas e às inovações tecnológicas, analisar sua lógica de produção e seus impactos econômicos e socioculturais, bem como evidenciar e comparar outras formas de pensar e agir sobre o Meio Ambiente, que não sejam submissas ao dogma de “salvação” pela ciência e que também estejam sob o paradigma da sustentabilidade.

Para Lima (2004), a escola é um espaço privilegiado para estabelecer conexões e informações, como uma das possibilidades para criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e posturas cidadãs, cientes de suas responsabilidades, percebendo-se como integrantes desse Meio Ambiente.

Na visão de Chalita (2002), a educação constitui-se na mais poderosa de todas as ferramentas de intervenção no mundo para a construção de novos conceitos e conseqüente mudança de hábitos. Nesse sentido, Carvalho (2006) afirma que a Educação Ambiental tem assumido nos últimos anos o grande desafio de garantir a construção de uma sociedade sustentável, em que se promovam, na relação com o planeta e seus recursos, valores éticos como cooperação, solidariedade, generosidade, tolerância, dignidade e respeito à diversidade.

A Educação Ambiental na escola deve ser aquela voltada para a mudança de valores, com uma visão de mundo que ultrapasse a mentalidade meramente conservacionista. Dessa forma, o tema da sustentabilidade é conteúdo e aprendizado, é motivo e motivação, é parâmetro e norma, ou seja, vai além dos conteúdos pedagógicos e interage com o ser humano, de forma que a troca seja uma retroalimentação positiva para ambos (DIAS, 2004).

De acordo com Carvalho (2006), educadores ambientais são pessoas apaixonadas pelo que fazem. E, para que o respeito seja o primeiro sentimento motivador das ações, é preciso que a escola mude suas regras, para se fazer Educação Ambiental de uma forma mais humana.

Nesse mesmo sentido, Santos (2007) acredita que uma das formas que

pode ser utilizada para o estudo dos problemas relacionados ao Meio Ambiente é através de uma disciplina específica a ser introduzida nos currículos das Escolas, podendo, dessa forma, alcançar a mudança de comportamento de um grande número de alunos, tornando-os influentes nos assuntos sobre preservação ambiental, ecologicamente equilibrados e saudáveis, em consonância com projetos de temas específicos de interesse da comunidade escolar, e menos distante da proposta pedagógica da instituição.

O crescimento e difusão da Educação Ambiental é de suma importância para desenvolvermos melhores condições de vida para as futuras gerações. Propõe-se que a Educação Ambiental deixe de ser um tema transversal e passe a ser um componente curricular, pois trabalhar assunto tão importante como tema transversal coloca-o como assunto de menor valor no cenário educacional.

A implementação de ações sustentáveis perpassa por atos simples, como ir a um supermercado e utilizar uma sacola reciclável, evitando o uso de materiais plásticos que serão incorretamente descartados, contaminando solo e lençol freático; o uso racional de água nas residências; a manipulação e destinação do lixo doméstico, para citar apenas algumas (TORRESI, PARDINI & FERREIRA, 2010). Assim, o trabalho pedagógico deve concentrar-se nas realidades sociais imediatas, considerando as experiências dos contextos e dos indivíduos, com suas trajetórias pessoais focadas no interesse do aluno pela preservação, de forma coletiva.

É preciso que a escola evidencie em seu projeto educativo a concomitância da vivência fora da sala de aula, pois as relações interpessoais nas famílias e comunidades, a forma como os adultos tratam as crianças, a forma de lidar com a limpeza ou com o lixo, também representam situações de ensino e aprendizagem efetivas e determinantes de um Meio Ambiente bem conservado.

Cabe aos profissionais da educação a promoção de reflexões sobre os princípios que alicerçam as descobertas da ciência e as inovações tecnológicas, mas também, a responsabilidade de evidenciar os preceitos e propostas de sustentabilidade ambiental, privilegiando, além do desenvolvimento tecnológico, científico e econômico, o desenvolvimento social, cultural e ambiental sustentável (SULAIMAN, 2011).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma das principais funções do trabalho educacional com o tema da sustentabilidade é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, atuantes e comprometidos com a realidade socioambiental em que habitam. É importante enfatizar que é na infância que a criança descobre o mundo, e o desenvolvimento infantil depende, basicamente, do contexto social no qual o sujeito está inserido.

De acordo com Carvalho (2006), a Educação Ambiental deve ser, acima de tudo, um ato político voltado para a transformação social, que seja capaz de promover valores e atitudes, hábitos e conhecimentos, ao advogar uma nova ética, que sensibiliza e conscientiza, dentro da relação integrada do ser humano-sociedade-natureza, buscando o equilíbrio local e global como forma de melhorar a qualidade de vida.

O futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso dos recursos naturais. Nessa perspectiva, deve-se buscar desde cedo a construção de uma sociedade mais humana, justa, igualitária e sustentável. O ensino da sustentabilidade na Educação Infantil, consiste, portanto, alicerce para a construção de sujeitos comprometidos com a preservação do Planeta.

O Meio Ambiente não é apenas o entorno físico, mas também os aspectos sociais, culturais, econômicos e politicamente relacionados, e a escola, além de ser um espaço educativo, é também ambiente colaborativo e de formação de valores para a vida, de forma que às crianças seja proporcionado o domínio dos conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente conhecedores e conscientes de seu papel na sociedade.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Centro de Referência em Educação Integral (CEI). **O que é educação integral.** Disponível em <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/o-que-e-educacao-integral>. Acesso em 27, fev. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso e: 24, fev. 2022.

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

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde.** V. 9. Brasília, 1997. 128p.

BRASIL; Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE). **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base (2018).** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 24, fev. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei n. 9.795/1999. Dispõe sobre a**



**educação ambiental; institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Disponível em: [planalto.gov.br](http://planalto.gov.br) Acesso: 24, fev. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei n. 6.938 de 31 de agosto de 1981. Política Nacional do Meio Ambiente.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm) Acesso em: 24 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/SEB). Diretrizes **Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/SEB). **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC - Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**, 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2002.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

E-24. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas/UNESCO**. – Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, 2003; pp. 189-205.

LIMA, Waldyr. **Fórum Crítico da Educação**. V. 3 – Nº 2 - Abril/05. Educação: Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. V. 3, n. 1, out. 2004.

NORONHA, Dayse Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. **Revisões de literatura**. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

SANTOS, Elaine Teresinha Azevedo dos. **Educação ambiental na escola: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio**. 2007. Monografia (Pós-Graduação em Educação Ambiental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

SULAIMAN, Samia Nascimento. **Educação ambiental, sustentabilidade e ciência: o papel da mídia na difusão de conhecimentos científicos**. Ciênc. Educ. (Bauru), v. 17, n. 3, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/p44QSP7WTTnRnGwtV8jhLMp/?lang=pt> Acesso em: 24, fev. 2022.

TORRESI, Susana I. Córdoba de; PARDINI, Vera I; FERREIRA, Vitor F. **O que é sustentabilidade?** Quím. Nova, São Paulo, v. 33, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/VkxbRDxfJvvpwRjZfCTsJYC/?lang=ptA->

cesso em: 24, fev. 2022.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Lariane Raquiele Carvalho<sup>1</sup>*

*Cristina Hill Fávero<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Em face do cenário atual, desde o final do ano de 2019, o mundo vem passando por mudanças em decorrência de uma pandemia. Caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Em março de 2020, a OMS declarou a Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional, com a proliferação em escopo planetário da doença batizada de COVID-19 e caracterizada como uma pandemia (OMS, 2020). Causada por um vírus de alta transmissibilidade, a doença avança em todos os continentes, em diferentes culturas e nacionalidades, impondo as necessidades de contenção e isolamento de comunidades e pessoas a fim de minimizar o crescimento exponencial do número de pessoas infectadas.

Diante de tal situação, a doença teve um impacto diretamente na rotina de toda a população onde vive-se uma situação de crise afetando os meios sociais, com reflexos econômicos, além de prejudicar a saúde física e mental. Em razão de tais medidas, a suspensão das aulas presenciais tornou-se inevitável,

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). [larianemadre@hotmail.com](mailto:larianemadre@hotmail.com).

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

necessitando de uma tomada de decisão. Sendo assim, os estados juntamente com federações legislativas trabalharam para a construção do ensino remoto emergencial, visando a minimização dos impactos causados pela disseminação do vírus. (BOAVENTURA, 2021)

De acordo com a portaria nº 343/2020, ficou autorizado a substituição das aulas presenciais por um ensino a distância através de meios digitais e tecnologias de informação e plataformas de comunicação. Para isso, criou-se uma modalidade de ensino seguindo os princípios da educação presencial com o intuito de que o calendário acadêmico não fosse prejudicado.

Observando tal cenário, com as escolas fechadas, grandes são os desafios para tal ensino, tendo em vista que todos os profissionais envolvidos e os alunos necessitam de adaptação para a nova realidade. Esta estratégia, foi considerada emergencial, sendo uma solução em alguns casos. No entanto, famílias com baixo poder aquisitivo ou que não possuem renda, foram impactadas diretamente com os efeitos do isolamento social, impossibilitando o acesso a este formato de ensino, prejudicando o aprendizado e toda a estrutura familiar. Uma vez que seria necessário a adoção de equipamentos tecnológicos, para a comunicação entre os professores e alunos. Contudo, é necessário enfatizar que o Brasil possui cenários econômicos e educacionais muito diferentes.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), demonstram que o acesso à internet e computadores são limitados a famílias com poucos recursos. Considerando o planejamento na redefinição dos objetivos curriculares e a garantia do suporte e apoio aos alunos em situações de maior vulnerabilidade social, o Conselho Nacional de Educação (CNE), emitiu uma nota com orientações as vulnerabilidades e condições de acesso virtual da população, relevando-a como parte desta desigualdade estrutural, além de registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias (BRASIL, 2020).

Segundo Cury (2020), em tempos antes da pandemia, pessoas com algum tipo de deficiência já sofriam preconceitos de alguma forma, seja ela devido à falta de estrutura física, dificuldade de comunicação ou falta de tecnologia assistiva. É notório que novamente essas pessoas são as mais prejudicadas diante dessa situação. De fato, uma escola precisa ser inclusiva, baseada na condição de que todas as crianças podem aprender a partir das suas competências individuais, considerando que qualquer limitação apresentada possa ser superada.

Por consequência, a impossibilidade do relacionamento interpessoal e acesso a espaços sociais, ausência de práticas pedagógicas individualizadas, evidenciam os impactos gerados a saúde mental, uma vez que as possibilidades de construção de conhecimentos ficaram restritas ao ambiente familiar. Tais mudanças

produzem interferências nos modos de viver e comportar, sendo necessário fornecer alternativas que possibilite a superação das dificuldades dos alunos.

O presente trabalho busca discorrer sobre os impactos causados pela pandemia da Covid-19 na educação especial, bem como as possíveis consequências presentes e futuras ocasionadas pelo isolamento social e evidenciar, através de uma revisão literária, baseada em estudos aplicados as necessidades dos alunos, público alvo da educação especial, as consequências ocasionadas pelo isolamento social, tendo como problemática a vulnerabilidade dos mesmos.

Para atingir os objetivos propostos, optou-se por uma abordagem bibliográfica, os fundamentos metodológicos foram extraídos para analisar de forma hipotética, dentro dos conceitos educacionais, os impactos causados pelo isolamento social, tendo em vista que as dificuldades sociais atreladas as condições individuais, psicológicas e emocionais dos alunos com necessidades educativas especiais.

Sob o mesmo ponto de vista, a rotina do isolamento social e a privação do contato humano, tem originado problemas psicológicos. Segundo Brooks (2020), tais mudanças tendem a elevar a carga emocional e física desencadeando transtornos mentais. Diante disso, levando em consideração as limitações da pessoa com necessidades especiais, levantou-se questionamentos provenientes das consequências causadas pela pandemia nestes indivíduos, onde os mesmos devam ser inseridos na educação de forma que futuramente os danos não sejam irreversíveis.

## **DESENVOLVIMENTO**

É notório que os fatores de relações interpessoais desenvolvem no campo afetivo, cognitivo, motor e social. Mantoan (2015), relata que a falta destes estímulos gera um atraso no desenvolvimento do indivíduo. Por analogia, a escola atua diretamente como mediadora do conhecimento, facilitando a interação entre aluno-sociedade, contribuindo para a formação do cidadão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tem por finalidade o desenvolvimento do aluno para o preparo de exercer sua cidadania, garantindo a educação básica e gratuita. Sendo assim, o acesso igualitário aos alunos com necessidades especiais, são incluídos nesta lei, visando a efetiva inclusão em sociedade independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais. Ao tratar-se das questões de educação inclusiva, essa perspectiva também tem o reforço pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A concepção de educação inclusiva, respeitando a diversidade, com o intuito de acolher e respeitar, precisa de buscar formas de organização para atender a todos os alunos. Segundo Beyer (2006), a educação inclusiva tem como

característica um princípio educacional novo, “cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas”.

Embora o processo de inclusão esteja avançado, considera-se ainda a necessidade de preparo da escola para receber o aluno com necessidade especial, de todos os envolvidos no processo educacional com a possibilidade de realizar um trabalho pedagógico diversificado. Diante desse contexto, para que se tenha uma educação inclusiva é necessário a implantação da Educação Especial em ensinos regulares.

Tem-se como Educação Especial conceituado por Ander-Egg (1997):

“Conjunto de medidas e recursos (humanos e materiais) que a administração educativa coloca à disposição dos alunos com necessidades educativas especiais: pessoas com algum tipo de deficiência, carência, disfunção ou incapacidade física, psíquica ou sensorial, que lhes impeça um adequado desenvolvimento e adaptação”. (Ander-Egg,1997.)

Sendo assim, o objetivo da inclusão educativa está relacionado com a Educação Especial, visando a criação de condições para a adequação das práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos. Para que tais práticas de ensino sejam exercidas, o processo de ensino e aprendizagem devem ser baseados nos princípios de flexibilização e diferenciação ao nível do currículo, de forma que as respostas educativas sejam alcançadas. (Decreto-Lei, 2008).

Sob este enfoque, o trabalho educacional dispõe de metodologias a partir de um projeto criado pelo Ministério da Educação (MEC). O projeto de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como é denominado, visa buscar, elaborar, identificar e preparar recursos pedagógicos que favorecem os alunos, respeitando sua individualidade. Por efeito disso, compete aos docentes a elaboração de materiais e adaptação para o reforço das aprendizagens. Isso exige que a formação dos professores da educação especial inclua conhecimentos relativos a esses alunos (Brasil, 2001). A Resolução nº 04, de 2009, estabelece as atribuições do professor no AEE (Brasil, 2009):

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Entretanto, sendo uma modalidade de ensino escolar, para que os professores tenham êxito nas atribuições, o suporte e recursos são imprescindíveis com o propósito de que os alunos tenham um aprendizado de forma satisfatória. Para esse fim, faz-se necessário a implantação de salas de recursos para atender os alunos especiais, uma vez que é direito do educando especial o apoio pedagógico especializado, assim como os recursos que facilitam o processo. De acordo com Mantoan (2007), as ementas curriculares devem reconhecer e valorizar os alunos em suas peculiaridades, sejam elas étnicas, de gênero ou cultural.

No contexto histórico, quando se fala em escola inclusiva, relaciona-se ao princípio de um sistema educacional separado. Porém nas últimas décadas, educadores tem defendido que esses educandos tem capacidade para serem incluídos na rede regular de ensino. Logo, atualmente a educação especial é amparada por leis, no entanto diversas são as dificuldades por efeito de tais mudanças. Considerando que a educação especial foi marcada por discriminação e preconceitos, há um marco em relação a dois aspectos: a desigualdade e a diversidade. A situação de desigualdade atinge diretamente as pessoas com necessidades especiais. (BARROS, 2005)

Diante do pressuposto, mesmo com o avanço das legislações e direitos humanos, é recorrente as negligencias contra pessoas com necessidades especiais, fato este que se agravou em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. (BOAVENTURA, 2021)

Em princípio, com a chegada da novo coronavírus, denominada COVID-19, reconhecida como uma situação de calamidade pública, a Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou emergência mundial, o que se tornou uma pandemia global em março de 2020. As medidas de contenção adotadas como forma de prevenção e propagação do vírus, implicou-se no confinamento social obrigatório separando as pessoas da comunidade em geral.

Em relação a estas medidas e com base em conhecimentos de situações epidemiológicas anteriores, caracterizam as incertezas do futuro em decorrência dessas transformações. Ao refletir sobre o cenário pandêmico, não tão diferente de outros setores, a área da educação também foi obrigada a tomar medidas em

virtude da pandemia. (BOAVENTURA, 2021)

Contudo, associados ao isolamento social, as escolas passaram a atuar no contexto emergencial do ensino remoto de forma paliativa para a continuidade da educação em meio ao cenário epidemiológico. Esta situação repercutiu diretamente na estruturação e forma de apresentar serviços de escolarização, de maneira que professores e estudantes foram obrigados a vivenciar uma organização de ensino e aprendizagem voltada às aulas remotas. No Brasil, criou-se a Lei 14.040 (2020), estabelecendo as normas educacionais a serem adotadas durante o período de calamidade pública. Quanto ao ensino remoto a Portaria nº 544, deixa claro que:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino.

Nesta perspectiva, o contexto da pandemia evidenciou a desigualdade social. Segundo ALVES (2020), há uma parcela da sociedade com condições favoráveis e adequadas, sejam elas: acesso à *internet*, aparelhos tecnológicos, espaço físico para acesso as aulas *on-line*; e outra parcela sem condições básicas de saúde, alimentação e habitação.

Dentre eles encontram-se o público-alvo da educação especial (PAEE), tornando-os mais vulneráveis à precariedade gerada pela crise, por consequência exclusão do sistema escolar. Isto acontece devido à falta de recursos tecnológicos e plataformas educativas para a participação dos alunos especiais.

Sendo assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), atribuiu durante o período de vigência da pandemia, orientações pedagógicas as escolas e aos familiares dos PAEE

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas. Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, CNE, 2020, p. 15).

Nas orientações fica claro o papel da escola em articular com as famílias o atendimento dos alunos, para que estes possam se desenvolver plenamente e com atenção as suas singularidades. O ambiente escolar é um local principal, no qual



as famílias podem e devem receber informações sobre o desenvolvimento de seus filhos. Assim, todos os profissionais da educação precisam estar e serem constantemente preparados para auxiliar seus educandos e suas famílias (GAIATO, 2019).

Por fim, destacamos Mrech (1998), que afirma que além da necessidade de uma escola inclusiva, em todas as dimensões, precisamos profissionais educacionais qualificados, preparados para efetivar a inclusão escolar. O que a maioria das vezes ocorre é não termos profissionais capacitados na área inclusiva, para atenderem diversas necessidades especiais que chegam na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial e inclusão diante do cenário atual em decorrência das implicações impostas pelo contexto da pandemia e do ensino remoto, viabilizou através de análises feitas a partir do presente artigo considerar os aspectos referentes aos impactos causados pela doença COVID-19.

Perante as questões apresentadas, entende-se que a problemática entre as diferenciações e as especificidades do público-alvo da educação especial, evidenciaram as desigualdades já existentes. Em face da complexidade dos desafios da educação inclusiva, o isolamento social para os alunos com necessidades especiais repercutiu de forma elevada em relação aos impactos psicológicos e sociais, uma vez que a impossibilita o relacionamento interpessoal.

Para tanto, do ponto de vista socioemocional, as mediações geradas entre professor e aluno são imprescindíveis para os desenvolvimentos destes alunos. Portanto, é preciso ressaltar que as atividades remotas devem fortalecer os vínculos de acordo com a individualidade e realidade de cada um, logo os sistemas educacionais necessitam de garantir a integração de forma efetiva na perspectiva da educação inclusiva. O papel da família torna-se fundamental para o processo de aprendizagem e adaptação a nova modalidade de ensino.

Frente ao cenário, exposto neste estudo, pode-se dizer que com o retorno presencial das atividades escolares estamos iniciando luta contra o tempo, buscando recuperar o tempo perdido. As medidas de isolamento social e o fechamento das escolas no decorrer do tempo pandêmico, a busca por novas metodologias e atendimentos diferenciados torna-se veementemente urgente, para que as escolas possam atender todos os educando com qualidade e cuidados em de todas as dimensões do processo educativo.

Nesse sentido, constatou-se que o cenário do ensino remoto relacionado ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos com necessidades especiais, divergem da qualidade de práticas pedagógicas personalizadas e do ambiente físico para os mesmos.

Tendo em vista as análises diante dos conceitos apresentados na revisão bibliográfica, foi possível assimilar os impactos causados pela pandemia impossibilitando as interações socioafetivas e afetando diretamente o público-alvo da educação especial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas Educação*, v. 8, n. 3, pág. 348-365, 2020.

ANDER – EGG, Ezequiel. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*, 1997.

BARROS, José d'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. *Análise Social*, v. XL, n. 175, p. 345-366, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n175/n175a05.pdf>. Acesso em 02 fev. 2022.

BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Orgs.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*: Porto Alegre: Mediação, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O futuro começa agora: Da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo. 2021.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

\_\_\_\_\_. 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 12 março 2022.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm). Acesso em: 27 fev 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2020d. Seção 1. p. 62. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 03 março 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 01 abr. 2020. Seção 1, Pág. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Portaria nº 343, de 17 de março 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Seção 1, Pág. 39.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Súmula do Parecer CNE/ CP n. 5/2020. Diário Oficial da União, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 maio 2020e. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso em: 08 março 2022.

BRASIL. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, ed. 239, seção 1, Brasília, DF, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 08 março 2022.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro - Regime Educativo Especial

\_\_\_\_\_. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. (BRASIL, 2020a)

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. Instituto Fabris Ferreira. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf> Acesso em: 10 mar.2022

FROEBEL, Friedric A. A Educação do Homem. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF,2001.

GAIATO, Mayra. S.O.S Autismo. São Paulo: nVersos, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Inclusiva – Orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luiza de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. – São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva. *Revista Integração*, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998. Disponível em: < <http://www.luzimarteixeira.com.br/wpcontent/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf> > Acesso em 04 de dez.2021.

JUSTUS, Michéle Barreto (Org.); Políticas públicas na educação brasileira [recurso eletrônico]: caminhos para a inclusão 3 – Ponta Grossa, PR: Atena

Editora, 2019

UNASUS, 2020. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus: Mudança de classificação obriga países a tomarem atitudes preventivas. Disponível em: . Acesso em: 06 de mai. 2021

# A NEUROPEDAGOGIA EM FAVOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O LÚDICO COMO RECURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Natália Barbosa Veríssimo<sup>1</sup>*

*Deivid Alex dos Santos<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo identificar pontos significativos sobre a neuropedagogia no enfoque da educação especial. Uma vez que a educação especial é compreendida como uma modalidade de ensino que por meio dos recursos que dispõe, possibilita o acesso das pessoas com deficiência ao conhecimento sistematizado, a neuropedagogia, nesse contexto, é apresentada como um recurso que pode contribuir para alcançar os objetivos propostos e levando os alunos a aprimorarem as suas capacidades intelectualmente e socialmente.

Para abordagem do trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual, percorreu conceitos de autores que tratam especificamente do assunto, dando embasamento necessário ao estudo proposto, sendo alguns deles: Smolka (1993), Assencio-Ferreira (2005), Vygotsky (1989), permitindo fundamentar conceitos importantes sobre o tema: as contribuições da neuropedagogia em favor da educação especial.

Esta pesquisa justifica-se na necessidade de reconhecer alguns elementos que garantem a efetivação da educação especial, sendo um deles a neuropedagogia. Deste modo é importante compreender como a neurologia pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa foi dividida em três pontos, sendo o primeiro uma discussão

---

1 Doutoranda em Educação, pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Londrina, atuando na área de Educação Especial e Inclusiva e nas salas de recursos Multifuncionais. E-mail: naty.b.verissimo@gmail.com.

2 Doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professor colaborador na Universidade Estadual de Londrina e na Universidade Estadual Norte do Paraná – UENP - Campus de Cornélio Procopio. Pesquisador no grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: mensagemprodeivid@gmail.com.

sobre a educação especial como modalidade de ensino que permite o acesso ao conhecimento de todos os indivíduos. O segundo traz apontamentos sobre a neuropedagogia no processo de ensino-aprendizagem e por fim, discorre sobre os métodos que ativam os sistemas neurológicos enfatizando para o lúdico. O lúdico é compreendido como um recurso que pode auxiliar o trabalho na educação especial, além de ser algo atrativo para as crianças, estimula na aprendizagem.

## **2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA MODALIDADE DE ENSINO QUE PERMITE O ACESSO AO CONHECIMENTO A TODOS OS ALUNOS**

Ao pensar em educação, logo a ideia elaborada é do espaço escolar, ou seja, da instituição de ensino, isto porque, a escola é compreendida como um local onde o aluno recebe um conhecimento sistematizado e com ele, modifica suas práticas sociais e seus próprios conceitos.

A educação é um direito de todo cidadão e está garantida na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na qual estabelece os princípios que ministram o ensino, sendo um deles o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (VERISSIMO, 2017). É estabelecida a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino. É a Educação Especial realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços, bem como a orientação quanto à utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas de ensino comum (BRASIL, 2008; 2015).

No entanto, os sujeitos que compõem o espaço escolar são compostos de pluralidade, e este fato, muitas vezes, dificulta a efetivação de uma educação para todos. É a partir da existência destas diferenças, que há possibilidades de trocas, comunicação e intercâmbio. São essas diferenças que conduzem a situações de exclusão, pois, muitas vezes, o diferente não é aceito. Neste aspecto, Castro (1999) explica que não foi a escola pública que inventou a exclusão, mas os seres humanos, instituídos por certa cultura que conduziram maneiras de discriminar, classificar e excluir.

Nesse contexto, a educação especial surgiu com o objetivo de sanar os problemas existentes pela exclusão das pessoas com deficiência ao longo da história, tendo como objetivo atender às necessidades educacionais especiais do seu público-alvo, reduzindo e até eliminando as barreiras que os impedem de aprender e participar plenamente da sociedade. A educação especial, sem dúvida, do ponto de vista legal representa uma evolução de novas ideias acerca da Educação Especial. (CARVALHO, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça que a educação especial constitui a proposta pedagógica da escola e define como público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº. 9.394/96, no artigo 59, a criança inserida na modalidade de educação especial tem assegurado o direito de:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; Tempo determinado e específico para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns; Educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

Esta organização para a efetivação da educação especial abrange as escolas de ensino regular, isso significa que as crianças que necessitam de atendimento educacional especializado (AEE), tem o direito de frequentar o ensino público, tendo acesso às classes comum e um currículo flexível. Devendo o aluno ser avaliado mediante seus avanços educacionais e não por suas dificuldades.

Sobretudo, é necessário conhecer cada aluno, suas potencialidades e suas dificuldades para que se possa oportunizar estratégias e recursos necessários em favor da sua aprendizagem. Cada aluno é único e aprende de formas diferentes. O importante não é a deficiência, ou seja, a sua insuficiência, o seu “defeito”, mas sim a reação que se representa em sua personalidade no processo de desenvolvimento. O importante é conhecer não somente as dificuldades, é decidir, que lugar ocupa a deficiência no sistema de sua personalidade, que tipo de reorganização tem lugar, como a criança domina sua deficiência (VYGOTSKY, 1995).

Deste modo, faz-se necessário que os profissionais da área de educação e em especial, aqueles que atuam na Educação Especial compreendam o desenvolvimento humano e questões neurológicas que as envolvem.

Nesse contexto a neuropedagogia contribuiu efetivamente visto que de acordo com Rocha (2021) tem como objetivo estudar os sistemas neurológicos e nervoso em prol a aprendizagem, deste modo, está ligada com bases

neurobiológicas da aprendizagem, conhecimentos pedagógicos e da psicologia, auxiliando os alunos, ou seja, é uma ciência transdisciplinar nos conhecimentos referente a Neurociências aplicada à educação, com interfaces da pedagogia e psicologia cognitiva tendo como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional. (SBNP, 2020).

### **3. AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A neuropedagogia é a mais nova área do conhecimento humano que tem como objetos de estudo a educação e o cérebro. Nesse sentido, ela pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, pois para que haja conhecimento é preciso utilizar os comandos neurológicos de modo que o aprendizado seja concretizado.

Para compreender como a Neuropedagogia pode contribuir no processo de ensino aprendizagem é necessário primeiramente reconhecer esta ciência.

Esta ciência tem como princípio reconhecer como o cérebro humano se desenvolve quando realiza a assimilação de um conteúdo, sendo assim, a Neuropedagogia estuda o cérebro e os meios pedagógicos de ensino (MARCHIORI, 2011).

A efetivação da Neuropedagogia aconteceu no ano de 2000, pautado em estudos da neurociência juntamente com o processo pedagógico. Esta área destina-se ao estudo do sistema nervoso, buscando compreender como o indivíduo age quando recebe uma informação, seja ele um estímulo, uma sensação etc. (FERREIRA, 2005).

Buscando explicar o termo neuropedagogia, Ferreira (2005, p.78) diz que “o estudo da aprendizagem une a neurociência com a educação, portanto, a neurociência contribui investigando como o cérebro aprende.” Para este estudioso a neuropedagogia está intimamente ligada com a neurociência e a pedagogia.

Quando as técnicas da pedagogia interagem com os procedimentos cerebrais é possível desenvolver métodos e metodologias que ajudam na aprendizagem significativa. Para ensinar é necessário compreender como o cérebro reage diante de um estímulo, sensação ou um novo aprendizado, pois ele é o órgão responsável pela inteligência.

Parte dos processos intelectivos acontece por meio de mecanismos cerebrais, a criança até os seis anos passa por muitas transformações isso significa que de zero a seis anos é o período em que ocorrem as maiores transformações cerebrais, que de certo modo influencia na vida adulta dos indivíduos.

Sabendo que é na infância que acontecem as maiores modificações do



cérebro, pode-se dizer que realizar atividades de estimulação vai ampliar o desenvolvimento da criança no que diz respeito a sua inteligência e sua aprendizagem. A criança de acordo com sua fase de desenvolvimento pode abstrair habilidades que serão significativas para sua vida adulta.

Vale salientar que o aluno, sujeito da aprendizagem, é um ser social, afetivo, cognitivo e com um desenvolvimento motor, psicomotor e perceptivo a ser considerado. O ser humano é muito mais amplo, com fatores a serem conhecidos não só apenas na realidade do dia a dia escolar, mas no seu meio sociocultural de uma aprendizagem que acontece mediante suas relações com o mundo e com o outro (RELVAS, 2009).

Pode-se perceber então que a neuropedagogia é uma ciência abrangente que norteia de forma completa as melhores considerações da aprendizagem humana.

Por meio de suas intervenções, as crianças podem receber estímulos necessários possibilitando assim, um trabalho mais específico para trabalhar com transtornos e deficiência.

Pensando na educação especial, a neuropedagogia é compreendida como um suporte, no qual, a neurociência vem aliar com o professor para compreender as necessidades dos indivíduos e propor um atendimento especializado que permita conduzir na construção do pensamento e atuação desse sujeito em sociedade.

Os alunos público alvo da educação especial necessitam de uma flexibilização no processo de ensino-aprendizagem para atender às suas necessidades educacionais. A estimulação pode ser um diferencial no seu aprendizado. No entanto, não basta apenas o professor apresentar uma aula motivadora para contemplar a aprendizagem, existem outros processos e estratégias de ensino que em conjunto favorecem o contexto, como a apresentação de conteúdos significativos, a relevância dos conhecimentos prévios desse aprendiz, a participação da vivência nas atividades e a oportunidade de rever os conceitos ensinados de maneiras diferenciadas.

A partir do momento que o docente conhece como as informações são processadas pelo cérebro e como ele age diante disso, fica mais fácil de intervir e propor medidas para trabalhar e atender as pessoas com deficiência. A Neuropedagogia pode ser compreendida como forma de mediar o funcionamento do cérebro e as ações pedagógicas.

Para a efetivação da educação especial são necessários o preparo e a organização em vários aspectos do espaço escolar, isso abrange espaço físico e pedagógico. Quanto mais informações sobre o desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais os profissionais da educação tiverem melhor será sua atuação diante das dificuldades apresentadas.

A Neuropedagogia vem nortear o trabalho educacional, pois oferece suporte para compreender como acontece o funcionamento do cérebro, indicando procedimentos que possam potencializar a inteligência dos alunos, ativando o cérebro a pensar, de modo a alcançar o sucesso na aprendizagem. A escola é o espaço onde os alunos vão adquirir um conhecimento sistematizado. Martins (2002, p.46), “na concepção construtivista da aprendizagem escolar, esta é entendida como o processo de ampliação e de transformação dos esquemas de conhecimentos prévios do aluno devido à sua atividade mental construtiva”. Assim, preparando de forma adequada o espaço escolar, tanto no quesito estrutura física quanto pedagógica, os alunos inseridos na modalidade de educação especial só terão chances de avançar em seus conhecimentos e nas suas habilidades cognitivas.

A função do neuropedagogo, como já mencionado, vai trabalhar juntamente com os profissionais da educação ajudando a diagnosticar possíveis lesões cerebrais e até mesmo fornecendo direcionamentos para a prática pedagógica.

As pessoas que trabalham com educação especial atendendo direta e indiretamente as crianças que apresentam problemas neurológicos podem adotar atitudes simples que facilitam o processo de assimilação dos conteúdos.

O conhecimento sobre as necessidades dos alunos é a melhor forma de promover metodologias que auxiliam no desenvolvimento cognitivo. As atividades lúdicas são consideradas como grandes estimuladores do processo de aprendizagem, haja vista que por meio do lúdico é possível ampliar habilidades de raciocínio lógico, competições, o trabalho em grupo, a memória, a atenção, as noções de espaço, tempo, causalidade, fatores estes fundamentais para minimizar as dificuldades e conseguir o desenvolvimento social e intelectual do aluno.

#### **4. MÉTODOS E ESTRATÉGIAS QUE PODEM ATIVAM OS SISTEMAS NEUROLÓGICOS: O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM**

Para incluir o aluno com deficiência, espaço escolar deve ser pensado e analisado, as aulas necessitam ser planejadas de modo a atender as necessidades de cada aluno, com o objetivo de oportunizar os avanços intelectuais e sociais de cada um. Isso exige a necessidade de uma elaboração na rotina estruturada nos objetivos propostos e no perfil da turma.

Segundo estudos realizados pela neurociência, as atividades desafiadoras e prazerosas são capazes de ampliar as sinapses e assim fortalecer as redes neurais. Em outras palavras, as atividades lúdicas permitem ativar o cérebro a aprender, elas propiciam novas descobertas e saberes o que pode ser utilizado durante o processo de ensino.

A criança quando brinca estimula seu cérebro pensar, a brincadeira

inicia-se desde o nascer, o brincar é uma necessidade humana e sobre estes aspectos o Goleman (1999) revela que:

A preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais – inteligência emocional – designadamente confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação (GOLEMAN, 1999, p.203).

Ainda pensando sobre a brincadeira Almeida (2005) diz que:

A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças. (ALMEIDA, 2005, p. 5)

É de extrema importância, que no atendimento ao aluno público alvo da educação especial, o ato de brincar deve ser pensado e muito bem planejado, com objetivos claros e bem estabelecidos. O educador pode promover situações que ajuda o aluno a aprender durante o ato de brincar.

As brincadeiras permitem ao aluno aprimorar suas habilidades motoras, sua interação social, sua afetividade, lidar com frustrações, elementos essenciais para a concretização da aprendizagem. Desta forma, as brincadeiras não devem ser ignoradas no processo de ensino.

A Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se. Sendo assim, o professor pode realizar o seu trabalho utilizando as brincadeiras e ainda garantir um direito que é da criança por lei. Para Cunha (1994), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças, elas promovem a felicidade.

Para Piaget (1975) as atividades lúdicas, principalmente as que envolvem jogos contribuem para o estágio de desenvolvimento da criança, isso vai fazer com que ela raciocine mais, tendo como consequência maior assimilação de conhecimento.

Vygotsky (1989) enfatiza que atividades lúdicas são favoráveis para o desenvolvimento intelectual. O conceito desse autor está pautado no entendimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio. Dessa maneira, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

O mais importante no trabalho com o lúdico é criar condições para que

o aluno que apresente alguma dificuldade avance em seus próprios limites de forma a atingir melhores resultados em suas avaliações, na sua habilidade motora, na sua atenção, sendo resultados significativos para sua formação humana e cidadã.

É notável que o trabalho por meio de atividades lúdicas possibilita maiores condições de uma articulação entre o ensinar e o aprender. Transforma a sala de aula em um campo de pesquisa, disputas e conquistas. Segundo Borin (1996):

Outro motivo para a introdução de jogos nas salas de aula é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a aprendizagem e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem (BORIN, 1996, p.9),

Quando mencionado as brincadeiras no contexto escolar isso abrange os jogos e brinquedos, que são estimuladores no processo de ensino. Kishimoto (2010) afirma que:

O brinquedo educativo [...] entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores; nos brinquedos de tabuleiro, que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas; nos brinquedos de encaixe, que trabalham a noção de sequência, de tamanho e de forma; nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que encaixam para desenvolver a coordenação motora; parlendas para expressão da linguagem; brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica. (KISHIMOTO, 2010, p.36).

Por meio do lúdico na construção do saber cognitivo o aluno tem a possibilidade de aprimorar a memorização, leitura e interpretação de regras, classificação, comparação, dedução, análise e conclusão, resolução de situações problema, tomada de decisão, raciocínio e outros. Nos saberes sociais, serão desenvolvidas habilidades relacionadas ao respeito às regras, trabalho em grupo, cooperação, interação, resolução de conflitos, desenvolvimento da comunicação, facilidade em lidar com suas emoções, desenvolver relações interpessoais e outros. E o fator socioemocional, destina-se ao controle de sua impulsividade, no planejamento de suas ações, no compreender o erro, no senso de responsabilidade, na superação de limites pessoais, na sua autoestima.

Sendo assim, as atividades lúdicas na educação especial, é um fator determinante para o sucesso e qualidade do ensino. Cabe a cada educador, juntamente com neuropedagogo, psicólogos, psicopedagogos, buscar metodologias pautadas

no lúdico, para que, brincando as pessoas com necessidades especiais possam superar suas dificuldades e desenvolver-se de forma íntegra.

## 6. CONSIDERAÇÕES

A pesquisa possibilitou uma reflexão sobre a educação especial, ressaltando a sua importância para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais. A neuropedagogia foi apontada como um elemento que auxilia na efetivação do ensino de modo a promover a aprendizagem e oferecer suportes necessários aos docentes e equipe pedagógica que trabalham no atendimento das pessoas com necessidades educacionais. A educação especial é uma modalidade de ensino que busca conceder o direito à igualdade no atendimento educacional, já a neuropedagogia, é uma ciência que estuda as questões neurológicas, elemento fundamental para a aprendizagem, sendo assim, a neuropedagogia é de suma importância na educação especial.

No entanto, para ativar o sistema neurológico é preciso criar metodologias de ensino, pois as estratégias adequadas ampliam a qualidade e a quantidade das conexões sinápticas, favorecendo a aprendizagem.

Portanto, ficam evidentes que o lúdico pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, sendo um fator que auxilia no desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, ou seja, no trabalho da educação especial. São metodologias que não podem ser ignoradas por nenhum professor. A escola para garantir uma educação inclusiva necessita se adequar de forma a promover um espaço de conhecimento, um lugar em que o aluno sinta prazer de estar e se desenvolva de maneira completa e plena.

## 5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. **O Brincar na Educação Infantil**. Revista Virtual EF Artigos. Natal/RN- volume 03- número 01- maio, 2005.

ASSENCIO-FERREIRA, V. J. **O que todo professor precisa saber sobre Neurologia**. Editorial Pulso, 2005.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP; 1996

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da**  
300

- Pessoa com Deficiência**). Brasília: DOU, 07 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2016
- CASTRO R. O. de (Coord.). **Direitos Humanos: conquistas e desafios**. Brasília: Latrativa, 1999.
- CARVALHO, R. E. **A nova LBD e Educação especial**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2ª edição, 2008
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **O poder da inteligência emocional** a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- PIAGET, J. **A equilíbrio das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas deficiências para educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- ROCHA, B. E. et al. Neuropedagogo no processo de aprendizagem e inclusão: um estudo bibliográfico. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 06, pp. 102-116. Junho de 2021.
- VERISSIMO, N. B. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**, 5a ed. Cortez; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993. São Paulo.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo - Martins Fontes, São Paulo, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# EDUCAÇÃO FÍSICA CONTEMPORÂNEA: UMA NOVA VISÃO SOBRE A RELAÇÃO EDUCACIONAL DO MOVIMENTO E DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO

*Ana Paula Monteiro da Silva<sup>1</sup>*

*Edinéia Alves Cruz<sup>2</sup>*

*Fábio Peixoto Dantas<sup>3</sup>*

*Marisa Oliveira Ramos de Santana<sup>4</sup>*

## **A Educação Física Contemporânea**

A educação física contemporânea traz para a escola uma nova visão sobre a relação educação do movimento e desenvolvimento global do aluno. Atividades físicas, desenvolvimento psicomotor, socialização e ludicidade associada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. A contribuição que o desenvolvimento psicomotor traz para a cognição tem sido comprovada pelos estudiosos da educação.

Segundo estudos sobre as diversas concepções de aprendizagens, destaca-se Jean Piaget ao afirmar que a ludicidade é uma ferramenta pedagógica que exerce uma função fundamental para o desenvolvimento do cognitivo, criatividade, iniciativa e autonomia, como também para apropriação dos diversos saberes.

Baseado na concepção de que através de atividades lúdicas e práticas pedagógicas voltadas às aprendizagens significativas, consegue-se motivar alunos e professores para desenvolverem projetos inovadores, visando redimensionar o processo de ensino-aprendizagem da educação física. A educação física escolar

- 
- 1 Especialista em Orientação Educacional, Educação Especial e Inclusiva, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Educação Profissional e Tecnológica, Psicopedagogia Institucional. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, anahannamonteiro123@gmail.com.
  - 2 Mestrado Profissional em Administração - área de concentração: Gestão Estratégica das Organizações. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, edineia.alves.cruz@hotmail.com.
  - 3 Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental, Educação Física Escolar, Educação Especial e Inclusiva. Prefeitura Municipal de Formosa – GO, gmpeixotfsa@gmail.com
  - 4 Especialista em Psicopedagogia e Transtorno Global do Desenvolvimento. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Formosa GO, oliveiramos067@gmail.com.

tem como proposta desenvolver potencialidades das crianças através dos esportes, ou seja, dos jogos cooperativos, pois ao mesmo tempo ele contribui na psicomotricidade e nas interações entre os alunos.

Tendo como base a importância do desenvolvimento psicomotor, justifica-se desenvolver uma pesquisa com objetivo de avaliar a visão dos professores sobre a importância das atividades físicas no desenvolvimento global dos alunos das séries iniciais. Identificando quais os procedimentos metodológicos usados, cujo interesse seja detectar como eles podem ou não contribuir para o desenvolvimento motor dos alunos na faixa etária de 6 a 10 anos.

A proposta de mostrar as mudanças propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física prevê a proposta de educação pelo movimento, como forma de promover interação entre motricidade, o cognitivo e a socialização.

A compreensão sobre o momento atual da Educação Física só pode ser efetivada se levarmos em conta o processo de evolução e adequação que ele vem sofrendo, para tanto é necessário considerar suas origens no contexto brasileiro (BRASIL, 1997), abordando as principais influências que marcam e caracterizam esta disciplina e os novos rumos que estão se delineando, principalmente graças as novas propostas da Lei de Diretrizes e Base – LDB.

Muitas vezes a escola tem reforçado a competição, o ser o melhor, o foco no resultado e não no processo e na qualidade, a derrota do oponente ao invés da melhora da performance. O aprendizado através da vivência e do jogo, é muito mais efetivo e duradouro, pois as crianças passam a participar ativamente do processo da construção do conhecimento. Quando a competição está presente no processo de aprendizagem, percebe-se a diminuição da autoestima e o aumento do medo de falhar, reduzindo a expressão de capacidades e o desenvolvimento da criança.

Surge o questionamento, gerado pela problemática observada, como a educação física escolar pode contribuir para a formação global do aluno, associando habilidades que desenvolvam os conhecimentos, priorizem hábitos saudáveis e valores de forma lúdica nas atividades de jogos?

Para identificar os questionamentos desse artigo, foram traçados pontos relevantes que se espera alcançar, tais como: identificar as vantagens de desenvolver habilidades, nas atividades de educação física na escola, por meio de jogos cooperativos, entendendo ser esta a forma de associar o pedagógico ao lúdico, assim como identificar vantagens e desvantagens dos jogos cooperativos para os alunos de 6 a 10 anos. É importante destacar que é nessa faixa etária que acontece as primeiras e principais aquisições sobre lateralidade, discriminação espacial e temporal, velocidade, ritmo, dentre outras habilidades através de atividades físicas.



## Desenvolvimento Global

A criança na faixa etária de 6 a 10 anos, geralmente está frequentando as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nessa fase ela desenvolve suas habilidades motoras por meio de atividades significativas, preferencialmente desenvolvidas através de jogos e atividades físicas na forma de brincadeiras e formas lúdicas de interagir.

Dessa forma a revisão da literatura volta-se para a compreensão do que é psicomotricidade, e como ela pode promover o desenvolvimento global do aluno, através da associação do desenvolvimento físico e cognitivo paralelamente. Inicialmente será analisado o conceito de psicomotricidade na versão de autores significativos nessa área.

Para Gorette (2007) a Psicomotricidade é uma ciência que possui uma importância cada vez maior no desenvolvimento global do indivíduo em todas suas fases, principalmente por estar articulada com outros campos científicos como a Neurologia, a Psicologia e Pedagogia. Isso acontece porque a Psicomotricidade, se preocupando com a relação entre o homem e o seu corpo, considera não só aspectos psicomotores, mas os aspectos cognitivos e sócio-afetivos que constituem o sujeito.

Defontaine *apud* Oliveira (2007, p. 28), define:

A psicomotricidade é um caminho, é o *desejo de fazer, de querer fazer; o saber fazer e o poder fazer*” (ibidem, 2001, p. 34) (grifo do autor). Defontaine declara que só poderemos entender a psicomotricidade através de uma triangulação *corpo, espaço e tempo*. Defontaine define os dois componentes da palavra; *psico* significando os elementos do espírito sensitivo, e *motricidade* traduzindo-se pelo movimento, pela mudança no espaço em função do tempo e em relação a um sistema de referência (ibidem, 2007, p. 35).

Continuando a conceituação por outros autores, de acordo com Neto: “A motricidade é a interação de diversas funções motoras (perceptivomotora, neuromotora, psicomotora, neuropsicomotora, etc.)” (NETO, 2002, p. 12). Na visão de De Meur & Staes “a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica.” (DE MEUR & STAES, 1991, p. 5).

De acordo com o estudo da evolução histórica da psicomotricidade a prática mais especificamente psicomotora começou em 1935, com Eduard Guilmain, que elaborou protocolos de exames para medir e diagnosticar transtornos psicomotores. Em 1948, Ajuriaguerra redefiniu o conceito de debilidade motora e delimitou com clareza os transtornos psicomotores no seu Manual de Psiquiatria Infantil. Este é um dos autores que até hoje continua sendo bastante citado nos trabalhos relacionados ao desenvolvimento infantil. Ajuriaguerra, é considerado

pela comunidade científica como o “Pai da Psicomotricidade”, define assim: “Psicomotricidade se conceitua como ciência da saúde e da educação, pois indiferentes das diversas escolas, psicológica, condutista, evolutista, genética, e etc, ela visa a representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo”.(SOUSA, 2004).

Hurtado (1983), diz que a psicomotricidade é a educação dos movimentos, ou através dos movimentos, visando a melhor utilização das capacidades psicofísicas da criança. Neste caso utiliza-se o movimento como meio e não como fim a ser atingida. A Psicomotricidade é o suporte básico que auxilia a criança a adquirir tanto sensações e percepções como conceitos, os quais lhe darão o conhecimento de seu corpo e, através desse, do mundo que o rodeia.

Schinca (1992), o controle e conhecimento do próprio corpo são essenciais para o estabelecimento da ligação entre o indivíduo e o meio externo. A relação entre cada ser e o exterior se manifesta através de atos e comportamentos motores, adaptados e ajustados mediante as sensações e percepções.

Já Costallat *apud* ISPEP-GAE (Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação – Grupo de Atividades Especializadas, 2007) definem psicomotricidade como *a ciência de síntese*, que com a pluralidade de seus enfoques, procura elucidar os problemas, que afetam as interrelações harmônicas, que constituem a unidade do ser humano e sua convivência com os demais.

Vitor da Fonseca (1988) comenta que a psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio. É um instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e se materializa.

Meur e Staes (1984), relatam que o estudo da psicomotricidade é recente sendo que só no início deste século abordou-o assunto ainda que superficialmente. Em uma primeira fase, a pesquisa teórica fixou-se, sobretudo no desenvolvimento motor e o atraso intelectual da criança. Seguiram-se estudos sobre o desenvolvimento da habilidade manual e aptidões motoras em função da idade. Hoje em dia os estudos ultrapassam os problemas motores, pesquisando também as ligações com a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal por um lado e, por outro, as dificuldades escolares de crianças com inteligência normal. Faz também com que se tome consciência das relações existentes entre o gesto e a afetividade.

A psicomotricidade atua em três frentes distintas: a terapia, a reeducação e a educação psicomotora, sendo que esta última não pode ser confundida como educação física. As atividades físicas sem objetivos formativos ou pedagógicos, apenas atividades físicas, não alcançam os objetivos da psicomotricidade, que vão muito além do desenvolvimento somente físico (OLIVEIRA, 2007).

Para a mesma autora a Psicomotricidade, também, envolve os seguintes elementos: esquema e imagem corporal, coordenação global, equilíbrio, dominância lateral, orientação espacial e latero-espacial, orientação temporal, coordenação dinâmica das mãos.

Estes elementos são considerados básicos para o desenvolvimento global da criança, são pré-requisitos necessários para a criança adquirir a aprendizagem da leitura e da escrita; vivenciar a percepção do seu corpo com relação aos objetos, saber discriminar partes do seu corpo e ter controle sobre elas e obter organização de espaço e tempo.

Sanchez, Martinez e Penalver (2003, p.69), entendem a psicomotricidade como:

[...] como uma educação corporal básica na formação integral da criança, como meio de expressão que prioriza a dimensão não-verbal e as atividades não –diretivas ou exploratórias, em um período evolutivo concreto [...]”. Orientam educar o corpo numa perspectiva lúdica e dinâmica, visando a aquisição de uma performance desejável para a atuação no meio em que vivem e num período de grande êxito na aquisição de várias habilidades, a infância.

Como o comportamento físico da criança expressa, uma a uma, suas dificuldades intelectuais e emocionais, pode-se dizer que a psicomotricidade é a ciência do corpo e da mente. Ao vermos o corpo em movimento, percebemos a ação dos braços, pernas e músculos gerada pela ação da mente. É necessário, portanto, educar o movimento pela mente.

A psicomotricidade integra várias técnicas com as quais se pode trabalhar o corpo (todas as suas partes), relacionando-o com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência. Ela enfoca a unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo que põe em jogo as funções intelectuais. As primeiras evidências de um desenvolvimento mental normal são manifestações puramente motoras. (SANCHEZ, MARTINEZ e PENALVER, 2003). É necessário propiciar a cada criança a chance de poder desenvolver da melhor forma suas próprias potencialidades. Isto é possível num ambiente onde se beneficiará no contato com as crianças da mesma idade e com a possibilidade de crescer junto a elas através das atividades coletivas alternadas com tarefas mais individuais, neste estágio, a atividade motora, em relação com o adulto ou com outras crianças, traduz a expressão de uma necessidade fundamental do movimento, de investigação e de expressão que deve ser satisfeita.

A Educação Física, componente do Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, traz como proposta fundamental a perspectiva global de desenvolvimento da criança e do adolescente e a educação permanente do adulto. Alicerçada nos enfoques

humanista e dialético, transpõe o reducionismo mecanicista enfatizador dos padrões de movimento e supera os comportamentos estereotipados, através da organização de um eixo metodológico que privilegia a consciência corporal e a expressão corporal contextualizadas (BRASIL, BRASILIA, 2002)

Este documento norteador do atual conteúdo sistematiza a Educação Física em fundamental (1º, 2º e 3º ciclos), específica (4º, 5º e 6º ciclos) e especializada (6º ciclo – opcional para o aluno). Essa forma de sistematização possibilita ao professor uma compreensão mais clara do processo de maturação do aluno, considerando a descontinuidade do desenvolvimento do seu eu corporal e propiciando condições para a continuidade desse processo.

Se o aluno não tomar consciência do seu corpo, não se situar no espaço e no tempo, não se lateralizar, não conseguir coordenar seus movimentos, dominar seu corpo com desenvoltura e ter uma boa imagem corporal, sua evolução e sua aprendizagem estarão, sob muitos aspectos, prejudicadas (OLIVEIRA, 2007).

A criança tem necessidade do movimento para promover o seu desenvolvimento perceptivo-motor. Nesse sentido, as diversas formas de ginástica e jogos funcionais, que desenvolvem a coordenação dinâmica geral e a estruturação espaço-temporal, são de maior importância.

Os jogos de regras com características predominantemente motoras, além de serem também funcionais, desempenham importante papel sociabilizante, pelas situações de cooperação, confronto e contrastes que podem oferecer. A ginástica também é fundamental no desenvolvimento do controle tônico, postural e respiratório. A dança pode desempenhar importante função na coordenação global, no ritmo e na manifestação psicomotora expressiva.

Os jogos simbólicos, de imaginação, a expressão corporal e a dança de livre expressão suscitam conteúdos de expressividade e criatividade; além de estimularem naturalmente, com mais ênfase, a auto regulação afetiva, desempenham, ainda, papel fundamental, assim como os jogos de regras, nos processos intelectivos e sociabilizantes.

O processo ensino-aprendizagem em Educação Física deve considerar a avaliação como instrumento de estudo e análise do desenvolvimento do educando em processo. Os ciclos de desenvolvimento-aprendizagem mostram as fases de desenvolvimento motor, afetivo-social, cognitivo, lúdico, psicomotor e do esquema corporal. Tais fases representam parâmetros a serem observados durante o processo avaliativo, a partir de cujo entendimento e compreensão, o professor detecta em que ciclo se localiza cada um.

De acordo com Boato (2006), são elementos psicomotores, e que devem ser levados em consideração para o desenvolvimento da criança:

**Coordenação motora** – a coordenação motora interage com o esquema

corporal e é importante compreender essa relação, pois ela é fundamental no processo de ensino aprendizagem.

**Coordenação viso-motora** – é um tipo de coordenação que se dá em um movimento corporal, que responde a um estímulo visual e se ajusta posteriormente a ele. Nessa coordenação pode-se trabalhar movimentos como andar, correr, arremessar e escrever.

**Motricidade fina** – é o aprimoramento da motricidade global, ou seja, na medida que há uma melhora nas funções neuronais, os movimentos vão se refinando, e que essa melhora depende de vivências motoras do indivíduo.

**Estruturação espaço-tempo** – tudo acontece sempre em um lugar e um tempo definido. Através de experiências motoras são apresentadas as crianças noções de pequeno/grande, alto/baixo, direito-esquerdo, frente/trás, antes/du-rante/depois e etc.

**Ritmo** – é o fenômeno espontâneo e também individual – como por exemplo a respiração, mas também é coletivo. Ele deve ser trabalhado de forma criativa, através de danças, brincadeiras e dinâmicas que envolvem o corpo (andar, pular, saltar, pintar).

**Lateralidade** – é a dominância de um lado em relação ao outro e não deve ser confundido com o conhecimento de direita e esquerda. O professor deve ter propostas que estimulem os dois lados do corpo, permitindo assim o desenvolvimento adequado do equilíbrio da postura, quando a criança trabalha com atividades complexas em ambos os lados.

**Equilíbrio** – uma pessoa equilibrada é aquela que permanece em equilíbrio diante de situações adversas ou contraditórias, saber distinguir e refletir sobre o certo e o errado e optar de maneira tranqüila pela melhor forma de viver.

**Tônus da postura** – é o suporte do corpo humano constituída pela função tônica e a motilidade. Faz-se necessário permitir condições para que a criança possa se expressar corporalmente (movimentos libertos e não emperrados).

**Relaxamento** – é uma descontração neuro-muscular caracterizada pela suspensão das contrações musculares e bem estar, é o elemento psicomotor fundamental para que haja liberdade discriminatória dos movimentos parciais em relação aos movimentos globais.

**Órgãos dos sentidos** – são fundamentais no desenvolvimento e na construção do conhecimento da criança, pois são com eles que as crianças captam as informações do mundo e se inserem no mesmo (visão, audição, olfato e tato).

Crianças que não apresentam consciência de seu corpo podem experimentar dificuldade de percepção, controle e equilíbrio de seu corpo. Se as mesmas têm um conhecimento pobre de seu corpo (OLIVEIRA, 2007), podem apresentar confusão em localizar as partes de seu corpo, em perceber a posição de seus

membros, em orientar-se no espaço e no tempo, além da dificuldade de coordenação dos movimentos. Embora esse comportamento pode ser considerado normal em uma fase de desenvolvimento, anterior a das crianças observadas, na faixa etária das crianças analisadas, já precisa ter acontecido a superação dessa fase.

Atribui-se à educação psicomotora uma formação de base, indispensável a toda criança (normal ou com problemas), que responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano (BOATO, 2006).

A busca de metodologia diferenciada estimula esses alunos, as atividades lúdicas contribuem para que esse desenvolvimento aconteça. O jogo é uma das principais formas de intervenções que tornam a aprendizagem significativa, dessa forma o professor prioriza atividades de jogos para trabalhar o desenvolvimento psicomotor, nas séries iniciais de escolarização.

Segundo Paim (2003), deve-se proporcionar a criança oportunidade de um grande número de vivências motoras, já que seu desenvolvimento motor está relacionado com estas vivências, dessa forma quanto maior será o número de experiências motoras, maior será o desenvolvimento nas tarefas realizadas por elas. Mas para educadores que defendem a escola tradicional, a criança chegava a escola sem conhecimentos destituídas de vivências ou de aprendizagens que tivessem significado para a sua formação, e para Vygotsky e Piaget, a criança aprende a partir de todas as interações que vão fazendo ao longo da vida, então podemos perceber que fatos, situações e interações que a criança faz constituem importante bagagem cultural e formativa.

Estudos mostram como as atividades com movimento podem intervir de forma positiva no desenvolvimento pedagógico da criança, nas séries iniciais do ensino fundamental. As atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo, visualizando toda uma etapa de diferentes movimentos, onde os jogos realizam intervenções de aprendizagens significativas, através do conhecimento e desenvolvimento do corpo. Mesmo a educação física não sendo trabalhada, nas séries iniciais, como disciplina específica, o professor pode e deve trabalhá-la através das atividades lúdicas de jogos e brincadeiras (PAIM, 2003).

Os elementos básicos para a conceituação do desenvolvimento humano têm como objetivo analisar, de maneira crítica, os fatores determinantes do desenvolvimento humano, contribuindo para que a escolarização ocorra de maneira saudável e compatível com as necessidades das crianças.

Baseado nesse princípio torna-se relevante destinar parte de nossa pesquisa para entender como o desenvolvimento motor da criança, pode acontecer

através dos jogos, e como a evolução desse desenvolvimento vai acontecer na criança que está dando início ao operatório-concreto, já que nossa pesquisa destina-se a crianças em fase de alfabetização, 1ª série do ensino fundamental, faixa etária entre 6 e 8 anos.

Davis (1993) *apud* Paim (2003), define que embora contínuo o processo é caracterizado por diversas fases, ou etapas, ou períodos. Cada etapa define um momento de desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas. Segundo Piaget, o desenvolvimento passa por quatro etapas distintas: a sensoriomotora, a pré-operatória, a operatório-concreta e a operatório-formal. Piaget divide o desenvolvimento da criança em quatro períodos principais: a infância, o período pré-operacional, o período de operações concretas e o período das operações formais.

Deve-se observar que as faixas etárias previstas para cada etapa não são rigidamente demarcadas. Ao contrário, elas se referem apenas às médias de idade onde prevalecem determinadas construções de pensamento.

Segundo Paim (2003), no decorrer do desenvolvimento infantil, diversos aspectos de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, de relação interpessoal e inserção social favorecem nas crianças os primeiros ensaios necessários a compreensão das pessoas e do meio em que vivem. As relações que a criança estabelece com o conhecimento são frutos das interações socioculturais que dão origem à construção das diferentes linguagens. A escola deve proporcionar situações que favoreçam o processo de construção, reelaboração e resignação do conhecimento, considerando os interesses, necessidades e particularidades da criança, a fim de que ele possa participar das decisões a seu respeito, identificando-se como sujeito atuante e reconhecido como tal.

Esse âmbito de experiências refere-se à construção de uma visão de mundo, às relações de natureza e com o corpo em diferentes culturas, apresentadas de diferentes formas, em diferentes momentos e objetiva explorar o potencial criativo e espontâneo da criança. Fazem parte desse âmbito os eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática e outros temas desenvolvidos e/ou de interesse da comunidade local. Nessa faixa etária acontecerá uma ampliação do repertório de ritmos e gestos, atos, que exigem coordenação de vários segmentos motores, como recortar, colar, encaixar, etc. e o ajustem aos objetos específicos presentes no cotidiano, como pão, bolas de gude, corda, estilingue etc.

Entender o caráter lúdico e expressivo da motricidade infantil, onde os jogos, de brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam a cultura corporal, poderá ajudar o educador a organizar a prática. O educador deve assegurar e valorizar jogos motores e brincadeiras que contemplam a coordenação dos

movimentos e o equilíbrio das crianças.

A visão construtivista sobre o desenvolvimento da criança é um dos pontos mais importantes a ser estudado quando aprofunda-se os estudos sobre o desenvolvimento da criança, quer seja em quaisquer dos aspectos: cognitivo, psicomotor ou sócio afetivo.

Os processos de discriminação, classificação, organização e conceituação são resultados da ação integrada de diversos fatores biológicos e culturais como os que aqui destacamos: percepção, movimento, espaço, tempo, maturação, ludicidade, relação e reflexão.

Segundo Bugeste (2007), quando falamos de criança, o universo de fantasia não pode ser desconsiderado, mesmo, e principalmente, quando a questão é conhecer e aprender. Ou seja, a forma em que a criança vê o mundo, a inocência e a fantasia que ela faz a respeito de tudo jamais deve ser desconsiderada pelo adulto. Tudo tem o seu tempo, e é chegada a hora em que ela vai descobrir que papai-noel não existe, que a boneca não tem vida, que atirar o pau no gato não é nada legal e que o patinho não é feio por ser diferente.

Brincando, jogando e movimentando, as crianças aprendem, interagem, experimentam sensações, ampliam seus conhecimentos, expressam e se divertem-se e trocam experiências (BUGESTE, 2007).

Através dos jogos a criança aprende a cumprir regras, a entender seus limites, suas capacidades e também aprende a perder, apesar de que muitas tenham uma grande dificuldade de aceitação, cabe ao adulto explicar para a criança que perder faz parte tanto dos jogos e das brincadeiras como de muitas coisas ao longo da nossa vida. Nesse contexto, entende-se que brincadeira é coisa séria, quando está relacionada com a aprendizagem da criança.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997),

[...] se não puderem brincar, conviver com outras crianças, explorar diversos espaços, provavelmente suas competências serão restritas. Por outro lado, se as experiências anteriores foram variadas e frequentes, a gama de movimentos e o conhecimento sobre jogos e brincadeiras serão mais amplos. Entretanto, tendo mais ou menos conhecimentos, vivido muitas ou poucas situações de desafios corporais, para os alunos a escola configura-se como um espaço diferenciado, onde terão que ressignificar seus movimentos e atribuir-lhes novos sentidos, além de realizar novas aprendizagens (BRASIL, 1997, p. 45).

É necessário ressaltar que, apesar de todos os benefícios expostos acima, existem escolas que, além de não oferecer condições físicas e materiais para a criança brincar, não possui nenhum tipo de projeto e planejamento que utilize o lúdico, em outras palavras, não dispendo de tempo livre para a criança brincar, não tendo intervalo e momentos recreativos. Isso denota que na prática algumas



escolas usurpam das crianças um momento crucial em suas vidas, onde elas perdem a chance de criar, de interagir, de trocar experiências e aprimorar seus conhecimentos acerca dos jogos e brincadeiras. “[...] O jogador utiliza a expressão corporal para construir mecanismos, usando tempo e espaço, colocando em prática as regras e estratégias do jogo” (CHAVES, 2003, p. 137).

O papel do professor é fundamental dentro desse processo sendo ele o mediador do conhecimento, a ele cabe a tarefa de ensinar a variedade dos jogos, a resgatar as brincadeiras e as cantigas antigas e também a de ensinar as novidades que são bastante variadas atualmente.

## Considerações Finais

A Educação Física Escolar na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, tem como objetivo desenvolver habilidades cognitivas e psicomotoras, pelas próprias características das crianças. Nessa faixa etária, as atividades desenvolvidas através da ludicidade dos jogos, dinâmicas e brincadeiras promovem a interação, a socialização e o desenvolvimento de potencialidades. A formação global da criança, também, recebe valiosa contribuição desse tipo de atividade, pois a psicomotricidade envolve o exercício da lateralidade, discriminação tempo-espacial, ritmo, velocidade, dentre diversas outras habilidades, que por sua vez, também, contribui para a socialização do aluno, autonomia, cooperação, valores, dentre outras. Os jogos cooperativos, por suas próprias características oportunizam a socialização dos trabalhos de equipe. Reconhecer a importância de trabalhar os jogos, dinâmicas e brincadeiras é significar as potencialidades das crianças.

## Referências

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**: falar e dizer/olhar e ver/escutar e ouvir. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BERTRAND, Y. **Por uma competência ecossocial nova**. In: BERTRAND, Y. Teorias contemporâneas da educação. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, p. 230-231. 2001.

BORGES, Célio José. **Educação Física para o pré-escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.

BORBATO, Silviane. **Metodologia de Pesquisa Qualitativa**. Brasília: Editora UnB, 2008.

BUGESTE, Hermínia Regina. **Pedagogia do Movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: Ibpex, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Ensino**

**Fundamental de 9 anos**, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 1º e 2º ciclos, vol.7. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 1-3. Brasília: MEC/SEF,1998.

BROTTO, Fabio O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: Cepeusp, 1995 / Santos: Projeto Cooperação, 2002.

CHAVES, Márcia. **Prática Pedagógica e Produção do Conhecimento na Educação Física & Esporte e Lazer**. Maceió: Edufal, 2003

CORREIA, M. M. **Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164. 2006b.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando com jogos cooperativos: em busca de novos paradigmas na educação física**. Campinas: Papyrus, 2006a.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

FERREIRA. Vanja Leila. **Educação Física Escolar: desenvolvendo habilidades**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FONSECA, Vitor da. **Escola, escola, quem és tu? Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GARDNER, Houward. **Inteligências Múltiplas: teoria na prática**. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GORETTI, Amanda Cabral. **A Psicomotricidade**. Centro de Estudo Pesquisa e Atendimento Global da Infância e Adolescente, 2007. Disponível em <http://www.cepagia.com.br/htm> Acesso em 15/03/2010.

HURTADO, J. **Glossário básico de psicomotricidade e ciências afins**. Paraná: Editer, 1983.

ISPE-GAE. **Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de**

**Atividades Especializadas.** Disponível em: <http://www.ispegae-oipr.com.br>. Acessado em 10 de agosto de 2011.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar** – 4ª ed. Ver. São Paulo: Cortez, 2001.

LOVISOLO, H. **Mediação: Esporte rendimento e esporte da escola.** Revista Movimento. Porto Alegre, Ano VII, n. 15, p.107-117. 2001.

NETO, Francisco Rosa. **Manual de avaliação motora.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à educação do futuro.** 8 ed. Brasília/DF: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLICK, T. **Vencendo a competição.** São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SALES, Ricardo Moura. **Teoria e prática da Educação Física Escolar.** São Paulo: Ícone, 2010.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz; MARTINEZ, Marta Rabadán; PEÑALVER, Iolanda Vives. **A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SBP. **SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE.** Disponível em: [ww.psicomotricidade.com.br](http://ww.psicomotricidade.com.br). Acesso em: agosto de 2011.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. Eixo Integrado: Cultura e Contexto Social Área /Dimensão Formadora: **Organização do Processo Educativo: Fundamentos da Educação Básica para Crianças.** Brasília, DF. UNB, 2004.

PAIM, M. C. C. **Desenvolvimento motor de crianças pré-escolares entre 5 e 6 anos.** <http://www.wefdeportes.com> Revista Digital. Buenos Aires nº 58 – Amós 8 Marzo de 2003.

TONIETTO, Marcos Rafael. **Educação Infantil: educação física.** Curitiba: Positivo, 2008.

# E OS SUJEITOS BRANCOS DA/NA ESCOLA? REFLETINDO SOBRE A BRANQUITUDE NO ESPAÇO ESCOLAR

*Anderson Souza Oliveira<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A escola e as questões étnico-raciais sempre tiveram uma relação espinhosa e que sempre geram um debate necessário. Discutir sobre o racismo num espaço permeado por tensões sociais, culturais e raciais me faz pensar na urgência sobre a discussão do assunto paulatinamente, por isso a importância de determinado assunto. Para isso, é preciso que se compreenda que as questões étnico-raciais sejam visualizadas como fundamentais para a constituição da história do Brasil. Assim como nossas instituições precisam ser pensadas a partir desse viés. Quando ouvimos ou falamos sobre “racismo estrutural” ou “racismo institucional” (ALMEIDA, 2018), estamos afirmando que o racismo é uma das bases constitutivas de nosso povo. Aqui, tentaremos discutir mais sobre a segunda tipologia, apesar de ambas estarem correspondidas e não dissociadas uma da outra. A escola sendo uma instituição reproduz o racismo de forma inconsciente, ou até mesmo consciente através de alguns mecanismos, tais como práticas socializadoras (CAVALLEIRO, 2009), currículos (SILVA, 2006; GOMES, 2018; MUNANGA, 2010), práticas pedagógicas e outras formas. Aproximando as relações étnico-raciais, dando maior ênfase ao campo dos estudos críticos da branquitude, e a escola, o breve ensaio busca perceber como os sujeitos racializados brancos podem ser pensados nessa discussão raciais neste espaço. Para isso, se buscará autoras/es que dialoguem com o recorte, primeiramente traçando uma contextualização sócio-histórica sobre o campo, buscando a definição de raça, racismo (GUIMARÃES, 1999; HASENBELG, 2005; COSTA PINTO, 1998), trazendo elementos que nos dê subsídio para pensar posteriormente a branquitude (RAMOS, 1957; BENTO, 2002, SCHUCMAN, ANO; CARDOSO, 2010), sempre buscando o diálogo com a instituição escolar (MUNANGA, 2005; GOMES, 2012; SILVA, 2006)

---

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba.

## UMA BREVE DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE RAÇA E RACISMO NO BRASIL

É preciso que pensemos que o debate sobre raça e sobre classe social no Brasil partem de uma linguagem racializada, inicialmente. O que isso quer dizer? Que em nosso território nacional, esses dois marcadores sociais da diferença nos ajudam a compreender as desigualdades sociais, e, principalmente, sua compreensão é precisa ser feita conjuntamente<sup>2</sup>, como veremos posteriormente. Segundo Guimarães (1999), o estudo das relações étnico-raciais no Brasil é inspirado no modelo norte americano<sup>3</sup>, mas em outro momento se adensa nossas especificidades, a exemplo, pelo mito da democracia racial<sup>4</sup>. Além desta diferença, outra grande marca da discussão sobre racismo no Brasil é em relação ao fenótipo, como afirma Oracy Nogueira (2006), onde coloca que o preconceito brasileiro se dá pela cor da pele das pessoas, e não pela sua origem, como aconteceu nos Estados Unidos. Ainda hoje podemos perceber como essa noção visual sustenta o racismo no Brasil e como essa relação cor-preconceito é presente também na instituição escolar. Nilma Lino Gomes (2017), nos faz refletir que existe uma cultura oriunda de estudantes negras/os nesse espaço que muitas vezes são desvalorizadas e marginalizadas. Ou seja, através de um marcador visual, a cor, essas/es alunas/os são estereotipados. Além disso, o fenótipo é utilizado em diversas pesquisas que apontam para uma desigualdade escolar entre brancas/os e pretas/os (HASENBALG, 1991; ROSEMBERG, 1995; MUNANGA, 1999; MARTLETO, MIRANDA, 2004; OLIVEIRA, 2019).

O pós-segunda guerra mundial é um marco para as discussões raciais, pois desmoraliza as noções sobre raça de maneira biológica, devido as grandes catástrofes como nazismo, apartheid e outros acontecimentos. Sendo assim, o conceito passa a ter uma linguagem social e de cunho cultural. Após este período o racismo começa a ser questionando e repugnado, e assim pesquisas comecem a ser feitas para que se possa criar uma agenda antirracista. Outrossim, organismos internacionais são criados para contribuir nesta mesa agenda, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU). É importante pensar que

---

2 A fim de uma discussão mais densa sobre interseccionalidade ler Patricia Hill Collins e Birge (2018).

3 Ver mais em Escola de Chicago.

4 Para Gilberto Freyre, o mito da democracia racial estava correspondido a crença que as raças europeias, africanas e dos povos originários viviam em uma harmoniosa relação. Por mais que o autor não seja o detentor da expressão, isso ficou evidenciado em sua literatura. Considerado o pai da sociologia brasileira, após a divulgação de “Casa Grande e Senzala”, o autor preconiza em diversas páginas dessa obra sobre este mito. Por mais que ele tenha rompido com o racismo científico da época e trazendo elementos da cultura afro-brasileira para a discussão, ele é criticado ainda hoje por diversas/os intelectuais.

para que se exista uma determinada opinião da sociedade sobre corpos e traços físicos é preciso que se tenha uma ideologia racial por detrás disso. Ou seja, as questões teóricas a respeito da raça e sua hierarquização já se faziam parte do imaginário social da época. Antes mesmo de discutir sobre racismo, é necessário localizar a discussão, que segundo Guimarães (1999) está primeiramente ligada a grupos étnicos, como aos judeus. E posteriormente ao fato cor foi utilizado para discriminação.

Neste sentido, é a partir dessa discussão sobre raça e hierarquização que a cor das pessoas entra como elemento diferenciador, ou seja, raça e cor são elementos de distinção. Sendo o Brasil um país racializado, essa configuração política ganha espaço em todos os espaços e permeia as relações sociais em todas suas estâncias. Para discutirmos a questão do racismo no Brasil é importante também localizar a formação identitária do país, pois ambas as discussões estão entrelaçadas. No país o entrecruzamento discursivo e ideológico entre raça, classe e gênero teve um debate peculiar e diferente de outras localidades, como nos Estados Unidos. Outro elemento diferenciador da discussão sobre raça/racismo no Brasil (e na América Latina) foi a mestiçagem. Ainda hoje essa é uma questão de muito interesse para pesquisadoras/es da área, que é percebida como uma forma ideológica de mais força para a elite burguesa da época, em que buscava uma identidade para o país, mas temia que a *mancha negra*<sup>5</sup> fosse um empecilho para isto. Então, baseado neste discurso da mestiçagem, o que se existia era que não existia brancas/os ou negras/os, mas sim uma simbiose de ambos, que resultaria em ser brasileira/o.

Ainda segundo Guimarães (1999), é devido a miscigenação que podemos afirmar que existiu um *racismo heterofóbico*, no sentido de negar as diferenças, já que somos todas/os iguais e não há uma hierarquização de brasileiras/os. Além dessa questão ideológica imposta pela miscigenação, é demasiadamente importante pensar que as noções de branquitude<sup>6</sup> já estão presentes nessa lógica colonial. Ora, a pertença racial étnica branca e seu desejo de embranquecer a população brasileira nada mais é do que uma tentativa de absorver e integrar negras/os, pardas/os e os povos originários à cultura europeia (branca). Sendo a cor usada como marcador da diferença usada pela população branca do país para hierarquizar os demais povos e etnias, essa seria a forma de deslegitimar tudo aquilo que não pertencia a um grupo específico. Nesse sentido, a burguesia elitista da época se colocava no patamar mais alto dessa pirâmide hierárquica.

---

5 Fazendo referência a presença de afro-brasileiras/os no Brasil.

6 Branquitude, neste contexto, refere-se não a sinônimo de pessoas brancas, mas sim, a ordem almejada e colocada por estas, onde há a alternância de privilégios culturais-materiais sobre as demais presenças étnicas no país.

Isso acontecia de diversas formas: na literatura, música, contos populares e na própria educação como veremos.

A América tornava-se assim o lócus de um laboratório racial em efervescência e modelo para o mundo, devido a ideia difundida por Gilberto Freyre<sup>7</sup>. Qual era o lugar do Brasil nessa lógica de estudos sobre a raça, classe e gênero? Era possível realmente podermos ver alguma diferença em nosso território? Assim, uma das formas de responder esses questionamentos foi através da realização de uma pesquisa de âmbito nacional chamada Projeto Unesco<sup>8</sup>, que está relacionada com a institucionalização das ciências sociais no Brasil. Um dos pesquisadores, Costa Pinto (1950), demonstra como o racismo no país acontece de forma sutil, em alguns casos isolados, mas como faz parte de uma estrutura social como o acesso a educação, que é insuficiente para negros/os, o que promoveu por muito tempo a manutenção de posições subalternas e hierarquizadas racialmente.

Para o pesquisador ficou evidente que as chamadas raças diferentes possuíam a mesma mentalidade, independente de seu fenótipo, assim como a miscigenação não está relacionada com a degeneração biológica das populações. Porém, um dado relevante sobre essa questão é que os casamentos interraciais eram utilizados com frequência para a discussão sobre mestiçagem e a democracia racial. Outro achado importante de sua pesquisa no Brasil foi a percepção de que raça está atrelado a um mito social e menos a questões biológicas. E a persistência de discutir sobre desigualdades sociais, econômicas e psicológica sob o viés de raça pela interpretação biológica está interligada ao pressuposto darwiniano.

Assim, a discussão étnico-racial começava a ganhar espaço no campo acadêmico e se via a importância de estudá-lo paulatinamente. As escolas paulistas e baiana tiveram um papel relevante para a realização das diversas pesquisas sobre o tema e nomes como Virginia Bicudo, Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg, Costa Pinto, Thales de Azevedo, Oracy Nogueira, René Ribeiro, Guerreiro Ramos tiveram relevância e até hoje suas pesquisas são motes para novas questões. Um desses nomes é importante para este ensaio devido sua aproximação com o tema da branquura, ou melhor, branquitude: Guerreiro Ramos. Este autor foi o primeiro no Brasil a trazer essa discussão para o universo acadêmico.

---

7 O mito da democracia racial foi uma das ideias divulgadas por Gilberto Freyre na sua obra *cânone Casa Grande e Senzala* (1933).

8 Ver mais em MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista brasileira Ciências Sociais* 14 (41) Out 1999.

## A ESCOLA E A BRANQUITUDE: REFLETINDO SOBRE ESSES SUJEITOS NESTE ESPAÇO

Antes de discutirmos sobre a escola e os sujeitos brancos que a ocupam, se faz necessário contextualizar sobre os estudos críticos da branquitude e localizar essa discussão no tempo histórico. Para isso, precisamos retomar a Guerreiro Ramos (1957) quando pela primeira vez no Brasil se discute a questão da branquitude<sup>9</sup>. Pensando sobre as relações étnico-raciais, a fim de pensar sobre o problema do negro, o autor chega à conclusão de que esse problema era uma falácia, sendo na verdade algo mais estrutural e social, do que somente pertencente ao negro. Em pesquisa realizada no Nordeste brasileiro, Ramos chega à conclusão que existe um desejo de ser branco inerente ao brasileiro, o que ele chama de *patologia social do branco*. Mas porque havia esse desejo tão iminente? Ser branca/o no Brasil, para o autor, seria a porta para o acesso a bens culturais, sociais e materiais, algo que não fazia parte da realidade da negritude.

Um ponto importante na pesquisa de Guerreiro Ramos era pensar sobre a autenticidade de ser branca/o na sociedade brasileira. Como poderíamos reconhecer uma pessoa legitimamente branca num território onde a miscigenação foi utilizada como forma de embranquecimento? Essa questão foi fundamental para o autor, pois ele percebia que existia alguns elementos culturais e sociais que faziam o papel de mediação entre branca/o e ser negra/o no Brasil. E é justamente a partir dessa contextualização que desejo sistematizar o que seria essa branquitude que estamos citando.

Para Lia Schuman (2020), a branquitude não denota simplesmente como um sinônimo de pessoas brancas, mas sim um sistema que envolve a alternância de privilégios destes sujeitos, como veremos. E esse privilégio também está inserido na escola, como também iremos desenvolver posteriormente. A partir da década de 1990 nos Estados Unidos um movimento epistemológico sobre os estudos da raça começa a mudar seu olhar para o sujeito negro e se detém a pessoa branca/o como também parte dos estudos étnico-raciais. Essa mudança é significativa para vermos o sujeito branco como um ser que possui raça, mas que durante maior parte da história se ausentou desse debate, com a crença que não tinha raça ou que a sua era a Universal e não precisaria ser contestada. Para Cardoso (2014), não podemos restringir apenas aos Estados Unidos as discussões sobre os *estudo críticos da branquitude*<sup>10</sup>, mas também a África do Sul, Austrália e no Brasil, como vimos com Guerreiro Ramos.

Uma nota importante a se fazer é observar que quando observamos a

<sup>9</sup> Posteriormente chamada de branquitude.

<sup>10</sup> Este é o nome que abrange pesquisas sobre relações étnico-raciais que focam a atenção para o sujeito branco.



questão étnico-racial escolar a partir do sujeito branco (e suas dimensões, seja nas práticas de socialização, nos currículos e práticas pedagógicas) estamos denunciando o que foi (e ainda é) considerado como norma padrão para esse espaço. O olhar voltado para as *margens* e não para o que foi visto como *centro* historicamente busca romper com a hegemonia de compreensões teóricas que reforça apenas um lugar como correto ou legitimado: a/o da/o branca/o. Assim como a teoria feminista que deslocou atenção para outros gêneros e a heterossexualidade começou a ser questionada, os estudos críticos da branquitude remontaram o caminho ideológico/metodológico para pensar a raça (SCHUCMAN apud STEYN, 2004). Logo, podemos resumir os estudos críticos da branquitude como aqueles que desejam pensar sobre a identidade racial dos sujeitos brancos.

Ainda segundo Schuman (2020), para pensarmos raça e racismo na atualidade é preciso termos a consciência que ainda é persistente em nossa sociedade e é utilizado como justificativa para preferências, privilégios, dominação e desigualdades materiais e simbólicas (SCHUCMAN, 2020, p. 95). Dessa maneira, podemos perceber que a escola sendo uma instituição escolar detém algumas dessas hierarquias, por isso podemos aferir que existe racismo neste lócus. Por mais que a ideia de raça, no seu sentido biológico, não se sustente mais, é importante pensá-la como um marcador social da diferença. Assim, alguns elementos que julgamos ser importante para pensar essa identidade racial branca aqui. Pensando a escola, de forma histórica, na verdade, iremos observar como a cultura de pessoas branca já foi interpelada como a Normal, Correta a ser vista nesse lugar.

Desde a chegada e inserção do europeu nas terras brasileiras tivemos justamente um genocídio da cultura em seus mais diversos meios e espaços, incluindo na escola. A educação, sendo ela uma das mais importantes, foi um mecanismo utilizado para promover a destruição dos costumes, das rezas e tudo o que se configurava genuinamente brasileiro. A Companhia de Jesus foi responsável por essa tarefa no espaço escolar. Através do reforço positivo de algumas características da cultura europeia (branca), que jesuítas levavam as salas de aula a ideia de superioridade e inferioridade. A cultura, dessa maneira, era sendo exterminada, fazendo com que outras gerações desconhecem sua história e passado, sendo essa uma das formas mais perversas de acultramento que podemos ter. Abdias Nascimento (1978), chama atenção para o embranquecimento da raça como uma estratégia desse genocídio assim como a bastardização da cultura afro-brasileira. Sobre esta última, podemos elencar a escola como um dos espaços que promoveu esse feito. É importante, além de denunciar essas práticas, informar que houve grande resistência dos povos originários a este genocídio praticado

pelo branco colonizador.

Apesar da resistência, a cultura penetrada em nossas veias foi disseminada de forma pujante e até hoje símbolos de religiões africanas, por exemplo, são vistos como olhar estereotipado e designam ser uma religião do Mal, na visão do senso comum. Essa é apenas uma forma de perceber como os elementos materiais e imateriais da branquitude ainda perfazem nossa sociedade. Na escola isso é visto, sutilmente, de outras maneiras: através do livro didático e do currículo. Qual a imagem e representação do branco neste material? E quais as consequências disso para as/os estudantes? Para Ana Célia da Silva (2007), o livro didático tem um potencial para a construção de um sentimento de superioridade da população branca. Nesse sentido, podemos aqui verificar o quanto ainda esses traços da branquitude estão presentes nesse espaço tão importante para nós, que é a escola. Para Gomes (2004) a análise de imagens e expressões no texto vai além de uma mera especulação e vista do que está impresso ali, indo além das aparências, mas sim do que está sendo comunicado e repassado a/o estudante.

A representação social que o livro didático é importante pois ele internaliza estímulos aquelas/es que estão aprendendo com ele. Esse processo de consciência parte da escola, por isso a importância dessa discussão atrelada a branquitude para que se possa atualizar as práticas pedagógicas, mas além disso, e principalmente, repensar o modelo de educação que estamos (re)produzindo. A presença e representação do grupo branco como representante da população humana (HASENBALG, 1979; NEGRÃO, 1986) pode ser vista como a ser seguida em sala de aula, e que está presente nos livros didáticos (SILVA, 2007). Para essa perpetuação hegemônica e ideológica, o Estado reproduz isso em todas suas instituições, inclusive na escola.

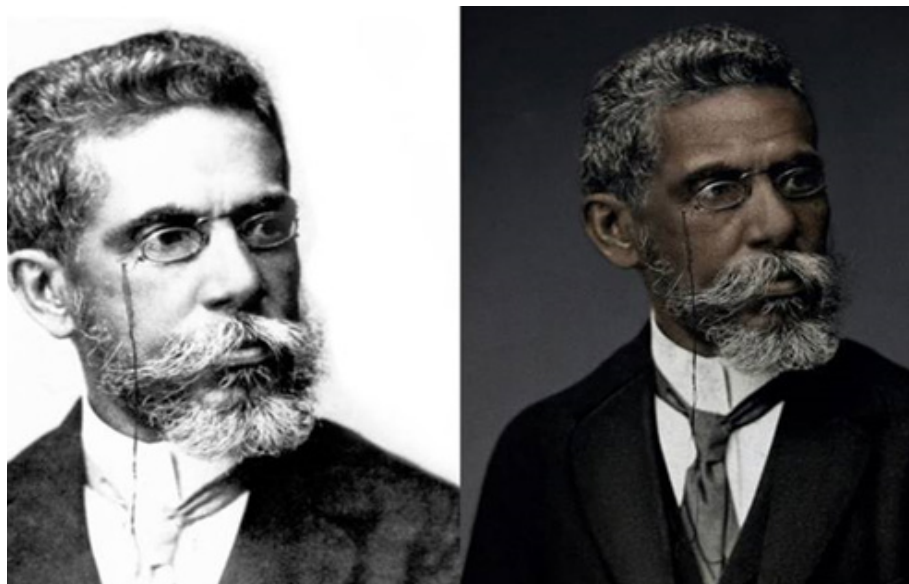
Além disso, a lógica de embranquecimento ainda é percebida nestes materiais pedagógicos, como forma de promoção da superioridade branca o que afeta até mesmo a autoestima, reconhecimento de identidade étnico-racial e sua própria história das/os estudantes. Um exemplo clássico desse embranquecimento de sujeitos sociais importantes na história do Brasil é Machado de Assis<sup>11</sup>, um dos maiores escritores negros do país. Sua imagem nos livros didáticos geralmente o mostra com a tonalidade da cor de pele embranquecida, como podemos ver

---

11 “Machado de Assis (Joaquim Maria Machado de Assis), jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo, nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 21 de junho de 1839, e faleceu também no Rio de Janeiro, em 29 de setembro de 1908. É o fundador da cadeira nº. 23 da Academia Brasileira de Letras. Velho amigo e admirador de José de Alencar, que morrera cerca de vinte anos antes da fundação da ABL, era natural que Machado escolhesse o nome do autor de *O Guarani* para seu patrono. Ocupou por mais de dez anos a presidência da Academia, que passou a ser chamada também de Casa de Machado de Assis.” Disponível em: < <https://www.academia.org.br/academicos/machado-de-assis/biografia> > Acesso em 14/08/2021.

abaixo, em comparação com a imagem com a sua cor da pele original.

Figura 1 Machado de Assis representado a esquerda com tons de pele embranquecido à esquerda. A direita, seu verdadeiro tom de pele.



Fonte: Veja.

A quem serve o tom de pele embranquecido de um autor brasileiro? Essa é a primeira pergunta que devemos fazer ao ver essas duas imagens. A ordem de supremacia de pessoas branca interpele, até mesmo, na modificação de iconografia clássicas para que elas estejam dentro de um padrão feito por elas mesmo. Para Lia Schuman (2020), ser classificada/o como branca/o na sociedade brasileira é um fator primordial para caracterização e atribuição de valores como inteligência, beleza, educação e progresso. Dessa maneira, a estética, enquanto elemento caracterizador dessa hierarquia, também é supervalorizada em relação as outras identidades. Essa recepção de privilégios acontece de forma voluntária ou não, segundo Bento (2002). Destarte, o que vemos em relação aos retratos de Machado de Assis é uma forma, escrachada, de demonstrar como o inteligente é branco, não podendo ser negro. Destarte, o colocar como sujeito embranquecido só reforça o lugar de vantagem estrutural nas sociedades racializadas da branquitude (FRANKENBERG, 2004), já que para ser um famoso escritor ele necessariamente precisa ser branco. Logo, podemos afirmar que a branquitude é um lugar onde demarca o saber e a ordem social. A associação branca-inteligente/negro-não inteligente, assim, em sala de aula, tem como consequência ao reforço

de estereótipos de pessoas negras<sup>12</sup>.

Outro elemento importante que demonstra como os elementos da branquitude estão presentes no espaço escolar é o currículo. Este não é apenas um mero transportador de saber passivo, mas sim que produz cultura. Logo, podemos afirmar que existe uma constante produção de saberes políticos e culturais que podem ser utilizados como transgressões. As discussões curriculares são demasiadamente importante e já se consolidaram um campo específico de estudos e pesquisas na área das ciências humanas e sociais. Para Gomes (2012) o currículo é um instrumento que está em iminente disputa de poder. A razão está no fato de que é este documento que legitima ou não aquilo que é considerado importante para a formação social dos indivíduos. Ora, estamos diante de uma tensão entre conhecimentos que constantemente surgem em nossa sociedade. A diversidade epistemológica é ampla e a discussão curricular não pode acabar por essa razão. Isso porque estes precisam ser atualizados e isto interfere não somente na escola, mas nos cursos de licenciatura, em políticas públicas educacionais, cursos de formação e até mesmo em avaliações para medir a qualidade de ensino.

Mas o que a branquitude tem a ver com o currículo? Ora, o Movimento Negro Brasileiro há décadas vem lutando pela descolonização desse documento tão importante para a educação brasileira (GOMES, 2018; 2012). Essa denúncia vem a partir da análise do currículo na educação básica onde está presente majoritariamente saberes eurocêntricos e que desvalorizam qualquer tipo de conhecimento dos povos afro-brasileiro e originários. Para Santos (2006) o campo dos estudos curriculares parte de duas vertentes, sendo uma delas chamada *interna*, que questiona os cânones epistemológicos e a relevância sociopolítica das práticas científicas internas. E é partir desse questionamento que os movimentos sociais se tornam importantes para tensionarem os currículos escolares marcados pela colonização do saber (QUIJANO, 2005).

Para que possamos dimensionar a importância do currículo na discussão sobre branquitude e escola é preciso que se entenda como nossa educação é marcada e produzida por pessoas brancas, que se tornaram detentoras do que apreendemos como científico ou não. Segundo Sacristán (1993), a cultura do currículo tende a um *monoculturalismo* onde privilegia algumas culturas em detrimento de outras. Assim, a representação dos grupos sociais (aqui em especial a branquitude) produz conhecimentos e identidades que se tornam verdades e que podem

---

12 O clássico teste produzido por Clark e Clark na década de 1940 é um interessante meio de ver como a associação de pessoas negras a algo negativo é presente na infância. O experimento ainda hoje é replicado de outras maneiras. No ano de 2020, pesquisadoras/es da Universidade Federal da Paraíba o replicarem. Para mais informações, ver mais em: Camilo; Moura; Pimentel; Noriega; Cavalcanti. Preconceito racial entre crianças da educação infantil: Revisitando Clark & Clark (1947). CES Psicol vol.13 no.2 Medellín May/Aug. 2020.

reproduzir diversos preconceitos. Logo, a modificação desses estereótipos deve passar por uma mudança radical desse documento, onde se valorize a multiplicidade de etnias existentes no Brasil.

Uma das mudanças mais importantes no campo educacional é a implementação da Lei 10.639/2003 e posteriormente a nº 11.645/2008 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*” (BRASIL, 2008). Para Gomes (2012), essa é uma forma de descolonizar o currículo já que se torna uma alternativa de explicação do mundo para estudantes e provoca mudanças além da sala de aula, como modificações nos cursos de licenciatura do país. Essa ruptura promove a oportunidade de desconstruir a história de África e dos povos originários sem a necessidade de que a história é linear e progressiva. O desafio, segundo a autora, ensinar sobre essas populações a partir da persistência de uma relação colonial na construção do Ocidente (SAID, 1993). Logo, muito mais que discutir sobre as referidas leis é preciso que se tenha um processo mais amplo para se pensar nos seus desdobramentos: projetos pedagógicos, cursos de formação, produção de material pedagógico que estejam alinhados para a descolonização do currículo e que possam estar diretamente tensionando os elementos que colocam a branquitude como sendo o Universal a ser estudado.

Mediante ao exposto, a questão final e que pretendemos refletir neste ensaio é a seguinte: mas por qual razão a branquitude e as pessoas brancas não terem sido questionadas sobre esses privilégios que ainda perduram até hoje? “Como elas/es (sujeitos brancos) agem para que esses privilégios sejam mantidos ou perpetuados” (SCHUMAN, 2020, p. 70). Maria Aparecido Bento (2002) afirma que o mecanismo para esta perpetuação se encontra nos *pactos narcísicos da branquitude*, que seriam alianças inconscientes, intergrupais de pessoas brancas que podem negar a existência do racismo preferindo o silenciamento sobre o assunto. Negando essa situação, a perpetuação das desigualdades raciais continua, a responsabilização das pessoas brancas não acontece, os tensionamentos sobre questões como o currículo e o livro didático não finda e assim os privilégios são mantidos. Então, para Bento (2002) a branquitude seria “um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade” (BENTO, 2002).

Dessa maneira, podemos então concluir, a priori, que a manutenção desse espaço embranquecido na escola é perpetuada pela lógica dos *pactos narcísicos da branquitude*, já que essa discussão não é recente, por mais que o Movimento Negro tensione esse lócus a partir de discussões raciais. Apesar disso, é visível ainda que

o lugar ocupado por pessoas brancas é de maior prestígio e confere o topo na pirâmide racial brasileira (o Brasil é um país marcado pela racialização de seus sujeitos), seja no livro didático ou no currículo. Seus saberes (brancos, europeus, cristãos) são considerados universais e são eles que mediam todo o ensino e aprendizado das crianças. Então não é possível fazermos uma dissociação da branquitude e escola, se buscamos uma emancipação de corpos via educacional. E por mais que existam algumas ações antirracistas, como a comemoração do Dia da Consciência Negra e a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, isso não foi/é suficiente para se combater os pactos narcísicos da branquitude na educação brasileira. Podemos perceber o quanto está enraizada a cultura, o silenciamento e a falta de discussão sobre o assunto para que até hoje não tenhamos superado o racismo. O espaço educacional brasileiro ainda é permeado por uma lógica colonial e que por vezes promove a difusão de teorias, ideias, autores conversadores e brancos.

### **À GUIA DE UMA CONCLUSÃO (A SER CONCLUÍDA)**

Não pretendendo concluir essa discussão, já que ela não encerra aqui e se torna mais uma provocação para pesquisadoras/es dá área, mas, minimamente, responder as perguntas inquietadoras que motivaram a escrever esse texto, pudemos perceber o quanto nossa educação ainda é embebecida por um projeto colonial que não findou com o término do período de colonização. A branquitude percorre a história de nossa educação e ainda está presente nas salas de aula, como percebido. Mas desejo chamar atenção para outros elementos que envolvem esse processo. Não é apenas nas salas de aula que podemos perceber esses elementos brancos, mas sim em todo o sistema educacional. Neste ensaio focalizamos nossas atenções para a escola, mas a educação é um processo muito mais amplo e que envolve secretarias, ministérios, investimento, políticas públicas e outras estâncias. Logo, a branquitude se faz presente em todos esses espaços, por outros mecanismos que agora não poderão ser comentados, mas que existem e são reproduzidos historicamente.

A prática pedagógica que foi tanto enunciada neste ensaio diz respeito ao trabalho docente, mas a laboração é coletiva e o desafio pede de todas/os nós o compromisso para buscar o rompimento dos elementos da branquitude neste espaço fundamental para a sociedade. Começamos esse texto pensando na importância desse lócus para a manutenção dos valores cidadãos, mas é também pensar que aqui que se re(produz) diversos mecanismos de desigualdades como jargões machistas, homofóbicos e racistas, assim como os próprios elementos que hipervalorizam o sujeito branco, através de disciplinas, imagens, do livro

didático e do currículo. É iminente a importância de associar as discussões sobre a branquitude e educação a fim de buscarmos um projeto emancipatório educacional e pluricultural. Nas palavras do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, aprender é um ato revolucionário, coletivo e transformador. E quando esta não é libertadora, se torna opressora.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENTO, Maria Aparecida. **Pactos narcísicos no racismo:** Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 185. 2002.

BRASIL. Lei Federal nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 19 agosto. 2021.

CARONE, I. & BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. **Sobre as Relações de Raças**. Sociologia, vol. 12, nº 1, pp. 3-21. 1950.

FRANKENBERG, Ruth. **A miragem de uma branquitude não marcada**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

\_\_\_\_\_. R. A miragem de uma Branquitude não marcada. In V. Ware (Org.), **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo** (V. Ribeiro, trad., pp. 307-338.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

\_\_\_\_\_. Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

HASENBALG, Carlos A. Notas sobre a pesquisa das desigualdades raciais e bibliografia selecionada. In: LOVELL, Peggy A. (org.) **Desigualdade racial no Brasil contemporâneo**. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991. p. 263-70.

\_\_\_\_\_. Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burlin. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MARTELETO, Letícia J. e MIRANDA, Vitor F.O. de. Diferenças educacionais entre coortes de adultos no século XX: o papel do sexo e da raça. **Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, em Caxambú MG – Brasil, 2004.**

MUNANGA, Kabengele (ed.). **Superando o racismo na escola**. Brasília,

MEC, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro – Processo de um Racismo Mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEGRÃO, Esmeralda. V. **Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis**. Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 227-278

RAMOS, Guerreiro. A. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro, Editora Andes, 1957

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil, classe, raça e gênero**: notas preliminares. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.

SAID, Edward. *Culture and Imperialism*. New York: A. Knopf, 1993.

SACRISTÁN, J. G. **Currículum y diversidad cultural**. *Educacion y sociedad*, n. 11, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade IN, NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, TM. (orgs) **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

SCHUCMAN, Vainer Lia. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Veneta, 2020.



# EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS: MAPEAMENTO EM ARTIGOS CIENTÍFICOS (2015 A 2019)

*Wagner Nobre de Miranda<sup>1</sup>*

*Waldemar Borges de Oliveira Júnior<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Depreendemos que na contemporaneidade, as grandes relações conflituosas presentes na sociedade entre negros(as) e brancos tem sido resultado de uma longa história de submissão e inferioridade relacionada aos negros(as), situação que acabou por formar uma visão negativa, distorcida e estereotipada sobre a sua história e cultura, levando-as a sofrerem discriminação através de seus aspectos físicos, biológicos e culturais.

No que tange à Educação Infantil, essas tensas relações têm se manifestado no ambiente escolar de um modo velado<sup>3</sup> e às vezes “escancarado”<sup>4</sup>, por meio de tratamentos diferenciados em momentos de cuidados e afeto, nos quais as crianças negras(os) têm recebido menos atenção e elogios relacionando a beleza, comportamentos ou mesmo no relacionamento entre as próprias crianças. Nesse contexto das relações conflituosas, consubstanciada por meio dos argumentos de

---

1 Pedagogo e Estudante de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais (IFPA/Belém).

2 Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI/UFPA). É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo GERA-NEAB/UFPA). É membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

3 Em uma entrevista cedida pela jornalista Nilva Souza da Revista fórum em 2011, Kabengele Munanga relata que no Brasil o racismo é sutil e velado, o que não indica fazer menos vítimas do que aquele que é aberto. Informações disponíveis em: <https://jornalggn.com.br/editoria/politica/o-racismo-velado-por-kabengele-munanga/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

4 Especialistas sobre relações raciais direcionam que o racismo no Brasil está cada vez mais “escancarado”, articulando que o racismo mata e que o preconceito racial já está concebido na construção mental do brasileiro. Informações obtidas em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias\\_sep/pt-br/noticias/novembro/o-racismo-no-brasil-e-escancarado-e-envergonhado-dizem-especialistas](https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_sep/pt-br/noticias/novembro/o-racismo-no-brasil-e-escancarado-e-envergonhado-dizem-especialistas). Acesso em: 12 jan. 2021.

Ferreira (2002) ao ressaltar a importância de conhecer o *campo* de determinada dimensão do saber e seus desdobramentos através da conjuntura significativa de pesquisas conhecidas e compiladas. Consideramos basilar de antemão, conhecer o que a literatura especializada vem dialogando sobre a temática das Relações Raciais na Escola Básica, já que esta é uma temática melindrosa e que é cara nos espaços escolares (COELHO, W.; COELHO, M, 2018, p. 105. Neste aspecto, por meio do “Estado da Arte”, esta produção busca *mapear os artigos científicos que vêm dialogando com a temática das Relações Raciais na Educação Infantil no recorte temporal de 2015 a 2019*.

Nessa premissa, o texto em tela, trabalha com três dimensões – Educação Infantil, Relações Raciais e “Estado da Arte” - as quais justificamos nessa construção, que a *Educação Infantil* é a primeira etapa da formação escolar das crianças, o qual é comumente o primeiro contato de socialização com os professores e colegas de turmas; a temática das *Relações Raciais* por ser uma temática obrigatória no currículo escolar em todas as etapas de ensino, sendo direcionado pela aprovação da Lei N. 10.639/2003 (sofreu alteração, em decorrência da aprovação da Lei N. 11.645, de 2008, que amplia a temática indígena na educação). A implementação da lei é essencial na Escola Básica, pois direciona diálogos e debates estruturantes sobre o racismo, discriminação e preconceito entre os(as) estudantes e/ou estudantes e professores(as), além de destacar impactos no reconhecimento na construção positiva da identidade da criança negra/negro e o *Estado da Arte*, por se tornar uma atividade imperiosa em qualquer *campo* de pesquisa já que é oportuno o(a) pesquisadores(as) ter como primitivo o contato com os materiais já publicados do seu objeto de investigação.

Deliberamos que apesar deste texto circundar sobre o “Estado da Arte” e Educação Infantil, esta feição não é única, adverso, já existe uma gama de produções publicizadas pela literatura especializada sobre relações raciais e suas múltiplas ramificações como: Marcelo Pagliosa Carvalho (2020); Raquel Amorim dos Santos e Antonio Matheus do Rosário Corrêa (2020); Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018) e Wilma de Nazaré Baía Coelho e Waldemar Borges de Oliveira Júnior (2020)<sup>5</sup> dentre outras.

Como forma de compilações dos materiais, realizou um levantamento dos artigos que estavam relacionado à Educação Infantil e Relações Raciais no período de 2015 a 2019 no *site* da CAPES, para tal, utilizamos os descritores – “*relações raciais*” and “*educação infantil*” e “*diversidade*” and “*educação infantil*”. O recorte temporal selecionado para as obtenções das produções, relaciona-se a partir do momento que se iniciou o levantamento dos materiais (ainda em 2019), assim

---

5 O trabalho dos autores, refletiu sobre a produção acadêmica de teses, dissertações e artigos qualificados com abordagem vinculada à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

como o tempo para a disponibilização dos materiais no portal da CAPES.

Com o levantamento das produções do tipo “Estado da Arte” (HADDAD, 2000), foram encontrados *20 artigos científicos* e que posteriormente, por meio de alguns preceitos da Laurence Bardin (2016), foram dimensionadas em quatro dimensões: gêneros dos(as) autores(as), *qualis e informações sobre os periódicos, literatura especializada nas produções e resultados dos artigos*.

Nesse contexto, a construção desse artigo se fundamenta na produção de Coelho (2018) e Coelho e Oliveira Júnior (2020) as quais suas pesquisas são realizadas por meio da elaboração do Estado da Arte sobre formação de professores e relações étnico-raciais e relações raciais e escola básica em artigos, dissertações e teses respectivamente. Ambas as produções se utilizaram de portais para o levantamento dos materiais empíricos da pesquisa.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Nesta etapa vamos apresentar reflexões sobre o Estado da Arte realizado em artigos científicos sobre Relações Raciais e Educação Infantil no período de 2015 a 2019. Os levantamentos foram realizados no dia 08/10/2020 no *site* da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*. Foram utilizados os descritores “*educação infantil*” and “*relações raciais*”, para as obtenções das produções na plataforma.

O recorte temporal selecionado para as obtenções das produções, relaciona-se com as publicações dos últimos cinco anos, a partir do momento/ano que foi realizado as compilações, assim como o tempo para a disponibilização dos materiais no portal da CAPES, para posteriormente categorizá-lo de acordo com os seus objetos de investigação, o qual foram encontrados *20 artigos científicos*. Abaixo vamos dialogar sobre algumas ponderações desse levantamento, como os gêneros dos/das autores/as, vínculos institucionais e a vinculação das produções.

### 2.1. Gêneros dos/as autores/as

Dos 20 artigos que compõem esta pesquisa, 10% são pesquisadores (duas produções), 25% são compostas por pesquisadores e pesquisadoras (cinco produções) e 65% são compostas pelo gênero feminino (treze produções). Destas, 9 (nove) produções foram publicadas em 2015, 2 (duas) em 2016, 2 (duas) pesquisas no ano de 2017, 1 (uma) pesquisa em 2018 e 6 (seis) estudos em 2019, assim, percebe-se o maior quantitativo de pesquisa sobre Relações Raciais e Educação Infantil, nos de 2015 e 2019, adverso nos anos de 2016 e 2018.

## 2.2. *Qualis e informações sobre os periódicos*

No que refere aos periódicos e o *qualis* das vinte produções que foram publicizados, referimos suas publicizações nos periódicos: *Revista Eletrônica de Educação* (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015; SOUZA; DINIS, 2019); *Revista Eventos Pedagógicos* (ALEXANDRE, 2015; ARAÚJO, 2015; GAUDIO, 2015; SANT'ANA, 2015; TRINIDAD, 2015); *Revista Contemporânea de Educação* (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2018; LIMA; REGO, 2017; MORUZZ; ABRAMOWICZ, 2017); *Revista Educação e Cultura Contemporânea* (MARINHO; MARTINS, 2017); *Educação & Realidade* (MOTTA; PAULA, 2019); *Revista Exitus* (SANTANA; MENEZES; PEREIRA, 2012; SILVA; COSTA, 2019); *Revista Multidisciplinar em Educação* (SANTANA; SOARES, 2019); *Revista Espaço Acadêmico* (SILVA, 2015); *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* (SILVA; DIAS, 2018); *Revista Simbiótica - Universidade Federal do Espírito Santo* (SILVA; SILVA, 2015); *Horizontes - Revista de Educação* (SOUZA; MARTILHÃO, 2016) e *Roteiro* (SPENGLER; DEBUS, 2019).

Sobre o *qualis*<sup>6</sup> dos periódicos, a *Revista Eletrônica de Educação*, *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* e *Roteiro* são *qualis*A2; *Revista Eventos Pedagógicos* é B2; *Revista Contemporânea de Educação*, *Revista Multidisciplinar em Educação* e *Revista Educação e Cultura Contemporânea* é B1; *Educação & Realidade* em A1; *Revista Exitus*, *Horizontes - Revista de Educação* e *Espaço Acadêmico* A4 e *Revista Simbiótica - Universidade Federal do Espírito Santo*. Consubstanciando essas informações, abaixo enfatizamos as informações sobre os periódicos.

Quadro 1: Informações sobre os periódicos científicos

PERIÓDICOS	INFORMAÇÕES
Revista Eletrônica de Educação	A revista eletrônica de Educação é vinculada a Universidade Federal de São Carlos, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação.
Poiésis	A Revista Poiésis é uma publicação semestral, de livre acesso, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da Universidade Federal Fluminense.
Roteiro	Roteiro tem como foco a publicação de trabalhos na área da educação, especialmente em políticas e processos educacionais. Está articulada com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

6 *Qualis* é um sistema que faz a classificação da produção científica dos programas de pós-graduação brasileiros, no que diz respeito aos artigos publicados em diversos periódicos, revistas, anais e livros científicos, englobando todas as áreas do conhecimento. Informações Obtidas em: <https://doity.com.br/blog/o-que-e-qualis-capes/>. Acesso em: 20 nov. 2020. Para mais informações, acessar em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaG](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf) eralPeriodicos.jsf.

Revista Eventos Pedagógicos	A Revista Eventos Pedagógicos é uma publicação semestral vinculada a Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem como objetivo incentivar e divulgar a produção científica da graduação e pós-graduação.
Revista Contemporânea de Educação	A Revista Contemporânea de Educação (RCE), criada em 2006, é uma iniciativa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apresenta como objetivo, divulgar a produção acadêmica sobre temas de interesse para a pesquisa em educação.
Revista Multidisciplinar em Educação	Tem como missão promover a disseminação dos conhecimentos na área das Ciências da Educação. A revista está vinculada ao Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia.
Revista Educação e Cultura Contemporânea	A revista divulga trabalhos inéditos de pesquisadores para ampliar o debate sobre os desafios postos à Educação pelas mudanças que caracterizam a cultura contemporânea. Sua vinculação é por meio da Universidade Estácio de Sá.
Educação & Realidade	Periódico da área de Educação que reúne artigos de diferentes aporte teóricos com temas ligados a vários campos do conhecimento. Sua vinculação é através da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Revista Exitus	A Revista Exitus da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA, é um periódico de Publicação Contínua. Tem como metas incentivar o debate e propiciar a divulgação da produção científica, como veículo de diálogo permanente entre os profissionais da Educação.
Horizontes - Revista de Educação	É uma publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD), que objetiva divulgar e socializar artigos científicos, trabalhos de monografias, artigos de final de disciplina e de iniciação científica, estudos de caso, relatos de estágios, entrevistas, entre outras experiências.
Espaço Acadêmico	A revista publica artigos originais concernentes ao campo das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), sub-áreas e áreas afins.
Revista Simbiótica	A Simbiótica é um periódico acadêmico internacional do Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias (NEI-UFES) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Fonte: Sites das revistas (2021)

### 2.3. Literatura especializada nas produções

As pesquisas compiladas, ainda se debruçaram nos autores/as do

campo, para consubstanciarem seus argumentos de estudo, dentre estes/as mencionamos. Roger Bastide, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015); Anete Abramovicz, Eliane dos Santos Cavalleiro (ALEXANDRE, 2015); Florestan Fernandes, Ronald Glass, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2018); Anete Abramovicz, Suely Carneio e Nilma Lino Gomes (LIMA; REGO, 2017); Stuart Haal, Anete Abramovicz e Valter Silvério (MORUZZ; ABRAMOWICZ, 2017); Maria Aparecida Bento, Débora Cristina Araújo, Eliane dos Santos Cavalleiro (SANTANA; SOARES, 2019).

#### ***2.4. Alguns resultados dos artigos***

A despeito dos objetivos e resultados das pesquisas levantadas, percebe-se que estas apresentam várias contribuições para a Educação Básica e as produções no Brasil, como: a) Constata-se a ênfase no papel da Educação Infantil no combate político e pedagógico das discriminações (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2018); b) É importante as ações pedagógicas em assumir uma atitude responsiva e cuidadosa em relação às crianças, no sentido de respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos que as crianças têm de direito (GAUDIO, 2015); c) A formação inicial e continuada das professoras desatreladas de políticas públicas e de ações que favoreçam a ocorrência de uma educação antirracista, culminam em dificuldades que impactam diretamente nas práticas educativas e nos processos de intervenção dos docentes nos casos de discriminação e preconceito no contexto escolar (MARINHO; MARTINS, 2017); d) As produções acadêmicas no GT 21 da ANPED ainda continuam pouco expressiva no que diz respeito a pesquisa com crianças e relações étnico-raciais (SANTANA; SOARES, 2019).

Prosseguindo com os dados, e) Há uma necessidade de investimento nos processos formativos dos docentes que cuidam e educam crianças nas instituições de educação infantil, tendo em vista o redimensionamento de sua ação referentes às questões étnico-raciais; f) É basililar a valorização das questões raciais, minimizando as práticas discriminatórias na Educação Infantil (SILVA; SILVA, 2015); g) Há grande dificuldade do professor em trabalhar a questão étnico-racial em sala, pois, existe a falta material na instituição e conhecimento por parte da gestão e também dos professores (SOUZA; MARTILHÃO, 2016); h) A representação de personagens negras nos livros infantis ainda não é uma recorrência e quando aparecem, nem sempre se efetivam de forma positiva (SPENGLER; DEBUS, 2019).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se com o “Estado da Arte” sobre Relações Raciais e Educação Infantil (2015-2019), que as pesquisadoras se concentram em maior número em relação aos pesquisadores e que dos diversos periódicos as quais os artigos foram publicados, identificamos a Revista *Eventos Pedagógicos*, Revista *Multidisciplinar em Educação*, *Educação & Realidade*, *Horizontes - Revista de Educação*, sendo as avaliações qualis variante entre A1, A4 até B2.

Constatou-se ainda, que dos inúmeros resultados de pesquisa, estas referem o papel da Educação Infantil no combate político e pedagógico das discriminações, a importância das ações pedagógicas em assumir uma atitude responsável no direcionamento de respeitar os princípios éticos das crianças, que as produções acadêmicas ainda continuam parcas sobre as crianças e Relações Étnico-Raciais e que há uma necessidade de investimento nos processos formativos dos/as docentes que cuidam e educam crianças nas instituições de Educação Infantil.

Além do mais, os autores se balizaram na literatura especializada para consubstanciar seus objetos de pesquisas e alcançar seus objetivos gerais, como Wilma de Nazaré Baía Coelho, Roger Bastide, Gilberto Freyre, Antonio Sérgio Alfredo, Eliane dos Santos Cavalleiro, Anete Abramovicz, Ronald Glass, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, Stuart Hall, Valter Silvério Maria Aparecida Bento, Débora Cristina Araújo e dentre outros.

### REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus. Educação infantil e relações raciais: possibilidades metodológicas. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 415-427, nov./dez. 2015. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo766889-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-possibilidades-metodol%C3%B3gicas](https://redib.org/Record/oai_articulo766889-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-possibilidades-metodol%C3%B3gicas). Acesso em: 02 mar. 2022.
- ALVES, Nancy Nonato De Lima; BARBOSA, Ivone Garcia; RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil em documentos nacionais. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2969>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- ARAÚJO, Marlene de. Educação na infância e relações étnico-raciais: inquietações, indagações e movimentos de superação. **Revista Eventos Pedagógicos**,

v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 450-481, nov./dez. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2045>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpr. da 1ª ed. revista e ampliada. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 10 jan.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei N. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 211-230, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PSKSnRyjwfyTxmbYnHyJLXd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6. Ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989**. 2005. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais(2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio-jun. 2018. Disponibilidade em: <https://revistas.ufpr.br/educar/arti%20cle/view/57233>. Acesso em: 26 abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34, e192224, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.



COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.15 –2020. Disponível em:

COSTA, Marleide Pereira dos Santos et al. **Educação infantil e a lei 10639/2003: um novo olhar para o processo de formação social do sujeito**. Disponível em: [https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc\\_08-1.pdf](https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_08-1.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GAUDIO, Eduarda Souza. Relações étnico-raciais e os cabelos na educação infantil: olhar sobre a perspectiva das crianças. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 384-395, nov./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. - 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; REGO, Thabyta Lopes. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2958>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARINHO, César. Educação Infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 34, Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1329>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2336>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir de. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88365, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/88365>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; FREITAS, Adriano Vargas. Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática:

possibilidades e limitações. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**, v. 8, n. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/867/983>. Acesso em: 15 jan 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

ROSEMBERG, Flúvia. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos De Pesquisa**, v. 44 n. 153 p.742-759 jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xK4BvTfDz93x57S-fS57yWRg/?lang=pt>. Acesso em: 1

SANTA'ANA, Jonathas Vilas Boas de. Positivar a imagem do negro desde a educação infantil: uma experiência no Nordeste Goiano. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 428-449, nov./dez. 2015. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo766883-positivar-a-imagem-do-negro-desde-a-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-uma-experi%C3%Aancia-nordeste-goiano](https://redib.org/Record/oai_articulo766883-positivar-a-imagem-do-negro-desde-a-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-uma-experi%C3%Aancia-nordeste-goiano). Acesso em: 15jan. 2021.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MENEZES, Rainan Sena Santos; PEREIRA, Reginaldo Santos. Relações étnico-raciais na educação infantil em Itapetinga-BA: o que dizem as crianças?. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 9, nº 1, p. 367 - 396, jan/mar 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldede-periodicos/index.php/revistaexitus/article/view/727>. Acesso em: 15jan. 2021.

SANTANA, José Valdir Jesus de; SOARES, Suelma Sousa Santos SOARES. Relações étnico-raciais e crianças: uma análise da produção da ANPED. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 13, p. 168-188, jan/mar, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/333011876\\_Relacoes\\_etnico-raciais\\_e\\_crianças\\_uma\\_analise\\_da\\_producao\\_da\\_ANPED](https://www.researchgate.net/publication/333011876_Relacoes_etnico-raciais_e_crianças_uma_analise_da_producao_da_ANPED). Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, Angelita Lopes; TONIOSSO, José Pedro. Relações étnico-raciais na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 3, n. 1, 1-14, 2016. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154109.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SANTOS, Raquel Amorim dos; CORRÊA, Antonio Matheus do Rosário. Representações sociais, crianças negras e relações raciais: o estado da arte em Programas de Pós-Graduação em Educação (2013-2017). **Revista Cocar**. v.14 n.30 set./dez./ 2020 p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2911>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Andreza da Paixão Silva; COSTA, Eliane Miranda. O currículo escolar e as relações étnico-raciais: entre desafios e perspectivas na educação infantil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 9, nº 5, p. 190 - 214, Edição Especial 2019.

Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1105>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, JANEIDE SOUSA. Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas educativas anti-racismo. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 173, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29194>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Flávia Carolina da Silva; DIAS, Lucimar Rosa Dias. Formação continuada de professores de educação infantil e (re)educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba. Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 311-332, Jan/Jun 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5929>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Kennya Eleotério da; SILVA, Luciana Ferreira da. As questões raciais na educação infantil: possibilidades e desafios em uma dimensão pedagógica. **Revista Simbiótica** vol. 2, n. 1, jun., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/simbiotica/article/view/10325>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago; MARTINHÃO, Paloma dos Santos Sayão. O negro nos livros infantis: análise das práticas pedagógicas na educação infantil. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v.4, n.7, janeiro a junho 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5965>. Acesso em: 28 fev. 2022.

# O PEDAGOGO E O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA

*Márcia Alessandra Beltrão Soares<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O papel do pedagogo no trabalho colaborativo na relação da formação contínua docente vem sendo evidenciado na escola, pois salienta a necessidade de promoção de práticas pedagógicas inclusivas na sociedade contemporânea em sua complexidade e em seus diversos contextos, tais como: social, político, econômico, cultural e educacional.

Partindo desse pressuposto, iremos elencar o conceito de trabalho colaborativo na relação com a formação docente na perspectiva do co-ensino tendo como mediador o Pedagogo. Segundo as autoras: Magalhães, Linin e Lessa (2014), na perspectiva Vygotskyana, o entendimento do conceito de Educação, elas compreendem “como um movimento dialético entre os participantes, sócio-histórica e politicamente construído nos contextos de suas experiências” (p. 132).

Segundo D’Ambrósio e Lopes (2015), o trabalho colaborativo é “[...] uma possibilidade de os educadores compartilharem ideias, valores e compreensões por meio da socialização da elaboração de seus pensamentos e de sua prática” (LOPES, 2015, p. 11).

Em outras palavras, o trabalho colaborativo pensado na relação da formação contínua docente, pode ser ou não uma alternativa para o desenvolvimento do co-ensino, pois, compreendemos a formação por meio de trocas de experiências realizadas entre os professores e o pedagogo no espaço da escola, refletindo e pensando em suas práticas, dilemas e possibilidades de forma coletiva.

Nesse contexto, o Ensino colaborativo se efetiva através de um serviço realizado por professores de formações diferentes (professor do Ensino comum e professor da educação especial), com a mediação do Pedagogo, para através das trocas, concretizar-se em um trabalho colaborativo.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o serviço do Ensino

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação em Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Pedagoga na Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), atuando na Escola Estadual Diofanto Vieira Monteiro (EEDVM), na modalidade de Educação Especial. E-mail: soaresbeltrao48@gmail.com.

colaborativo ainda é pouco difundido no Brasil, daí ser relevante, trazer essa relação de um trabalho colaborativo entre docentes de formações diferenciadas mediado pelo Pedagogo que poderá potencializar ou não, os serviços na perspectiva da inclusão escolar.

Sabemos que é na tecelagem do cotidiano, na vivência do chão na escola, que a prática docente vai constituindo-se como possibilidades, apesar dos seus limites. E quem direciona ou media essa relação de aprendizagem é o Pedagogo. Daí ser necessário pensar num trabalho colaborativo que construa possibilidades à formação docente.

Diante de tal cenário, convém esclarecer que a partir da Lei de inclusão 13.146/2015, observamos que mudaram as formas de pensar e de fazer (práxis) esse tipo de educação. Porém, temos observados que muitos desafios necessitam ser superados, sendo um deles o trabalho colaborativo entre os professores e pedagogos por meio da práxis (ação-reflexão-ação). Dessa forma, este estudo pretende contribuir com o trabalho colaborativo que tenha conexão com os processos de inclusão escolar, numa perspectiva humana de pensar, ser e fazer nos espaços escolares, vislumbrando assim o sentido das práticas educacionais.

O argumento da inclusão diz respeito não só à criança, jovens e adultos com necessidades especiais, mas também à forma como o Pedagogo pode manter uma relação de trabalho significativa com os seus colegas professores.

Partindo desse pressuposto e por nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional dialogar com o contexto de experiências educacionais tanto no âmbito da educação comum e especial, instigou-nos a pesquisar tal temática, considerando o contexto de onde falamos, a saber: Quem é o Pedagogo na escola, qual a sua função no contexto do trabalho colaborativo e nos processos formativo contínuos de professores numa perspectiva inclusiva?

## **2. O PEDAGOGO INVISÍVEL NO PROCESSO INCLUSIVO**

O referido estudo justifica-se pelas instigações no ambiente de trabalho profissional, cuja atuação como Pedagoga gestora, desde 2017, na Rede pública do Estado do Amazonas, geraram angústias, pois, no Ensino Médio, deparei-me com os estudantes com Deficiência Intelectual, e esses estudantes eram negligenciados pelos Professores do Ensino comum que não sabiam como lidar com a situação no processo de aprendizagem.

Atuando na Educação Especial, confrontei-me com a ausência de formação dos professores nas especificidades do público de Deficiência Intelectual e múltipla. Nesse sentido, surgiram-me muitas dúvidas no fazer pedagógico, por exemplo: Como liderar grupos de professores (Ensino Médio e na Educação

Especial) para atender as necessidades do público-alvo da educação especial de maneira inclusiva na escola? Como conciliar saberes e necessidade específicas no ensino inclusivo?

Dessas angústias geraram-se muitas inquietações que através das leituras, pesquisa e pela contribuição do Mestrado em Ensino de Ciências, pude pensar em atendimentos mais humanos nas escolas do Estado onde atuo, ou seja, através das conversas e trocas com os docentes nas Horas de Trabalho pedagógica coletivo (HTPC).

Esses questionamentos eram latentes na atuação pedagógica, porque precisava orientar os professores e organizar o ensino escolar. Nesse cenário, observamos que o Ensino comum, como também a Educação Especial na relação com os Professores foi uma experiência desafiadora, pois, num primeiro momento achei impossível trabalhar com níveis de Educação diferenciado.

Apesar dos limites, passei a estudar mais sobre o trabalho colaborativo entre os professores em ambos os níveis de ensino na educação básica (comum/especial), fato que passamos a estudar juntos a Lei da inclusão 13.146/2015, a Declaração de Salamanca e outros documentos norteadores, numa possibilidade real e necessária, considerando a entrada do público da educação especial nas escolas comuns.

Estudando a legislação que regulamenta a inclusão escolar e as produções de teses e dissertações produzidas no Brasil, no período de 2010-2020, sobre as pesquisas com o Trabalho colaborativo com professores na perspectiva inclusiva, cuja maioria dos trabalhos foram produzidas pela Universidade Federal de São Carlos, encontrou-se os seguintes descritores: “colaborativa”, “consultoria colaborativa” ou “pesquisa colaborativa”; todos estavam nos eixos relacionados à inclusão escolar, práticas pedagógicas e formação de professores, sendo a temática tratada em diferentes aspectos, principalmente na parceria em sala de aula que apontaram para práticas pedagógicas com deficiência em cegueira, surdez e deficiência física.

Desse modo, de um total de 27 trabalhos encontrados, 25 apresentaram como sujeitos das pesquisas, professores da classe comum, professores da classe especial, fisioterapeutas, fonoaudióloga, terapeutas ocupacionais, psicólogos, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), professor de Educação Física, professor consultor, pesquisador, estudantes com deficiência, família. Apenas 01 Dissertação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2014, trouxe o Pedagogo no contexto da inclusão escolar.

Dessa maneira, observamos a ausência do Pedagogo na gestão pedagógica, isso nas pesquisas, salientou a necessidade de rever a função do Pedagogo, quem é esse profissional da educação que está na escola, sendo responsável pela articulação e organização do ensino, seja pelas práticas pedagógicas, seja pela

mediação formativa dos professores no processo inclusivo. Em outras palavras, apesar da legislação dos cursos de Formação de Pedagogia, consideramos que formar o Pedagogo-professor é relevante, uma vez que salientamos a diferença do Pedagogo gestor que não atua diretamente em sala de aula.

Ademais, a ausência de estudo ou a pouca literatura sobre esse importante profissional da escola como articulador das práticas pedagógicas, dos diálogos estabelecidos em processo formativos, também revela a fragilidade na formação dos Pedagogos gestores nas Universidades, em definir quem é o profissional.

Observou-se ainda no estudo da arte que os sujeitos (psicólogos, fonoaudiólogo, terapeutas ocupacionais) ocupam os papéis de sujeitos no espaço escolar, e o Pedagogo gestor – nesse contexto - desaparece.

Também constatamos que o trabalho colaborativo nas diferentes teses e dissertações não pontuou a prática pedagógica contínua no espaço escolar para estabelecer um vínculo entre os docentes da escola comum e especial. Muitas trataram de avaliações das formações docentes de forma pontual. Entretanto, não observei no estado da arte uma prática pedagógica colaborativa que se estabelecesse como possibilidade contínua de formação de professores específica na rotina da escola. Sendo que o trabalho de estar junto e estabelecer vínculos e coletivos colaborativos em formações é função do pedagogo gestor, porém esse profissional tornou-se invisível.

Daí a relevância dessa pesquisa em âmbito social e educacional, de propiciar através do espaço que temos hoje nas escolas públicas, isto é, momentos contínuos de formações que vislumbraram-me a reflexão das concepções e práticas, ou seja, através da troca de experiências com diferentes professores, isso sendo mediado pelo Pedagogo gestor na escola.

Nesse sentido, o referido profissional atua diretamente com a equipe de professores, mediando os processos de planejamentos, as metodologias e as avaliações por eles praticados, aspectos visto numa perspectiva do co-ensino, daí ser relevante a sua atuação na escola para qualquer tipo de ensino.

Partindo da premissa de que a escola tem o Pedagogo gestor e este poderá ou não contribuir com o processo de inclusão escolar num trabalho colaborativo, definimos como objetivo, compreender o papel do Pedagogo gestor na construção do trabalho colaborativo na relação com os professores ou grupos de professores com saberes diferenciados, identificando os sentidos dessas práticas numa perspectiva escolar inclusiva.

### **3. REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA**

O estudo bibliográfico foi desenvolvido numa abordagem qualitativa,

através do método dialético, que por meio da reflexão e a análise dos dados do Estado da Arte foi possível tecer a relação da pesquisadora com o objeto. Nisso, aprofundou-se por meio das contradições vivenciadas e relacionando-as as concepções teórico-prática que conduz a prática do Pedagogo gestor e dos Professores, compreender essa atmosfera colaborativa apontou indicativos de formações e de conceitos corroborado.

Na concepção moderna, a dialética é vista como meio de entendimento para compreensão da realidade, ou seja, por meio da contradição e da transformação. É por meio da dialética que “os pesquisadores confrontam suas opiniões, os pontos de vista, os diferentes aspectos do problema, e tentam ... elevar-se a um ponto de vista mais amplo, mais compreensivo” (LEFÈBVRE, 1983, p. 171).

Dessa forma, a pesquisa desempenha um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, ou seja, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.

Utilizamos também a sistematização das informações sobre o estado da arte relacionada ao papel do Pedagogo no trabalho colaborativo, como também na relação da formação contínua docente e na perspectiva do Ensino Colaborativo, ou seja, a partir das leituras e análise da revisão de literatura e consulta de referências. Apesar da escassez da temática no estado da arte.

A problemática é oriunda de uma leitura que revela que hoje, na escola inclusiva para todos, não encontramos soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Esse processo exige colaboração, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação (JESUS, 2004, p. 24). Logo, com a finalidade de responder à questão problema da pesquisa.

Para nortear a discussão sobre quem é o Pedagogo atuando na gestão escolar se faz necessário compreender o conceito de Pedagogo, como nos diz Libâneo, que não pode reduzir-se a ação docente, pois isto incorreria num equívoco lógico conceitual, uma vez que:

a pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas, investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos (LIBÂNEO, 1999, p.20).

Além disso, utilizamos também a definição de pedagogo que Feiges (2007, p.54) nos aponta: “pedagogo é o profissional da educação que se converte em formador de homens, em diferentes espaços de educação e diferentes práticas educativas, de forma crítica, criativa e transformadora”.

Tanto na perspectiva de Libâneo como de Feiges, o Pedagogo está na posição de potencializador, formador, na construção e organização do espaço escolar e do ensino, é uma liderança que está para gerir processos e pessoas através das



relações estabelecidas. Então, nesse sentido, não concebemos o Pedagogo neste estudo como o Professor, mas como o Profissional que contribui com o Professor num processo dialógico e reflexivo (FREIRE, 2003)

A identidade do Pedagogo passou na história da Educação brasileira por muitas modificações e entendimento, contudo hoje a legislação que regulamenta a formação do Pedagogo nas universidades forma o Pedagogo Professor, sabemos da sua importância, contudo o foco desse estudo, é o Pedagogo não Professor, pois sua função vai muito além da sala de aula.

As Diretrizes para o curso de Pedagogia deixam clara a finalidade do curso “(...) formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” (BRASIL, 2005. Art. 2 do Parecer que institui a DCN para o curso de Pedagogia)

Essa é ampliação da função do Pedagogo que nos interessa, isto é, com o processo de inclusão escolar e a promulgação da Lei da Inclusão nº 13.146/2015, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990b), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, instituíram e afirmaram a necessidade de uma educação para todos.

A exemplo, no artigo 58, afirma-se que a educação especial é uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação preferencialmente na rede regular de ensino, fazendo com que esse público esteja junto com outros estudantes em escolas regulares. Desmistificando o modelo integrador.

Considerando esse fato, surge a necessidade de discutir o papel do Pedagogo e suas funções na constituição de uma educação para todos. Nesse contexto, a inclusão do público-alvo da Educação Especial nas escolas comum, qualifica a função do Pedagogo na relação do trabalho colaborativo na escola com a equipe escolar.

Partindo do princípio de que na inclusão há a necessidade não só de definir a função do pedagogo gestor, mas das práticas pedagógicas, da organização dos espaços escolares, dos tempos na escola, a organização do trabalho pedagógico com a equipe docente e escolar e toda a sua estrutura se estabelece na construção de forma concreta da inclusão para todos.

Considerando o contexto histórico da Educação brasileira, percebe-se que há processos excludentes, seja na sua intencionalidade e ações, dessa forma, este estudo encontra-se numa perspectiva de formação continuada docente através do

trabalho coletivo no Ensino Colaborativo, que segundo as autoras (ZERBATO, 2014; MENDES, 2006) define-se como serviço no âmbito do ensino numa relação de interação de saberes que contribuem para processos de inclusão de todos os estudantes no percurso do ensino-aprendizagem. Em outras palavras, parte da premissa de que nas escolas inclusivas há o professor da Educação especial e o Professor do Ensino Comum, onde ambos tecem seus conhecimentos em favor de ensinar tudo a todos.

As mudanças no contexto interno da escola requerem revisões de práticas e concepções em todo o âmbito educativo. O papel assumido pela escola, muitas vezes, é fruto de uma reprodução das concepções e políticas excludentes, porém é preciso também entender de que maneira a escola pode se concretizar como transformadora da realidade social. Nesse sentido, Enguita (2004, p.13) esclarece que:

Um dos debates mais insistentes e repetidos em torno da instituição escolar, sempre foi à questão de evidenciar o seu papel, que era 'reprodutor' ou 'transformador', isto é, se contribuía para conservar a sociedade ou para mudá-la. Até certo ponto, era trivial, pois, por um lado nenhuma sociedade poderia substituir sem formar seus membros em certos valores, habilidade, etc. e, por isso, toda a educação é reprodutora; mas ao mesmo tempo, nenhuma sociedade atual seria, sem a escola, o mesmo que chegou a ser com ela, e, por isso toda educação é transformadora.

Nesse contexto, compreende-se a escola como parte integrante da sociedade e através do seu trabalho é capaz de desenvolver-se mudanças significativas no contexto da inclusão.

A esse respeito, Kassar (2005) afirma a necessidade de que a escola esteja em um processo contínuo de mudanças em suas ações educativas. Somente assim permitirá, conforme sua função social, atender a todos os estudantes, independentemente de qualquer situação.

Além da garantia de acesso à educação escolar aos estudantes, faz-se necessário as condições da sua permanência, na qual compreendemos - desde o acesso ao currículo - a formação de recursos materiais e humanos. Como cita Rodrigues (2008, p. 36), consideramos que não basta colocar os estudantes dentro da sala de aula, é necessário dar condições para sua aprendizagem. Em outras palavras, para a efetivação dessa aprendizagem é que discutimos a importância do Pedagogo no gerenciamento desse processo.

Nesse sentido, Romanowski (2007) contribui com uma reflexão sobre a identidade desse profissional, referindo-se ao pedagogo como um profissional que tem um papel indispensável no ambiente escolar, pois é o articulador do trabalho educativo desenvolvido pela escola. Dessa forma, o pedagogo intervém colaborativamente nas ações realizadas no contexto escolar, dentro e fora da sala

de aula, contribuindo para tornar a escola um ambiente democrático e difusor de uma educação inclusiva.

Segundo Romanowski (2007), o papel do pedagogo gestor é de articular ideias, teorias, concepções e práticas para a construção de possibilidades no trabalho pedagógico, mobilizar caminhos para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, pois, sua atuação, vai além da organização do ensino, ultrapassa o seu fazer numa perspectiva de sentir, de perceber de observar e de refletir em conjunto com os professores possibilidades de compreender e fazer de forma colaborativa.

Essa articulação no trabalho colaborativo no cotidiano escolar é uma característica formativa entre ambos os sujeitos, que se vai tecendo possibilidades em todos os momentos, daí a necessidade de pensarmos em momentos de reflexão, de rever o que se faz e como se faz. A escola necessita forjar tempos e espaços de reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas como forma de rever o que se está fazendo e pensar em melhorar as concepções-práticas. Esse movimento de ação-reflexão-ação, é necessário e formativo no espaço escolar com os envolvidos.

Segundo Franco (2005), a definição de práticas pedagógicas são práticas sociais e intencionais e pelo movimento da ação prescinde da reflexão, da análise, do diálogo, do pensamento elaborado (científico) e crítico (FREIRE, 2007). A esse respeito, os apontamentos de Fierro *et al* (1996) esclarecem que:

Uma práxis social, objetiva e intencional em que os significados, percepções e ações empreendidas pelos atores (professores, alunos, autoridades escolares e pais) bem como os aspectos políticos, institucionais, de gestão e regulatórios que moldam o papel do professor estão envolvidos, de acordo com o projeto educacional de cada país (FIERRO, *et al*, 1996, p. 21).

Essas definições nos remetem a pensar que as práticas pedagógicas estão nos documentos norteadores da educação, nos currículos, nas metodologias, nas políticas de formações e nos processos de ensino-aprendizagem, então, as práticas podem ser tudo o que se faz ou não de forma intencional na escola.

Diante de tais premissas, o contexto de formação de professores está posto numa estrutura neoliberal que fragmenta a formação, priorizam lógicas alienantes em favor da manutenção social entre os privilegiados e dos desfavorecidos, ou seja, vai além das aparências. Logo, é essencial a reflexão para encontrar a essência do processo. Assim sendo, o estudo pretende dialogar com os Pedagogos gestores das escolas comum e compreender a construção das práticas pedagógicas colaborativas como elementos formativos no processo escolar inclusivo.

Cabe ressaltar que, tendo em vista o processo de inclusão, o papel do pedagogo, enquanto um dos gestores da escola, é o de coordenar o desenvolvimento

de práticas pedagógicas que interfiram tanto na docência, quanto na promoção de medidas de acessibilidade, facilitando a participação democrática e o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

O trabalho desenvolvido em relação à inclusão nas iniciativas de orientação e acompanhamento do professor de sala de aula, nesse contexto, é esperado em práticas em que o pedagogo discuta com os professores e elaborem juntos estratégias didáticas que garantam o respeito à diversidade, o que ocorre mediante a adequação de atividades para a promoção das aprendizagens, pois, entende-se que não basta o estudante entrar na escola, cabe à equipe escolar garantir que aprendam.

Em outras palavras, é necessário que o professor se reconheça nas decisões tomadas pela equipe escolar, diminuindo as resistências em adotar práticas inclusivas. De acordo com Orsolon (2006 p. 22).

O Pedagogo como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. À medida que essas novas ideias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e Pedagogos envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências.

Nessa direção, observamos que o trabalho colaborativo do Pedagogo de forma coletiva é complexo, haja vista que tem em seu intuito atender a essa necessidade. Logo, é pontual que haja a compreensão de mudanças na organização do ensino para sua efetivação, bem como na configuração do trabalho do Pedagogo e do Professor na escola. Em suma, eles necessitam de tempo para sua implementação, pois considerando os diversos contextos, em muitas ocasiões o trabalho colaborativo não se efetiva por ausências das condições. Sendo uma delas o processo formativo de Professores e Pedagogos.

Nesse sentido, as formações na escola é uma possibilidade que leva à reflexão sobre as diferenças apresentadas pelos estudantes nas diferentes atividades, além de outros aspectos a serem discutidos, tendo o Pedagogo como o articulador do processo na orientação das práticas inclusivas. Em outros termos, os resultados tendem a ser melhores em consequência do desenvolvimento conjunto e colaborativo (MANTOAN, 1997).

#### **4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O trabalho colaborativo na escola comum ganha grande relevância pelo processo de inclusão e belos benefícios que ganha a sociedade, mudando a cultura no trabalho do Pedagogo e dos Professores; isto é, o que antes era de forma

individualizada, passa a ser coletiva e numa interação e sentido de colaboração. De acordo com os apontamentos de Fullan, Hargreaves (2001), percebemos que eles afirmam que o trabalho escolar ainda está assentado numa cultura individualista.

Dessa maneira, construir práticas inclusivas, bem como valorizar o Pedagogo e Professores nessa empreitada, contribuiu para pensarmos em processos mais humanos de ser e de fazer educação para todos. Ou melhor, a relevância de definir o papel do Pedagogo gestor e do trabalho colaborativo torna-se imprescindível numa sociedade que necessita aprender a ser inclusiva e humana.

Nesse contexto valorizar o Profissional Pedagogo no estreitamento de vínculos, fortalecimento do trabalho coletivo e formativo é uma perspectiva assertiva para a comunidade escolar.

## 5. REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed.70, 2011. P. 229.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Bold journeys of Brazilian Mathematics Education researchers. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E, **Creative insubordination in Brazilian Mathematics Education research**. United States of America: Lulu Press, 2015, p. 31 - 39.
- ENGUITA, M. F. Educar em tempos incertos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FIERRO, I.O. et al. Studies on the anti-allergic activity of *Mikania glomerata* **Journal of Ethnopharmacology**, v.66, n.1, p.19-24, 1999.
- FEIGES, M.M.F. **Educação, Pedagogos e Pedagogia – questões conceituais**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/>>. (Acesso em 29/06/2007.)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 148 p.
- FRANCO, M. A. R. S. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2005.
- FIERRO, A. (1996). Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In C. Coll; J.
- Palácios, & A. Marchesi (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação**,

vol II. (154-160). Porto Alegre: Artmed.

FULLAN, Michael, & HARGREAVES, Andy (2000). **A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2001.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educação & Sociedade, v.31, n.113, p. 1355-1379, Campinas, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> >. Acesso em: abr. 2017.

JESUS, Denise Meyrelles de; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Implicações Éticas na Pesquisa-Ação. In: LOPES, Kleber et al. (Org.). **Ética e Reverberações do Fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

KASSAR, M. de C. M. **Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?** In: Inclusão: políticas públicas e práticas pedagógicas. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEFÈBVRE, H. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpex, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. Cortez Editora. São Paulo, 2004.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. Inclusão – **Revista de Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2008

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: IBPEX, 2007

VILARONGA, C. A. R., & MENDES, E. G. (2014). Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 95(239),139-151

# A LEITURA DA IMAGEM EM A BRUXINHA E O GODOFREDO DE EVA FURNARI

*Margarida Korpalski<sup>1</sup>*

*Vanesa Aparecida de Oliveira<sup>2</sup>*

## 1. A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS PERMEADOS PELA SEMIÓTI- CA FRANCESA

Apesar de existirem outras linhas dentro da semiótica, para a presente análise foi escolhida a vertente greimasiana, pois esta permite um forte arcabouço teórico na análise do sentido, Greimas (1976 apud FIORIN, 1995, p. 166) aduz que “A Semiótica francesa, embora não ignore que o texto seja um objeto histórico, dá ênfase ao conceito de texto como objeto de significação” dessa premissa derivam três aspectos constitutivos de sentido, sendo eles: a teoria gerativa, a sintagmática e a geral.

O autor explica cada um desses elementos constitutivos da seguinte forma:

É uma teoria **sintagmática**, porque seu escopo é estudar a produção e a interpretação dos textos. É **geral**, porque se interessa por qualquer tipo de texto, independentemente de sua manifestação. É, por conseguinte, uma teoria geral dos textos, quer se manifestem verbalmente, visualmente, por uma combinação de planos de expressão visual e verbal etc.[...] É uma teoria **gerativa**, porque concebe o processo de produção do texto como um percurso gerativo, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, num processo de enriquecimento semântico. (FIORIN 1995, p.166-167)

Pois bem, levando em consideração que a semiótica francesa entende o texto como teoria geral, na qual os planos visual e verbal são analisados na construção de possíveis sentidos, é possível afirmar que, a teoria conduz possíveis

---

1 Especialista em Artes Visuais, Professora da rede estadual de educação – SEDUC/MT, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop. E-mail: margarida.korpalski@unemat.br - orcid.org/0000-0001-8605-754X.

2 Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, FAEL - SP, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop. E-mail: vanesa.oliveira@unemat.br - orcid.org/0000-0002-7885-3578.

leituras de outros campos de expressão como o das artes, os quais, a humanidade vem se utilizando desde os primórdios, no processo de comunicação e interação, conforme aponta Santaella:

[...]em todos os tempos, grupos humanos constituídos sempre recorreram a modos de expressão, de manifestação de sentido e de comunicação sociais outros e diversos da linguagem verbal, desde os desenhos nas grutas de Lascaux, os rituais de tribos “primitivas”, danças, músicas, cerimoniais e jogos, até as produções de arquitetura e de objetos, além das formas de criação de linguagem que viemos a chamar de arte: desenhos, pinturas, esculturas, poética, cenografia etc. (SANTAELLA 2003, p. 07-08)

Ou seja, o plano de conteúdo e o plano de expressão no estudo da significação. Savioli e Fiorin, (2011, p.29) expõe que: “Todo texto tem um caráter histórico, não no sentido de que narra fatos históricos, mas no de que, revela os ideais e as concepções de um grupo social numa determinada época.” No deslindar da cultura e das crenças, o texto, seja ele figurativo ou temático, nos permite aproximar dos sentidos nele expressos.

## 1.1 PERCURSO GERATIVO DO SENTIDO NA NARRATIVA

Se tomarmos como premissa que, toda obra literária cumpre determinada função no presente, bem como, na relação com a tradição e com o passado, e ainda, uma terceira função, na maneira como pode influir em obras posteriores, fica evidente que, a análise de um texto deve ter como norteadora a ciência que estuda o campo do saber relacionado ao objetivo da pesquisa.

Tomando por base os apontamentos da semiótica a construção do percurso gerativo do sentido se dá em três etapas ou níveis, sendo eles: o nível fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo.

O **nível fundamental** da narrativa segundo Gregolin, (1995 p. 15): “[...] trata-se da relação de oposição ou de diferença entre dois termos, dentro de um universo semântico. Quando dizemos que um texto “fala” da morte, do amor, da liberdade etc., estamos analisando a sua camada fundamental[...]”, são elementos caracterizadores de sentido para o texto e funcionam como base de construção de sentido.

Ainda conforme Gregolin, (1995, p. 15) “[...] o princípio fundamental da narratividade é a transformação, e o encadeamento desses valores produz a sucessividade do texto.” Esse princípio fundamental se subdivide em “positivos (eufóricos) ou negativos (disfóricos)” esses elementos secundários são responsáveis pela transformação da narrativa.

Por sua vez, no **nível narrativo** “os valores fundamentais são narrativizados a partir de um sujeito. Assim, a narrativa simula a história do homem



em busca de valores e os contratos e conflitos que marcam os relacionamentos humanos” (GREGOLIN, 1995, p.16). É extremamente comum o contexto em que, o personagem principal da narrativa precisa resgatar algo que lhe foi tirado.

Segundo Bellomo-Souza, (2018, p. 02) “A narrativa é mínima quando há apenas um estado inicial e um final, e complexa, quando se estrutura canonicamente em quatro etapas: a manipulação, a competência, a performance e a sanção.” Os autores explicam cada etapa da seguinte maneira:

A **manipulação** é a ação de um sujeito sob outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa. Isso pode se dar por meio da tentação, que leva a um querer fazer, e sugere um prêmio, contrapartida ou ganho; da intimidação, que indica um dever fazer, e culmina em um castigo, restrição ou perda. Há ainda a manipulação por sedução, que também induz um querer fazer, e produz uma imagem positiva do manipulado; e a manipulação por provocação, que causa um dever fazer, produzindo uma manipulação negativa do manipulado. Em seguida, desenrola-se a **competência**, em que o sujeito que realizará a ação central se qualifica para realizá-la. Essa qualificação pode ser o saber, poder ou querer fazer. A **performance** indica quando se dá a transformação central da narrativa, ou seja, quando o sujeito realiza a ação que foi manipulado e qualificado para fazer, sinalizando a mudança do estado de disjunção para o de conjunção, ou vice-versa. A última fase é a **sanção**. Nela, ocorrem as descobertas e revelações, e constata-se que a performance foi realizada, e o sujeito que a realizou é reconhecido e, às vezes, premiado ou castigado por isso. (BELLOMO-SOUZA, 2018, p.04)

Por caracterizar-se como transformação de estado a narrativa sempre engloba tais elementos, por vezes de forma explícita, em outras, de forma implícita.

Na sequência o **nível discursivo**, conforme Bellomo-Souza (2018, p. 05) “[...] é o patamar mais superficial, concreto e complexo do percurso gerativo de sentido. Aqui, as formas abstratas propostas no Nível Narrativo são revestidas de termos que lhes dão concretude”.

## 2. A LITERATURA INFANTIL E O UNIVERSO DAS ILUSTRAÇÕES

A literatura infantil no Brasil se estrutura através de nomes importantes como Monteiro Lobato, em uma de suas obras ele retratou a criação de um sítio com personagens que possuem vida própria como, por exemplo, a personagem “Emília” (boneca de pano) que dita o que acha sobre determinado assunto, explanando ainda mais a imaginação e a fantasia de seu respectivo público leitor.

Decorrente da influência de Monteiro Lobato nos anos 30 surgem vários escritores que dedicam seus estudos a área da literatura infantil, conforme

apresenta Coelho, (1991, p. 241):

[...] Baltasar Godói Moreira, Carlos Lebeis, Érico Veríssimo, Godim da Fonseca, Graciliano Ramos [...] lida em conjunto, a produção desses autores mostra diferentes tipos de narrativas que então se ofereciam ao interesse dos leitores: narrativas de pura fantasia [...] as da realidade cotidiana [...] as de realidade histórica [...] as de realidade mítica [...] e as do realismo maravilhoso [...].

Mediante a citação acima, é possível analisar que aos poucos o país se estrutura com um acervo de escritores no qual cada um determina uma linha de raciocínio de acordo com a condição social e psicológica de seus leitores, em que se estruturam oposições de ideias entre o realismo e a fantasia.

Assim, com o surgimento de escritores brasileiros, o gênero infantil percorre por um determinado espaço de tempo, influenciando a literatura em quadrinhos na década de 40, que trouxe várias contribuições para área alinhando-se pelo teatro infantil e pela música popular brasileira. Assim a literatura infantil se solidifica através da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

[...] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961) [...] Os pontos fundamentais desta Lei entroncam no objetivo básico da Educação: a democratização do ensino exigida pela premissa de que a Educação é “um direito de todos” e uma “obrigação do Governo”. [...] (COELHO, 1991, p. 256)

A partir da consolidação dessa lei, a escolaridade passa a ser obrigatória para ampliar o número de indivíduos alfabetizados no país. Desta maneira, novas estruturas narrativas surgem desprendendo-se totalmente dos moldes europeus, com a criação de textos que relatam o espaço social vivenciado pelos leitores e neste âmbito destaca-se a ilustração, que institui uma nova maneira de criar uma linguagem através da imagem.

Assim a literatura de imagem possui valor fundamental na compreensão do leitor, pois está intimamente relacionada à interpretação e imaginação do leitor conforme menciona Abramovich, (1989, p.29):

[...] E o leitor sorri, ri, se espanta, se encanta, olha assim meio bobo porque nunca pensou em nada parecido, ao mesmo tempo que dá de cara com a cara de gente que parece velha conhecida... E fica brincando horas, olhando mil e uma histórias.

Elementos como esses são proporcionados ao leitor através de leituras imagéticas, as quais por meio da imaginação comandam o desemaranhar da história, pois lhe é apresentado um texto imagético que permite às fantasias se tornarem realidade.

Assim, através de uma construção interiorizada do texto o autor busca relacionar o livro de acordo com algum conflito social, como por exemplo, a disputa entre o “*eu* e o *outro*” em que um indivíduo deseja algo que é almejado pelo outro em um determinado contexto.

Desta forma, o recurso ilustrativo na literatura infantil e juvenil contribui abundantemente na aproximação do leitor ao texto, visto que o colorido, o engraçado e a forma pela qual os personagens são expostos na narrativa desperta o olhar curioso da criança para descobrir uma nova história.

Pode-se mesmo dizer que um livro sem gravuras é para a criança como uma paisagem sem vida. Falta uma janela de vista ampla e colorida, um espaço por onde se visualizam coisas, bichos, pessoas em trânsito livre, em situações às vezes reais, às vezes ficcionais, aberta aos sentidos, à emoção, à mente viva e curiosa (BAHIA, 1995, p.15).

O imaginário do sujeito é instigado através de recursos imagéticos, pois, eles transitam entre o enredo da história e a possível fantasia do leitor, onde não há uma linearidade de regras a serem seguidas, deixando o texto desencadeado de preceitos impostos, permitindo o discorrer fluído da narrativa.

### **3. RECURSOS IMAGÉTICOS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL**

Nesta perspectiva, a obra *A Bruxinha e o Godofredo* publica em 1993, com a 8º edição de 2005 da autora Eva Furnari, expressa o conceito em que, o leitor adentra o texto para compreendê-lo e decodificar cada traço que representa o desmembrar do enredo.

O texto imagético se estrutura com linearidade e uma sequência de acontecimentos como um texto escrito, no entanto, sem o uso de palavras. É perceptível essa evolução figurativa. De acordo com Abramovich, (1989, p. 32) “[...] Sua capacidade de contar uma história de modo ágil, vivo, usando traços moventes, conhecimento da cor domínio da página, das páginas, do livro como um todo... De maneira harmônica, bonita, inteligente cutucante [...]”.

Esses princípios se consolidam através da oralização dessas histórias em que estimulam o leitor a criar algo a partir de uma cena apresentada relacionando as várias possibilidades de leituras. No entanto, é indispensável atentar-se para estereótipos instituídos em algumas obras, como por exemplo, o moralismo perpassado dos contos de fadas, pois muitas vezes estreitam a visão de um leitor mediante a um determinado assunto ou a algum tema.

Entende-se que a análise de uma determinada imagem ou figura não se fundamenta apenas em captar o que ela apresenta, mas é a decodificação de cada parte que compõe o todo da imagem desde seu traço, suas cores e formas e a

representação no contexto sócio-histórico, assim analisar uma imagem demanda a leitura dela como uma linguagem que reproduz no leitor inúmeras possibilidades de interpretação.

Uma narrativa evidenciará uma estrutura que apresente uma situação inicial, apontará um estado de equilíbrio ou um problema seu desenvolvimento estará no equilíbrio que passa ao desequilíbrio com o surgimento de um problema. O “miolo” da narrativa concentra as tentativas de solução, com ou sem ajuda de pessoas ou atos reais ou da ordem do maravilhoso e, por fim, seu desenlace pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz, há a solução do problema e a recuperação do equilíbrio. No infeliz, o problema não é resolvido e o equilíbrio inicial não é recuperado.

Desta maneira, no texto infantil e juvenil, imagem e texto verbal se articulam para proporcionar melhor entendimento da narrativa e o percurso do olhar em relação à narrativa ocorre em diferentes ângulos sem a necessidade de uma linearidade precisa, o que faz com que o leitor faça um percurso de sentido da imagem em um determinado sentido dado.

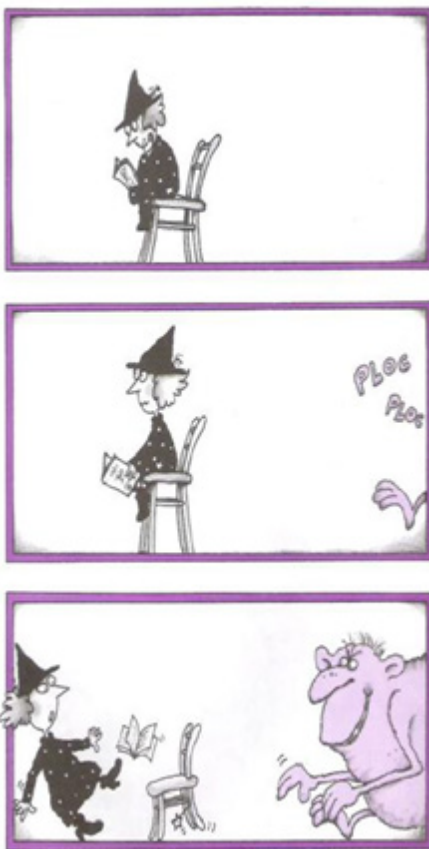
A ilustração dispõe de vários recursos descritivos que acarretam vários detalhes de hiper significação que criam, sugerem e complementam a compreensão, da leitura.

a) os elementos estáticos, ligados à descrição, por meio de sugestões espaciais, como o ambiente em que se passa a ação, as personagens e suas características como a roupa que vestem o lugar em que vivem seus objetos pessoais etc.

b) os elementos dinâmicos, ligados ao encadeamento da narrativa, como exprimir com clareza a ação. Os gestos e as expressões motivadoras das personagens, além de marcar o ritmo da ação e a progressão da narrativa. (FARIA, 2004, p.42)

A hiper significação é tratada no livro com imagens conforme os traços das figuras são evidenciados, por exemplo, quando na obra o personagem Bruxinha está em alerta, pois percebe a presença de outro personagem o Godofredo os traços que determinam seus sentidos são representados conforme a figura abaixo.

Figura 1 – Bruxinha e o Godofredo



Fonte: Furnari, 2005, np.

Os olhos arredondados e firmes, a postura ereta e a onomatopeia desenhada provocando o barulho da chegada do Godofredo por meio do desenho do seu pé, ilustram como a história é narrada. Assim a imagem do texto visual tem a atribuição de clareza e dinamismo, pois quando carregada de excesso de elementos pouco compreensíveis dificulta o entendimento, dessa forma, o livro infantil tratará a figura em um determinado tempo em um estipulado lugar com características dos personagens que compõem a obra como um todo. Por esse motivo em alguns livros infantis, o desenho aparecerá delimitado por quadros, linhas ou molduras para que haja um direcionamento preciso do olhar do leitor em relação ao texto, neste aspecto esta gravura poderá apresentar cores de plano de fundo e características de personagens que podem aparecer de corpo todo, ou não, é o cenário da cena.

A imagem no livro infantil possui valor considerável, pois muitas vezes

uma possível leitura pode ser direcionada através da posição das imagens, assim livros que são constituídos apenas de figuras sem o uso de texto verbal exercem essa função com maior enfoque já que a interpretação dessa leitura será feita de acordo com a compreensão da história de acordo com o que está ali proposto.

A técnica de texto que faz o uso de figuras sem a aplicação de texto verbal é uma peculiaridade utilizada pela autora Eva Furnari, que apresenta obras infantis e juvenis através do uso de desenhos, na maioria das vezes a autora não faz uso de textos verbais, se atendo apenas as imagens que são compostas de cores e formas diferenciadas convidando o leitor a um mergulho na leitura de sua obra.

[...] Assim, no livro de imagem a história se constrói de imagem em imagem. A narrativa é fragmentada, pois entre cada quadro há um espaço (em branco, às vezes limitado por molduras, uma nova página etc); por isso o autor deve ser muito claro e preciso nos elos de encadeamento de modo que cada quadro tenha traços bem visíveis de sua ligação com o quadro anterior e elementos que “puxam” a narrativa para o quadro seguinte, até o desenlace. Há também muitos detalhes da história, entre um quadro e outro, que devem ser imaginados pelo leitor, e por esta razão a ordenação das sequências e dos cortes deve ter uma organização rigorosa. [...] (FURNARI, 2004, p. 54).

Conforme os apontamentos acima percebe-se que, o autor ao escrever uma obra composta apenas por imagens utiliza vários recursos como: pintura, cinema e algumas imagens decodificadas, pois não fazem o uso da linguagem verbal por esse motivo o texto deve ser amarrado de forma que o leitor não se perca nesta leitura, pois entre uma imagem e outra a interpretação é sugerida ao leitor, por esse motivo, a história se constitui de minuciosos detalhes apresentados por meio da variação dos traços que dão sentido ao enredo e facilitam as possíveis interpretações do texto.

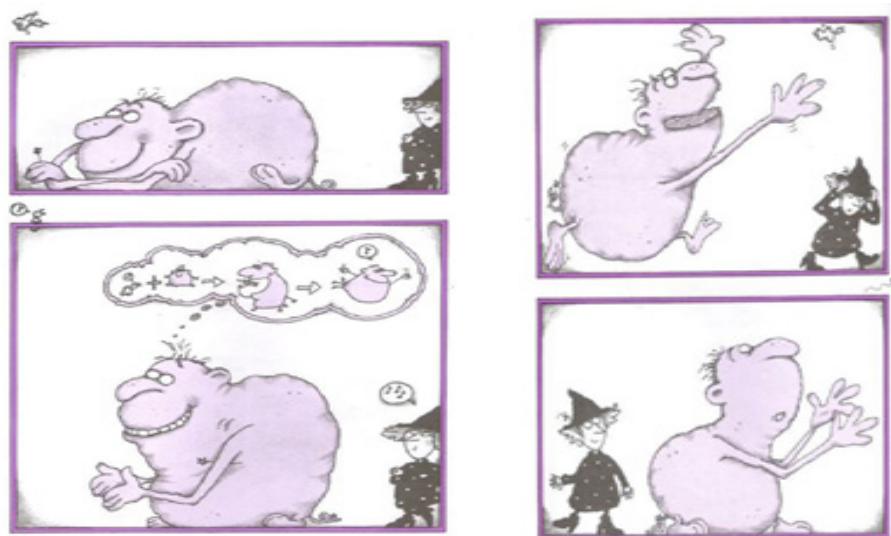
Neste âmbito a escritora Eva Furnari, nascida em Roma (1948), mas criada no Brasil desde os dois anos de idade se destaca com obras infantis em que, retrata personagens como, bruxas, monstros e animais representados pelos contos de fadas de forma negativa e estereotipados, a autora faz o inverso destacando esses personagens com características diferentes, como, por exemplo: uma de suas principais personagens a “bruxinha” bondosa que desconstrói a ideia de bruxa má conduzindo a releitura com uma carga de humor e infantilidade.

Assim Eva, já foi premiada em vários aspectos por essas peculiaridades um de seus maiores prêmios foi, o Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração pela CLB (Câmara Brasileira do Livro) em 1985 e foi premiada nove vezes pela FNLIJ (Fundação do Livro Infantil e Juvenil). Desta maneira, a escritora possui grande representação no cenário brasileiro da literatura infantil e juvenil e, ainda, permanece escrevendo e ilustrando obras literárias.

[...] Furnari usa um recurso comum entre os quadrinistas - o chamado “metaquadrinho”. Trata-se do uso das linhas da moldura que limitam o espaço da cena, quebrando-se esta norma e ampliando-se o ambiente para fora do quadro, onde se vê o pássaro pousado na linha da moldura, que assim, transformado em poleiro, se integra à cena. [...] (FARIA, 2004, p.60)

Esses elementos utilizados pela autora são uma particularidade de seus textos, em que cada cena da história se localiza em um retângulo diferente do quadrinho a autora usa outro recurso o “metaquadrinho”, que pode ser definido como uma imagem dentro de outra imagem, ou seja, a autora desafia o limite do quadro, permitindo o penetrar de outros elementos, uma técnica que aproxima o leitor do texto, conforme a imagem dos quadros da obra analisada a seguir:

Figura 2 – Bruxinha e o Godofredo



Fonte: Furnari, 2005, np.

As imagens apresentam os recursos usados pela autora, a peculiaridade na ilustração dos personagens, a posição do texto em relação à linearidade do olhar do leitor, o uso das cores, o pássaro, figura fora do contexto dos metaquadrinho, chega de mansinho, posiciona-se em uma das linhas e canta. Godofredo, fascinado e imaginando que ao comer o passarinho poderá também voar e cantar, ficou desiludido quando o pequeno animal voa para longe, onde o olhar não pode mais alcançar.

Assim Furnari não fica presa às convenções, ela brinca e extrapola os limites dos próprios quadros. Assim as imagens atuam fortemente no campo da literatura infantil e juvenil através de livros que abarcam textos verbais e visuais e em visuais apenas.

### 3. UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE A OBRA: *A BRUXINHA E O GODOFREDO*

O *corpus* utilizado se apresenta em forma de texto imagético, por se tratar de uma obra infantil e juvenil em que os traços e a expressão dos personagens possuem uma peculiaridade considerável. A partir dessa reflexão o *corpus* deste trabalho será apresentado com uma análise semiótica do nível narrativo na busca de sentidos dos fatores elencados no texto.

No nível narrativo temos o desenvolvimento da narrativa, ou seja, as transformações que darão sentido ao texto através da determinação das imagens no contexto da narrativa. Desta forma, Pietroforte (2012, p. 15) afirma: “são as transformações de estado que sustentam a narrativa. A formalização dessas transformações em um modelo teórico constitui o nível narrativo do percurso gerativo de sentido.”

Desta maneira, um elemento considerável situado no nível narrativo é a memória construtiva dos personagens apresentados no texto, pois ao representá-los a um público infantil e juvenil a autora desmistifica a concepção de “bruxa” e “monstro” presentes na memória do sujeito leitor apresentados a este desde os contos de fadas. Assim, Achard (1999, p. 09) propõe:

[...] a memória não pode ser provada, não pode ser deduzida de um corpus, mas ela só trabalha ao ser reenquadrada por formulações no discurso concreto em que nos encontramos. [...] Através das retomadas e das paráfrases, produz-se na memória um jogo de força simbólico que constitui uma questão social.

A construção e estruturação da memória de um determinado sujeito se constroem através de fatos vivenciados ou presenciados a um dado momento, assim essa disposição de informação elencadas a um contexto confirmarão algum fator já instituído para esse sujeito. Nesta perspectiva, quando se propõem a questionar as características e elementos que compõem um personagem denominado “bruxa” a um leitor, logo se recupera a imagem de um ser malvado, asqueroso em sua aparência, com roupas e chapéu longos e velhos.

[...] É a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas. É ela que permite, na rede de formulações que constitui o intradiscorso de uma FD, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente contíguas. Não se trata, portanto, de uma memória psicológica, mas de uma memória que supõe o enunciado inscrito na história (BRANDÃO, 2002, p. 76).

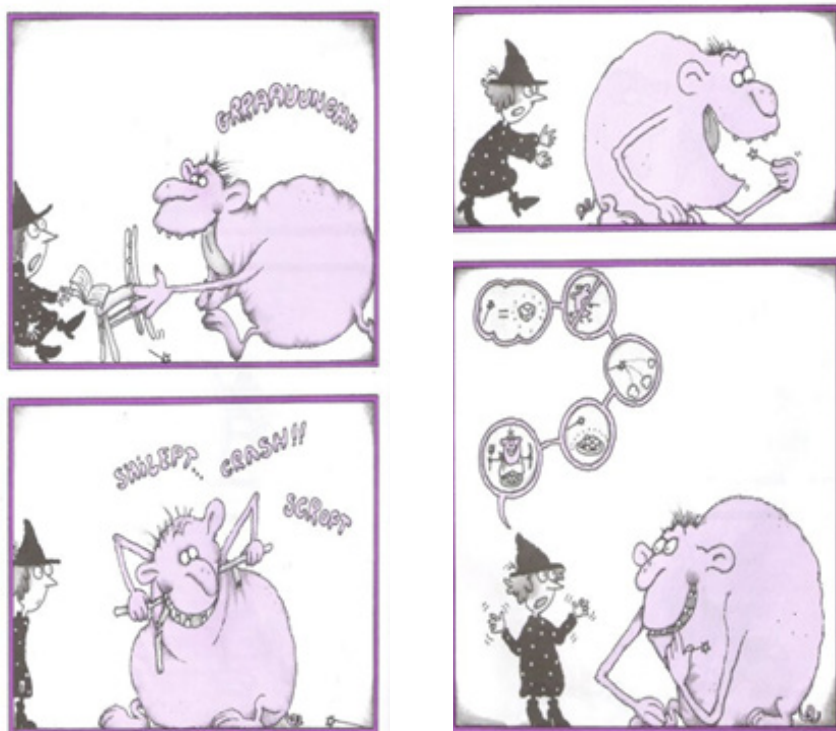
Essas construções se determinam neste âmbito devido à elaboração desta imagem desde os contos de fadas que apresentavam “bruxas” ruins, em sua



maioria velha, e com trajes escuros propondo um misticismo de mistério e pavor.

No contexto da obra, o personagem Godofredo rouba a varinha da Bruxinha em que se propõe a criar asas para voar, o outro personagem surpreendendo-a com um susto faz com que deixe cair a varinha permitindo que o outro a capture;

Figura 3 – Bruxinha e o Godofredo



Fonte: Furnari, 2005, np.

Assim conforme as sequências acima, o personagem Bruxinha tenta intervir explicando que pode lhe oferecer algo valioso, pois a primeira reação do monstro é a de comer a varinha, então a Bruxinha se propõe a manipulá-lo mostrando que ela pode oferecer a ele o que ele deseja, mas para isso precisa de sua varinha de volta.

Desta forma inicia-se a *performance* um processo que em semiótica um sujeito tenta convencer o outro de algo, aqui a *performance* se dará através da manipulação entre os personagens do texto Bruxinha e Godofredo.

Pode-se perceber que a persistência em instituir elementos que confirmem a construção de determinados personagens, deve-se a propagação e representação

figurativa deste em um determinado contexto, assim a obra analisada desfaz esse percurso e institui um novo modelo de personagem.

Figura 4 – Bruxinha e o Godofredo



Fonte: Furnari, 2005, np.

A autora atribui características e formas diversificadas a este personagem já conhecido do universo infanto-juvenil, a “bruxa” pode ser interpretada como um ser bondoso, pois a sequência exposta acima determina o fim da narrativa em que a personagem Bruxinha ajuda e realiza o desejo de seu oponente dentro do texto. É importante observar que, a escritora não determina nome a este personagem apenas emprega-o no diminutivo, elemento que propicia uma maior aproximação entre leitor e personagem e contraria tanto a sua representação figurativa em relação ao tamanho quanto ao seu possível formato de monstro.

Neste mesmo viés, o personagem Godofredo apresentado como monstro possui características inovadoras no contexto do enredo, pois a memória construtiva do leitor acerca deste personagem é formada mediante os conceitos como, feio e nojento, causando medo e terror. Com essa releitura e reconstrução desta figura permite a memória construir um novo conceito que mesmo um monstro possa ser também um personagem agradável, uma criança grande.

A infantilização desses personagens permite a imersão ao universo infantil e juvenil de maneira cômica, desconstruindo possíveis conceitos de “mal ou

temor” edificados desde os contos de fadas. Assim para consolidação do enredo dentro do texto imagético, tem-se o acontecimento da performance que, segundo Hernandes (2004, p.72): “Em semiótica a performance de um sujeito em busca de um objeto pressupõe a aquisição de competência para realizar a ação”. Ou seja, a trama do enredo focaliza a busca por um elemento que determina a concretização da história.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção deste estudo é notório como a literatura infantil e juvenil se difundiu e se estabilizou dentro no Brasil e ficou evidente a importância da imagem dentro desta literatura e a maneira pela qual as figuras ganharam espaço dentro deste contexto. Assim, para analisar a inferência da imagem em um determinado leitor ao estudar a teoria semiótica de linha greimasiana é necessário atentar-se que este estudo aborda principalmente as imagens, desta forma a análise da figura se constrói primeiramente a partir do que ela apresenta aos olhos do leitor, e aos poucos se edifica através de categorias presentes na teoria.

Nesta perspectiva, na análise da obra *A Bruxinha e o Godofredo* foi priorizado o estudo da figura, sua funcionalidade e como sua forma como pode determinar a compreensão do leitor através de traços moventes que determinam a personalidade e ação dos personagens dentro do texto. Através destas reflexões foi possível concluir que a imagem pode determinar uma ação ou um contexto e possibilita ao leitor ir além do que lhe é apresentado podendo fazer novas leituras a partir de um texto imagético.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH Fany – **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**/ Fany Abramovich, Ed. Scipione – São Paulo 1989.

BAHIA, Maria Carmen Batista – **A construção visual do livro infantil** / Maria Carmen Batista – Campinas, SP: [s.n]. 1995. Orientadores: Dirceu Vasconcelos Lopes, José Roberto Teixeira Leite. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2008.

BELLOMO-SOUZA et al. **Percurso gerativo do sentido: uma análise do selo comemorativo do centenário do nascimento de Luiz Gonzaga e da composição asa branca (1947) - Anais do XI seminário leitura de imagens para a educação: múltiplas mídias**. Florianópolis. Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/nest/anais/xiseminarioleituradeimagens>. Acesso em 26 mar. 2022.

BONNICI, Thomas. “Literatura e pintura”. In: **Teoria da literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas/ organização** Thomas Bonnici, Lúcia Osana Zolin. 3ª ed. rev. e ampliada. Maringá: Eduem, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine – **Introdução à análise do discurso** / Helena H. Nagamine Brandão – 8ª edição – Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2002.

COELHO, Nelly Novaes - **Literatura infantil: teoria, análise didática** / Nelly Novaes Coelho, - 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

FARIA, Maria Alice - **Como usar a literatura infantil na sala de aula** / Maria Alice Faria, São Paulo: Contexto, 2004.

FIORIN, José Luiz. **A Noção de Texto na Semiótica**. Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul., v. 9, n. 23, p. 165– 176, 1995. Disponível em. <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29370/18060>. Acesso em 26 mar. 2022.

FURNARI, Eva – **A bruxinha e o Godofredo** / Eva Furnari – 8ª edição, São Paulo Ed. Gaia 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Análise do Discurso: Conceitos e aplicações**. ALFA: Revista de Linguística, p. 13–21, 1995. Disponível em. <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3967/3642>. Acesso em 26 mar. 2022.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil** / Lúcia Pimentel Góes. 2ª ed. – São Paulo: Pioneira 1991.

PIETROFORTE, Antonio Vicente – **Análise do texto visual: a construção da imagem** / , Antonio Vicente Pietroforte – São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Semiótica visual: os percursos do olhar** / Antonio Vicente Pietroforte. – 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

**Semiótica: objetos e práticas** / Ivã Carlos Lopes e Nilton Hernandes (orgs.). – São Paulo: Contexto, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. São Paulo. Ed Brasiliense, 2003.

SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz **Lições de texto: leitura e redação** - 1.ed. - São Paulo. Ática, 2011.

# SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL RESPALDADO NO LIVRO “VIVIANA, RAINHA DO PIJAMA”

*Caroline Mariane Ferreira Almeida<sup>1</sup>*

*Josilene Dolores da Silva Violeti de Carvalho<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é o momento em que o desenvolvimento cognitivo, intelectual e psicomotor é aprimorado, período no qual a interação com a leitura e escrita é iniciado. Nesse sentido, o presente artigo propõe um relato acerca de uma sequência didática no ensino remoto que ressalta a importância dos gêneros textuais na educação infantil. Tendo em vista, a formação de leitores. O ensino dos gêneros textuais pode ser prazeroso e lúdico, quando atrelado ao cotidiano e por meio de metodologias significativas, sendo uma possibilidade de inserir os alunos no universo da alfabetização e letramento, além de potencializar o desenvolvimento da leitura, habilidades de comunicação social, cultural e cognitiva.

Nesta perspectiva, pretende-se portanto trazer as práticas pedagógicas realizadas na sequência didática, como sugestão para os docentes que atuam na educação infantil, com o objetivo de potencializar o interesse pela leitura e o universo lúdico, foi selecionado o Livro Viviana, rainha do pijama do autor Steve Webb, trata-se de uma menina que deseja realizar uma festa do pijama e utiliza as cartas para convidar os animais, as ilustrações e a linguagem lúdica é marcante no livro, além de respeitar a estrutura do gênero carta. Respaldo neste contexto lúdico foi possível desenvolver e aprimorar diversos gêneros textuais.

Assim, a temática surge como uma importante ferramenta para relacionar aprendizagem significativa dos gêneros textuais na educação infantil e atuação dinâmica do professor nas aulas remotas. Portanto, é fundamental que o professor

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Barbacena). E-mail: carolinemarianef@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Barbacena), pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) E-mail: josilenedolores@gmail.com.

da educação infantil busque práticas pedagógicas inovadoras que contribuam de forma ativa na aquisição do conhecimento intelectual, desenvolvimento cognitivo e cultural, visto que, o aluno busca no seu cotidiano relacionar os momentos de aprendizagem na escola.

## **2. METODOLOGIA**

A pesquisa terá caráter essencialmente qualitativo, com ênfase na análise de conteúdo, ao mesmo tempo em que será necessário o cruzamento dos levantamentos de pesquisa bibliográfica. Inicialmente a pesquisa bibliográfica foi fundamental para embasamento do trabalho pedagógico, artigos foram selecionados e estudados para que teoria e prática pudessem ao final se fundir.

A metodologia de pesquisa é de cunho investigação exploratória com a finalidade de refletir a importância da sequência didática e os gêneros textuais no processo de formação da criança, usando como estratégias metodologias ativas. O projeto foi realizado em uma escola de ensino privado, localizada na cidade de Barbacena, em Minas Gerais, tendo como público alvo alunos da educação infantil, entre 4 e 5 anos, em junho de 2021, e durante este período as aulas aconteceram de forma remota, em virtude da pandemia do COVID-19.

O projeto emprega, a sequência didática atrelada ao projeto literário proposto pela escola, que busca a exploração de pelo menos três livros literários por ano, desta forma o livro “Viviana, rainha do pijama” fazia parte deste compêndio, no qual todos os alunos possuem em casa, o que viabilizou a aplicação do projeto de forma remota, pois assim os alunos poderiam explorar melhor o livro e as suas ilustrações. Buscando uma interação com a história nas aulas remotas, foi necessário preparar um kit com as atividades impressas e os demais materiais para a realização das atividades em casa.

## **3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA E OS GÊNEROS TEXTUAIS NA VIDA COTIDIANA**

A sequência didática é uma estratégia de planejamento de atividades que surgiu na França a partir de 1980, porém no Brasil a utilização no ensino deu início em 1992, inicialmente com o objetivo de trabalhar os gêneros textuais, contudo a sequência didática é adaptável ao ensino de diversos seguimentos e conteúdos em todas as áreas do conhecimento. OLIVEIRA (2013) define sequência didática como:

[...] um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de

forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

A vida cotidiana é permeada pelos gêneros textuais, pois é através das práticas de convívio social que a linguagem é desenvolvida, bem como a comunicação, por meio de cartas, receitas, bilhetes, poemas, informativos, entre outros. Inserir as crianças neste processo de alfabetização e letramento é essencial, para a formação do pequeno leitor. De acordo com Souza e Mazzio:

[...] capacitar o aprendiz a fazer uso das linguagens oral e escrita nas mais diferentes situações comunicativas, o que é essencial para sua plena participação social como cidadão. É apresentada, portanto, uma diversidade de gêneros e portadores de textos, além de temáticas variadas, privilegiando o trabalho com a leitura, a oralidade e a escrita (SOUZA; MAZZIO, 2008, p.04).

Diante do exposto, todo texto é produzido com o objetivo de comunicar algo, contudo as estruturas são modificadas diante da estrutura específica de cada gênero textual, no processo de alfabetização é fundamental apresentar tais estruturas de forma lúdica para os alunos, com objetivo de inserir os mesmos na linguagem oral e escrita. Marcuschi (2005), destaca:

“Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociais comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.” (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23).

Logo, o professor possui um papel fundamental na escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados na educação infantil, pois cada gênero possui especificidades simples e complexas para cada faixa etária dos estudantes. Já na educação infantil as crianças apresentam um repertório cultural, através da linguagem que vivenciam em casa e nos ambientes sociais, informação que contribui para a reflexão dos gêneros textuais na vida cotidiana, gerando curiosidade e interesse pela leitura e escrita.

## **5. METODOLOGIAS ATIVAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

O conceito de metodologias ativas para Moran (2018) relaciona diretamente com processos de ensino e aprendizagem diferenciados e estratégicos “[...] diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (MORAN, 2018, p.4). Nesse sentido, pode-se observar o avanço das práticas pedagógicas ao longo da história da educação, que influencia nas práticas

atuais, que visam inovação e técnicas diversificadas.

Atualmente, as metodologias ativas é um termo que tem ganhado espaço entre os docentes, porém se faz necessário buscar pesquisas que evidenciam os objetivos que tal conceito agrega. Moran (2018) declara que:

“As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos ser criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN,2018, p.2)

A gamificação é um exemplo de metodologia ativa presente, utilizada para gerar interação, dinamismo, além de promover a aprendizagem na busca de resolução de problemas de modo criativo. Brougère (2002, apud BUENO, 2010, p.9) realça que “o jogo não é naturalmente educativo, mas se torna educativo pelo processo metodológico adotado, ou seja, por meio de jogos e brincadeiras que o professor pode desenvolver metodologias que contribuam com o desenvolvimento”.

Prensky (2010) afirma que hoje a tecnologia digital tem sido parte integrante da vida das crianças desde o seu nascimento. Essa geração ele chama de “nativos digitais”, enquanto que os pais e professores são por ele denominados “imigrantes digitais”, pois nasceram em uma época bem mais analógica e ao longo de suas vidas necessitam se adaptar às inovações tecnológicas, em contrapartida das gerações atuais que denota familiaridade ao mundo digital.

Desta forma, alunos e professores constituem juntos o processo ativo de ensino-aprendizagem, colaborando com o desenvolvimento das habilidades e competências interpessoais, intelectuais e cognitivas.

Contudo, cabe mencionar, ainda, as tecnologias digitais como ferramenta para aplicação das metodologias ativas, bem como, os smartphones, tablets, notebooks, mesas gamer e óculos de realidade virtual, que de certo modo estão presentes nos lares e em algumas escolas, ressaltando a era da tecnologia e informação. Diante desta observação, as escolas e professores encontram um novo cenário, que instiga os mesmo a aprimorar os saberes técnicos e novas habilidades metodológicas para aplicação e adaptação de novos recursos. Silva (2017) faz essa ressalva:

“O processo educativo do aluno é fruto da constante interação entre os diversos campos em que o sujeito está inserido: a família, a sociedade, o momento histórico, a filosofia e as tecnologias. O avanço cada vez mais acelerado de dispositivos eletrônicos e a democratização do acesso à internet mudaram os fluxos informacionais, a velocidade, o alcance com que as informações são compartilhadas [...]. Sendo assim, a escola tem pela frente um enorme desafio. (SILVA; SALES, 2017, p. 783)”



Com base no explicitado, surge a necessidade dos professores conhecerem seus alunos, suas perspectivas de vida, realidades e vivências sociais, buscando a interdisciplinaridade dos conteúdos programáticos, vivências interpessoais e a inserção das novas tecnologias em sala de aula, como mecanismo de aprendizagem.

## 6. DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O relato a seguir tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática explorando diferentes gêneros textuais no âmbito da educação infantil. Para fazer essa exploração teremos como base o livro “Viviana, rainha do pijama” do autor Steve Webb. Com base nisso, sugerimos que o professor apresente o livro de forma lúdica, através de uma caça ao tesouro, em seguida faça a exploração da capa destacando o nome do livro, nome do autor e editora. Após essa exploração comece a leitura do livro, lendo as primeiras páginas, ressaltando as ilustrações, que são ricas em detalhes e dão pistas dos animais que irão aparecer nas próximas páginas. Após essa exploração, o professor pode solicitar aos alunos que façam um registro dos animais que eles imaginam que vão aparecer nas próximas páginas, esse registro pode ser através de desenhos e de escrita espontânea.

No dia seguinte o professor deverá retomar com as crianças a leitura feita no dia anterior e levantar questionamentos quanto às ilustrações do livro e quanto aos registros feitos na aula anterior. Posteriormente, deverá fazer a leitura do primeiro animal, destacando características do gênero textual carta, como endereço, saudação inicial e estrutura da carta. Logo depois deverá pedir aos alunos que façam uma pesquisa sobre o animal citado na carta, levando em consideração o habitat natural, alimentação, curiosidades e principais características. É importante ressaltar que essa pesquisa deverá ser feita ao final da leitura de cada carta enviada pela Viviana (personagem principal do livro), pois desta forma a criança tem a oportunidade de conhecer mais sobre este animal, sobre o seu habitat natural descobrir e suas principais características, ao final da pesquisa as crianças deverão fazer a escrita espontânea do nome do animal e um desenho destacando as principais características desse animal. Além disso, através da pesquisa, as crianças podem levantar suposições a respeito de qual pijama esse animal usa quando vai dormir, pergunta que é recorrente no decorrer da história.

Subsequente, o professor deverá continuar a leitura da carta, desta vez lendo a resposta que o animal enviou para Viviana, respondendo qual pijama ele usa quando vai dormir. Durante essa leitura o professor deverá questionar as crianças sobre o pijama desse animal, perguntar por que ele escolheu tal pijama,

ouvir as sugestões das crianças e questioná-las quando necessário.

No dia seguinte, após a exploração do animal, o professor poderá realizar uma atividade lúdica referente àquele animal, levando em consideração características citadas no livro. Fazendo uso de dobraduras, pinturas, palitoches, jogos e até mesmo uma receita usando a fruta favorita desse animal.

Após a exploração do livro e das cartas presentes nele, o professor poderá propor uma festa do pijama como culminância do projeto, para isso ele deverá envolver as crianças em todo o planejamento da festa, explicando que para fazer uma festa é necessário um bom planejamento, e para isso será necessário a utilização de uma lista, através dessa exploração o professor irá anotar em um cartaz as observações das crianças e deixá-lo exposto na sala de aula, de acordo que aquelas demandas forem sendo sanadas deverá riscar ou marcar como concluída.

Além do gênero textual listado, poderá ser explorado também o gênero textual convite. Para isso o professor deverá levar para a sala de aula vários tipos de convite (casamento, formatura, aniversário, entre outros) e explorar a identidade visual, tipo de letra, envelope e após a leitura questionar as crianças sobre os pontos em comum de cada convite, destacando a estrutura desse gênero textual e confeccionando junto com elas um convite para ser enviado para casa, convidando um personagem (ou bicho de pelúcia) para participar da festa do pijama da turma.

Sabemos que as tecnologias fazem parte do cotidiano dos alunos, desta forma o professor poderá criar jogos em plataformas de gamificação, a fim de explorar ainda mais as características do livro, os animais e os gêneros textuais, usando como exemplos jogos da memória, de encontrar os pares e embaralhar as letras dos nomes dos personagens.

Seguindo essa sequência didática, o professor deverá destacar que é necessário decorar a sala para a festa do pijama, então juntamente com as crianças deverá pensar na decoração, decidir em conjunto o que será feito e em seguida fazer a decoração da sala, é importante deixar que as crianças participem ativamente desse processo criativo, recortando, escrevendo, colando e por fim, montando a decoração.

No dia anterior a festa do pijama, o professor poderá sugerir o preparo de um bolo para essa festa, para isso o ele poderá explorar o gênero textual receita, destacando a estrutura desse gênero e fazer junto com as crianças esse bolo, acompanhando todo o processo desde a mistura dos materiais até o momento de assar. E por fim, ajudar as crianças com a decoração dele.

No dia da festa do pijama, o professor deverá realizar brincadeiras que envolvam os animais citados no livro e nos personagens que as crianças trouxeram de casa. Em seguida, deverá fazer a votação do personagem ou animal mais

legal, para isso o professor deverá registrar o voto das crianças com pedacinhos de papel colorido, cada animal deverá ser representado com uma cor para que facilite a visualização das crianças e por fim faça o registro da quantidade de votos observando o gráfico.

Essa sequência didática foi pensada para ser realizada durante algumas semanas, portanto cabe ao professor adequá-la ao seu planejamento e adaptá-la de acordo com a necessidade de sua turma, através destas atividades as crianças poderão observar diferentes gêneros textuais, manipulando-os de forma prática e percebendo o seu uso no cotidiano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das estratégias apresentadas no decorrer desse artigo podemos concluir que a exploração de diferentes gêneros textuais através da utilização de um livro literário é algo com vastas possibilidades, pois além de explorarmos os gêneros textuais é possível envolver as crianças em todo o processo criativo, desde a pesquisa dos animais, até a culminância do projeto.

Evidenciando que o objetivo desse projeto é a familiarização das crianças com diferentes gêneros textuais, percebendo o seu uso social e levando-as a refletir sobre escrita e sua utilização no cotidiano, ou seja, letramento. Destacando ainda que para o bom desenvolvimento das atividades é fundamental a participação das famílias, reforçando ainda mais o conceito de que família e escola são laços importantes para o desenvolvimento infantil e que ambas precisam caminhar juntas, uma complementando as ações da outra.

Enfim, diante do contexto de educação infantil atual, consideramos de suma importância que as crianças estejam envolvidas em práticas sociais de leitura em que a escrita seja usada de forma significativa e que elas possam refletir sobre a sua importância e usabilidade no cotidiano escolar e familiar. Desta forma o trabalho com gêneros textuais precisa fazer parte do ambiente escolar, possibilitando às crianças conhecê-los e manipulá-los de forma objetiva e lúdica, a fim de construir relações claras quanto ao seu uso no cotidiano.

## REFERÊNCIAS

BUENO, E. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica**. 2010. Monografia do Curso Superior de Pedagogia. Universidade Federal de Londrina. Disponível em Acesso em: 01 abril 2020.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.

**Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In.: DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOGUEIRA, A. S.; GALDINO, A. L. **Games como agentes motivadores na educação.** In: Escola Brasileira de Games. 18 set. 2018. Disponível em: <<http://escolabrasileiradegames.com.br/blog/games-como-agentes-motivadores-na-educacao-parte-2>> Acesso em: 01 abril 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2013.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização.** São Paulo, 2012.

PRENSKY, M. **Não me atrapalhe mãe - eu estou aprendendo!: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar!.** São Paulo: Phorte, 2010.

REGATIERI, L. P. P. **Didatismo na contação de histórias.** Em Extensão, v.7,n.2, p. 30-40, 2008.

SOUZA, Cassia Garcia de Souza e MAZZIO, Lúcia Perez. **De olho no futuro: Língua Portuguesa.**São Paulo: Quinteto Editorial, 2008 (Coleção de olho no futuro).

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização; as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação,2004.

# GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ABORDAGEM SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE “VELHOS” E “NOVOS” TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES

*Karolayne Rezende de Carvalho*<sup>1</sup>

*Taynara Moyses Ferreira*<sup>2</sup>

## **Introdução**

A gestão traz uma visão globalizante e dinâmica dando destaque à dimensão política e social, atuando como um mecanismo de transformação sociocultural, ao passo que por meio da democracia tenta atender as demandas educacionais. Elencado a tal fato, ela se vale do processo de planejar para a organização dos espaços escolares e das demandas educacionais. Sendo que o Planejamento se configura como um “processo de tomada de decisões sobre a ação” (MST, 1995, p. 5 apud Padilha 2017, p. 35), considerando que por intermédio da ação coletiva elabora-se propostas, procura-se informações e promove avaliações permanentes, o que evidencia uma prática de cunho democrático e participativo. Diante desse fato, a atividade coordenadora é ampla e deve abranger os aspectos organizacionais do trabalho pedagógico das instituições de ensino de modo a direcionar os aspectos de cunho educacional.

Assim, segundo Vasconcellos (1999), diante do fato de que planejar se configura como uma atividade propriamente humana, deve-se evidenciar que ela possibilita realizar o que se deseja, além de auxiliar na delimitação de metas ao qual se pretende alcançar. Além do mais, o planejamento se impõe, no setor educacional, como um recurso de organização, se constituindo como o fundamento de toda ação educativa. Nesse sentido, o Planejamento Educacional, que por sua vez é de nível nacional, proporciona incorporar e refletir as grandes

---

1 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita – NELLE/UFLA e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais - NEPE/UFLA. Email: karolayne rezende@yahoo.com.br.

2 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais - NEPE/UFLA. Email: taynaramoyes@hotmail.com.

políticas educacionais além de enfrentar “os problemas de atendimento à demanda, alocação e gerenciamento de recursos”. (VASCONCELOS, 1995, p. 93 apud PADILHA, 2017, p.37). Nessa perspectiva, partindo de um teor de inter-relação entre o Planejamento Educacional e o Planejamento Escolar, cabe ressaltar que ambos são fundamentais para organizar o sistema educacional e as instituições de ensino, ao passo que o último:

[...] é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto escolar. (LIBÂNEO, 1992, p. 221 apud PADILHA, 2107, p. 38).

Diante desses aspectos e diante do fato que o atual cenário pandêmico acarretou o fechamento de todas as instituições escolares de educação básica brasileiras. É notório ressaltar que a escola e logo sua comunidade gestora tiveram que se reinventar para continuar promovendo e garantindo o acesso, a permanência e a qualidade do ensino-aprendizagem. Partindo desse pressuposto, a gestão escolar se viu diante de um grande desafio, partindo desse pressuposto, conseqüentemente o planejamento, replanejamento e a reestruturação das ações educativas tiveram que ser reestruturados. Diante disso, com base em Monteiro (2020, p. 240), para continuar provendo o ensino, foi estabelecido pelo Ministério da Educação – MEC, juntamente com os Conselhos de Educação em âmbito nacional e estadual que “o atendimento educacional fosse feito de forma remota”, portanto a sala de aula acabou transcendendo os espaços escolares invadindo a casa de estudantes, professores, gestores e de toda a comunidade escolar ativa.

Para tanto, o presente texto se ampara nos estudos de Monteiro, Almeida e Robacher sobre Gestão Escolar, Regimento Escolar entre outras temáticas que permeiam as discussões propostas. Nessa vertente, visando uma melhor organização textual, organizamos esse capítulo da seguinte maneira: primeiramente apresentamos algumas das implicações acarretadas pelo Ensino Remoto no processo educativo. Na sequência, discorreremos sobre a importância do planejamento no contexto pandêmico e pós pandêmico e finalmente, tecemos as considerações finais.

### **As implicações acarretadas pelo Ensino Remoto no processo educativo**

Os desafios ocasionados pelo cenário pandêmico foram e continuam sendo muitos, ao passo que as implicações do fechamento das escolas e a implantação do ensino a distância como solução primordial para dar continuidade às aulas, conforme os expostos de Monteiro (2020), essa iniciativa acabou não sendo

muito acolhedora, considerando que uma boa parte da parcela da população brasileira não possui acesso à internet e não disponibiliza de meios tecnológicos para tal. Dessa forma, tanto as famílias quanto os professores tiveram que pensar em diferentes meios para conseguirem realizar todas as tarefas da vida cotidiana que possuem, lidar com os desafios da pandemia da COVID-19 e além disso prestarem auxílio aos filhos em relação às demandas escolares.

Nessa perspectiva, ao observar o papel da escola enquanto uma instituição social que viabiliza o acesso à educação, é fundamental colocar em foco que se caracteriza como um “direito de todos” assegurado pela Constituição Federal (1988), entende-se que:

[...] O pleno desenvolvimento da pessoa compreende muitos outros aspectos, mas de modo geral é na escola, com o início da alfabetização, que se desenvolve um dos principais processos de constituição da cidadania, aquele que dá condição de acesso ao conhecimento científico e, potencialmente, desenvolve o sentido de pertencimento social. Acreditamos, pois, que é pela relevância que a escola expressa na sociedade brasileira como um espaço fundamental de formação de cidadãos. (OLIVEIRA; VIANA; BOVETO; SARACHE, 2013, p. 157).

Considerando essa perspectiva, fica explícito o quanto a escola agrega à sociedade, visto que ela se configura como uma instituição fundamental e necessária para a promoção do desenvolvimento pleno dos indivíduos que por ela perpassam. Nesse viés, espera-se que as escolas tenham “como prioridade a promoção do conhecimento que liberta a pessoa da condição do não conhecer, do não saber e, especialmente, da ausência do aprender, por depender da estrutura social da qual faz parte, isto é, de sua realidade cotidiana”. (OLIVEIRA; VIANA; BOVETO; SARACHE, 2013, p. 150). Assim, em meio ao enfrentamento da pandemia, a escola precisou pensar em diferentes maneiras para fazer valer sua função que é a de promover, de acordo com a LDB (1996) em seu Art. 12, um ensino de qualidade aos seus estudantes.

Considerando tais afirmações, o papel da escola e logo da gestão escolar se fez e se faz incisivo diante do cenário vivenciado, ao passo que as escolas necessitam se atentar a um planejamento e replanejamento que atenda as demandas singulares de seus estudantes e logo de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG) orienta:

[...] Ao falar das medidas concretas para a reorganização do calendário escolar, a Nota, no subitem IV, esclarece que a reorganização dos calendários escolares deve ser realizada de forma a preservar o padrão de qualidade previsto na atual LDB e na Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF). No item 4, a Nota ainda recomenda que as escolas orientem as famílias

para que criem um plano de estudos para as crianças que seja adequado à rotina de isolamento por causa do corona vírus. (MINAS GERAIS, 2020, apud MONTEIRO, 2020, p. 242).

Além do mais, fundamentado em Monteiro (2020, p.245), as medidas adotadas pela gestão escolar, a respeito do ensino remoto, inicialmente, foram pensadas para tentar “manter uma comunicação ativa entre escola e família, entre professores, professoras e estudantes, de forma a criar uma rede de proteção e acolhimento nesse momento de crise que afeta a todos nós, indistintamente.” Desse modo, diante dos impasses vividos pelos estudantes nesse novo contexto, cabe à gestão escolar pensar em como minimizar os impactos causados na escola e conseqüentemente na vida estudantil, provocados por sua vez pela falta de acesso e pelo acesso sem qualidade da educação a eles fornecida nesse período.

### **A importância do planejamento no contexto pandêmico e pós pandêmico**

Alguns documentos são utilizados para nortear o trabalho educacional, com o intuito de alcançar e concretizar as demandas escolares, sendo eles o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento escolar. Contudo, o PPP deve ser construído a partir da realidade da escola, explicitando seus desafios e problemas e elaborado de forma participativa. Além disso, deve “explicitar o compromisso com a formação do cidadão e os meios e condições para promovê-la, ser continuamente revisado mediante processo contínuo de planejamento, e corresponder a uma ação articulada de todos os envolvidos no meio escolar”. (VIEIRA, 2001, apud LUCK, 2009, p. 38). Já o Regimento Escolar, conforme Almeida et al. (2014, p. 1), deve abranger “a organização do trabalho educacional, a administração e a gestão de uma escola”.

Para Robacher (2014, p. 6) o Regimento Escolar se configura como um documento que direciona e explicita as “linhas gerais e diretrizes que irão orientar os professores, alunos e os demais segmentos da escola quanto aos procedimentos que devem ser seguidos para que a construção do conhecimento se efetive”.

Diante das atribuições e finalidades de cada mecanismo e documento norteador de aspectos educacionais e diante de questões emergentes devido a Pandemia do Covid-19 a gestão escolar precisou reinventar-se e promover a adoção do ensino remoto, como foi redigido anteriormente, mas de acordo com a cartilha “Educação Frente à Pandemia”, tal forma de ensino contribuiu, mas seu efeito foi e é limitado, o que acabou agregando altas taxas de evasão, conforme expostos do relatório da Unicef. Nesse viés o papel da equipe gestora na organização e execução do planejamento de teor educativo é de flexibilizar, monitorar e replanejar as ações pedagógicas no contexto pós pandemia, visto que mais da metade da população já se encontra vacinada, segundo o portal do Governo



Federal, e algumas instituições de ensino vem retornando com as aulas presenciais e outras vem adotando o modelo de ensino híbrido.

Diante disso, é de suma importância que as instituições escolares mantenham os protocolos de segurança e realizem um bom planejamento visando fomentar e suprir a defasagem de aprendizagem dos alunos, para isso as escolas terão que implantar três pilares fundamentais, sendo eles: Avaliação diagnóstica, recuperação de lacunas de aprendizagem e cuidado socioemocional, visando “o retorno das aulas após o fechamento das unidades devido à pandemia da Covid-19”. Assim, “para que este processo seja cumprido, é preciso um amplo planejamento dos procedimentos e a utilização de ferramentas que auxiliem os gestores e a comunidade escolar como um todo nesse novo momento da educação, que agora passa a ser realizado de forma híbrida, com aulas presenciais e remotas”. (GGE, [s.d], ONLINE).

### **Considerações Finais**

No que tange ao fechamento das escolas no período pandêmico, cabe ressaltar que a gestão escolar teve que ressignificar as demandas pré-estabelecidas para atender as questões educacionais nesse período. Por isso foi instaurado o ensino remoto para manter ativa a relação e a comunicação entre a comunidade intra e extra escolar, a fim de gerar uma rede de autoproteção. Nessa perspectiva, o ato de planejar e replanejar emerge como uma premissa fundamental, ao passo que permite à equipe gestora resolver os impasses vividos pelos estudantes nesse contexto.

Além disso, é dever da gestão escolar pensar em formas de minimizar os impactos causados na escola e na vida dos estudantes, pela falta de acesso e pelo acesso sem qualidade a educação a eles fornecida nesse período. Nesse viés, os desafios gerados nesse cenário pandêmico foram e continuam sendo muitos, devido às implicações do fechamento das escolas e a implantação do ensino a distância como solução primordial para dar continuidade às aulas, acabou por não ser uma solução não sendo muito acolhedora, ao passo que uma parcela da população brasileira não dispõem de acesso aos meios tecnológicos. Desse modo, professores e familiares tiveram que pensar em diversos meios e formas para conseguirem cumprir todas as tarefas da vida cotidiana, além de terem que lidar com os desafios da pandemia da COVID-19 e prestarem auxílio aos filhos nas atividades educativas.

Diante desse fato, fica evidente a necessidade da elaboração de novas propostas pedagógicas que zelem pelo alcance de toda a comunidade escolar, por meio da assistência de cunho alimentar, psicológica, e outras que forem

necessárias. Logo, a educação, a gestão, a escola e todos os envolvidos nesse processo, precisam se reinventar, a fim de amenizar os efeitos da pandemia e assegurar que agora no pós pandemia tenha-se uma educação de qualidade, que seja capaz de formar criticamente os indivíduos que por ela se inserem e perpassam.

Concluimos que nesse contexto, diante das atribuições e finalidades de cada mecanismo e documento norteador de aspectos educacionais e perante as questões emergentes devido a Pandemia do Covid-19, o processo de planejamento e instauração do ensino remoto por parte da gestão escolar se tornaram fundamentais para gerir as demandas educacionais, no entanto seu efeito foi e é limitado, ao passo que uma boa parcela dos estudantes não possuem acesso aos meios tecnológicos. Portanto, a equipe gestora nesse período pós pandêmico deve flexibilizar, monitorar e replanejar as ações pedagógicas, com o intuito de fomentar melhoras na qualidade do ensino e amenizar as defasagens na aprendizagem acarretadas no cenário em foco.

## Referências

ALMEIDA, Emília de. et al. Documentos que norteiam o rumo da escola. In: FÓRUM FEPEG., 2014, Unimontes. **Anais [..]**. Unimontes, 2014, p. 1-3.

ALVES, Gabriel Cunha. Desafios da gestão escolar frente à pandemia de Covid-19. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 33, setembro. 2020; Disponível em: <Revista Educação Pública - Desafios da gestão escolar frente à pandemia de Covid-19 (cecierj.edu.br)>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <Constituição da República Federativa do Brasil (senado.leg.br)>. Acesso em 27 mar. 2022.

BRASIL. Educação Já. **Educação Frente à Pandemia**. 2020. Disponível em: <Governança Ed Já (ufla.br)>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso 27 mar. 2022.

BRASIL. Educação Já. **Educação Frente à Pandemia**. 2020. Disponível em: <Governança Ed Já (ufla.br)>. Acesso em: 12 nov. 2021.

Brasil atinge marca de 60% da população adulta completamente vacinada contra a Covid-19. **Governo do Brasil**. Disponível em: <Brasil atinge marca de 60% da população adulta completamente vacinada contra a Covid-19 — Português (Brasil) (www.gov.br)>. Acesso em: 27 mar. 2022.

LUCK, Heloísa. Dimensões da Gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. **Reinventar Educação Escolar no Brasil em**

**tempos da COVID-19. Rev. Augustus**, Rio de Janeiro. v. 25,n. 51 p. 237- 254 jul./out. 2020.

OLIVEIRA, Terezinha; VIANA, Ana Paula dos Santos; BOVETO, Lais; SARACHE, Mariana Vieira. **O Papel da Escola na Formação de Pessoas: considerações históricas**. Políticas Educativas, Porto Alegre v. 6, n.2, p. 145-160, 2013.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico. Cortez, São Paulo. 2017.

Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório da Unicef. **CNN Brasil**. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

Planejamento escolar: saiba como preparar o próximo ano letivo. **WEBPENSAR**. Disponível em:<Planejamento escolar: saiba como preparar o próximo ano letivo - WPensar blog – Tudo sobre Gestão Escolar>. Acesso em: 27 mar. 2022.

Retorno das aulas pós-pandemia: a importância da gestão escolar. **GGE Sistema de Ensino**. Disponível em:<Retorno das aulas pós-pandemia: a importância da gestão escolar - Portal - Sistema GGE de Ensino>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ROBACHER, Everidiana Patrícia. **O Regimento Escolar e as relações sociais dentro da Escola**. 2014. 32 p. Dissertação. (Mestre em Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Curitiba, 2014.

# AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES CRÍTICAS<sup>1</sup>

*Lucas Rodrigues Lopes<sup>2</sup>*

*Bruno César Castello Ananias<sup>3</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, o ato de avaliar torna-se basilar tanto aos profissionais que lidam cotidianamente com ensino-aprendizagem, bem como àqueles que optam por atuar na gestão escolar do sistema de ensino.

Dessa forma, ressalta-se que, na sala de aula, o processo de avaliação encarrega-se de um papel imprescindível no desenvolvimento do trabalho pedagógico, na organização e no planejamento de atividades de ensino-aprendizagem, além de promover um exercício de acompanhamento da vida escolar dos alunos.

Em se tratando da gestão escolar, a avaliação emerge no sentido de amparar a instituição com a finalidade de alcançar as metas dentro de uma proposta pedagógica, oportunizando as situações necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente.

Em contrapartida, considerando os sistemas de ensino, o momento de avaliar cumpre com o propósito de reunir dados e elementos para a execução

---

1 Este capítulo é uma adaptação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia apresentado por Lucas Rodrigues Lopes como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. O texto, que aqui apresentamos, foi reelaborado a partir de outras condições de produção, instaurando novos sentidos ao fazer pedagógico.

2 Graduando em Pedagogia. Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professor da Faculdade de Letras – Língua Inglesa e do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, na Universidade Federal do Pará (UFPA) e Pesquisador do Grupo de Pesquisa Estudos do Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem (DISENSOL) e Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação de professores de Inglês - TEMPO (CNPq/UFPA). E-mail: lucas-lobes@ufpa.br.

3 Graduando em Pedagogia. Doutorando em Linguística pela UNICAMP. Possui mestrado em Ciências da Linguagem com ênfase em Análise de Discurso pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). É pesquisador-bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pesquisador dos Grupos de Pesquisa Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem (DISENSOL/CNPq/UFPA) e Poéticas do Imaginário e Memória (CNPq/UNIOESTE). E-mail: b.castello@hotmail.com.

de políticas públicas, as quais tangenciam todo um trabalho desenvolvido por professores e pela instituição escolar na busca por uma educação de qualidade.

Dentro dessa esteira de discussão, salienta-se o papel desempenhado pela avaliação na esfera educacional, isto é, cabe ao pedagogo granjear de subsídios teóricos no que diz respeito à análise e problematização do conceito de avaliação, de igual modo, melhor compreender seus fundamentos teóricos e históricos no contexto escolar.

A vida humana é atravessada por atos avaliativos. A título de exemplo, quando alguém deixa seu lar de manhãzinha, pretendendo passar o dia todo fora, escolhas são feitas, tais como, vestimenta, calçados, proteção contra o frio, chuva ou sol, entre outras. No mundo organizacional isso também não é diferente. Desde a entrevista, cargos, salários e competências etc., tudo é analisado por um processo de avaliação criteriosa; inclusive, existem testes que rastreiam tudo isso na hora de contratar um profissional.

Observa-se, com isso, que o processo avaliativo também se faz presente em algumas profissões. Na esfera médica, nota-se que o profissional pode recorrer a um conjunto de procedimentos e instrumentos com o objetivo de diagnosticar, identificar o problema e sugerir medicamentos eficazes. Assim sendo, consideram-se os sintomas que o paciente reporta ao médico. Porém, tal rigor parece não ser muito difundido no âmbito educacional.

Com base nessas considerações, o presente capítulo tem como objetivo discutir a avaliação educacional, fundamentando-se nas principais contribuições teóricas sobre o assunto elaboradas por HAYDT, 2012; HOFFMANN, 2018; LUCKESI, 2014 e SANTANNA, 2016, com o propósito de contribuir com os estudos sobre avaliação educacional e formação de professores em contextos diversos.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

A pesquisa científica tem se tornado presente em diversas áreas das Ciências no Brasil. No campo da Educação, muito já foi discutido sobre avaliação educacional. Investiga-se com a finalidade de solução, respostas e aprofundamentos sobre indagações, estudos e fenômenos que atravessam nosso cotidiano. Com isso, a partir dos estudos de Bastos e Keller (2015, p. 53), entende-se que “a pesquisa científica é uma investigação metódica sobre um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos de um estudo”. De igual modo, Gil (2012, p. 17) destaca que “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder a um problema, ou então, quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente

relacionada ao problema”.

Diante dessas considerações, compreende-se que realizar uma pesquisa científica é estar face a diversas modalidades. Neste capítulo, optou-se pela pesquisa bibliográfica. Com base nas considerações teóricas de Marconi e Lakatos (2013) e Gil (2012), a pesquisa bibliográfica adquire importância no meio acadêmico, porque visa ao aprimoramento e à organização do conhecimento sobre uma temática por meio de uma investigação científica de obras já publicadas.

Sendo assim, define-se a pesquisa bibliográfica

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2018, p. 32).

## ***2.1 Fundamentação teórica***

A partir dos estudos de Hoffmann (2018), considerando o processo educativo, entende-se que a avaliação deve ser um procedimento permanente com base em objetivos que precisam ser atingidos. Dentro da perspectiva de ensino-aprendizagem, povoa no imaginário social que a avaliação está atrelada à instituição escolar. Isso se deve ao fato de que a escola institui práticas avaliativas em diferentes momentos. Dentro de um prisma histórico, as práticas de ensino e de avaliação remontam ao império chinês (BARRIGA, 2000) e (DEPRESBITERIS, 2015). Diante disso, consegue-se entender dois procedimentos, a saber, a classificação e a seleção de alunos na atualidade.

Nesse ínterim, é válido destacar os estudos de Perrenoud (2009) sobre avaliação. Com base em seus postulados, os seres humanos não vivem todos as mesmas situações, eles desenvolvem competências adaptadas ao seu mundo. Parafraseando Amaral (2002), à medida que aceitamos, como Perrenoud (2009), que a competência é a capacidade de resolver determinados problemas por meio de conhecimentos acumulados e de outras habilidades desenvolvidas pelas experiências no mundo, a educação deve caminhar no sentido de que alunos e professores se conscientizem de suas capacidades, respeitando as diferenças que emergem das diferenças culturais.

A partir das conceituações de Perrenoud (2009), compreende-se melhor o surgimento de discussões no campo da avaliação, que datam o século XVII, configurando sua expansão no século XIX. Dessa forma, ainda, com o sociólogo

suíço, assimila-se que o ato de avaliar deve-se às demandas de escolarização e de seus muitos desdobramentos em países europeus. Ele se tornou, então, um procedimento inerente a colégios, uma vez que a educação era relegada aos filhos dos nobres. A partir desse prisma, pode-se vislumbrar a razão pela qual grande parte da população era iletrada e, mesmo dentro do berço familiar da nobreza, estudar era destinado ao sexo masculino.

Já Luckesi (2014) discute os estudos sobre o processo avaliativo a partir de um prisma que busca ultrapassar o conceito de verificação de conteúdo. Para o professor e pesquisador paulista, a avaliação exige reflexão crítica em torno do tratamento do resultado obtido, isto é, o que é feito com o resultado de uma avaliação tem efeito retroativo em todas as esferas da instituição escolar. Essa faceta pode ser melhor explicada, quando se entende que o ato de verificar lida com uma ação acabada. Em compensação, avaliar o processo de ensinar e aprender extrapola o pronto e acabado. Espera-se que o professor se mostre habilidoso diante dessa árdua tarefa.

Assim sendo, desenvolve-se um caminho durante o processo de avaliação. Cabe ao professor a recorrência a uma gama de técnicas e instrumentos, com a finalidade de diagnosticar o antes, o durante e o depois.

Isso posto, o processo avaliativo ganha um olhar progressivo, permitindo ao professor desempenhar um papel bastante crucial, no sentido de escutar de seus alunos as dificuldades emergentes, oportunizando a retomada de conteúdos a serem mais bem trabalhados.

## ***2.2 O ato de avaliar: entre sentidos e desdobramentos***

Com base nos estudos de Haydt (2012), concebe-se o processo avaliativo, compreendendo três modalidades. Dentro dessa visão, Santanna (2016) aponta que, a partir dessas especificidades, está a avaliação classificatória, também entendida como somativa.

Tendo em vista a noção sobre práticas avaliativas somativas ou classificatórias, recorre-se a Luckesi (2014), que explica que os processos avaliativos têm funções. A função de uma avaliação que recebe o nome de somativa é classificar os alunos participantes no fim de uma etapa, seja isso durante o semestre ou ano letivo, voltando-se aos níveis de aproveitamento e retenção de informações apresentados. Com isso, classificam-se alunos para balizar se serão aprovados ou reprovados, atrelando o processo avaliativo à noção de métrica.

Dentro desse entendimento, observa-se que a Educação Básica, por meio de seus muitos sistemas, tem se sustentado em práticas classificatórias com o objetivo de averiguar a aprendizagem de seus interagentes, ou ainda medir competências,

transformando-as em quantificações e escalas. Sobre essa faceta, nota-se que

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária, estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT, 2012, p. 9).

Assim, pode-se inferir que esse é o tipo de avaliação que encara o aprendizado como algo fechado e acabado, em que todos são considerados uniformes, sem serem atingidos por variáveis. Essa visão requer uma certa dose de criticidade, uma vez que ninguém aprende de forma igual. As pessoas possuem competências e habilidades que as tornam singulares em seu percurso. Além disso, é preciso pensar na desigualdade social tão presente no Brasil. Este pano de fundo faz com que, por diversas razões, algumas pessoas tenham condições bem melhores de aprendizagem do que outras. Outro fator decorrente dessas mazelas sociais diz respeito ao conjunto de disciplinas, isto é, alguns alunos aprendem cada vez menos, tornando-se excluídos em comparação ao processo de escolarização daqueles que podem pagar por educação.

Outrossim, é salutar considerar, dentre as concepções de avaliação, outras formas. Para isso, avança-se um pouco mais e considera-se o processo de avaliação formativa e diagnóstica, transpondo, dessa forma, a somativa/classificatória. Quando professor e aluno, durante a realização de atividades escolares, são informados acerca do resultado da aprendizagem, ocorre a avaliação formativa. Nessa visão do processo avaliativo, são consideradas as possíveis deficiências no planejamento do ensino-aprendizagem, o que favorece reformulações, endossando o alcance das metas propostas no plano de ensino do componente curricular em questão. Portanto, refletindo sobre a palavra “formativa”, entende-se essa modalidade de avaliação, considerando os alunos como partes de um todo, que é o processo de avaliação formativo, uma vez que os alunos são atravessados por diferentes variáveis e, com isso, constroem diferentes facetas diante dos objetivos a serem completados. Nesse sentido, os estudos propostos pela pesquisadora gaúcha Ilza Martins Santana instam que a avaliação

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANTANNA, 2016, p. 34).

Dessa maneira, compreende-se que é preciso levar a reflexão sobre diferentes formas de avaliação aos cursos de licenciaturas com a finalidade de se fazer



entender as diferentes perspectivas sobre a temática, bem como mostrar que o ato de avaliar precisa perpassar a cotidianidade, pois é uma forma de localizar, identificar e diferenciar os enfrentamentos que tomam corpo tanto por parte dos docentes e, de igual modo, dos discentes.

Neste momento, tratando da terceira modalidade de avaliação, chega-se à avaliação diagnóstica. Ela se fundamenta por algumas tomadas de decisão por parte do docente frente ao desenvolvimento da aprendizagem. Diante disso, cabe ao professor realizar sondagens, projeções e retrospectões, promovendo ao aluno exercícios de verificação de elementos sobre sua aprendizagem e como isso se deu. Dessa forma, atribui-se a essa etapa, dentro do processo educacional, a verificação de como a construção do conhecimento ocorreu. Para isso, exige-se do professor algumas ações: uma delas é o planejamento para seleção das principais dificuldades enfrentadas. Dentro desse escopo de atividades, desenvolve-se a avaliação diagnóstica, considerando partes de um todo, de forma integrada, em um exercício dialógico, contemplando as diferentes trajetórias. Por contemplar diferentes narrativas de ensino-aprendizagem, leva-se em consideração a historicidade de cada sujeito partícipe do processo histórico-crítico na construção da avaliação. Isso, em pauta, favorece a reflexão crítica constante e participativa.

### ***2.3 Emergências do processo de ensino-aprendizagem: o diagnóstico***

Independente da norma ou do padrão adotado pelo sistema educacional, sempre é emergente a necessidade de avaliação. Ela se faz presente em nossa sociedade. A todo momento, o professor é instado a respeito da avaliação dos conhecimentos construídos em sala de aula. Com essas particularidades em mente, a partir dos estudos de Luckesi (2014), percebe-se que a avaliação de conhecimentos permite a melhora de práticas educativas. Com o teórico supracitado, assimila-se que avaliação da aprendizagem pouco tem que ver com avaliação escolar propriamente dita. Isso se deve ao fato de que a escola ainda está muito focada em provas/exames, exigindo de seus professores a atribuição de notas e conceitos. Essa prática de ensino que se constitui da aplicação de provas e exames, priorizando notas e conceitos, surgiu na modernidade. Entre os séculos XVI e XVII, com a consolidação da sociedade burguesa, foi criado um sistema de classificação e seleção de indivíduos parte de uma sociedade específica. Com esse desdobramento, nota-se, na atualidade, um certo desconhecimento sobre o processo de avaliação das escolas da Educação Básica, uma vez que a avaliação ocorrida cumpre com o papel de ameaçar ou punir aqueles que não se enquadram na norma imposta ou não atingem a pontuação esperada.

Similarmente, com base nas contribuições teóricas de Haydt (2012),

apreende-se que a avaliação apresenta pontos importantes para o trabalho docente de forma efetiva. É preciso encarar o ato de avaliar como uma forma de fazer progressões dentro do processo de ensino-aprendizagem. Por conta dessa visada, faz bem enxergar no processo avaliativo uma forma de fazer um trabalho diferenciado, sistematizar conteúdos a serem trabalhados, servindo a múltiplas finalidades. Desse modo, relega-se ao professor a verificação e o julgamento do rendimento dos alunos, priorizando os resultados do ensino, permitindo ao professor aperfeiçoar as técnicas adotadas.

Entretanto, espera-se que o professor, ao adotar instrumentos avaliativos, opte pela diversidade deles, buscando a clareza nos diferentes processos, organizando, assim, sua prática pedagógica. Com essa visão, o rendimento escolar passa por processos de avaliação diversos, o que conduz à maior amostragem, aprimorando o ato de avaliar.

Com essa vertente em foco, Haydt (2012) admoesta sobre formas de compreensão do processo avaliativo. Para ela, deve-se compreender o ato de avaliar com dinamicidade, levando em consideração a (inter)ação entre o educador e o educando, demonstrando a progressão de conteúdo sob a ótica do ensino-aprendizagem, na seleção e aplicação de diferentes metodologias. Consequentemente, para que isso ocorra de modo efetivo, o professor deve operar com base na realidade social, objetivando mudanças de comportamento por parte dos educandos, considerando o compromisso social assumido. Sendo assim, concebe-se o processo de avaliação como uma ação em prol do aluno, isto é, ele se torna protagonista desse ato, pois são aliados aprendizagem e desenvolvimento, aguçando a vontade de conhecer mais e fortalecendo o vínculo família-escola. Por isso, destaca-se a relevância de toda e qualquer avaliação ser caracterizada por uma faceta diagnóstica, no sentido de contemplar ajustes do processo de ensinar e aprender. Adaptam-se conteúdos à melhor forma de ensiná-los, compreendendo as necessidades e características dos alunos emergentes na avaliação diagnóstica. Apontam-se as diferenças cognitivas individuais, mas são verificados os conteúdos dominados pelos alunos, caracterizando como pré-requisitos para novas aprendizagens e desdobramentos. Diante dessas considerações, apresenta-se que

Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino – aprendizagem (HAYDT, 2012, p. 20).

Sendo assim, há sentidos e significados em face da avaliação diagnóstica, uma vez que o processo avaliativo é que direciona e determina os enfrentamentos

dos alunos, sempre tendo em mente o domínio de certos conteúdos por parte dos educandos, refletindo sobre os objetivos de aprendizagem estabelecidos, bem como os interesses, competências e habilidades, traços de personalidade.

#### ***2.4 O diagnóstico avaliativo na prática docente***

A construção da avaliação diagnóstica se dá por meio de dados obtidos pelo exercício diário emergente de práticas de ensino-aprendizagem, entretanto é válido destacar que essa prática pode ser momentânea, uma vez que conteúdos não compreendidos hoje, podem ser apreendidos e internalizados amanhã. Assim, considera-se a dinamicidade do processo de aprender, fazendo com que o aluno possa construir, alterar, diversificar e enriquecer suas formas de aprendizagem, oportunizando a construção de conhecimento em redes e de forma alinear. Nesse sentido, o ato de avaliar perpassa a prática social. Isso acontece pela escolha de um modelo de sociedade, em que se reconhecem as diferenças humanas, afastando-as dos inúmeros procedimentos exclusivos. Por fazer isso, foca-se em necessidades específicas, transpondo as diferenças.

Nessa direção, é preciso formular uma pedagogia da avaliação. Desse modo, marca-se o processo educativo e seus desdobramentos avaliativos pelo exercício da (trans)formação. Dentro dessa perspectiva, é emergente o conceito de emancipação. Isto é, a (trans)formação origina-se pela emancipação daqueles que ocupam as camadas mais populares. Consequentemente, segundo os estudos freirianos (FREIRE, 2017), com isso, busca-se concretizar o processo de conscientização dos aspectos culturais e políticos para fora dos muros da escola, abarcando crucialmente adultos que não tiveram acesso aos estudos.

Essa particularidade, dentro do ensino-aprendizagem, merece destaque, já que a prática de avaliação nas instituições escolares tende a seguir um modelo liberal-conservador, logo expressa-se pelo autoritarismo, enquadrando os sujeitos em protocolos previamente estabelecidos. Diante disso, aponta-se que a avaliação educacional se caracterizará como instrumento disciplinar, tanto de competências e habilidades, como sociais, já que, no contexto da escola, os alunos que não tiram as melhores notas são tachados e carregam alcunhas dadas por outros (inter)agentes.

Quando se cita sobre a criação de uma pedagogia da avaliação, pensa-se em torno de práticas de avaliação que se solidarizem com o processo de (trans)formação. É urgente o desenvolvimento de políticas que estejam atentas aos modos de superação de uma escola autoritária sem dar voz à autonomia dos alunos. Essa visão integra a escola à sociedade, porque oportuniza um novo modelo de sociedade, fazendo com que todos participem democraticamente. Isso significa

igualdade de modo efetivo, promovendo oportunidades e condições por meio da conquista da autonomia dentro das relações sociais. Sobre essa faceta, Luckesi (2014) é contundente quando diz que o processo de avaliação na escola manifesta-se como um mecanismo diagnóstico, ou melhor, reflete-se, de forma crítica, sobre a situação, objetivando o progresso dos alunos participantes e não visando à estagnação disciplinar.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, pretendeu-se explicar que o processo avaliativo requer uma tomada de decisão. É bastante salutar considerar as partes e o todo dentro da vertente do ensino-aprendizagem, sempre tendo em mente que a composição da avaliação na prática escolar pode ser caracterizada como uma ação arbitrária, dando poder ao professor.

Diante disso, foi destacado que a prática contemporânea de avaliar ainda centra-se na função classificatória, que tem fugido da questão fucral da escola que é a de diagnosticar as incoerências para avançar como um todo em busca de sanar as intercorrências. Isso foi pauta de discussão ao longo deste capítulo, já que o exercício de julgar com base em um valor ignora a historicidade humana, tomando como forma de interpretação a classificação cuja função é estática e determina um padrão sem considerar as variáveis.

Com isso, destacou-se que a avaliação deve fundamentar a prática escolar e seu desdobramento, isto é, pensa-se para avaliar e avalia-se para o pensar. Entretanto, o ato de avaliar deve transpor a prática centrada na função simplista de mera classificação, em razão de tornar tal prática estratificada, distanciando-se do progresso cognitivo. Contrariamente, considerando a avaliação educacional sob o prisma de sua função diagnóstica, observa-se um papel social emergente, já que adquire matizes político-pedagógicos, sendo usada como recurso metodológico, com a finalidade de (re)orientar rotas dentro do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, distancia-se da visão de que avaliação é só um instrumento de poder e controle para se refletir criticamente sobre modos de ressignificação do sistema social por parte da instituição escolar, pelos pais e professores. Com esse distanciamento, a avaliação educacional cumpre com seu efetivo papel, que é servir como instrumento dialógico, voltado ao progresso das partes e do todo no cenário educacional.

A proposta do capítulo foi mostrar que é possível a avaliação educacional assumir caráter dialético, quer dizer, aponta-se para o exercício de diagnosticar para transformar socialmente. Com isso, teoria e prática passam a andar juntas, buscando a diminuição dos abismos entre as duas esferas.

Também, foi possível melhor compreender que o ato de avaliar se torna um recurso que tem sua utilidade e necessidade, uma vez que ampara tanto o educador, bem como o educando na construção de sua própria trilha de aprendizagem, além de ser um instrumento norteador na construção identitária de modos de ser na vida. Sobretudo, espera-se que a avaliação educacional seja des-construída, passando da imagem de tirania para uma prática educativa em que corroboram a inclusão, a dinamicidade e a construção de saberes.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. A aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. IN: VEIGA, I. P. A; CASTANHO, M. E. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2002. pg. 139-150.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação. **Estudos Em Avaliação Educacional** (04), 119–133, 2015.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2012.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2012.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2013.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2009.
- SANTANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 7ª. Ed. Vozes. Petrópolis 2016.

# TECNOLOGIA ASSISTIVA: UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM PARA OS DISLÉXICOS

*Juliana Tamiris de Fátima Moreira<sup>1</sup>*

*Cristina Hill Fávero<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A escolha temática do presente artigo se motiva devido aos estudos sobre dislexia serem muito pouco disseminados. Partindo da pressuposição que a dislexia vem a ser um transtorno difícil de ser detectado e logo diagnosticado, o que nos leva a ressaltar uma possível falta de experiência dos pedagogos envolvidos e outros profissionais na área da educação, exigindo um aperfeiçoamento e habilitação no referido tema. Este fato se consolida ao notarmos que a dislexia requer uma tendência multidisciplinar para o que chamamos de tratamento correto e formas mais adequadas para contribuir com o desenvolvimento de cada criança portadora da dislexia, tornando-a ativa e interessada no âmbito escolar. Ainda segundo o Dr Brites, Médico Neuropediatra, a causa do insucesso escolar de algumas crianças pode estar ligada na Dislexia.

Em meio as várias preocupações inclusas na rede de ensino e dos problemas que afligem o dia-a-dia dos professores, existem também aquelas crianças que não conseguem aprender. No que se refere à alguns casos a averiguação

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Formada em Magistério (2017). Atualmente Professora de Educação Infantil na rede particular de ensino, e professora de apoio da Rede Municipal de Ensino de Barbacena.

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

multidisciplinar são de suma importância pois, uma condição como esta pode ter várias causas como problemas didáticos, estruturais, nível socioeconômico inadequado, etc., Dentro destas possibilidades disfunções neurobiológicas devem sempre ser suspeitadas e a Dislexia pode ser uma dessas causas.

Os estudos na elaboração deste trabalho, teve por objetivo identificar formas de intervenção, que podem vir a auxiliar os professores e seus alunos com dislexia, no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, buscou-se embasamento em bancos de dados brasileiros e internacionais, estudos que ressaltassem a importância de o docente adequar materiais, metodologias e demais recursos que compõe o processo educacional, bem como as características individualidades e contexto social desses alunos, pois essas crianças apresentam diferenças que interferem no seu processo de aprendizado.

No decorrer das leituras, estudos apontaram para a importância da inserção de equipe multidisciplinar no ambiente escolar, atuando junto aos profissionais da educação, para que estes possam auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, porque a diversidade apresentada pelas turmas, devem ser valorizadas e não obstruídas.

Com vistas a ampliar o debate acerca do desenvolvimento da área de Tecnologia Assistiva (TA) no contexto educacional brasileiro, este estudo também buscou traçar considerações quanto à sua especificidade conceitual no país, além de abordar aspectos inerentes ao processo de uso alguns equipamentos, nas atividades desenvolvidas no âmbito escolar e principalmente com os indivíduos disléxicos.

## DESENVOLVIMENTO

### *Primeiros relatos e estudos sobre dislexia*

Historicamente a dislexia não é um problema neurológico contemporâneo. Segundo Shaywitz (2006), os primeiros registros de diagnósticos advêm de um de um médico alemão Dr. Johann Schmidt, em 1676, talvez o mais antigo dos relatos. O Dr. Schmidt publicou suas observações, sobre um homem adulto, de 65 anos, que perdera sua capacidade de ler, devido ter sofrido alguma espécie de dano cerebral.

O interesse na literatura médica crescia por pessoas que, após derrame, tumor ou lesão cerebral, perdiam a capacidade de ler, no que se denominou “alexia adquirida”. Adolph Kussmaul, foi médico e professor de medicina, usou o conceito de “cegueira para palavras” como uma condição isolada, em 1877. Considerou a existência de uma total cegueira de texto, condição que afetava apenas o reconhecimento de palavras e a leitura de textos, ainda que a acuidade

visual, a expressão e a compreensão da linguagem permanecessem intactas. Com isso, dava continuidade ao acompanhamento de “casos de lesões na parte posterior do cérebro, ao redor do giro angular esquerdo”.

Identificado por Oswald Berkhan em 1881, o termo “dislexia” foi cunhado mais tarde em 1887 por Rudolf Berlin. Rudolf Berlin usou o termo para se referir ao caso de um menino que tinha uma deficiência severa no aprendizado da leitura e da escrita, apesar de apresentar habilidades intelectuais e físicas típicas em todos os outros aspectos.

Diversas teorias sobre a dislexia foram sugeridas ao longo dos anos, em 1896 W. Pringle Morgan descreveu a circunstância em um relatório que fosse publicado em *British Medical Journal*. O papel foi autorizado “cegueira de palavra congênita” e era sobre um menino que não aprendeu a ler pela idade de 14 anos, apesar de ter um nível normal de inteligência e de ser geralmente competente em todas as áreas restantes.

Entre 1890 e 1900 foram publicados vários artigos em revistas médicas descrevendo casos semelhantes. CJ Thomas forneceu um resumo da cegueira congênita de palavras com base em 100 casos em escolas especiais na Inglaterra. Thomas observou que a cegueira para palavras era mais prevalente do que se suspeitava. Além disso, parecia que mais de um membro da família foi afetado e três vezes mais frequente em homens do que mulheres. Thomas recomendou que as crianças com essa deficiência fossem ensinadas individualmente e inicialmente ensinassem o alfabeto por meio do toque, encorajando a criança a manusear letras grandes de madeira.

Perante várias teorias apresentadas, para uma possível explicação sobre o que viera “causar” a dificuldade de leitura, podemos destacar Samuel Orton como um dos mais importantes investigadores na área da dislexia, sendo ele quem referiu ao termo de “inversões de leitura”, e ainda o termo “distúrbio específico de leitura”, este se referia a crianças que apresentavam dificuldade na aprendizagem de leitura. Outra definição apresentada por Orton, afirma que:

Orton não via as competências de linguagem das crianças (ler, escrever, falar, ouvir) de forma independente, o que é muito importante. Centrava-se na natureza unitária do sistema de linguagem e frisava que um atraso na aquisição de competências de leitura poderia denotar um atraso no desenvolvimento de todo sistema dedicado à linguagem (Orton, 1937; Richardson, 1989). (HENNIGH, 2003, p.15-16 apud MONTANARI, 2015, p.11).

Sendo assim, a criança possui intenção comunicativa, ela se comunica de diferentes formas, através de gestos, da fala, entre outros. Pensam bastante por meio da linguagem depois que desenvolvem essa habilidade, linguagem e cognição.

Foi no ano de 1968 que a Federação Mundial de Neurologia veio a utilizar



pela primeira vez o termo “Dislexia do Desenvolvimento” definindo-a como: “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais e terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas...”.

Segundo Teles (2004) em 1994, O Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, inclui a dislexia nas perturbações de aprendizagem, utiliza a denominação “perturbação da leitura e da escrita”.

Continua:

Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia adaptou a seguinte definição: “Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. Esta definição de dislexia é a atualmente aceita pela grande maioria da comunidade científica. (TELES, 2004, p.3)

Novos estudos foram realizados, e concluíram finalmente que o “planum Temporale”, que é uma região do cérebro que diz respeito ao processamento da linguagem é maior que a região direita, isto no caso do cérebro de pessoas não disléxicas, sendo que nos disléxicos essas regiões são iguais ou apresentam um tamanho maior no lado direito do cérebro.

Esse histórico mostra o quanto as observações sobre a dislexia do desenvolvimento foram valiosas e o quanto seus relatos convergem de forma precisa com o conhecimento atual.

### *Definição de dislexia*

Conceitualmente, Dislexia é um transtorno de aprendizagem de escrita e leitura, de caráter persistente e específico que se dá em crianças que não apresentam outros problemas, são crianças com coeficiente de inteligência normal que fisicamente estão normais e não há outros problemas psicológicos com os quais possamos relacionar essas questões que ela apresenta. Podemos dizer que é uma perturbação que vai atrapalhar todo esse processo do desenvolvimento da aquisição da leitura e também do texto escrito no sentido da sua compreensão. A causa da dislexia é o comprometimento da capacidade do cérebro de traduzir imagens recebidas dos olhos ou ouvidos em idiomas que são compreensíveis. Não é resultado de problemas de visão ou audição, retardo mental, lesão cerebral ou falta de inteligência.

A terminologia Dislexia origina-se das palavras gregas: dys = difícil

- prejudicada, e lexis = palavra, ou seja; palavra prejudicada. (GUIMARÃES, 1986, p. 83). Em um conceito mais simplificado, temos que Dislexia é a incapacidade parcial do indivíduo em ler, não compreendendo o que se lê, apesar da inteligência, audição e visão normais e de serem oriundas de lares adequados, isto é, que não passem privação de ordem doméstica ou cultural (MARTINS, 2001, p.1). O autor ainda salienta que:

“Dislexia é uma necessidade especial. E uma criança com dislexia não é portadora de deficiência nem mental, física, auditiva, visual ou múltipla, bem como, também, não é uma criança de alto risco. Uma criança não é disléxica porque teve seu desenvolvimento comprometido em decorrência de fatores como gestação inadequada, alimentação imprópria ou nascimento prematuro. A dislexia tem um componente genético. Ser disléxico é condição humana” (MARTINS, 2001, p.1).

Não se trata do resultado de uma má alfabetização, de não prestar atenção, de não estar motivado, tão pouco tem a ver com a classe socioeconômica e muito menos com a falta de inteligência, a dislexia pode atingir pessoas de diferentes raças, ricas ou pobres, famosas ou anônimas. Segundo Teles:

A dislexia é causada por um déficit no sistema de processamento fonológico motivado por uma “disrupção” no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. Este déficit fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são representação gráfica desses fonemas. (TELES, 2004, p.3).

A Dislexia não é uma doença ou ausência de saúde como caracterizamos uma enfermidade, mas sim, se trata de sintomas que descrevem uma problemática, nesse caso estão envoltas na aprendizagem, ou seja, no aprender a ler e escrever que são habilidades tão comuns e necessárias em nosso sistema educacional por isso, a recorrência do distúrbio é grande entre cientistas, escritores e personalidades do mundo empresarial e político.

### *Gênios da história com dislexia*

Alguns dos maiores gênios da história são disléxicos. Leonardo da Vinci que se destacou como cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico. Vicente Van Gogh, pintor holandês considerado uma das figuras mais famosa e influentes da história da arte ocidental. Albert Einstein o gênio da física teve baixo rendimento escolar por conta da dislexia. Pablo Picasso pintor. Steven Spielberg é um premiado cineasta, produtor, roteirista e empresário. Alexander Graham Bell cientista, inventor e fundador da

companhia telefônica Bell. Charles Darwin naturalista famoso por estudar a evolução das espécies. Thomas A. Edison inventor, cientista e empresário. Registrou 2.332 patentes entre elas a lâmpada elétrica incandescente. Podemos ainda citar: Aghata Christie escritora, John F. Kennedy, Tom Cruze, Robin Willians, Thomas Jefferson, George Burns, John Lennon, Henry Ford, Francis Bacon, Mark Twain, Louis Hamilton, Wall Disney, George Burns, entre outros.

### *Tipos de dislexia*

Existem diferentes tipos de dislexia que podem afetar uma criança. Para entender os diferentes tipos de dislexia, é necessário entender que na leitura há um processo de duplo caminho. Para a psicopedagoga Silvana:

Embora o termo Dislexia tenha atingido maiores proporções neste início de século, levando a sociedade mundial a se divorciar de preconceitos que com frequência atingiam os indivíduos que apresentavam dislexia, a verdade é que a ciência e a medicina ainda terão que percorrer um longo caminho para amenizar o sofrimento desta classe, explica a psicopedagoga. (SILVANA, 2015, p.5).

De acordo com Deuschle e Cechella, na dislexia o indivíduo apresenta inteligência normal, distúrbio fonológico, falhas nas habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas, dificuldade em linguagem na modalidade escrita no período escolar, habilidade narrativa comprometida para recontagem de histórias, déficits na função expressiva e alteração no processamento de informações auditivas e visuais. (2009, p.2).

Isso quer dizer que nosso cérebro tem duas maneiras de ler palavras, uma visual e outra fonológica. A primeira delas, a rota visual, consiste em ler as palavras como um todo, recorrendo à memória através de seus aspectos superficiais; isso só pode ser feito com palavras familiares, uma vez que as palavras desconhecidas não estão armazenadas na memória. A rota fonológica implicaria a leitura através de uma transformação grafema-fonema uma por uma, muito útil para ler palavras desconhecidas.

Agora, se alguma dessas rotas está danificada, isso resultará em uma dislexia particular. Vamos falar sobre os diferentes tipos de dislexia que surgem quando diferentes funcionalidades de leitura são danificadas. A dislexia pode ser classificada de várias formas, de acordo com os critérios usados para classificação.

Alguns autores classificam a dislexia tendo como base testes diagnósticos, fonoaudiológico, pedagógicos e psicológicos. Conforme Silvana (2015), a dislexia pode ser classificada em: visual, auditiva e mista.

Segundo Ianhes (2002, p. 43),

a Dislexia Auditiva é aquela em que o indivíduo apresenta dificuldades de percepção auditiva na análise e síntese de fonemas, dificuldades temporais, e nas percepções da sucessão e da duração, além de, dificuldades de estabelecer a diferenciação na análise, na síntese, na discriminação de sons, por trocas de fonemas e grafemas, alterações na ordem das letras e sílabas, bem como maior dificuldade na escrita do que na leitura são características constantes deste tipo de Dislexia. A Dislexia Visual se dá pela deficiência na percepção visual, na coordenação viso motora (não visualiza cognitivamente o fonema) e a Mista. Este tipo de Dislexia caracteriza-se pela combinação de mais de um tipo de Dislexia. Segundo esta Instituição, os indivíduos com dificuldade de escrever, de entender matemática, que apresentem dificuldade de concentração, são hiperativos ou hipoativos também podem apresentar a síndrome Disléxica. (IANHES, 2002, p. 43)

A Dislexia Disfonética, ou auditiva, segundo a psicopedagoga, é a dificuldade de perceber sons, ela interfere mais no processamento fonológico, tendo como consequências problemas com a fala, leitura. Já a dislexia visual é designada pela deficiência na percepção visual; na coordenação viso motora, ou seja, o indivíduo não visualiza cognitivamente o fonema. Quanto a dislexia auditiva, está se mostra na deficiência na percepção e na memória auditiva. Ao final temos a dislexia mista, que seria a combinação de mais de um tipo de dislexia.

Os leitores disléxicos utilizam um percurso lento e analítico para decodificar as palavras. Segundo Teles (2004, p.9), os diferentes subsistemas desempenham diferentes funções na leitura. O modo como são ativados depende das necessidades funcionais dos leitores ao longo do seu processo evolutivo, ou seja, isso traz a criança consequências. O autor Martins (2001), salienta que, “a Dislexia não é a dislexia encontramos a repetência e evasão, pois se o problema não é detectado e acompanhado doença, mas compromete o acesso ao mundo da leitura.

Acontece também o desestímulo, a solidão, a vergonha, implicações em seu autoconceito e rebaixamento de sua autoestima, porque o aluno perde o interesse em aprender, se acha incapaz e desprovido de recursos intelectuais necessários para tal. Segundo Garcia,

Quanto antes descobrir a dislexia, melhor será para evitar rótulos depreciativos ao portador, dificuldades com os colegas na escola, constrangimento no local de trabalho, problemas de relacionamento seja com amigos, parceiros ou familiares, O tratamento da dislexia é um processo longo que demanda muita persistência, uma boa indicação é as terapias de Counseling (ramo da psicologia que trata problemas pessoais com a vida escolar, profissional, familiar e social. (2016, p.9)

Como podemos constatar que as sequelas são as mais abrangentes, em todos os setores da vida, que começa com um distúrbio de leitura e escrita e acaba com um problema que pode durar a vida inteira, como depressão e desvio de conduta.

Segundo (colocar citação), existem variações que parecem tornar cada caso em um caso e cada disléxico em único. Portanto, não dá mais para admitir generalizações. E, finalizando esta explanação, é preciso parar definitivamente de imaginar que a dislexia faça trocar letras ( p/b, t/d etc.).

Para o autor o disléxico, na maioria dos casos não consegue identificar letras, sinais gráficos ou qualquer código que caracterize um texto. Sendo assim, para ele o disléxico não troca letras, Pois seu cérebro não as identifica. Existem muitos distúrbios que levam a criança a trocar letras, um deles é a dislalia, mas o autor acredita que a dislexia não causa a troca de letras, é algo mais complexo.

### *O professor e o aluno disléxico*

Na relação professor/aluno, o docente deve estar ciente que o aluno disléxico não apresenta comprometimento em sua inteligência, mas limitações no aprendizado. Devido a esta limitação, torna-se primordial a utilização de recursos e alternativas específicas para essa necessidade, cabendo ao professor oportunizar ao aluno ferramentas adequadas para a construção de conhecimento. Para que o acesso ao conhecimento seja oportunizado e a garantia de inclusão seja efetiva, os professores necessitam de uma formação, isto é, conhecerem os recursos disponíveis na promoção de uma sala de aula voltada para a individualidade dos alunos. Incluir, ou seja, promover meios para que o aluno construa conhecimento com a sua turma, da sua forma, em um ambiente educacional com professores preparados e que garantem sua ação pedagógica. Para Tabaquim, Dauruiz, Prudenciatti e Niquerito:

Em síntese, pode-se afirmar que os sujeitos possuíam informações básicas sobre a síndrome da dislexia. Alguns sintomas mostraram-se mais evidentes que outros, porém, se não houve um nível excelente, houve indícios de informação suficiente para permitir ao docente identificar alunos com risco de transtorno disléxico. Essa constatação é um alerta de que se deve caminhar a fim de que todos os professores atinjam a competência no processo de ensinar a ler, superando o nível de desinformação ainda existente quanto ao insucesso dos disléxicos na leitura. O professor deve ter habilidade para organizar, adaptar e criar materiais e aplicar conhecimentos teóricos às necessidades do aluno e de seu problema específico.(2016, p.14).

Para ensinar crianças com distúrbios de aprendizagem, é preciso conhecer os processos educacionais. Daí resulta a importância da pré-escola, que é a época propícia para desenvolver a capacidade cognitiva da criança normal ou mesmo disléxica, através de métodos ativos e baseados na psicologia, de Jean Piaget. É preciso então atender aos estágios de desenvolvimento mental da criança, sem pressa de alfabetizar, antes que ela esteja madura neurologicamente. Para Oliver

ao relacionar-se com seu aluno disléxico, o professor deve tratá-lo com a máxima dedicação e com muito incentivo à sua criatividade. Ideal seria implantar classes específicas para estes alunos, em que a teoria fosse menos importante e as aulas práticas tivessem mais força. Isso resolveria o problema no ensino de praticamente todos os indivíduos com distúrbios de aprendizagem (dislexia ou qualquer outro distúrbio). Porém isso, ao menos a curto prazo, parece ser uma utopia. (OLIVER, 2018, p.41).

Ainda segundo Oliver (2018) “É aconselhável que o disléxico, seja de que tipo for, pratique esportes que também desenvolverão sua coordenação motora, raciocínio, agilidade etc. Um dos melhores é a natação e, em segundo lugar, vêm os esportes com bola (futebol, vôlei etc.)” E também todas as atividades artísticas são benéficas ao disléxico, destacando-se o balé clássico e o teatro. Os tratamentos dependerão dos sintomas apresentados. Para cada caso, há um tratamento específico, que já pode até incluir medicamentos e outras técnicas citadas em capítulo posterior. Ainda assim, Oliver (2018, p.40) destaca “em geral, deverá haver um reforço na re-alfabetização ou, além disso, uma verdadeira mudança no processo de alfabetização deste paciente. Mais adiante, serão mostrados todos os tratamentos e os medicamentos disponíveis na atualidade.

### *Tecnologias Assistivas (TA)*

Segundo Mary P. Radabaugh (2009), “Para as pessoas, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com alguma dificuldade, a tecnologia torna as coisas possíveis.” Com o advento da tecnologia, contribuindo para o avanço da sociedade, a inclusão passa a ser pensada a partir da Tecnologia Assistiva, termo que surge no período pós-segunda guerra mundial. Na ocasião, muitos dos que atuaram na guerra, voltavam mutilados ou com algum tipo de limitação ou deficiência o que fez com que o Estado Americano investisse em pesquisa e medidas para amparar essas pessoas. (FILHO, 2009).

Segundo dados do IBGE (2010) cerca de 27 milhões de brasileiros, ou seja 14,5% da população, tem algum tipo de deficiência (física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla). A Tecnologia Assistiva, ainda segundo, Filho (2009) é “entendida como qualquer recurso, produto ou serviço que favoreça a autonomia, a atividade e a participação da pessoa com deficiência, encontra um forte aliado nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)”. Pessoas com qualquer tipo de comprometimento, graves ou leves, podem realizar atividades, a princípio, fora do seu alcance. Os recursos proporcionam a inclusão e autonomia dessas pessoas.

As tecnologias assistivas funcionam como um facilitador na realização de atividades onde são encontradas barreiras. Bersch (2008), afirma que a TA

implica no aumento da comunicação, mobilidade, controle do ambiente, habilidades de aprendizado e trabalho da pessoa com deficiência.

### *Dislêxicos, professores e TA*

O professor e o dislético, sabendo que a dislexia pode envolver fatores e níveis diferentes, deverão identificar que tipo de ferramenta será eficaz para a sua aprendizagem. Para Borges e Tartuci,

O desconhecimento do conceito de TA pela maioria das professoras deve ocorrer em razão deste ser um conceito incipiente no Brasil, no entanto, era esperado certo domínio desta área do conhecimento já que os sujeitos da pesquisa são professoras de educação especial, e uma das principais funções do AEE é implementar tais recursos e serviços. (BORGES e TARTUCI, 2017, p.6)

No Brasil, a indefinição do conceito de TA reflete de maneira direta no setor de educação, o que dá margem para diversas interpretações, para definir estratégias de TA, práticas, metodologias e serviços.

Utilizando instrumentos, como por exemplo: os jogos psicopedagógicos ou jogos de tabuleiro, entre outros, podemos ajudar o aluno ensinando-o a se concentrar, ou utilizar as estratégias exigidas para aprender, desenvolver a percepção, prever, analisar, saber perder entre outras tantas.

Outros recursos disponíveis para os disléticos são:

- O aplicativo Aramumo: desenvolvido no Brasil pelos alunos do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica) em parceria com o Instituto ABCD, o aplicativo tem como objetivo o estimular a leitura e a escrita em crianças disléticas e com distúrbios de aprendizagem. A criança ouve uma sequência de palavras e visualiza as suas sílabas, que flutuam na tela, dentro de bolhas. Logo, deve organizá-las, arrastando-as até os espaços indicados pela seta, formando a palavra. Esse processo leva ao reconhecimento e interpretação das sílabas e das palavras, ajuda a ordenar e a escrever corretamente. O aplicativo estimula a memorização de sons e 29 ampliações da coordenação motora.;

- Livros eletrônicos, livro digital, ou e-book: possibilita ler na tela do computador, celulares e tablets obras literárias, além de consultar material didático. Essa ferramenta abre espaço para a interação com o texto, de modo que é viável aumentar a letra, pesquisar uma palavra, fazer anotações;

- O EPUB, Electronic Publication ou Publicação Eletrônica: é um formato de arquivo digital padrão projetado para que o conteúdo seja otimizado de acordo com o dispositivo usado para leitura. O portador de dislexia pode enriquecer sua aprendizagem fazendo o uso do livro digital, ferramenta que permite o diálogo com o texto, marcando vocábulos que não compreenda, ressaltando ideias. A

apreciação da leitura que é algo difícil ao disléxico poderá ser alcançada através dessa ferramenta;

- Lumosity-Treinamento cerebral: Lumosity é um APP que disponibiliza jogos e atividades que estimulam o funcionamento cerebral, através do exercício da atenção, memória, raciocínio e resolução de problemas. É possível analisar o desempenho do participante em forte, fracos, além de traçar padrões cognitivos;

- OpenDyslexic: é um tipo de fonte gratuita, criada para colaborar com a legibilidade, evitar a aglomeração, a troca e o espelhamento das letras. Pode ser usada para fins pessoais, comerciais, educacionais, em aplicativos, sites e livros digitais. Inclui letras do tipo regulares, em negrito, itálico e negrito- itálico;

- Mapas Mentais: influenciado pela teoria cognitiva do desenvolvimento de Jean Piaget, Ausubel desenvolveu modelos instrucionais baseados em estruturas cognitivas e criou a teoria da assimilação. Novak entendendo a teoria de Ausubel, propõe o uso de diagramas especiais na forma de mapas para estimular e organizar a geração e a comunicação de ideias complexas. As ligações cruzadas permitem observar como os domínios de conhecimento estão relacionados. Existem softwares para a edição de mapas conceituais que podem ser utilizados individualmente ou em grupos, como forma de trabalho cooperativo. Eles dão suporte para as operações de copiar, colar, mover, excluir. Dessa forma a reestruturação do mapa, à medida que o aprendiz reformula seus conhecimentos, torna-se eficiente;

- Áudio Books: os áudios livros trazem narrativas na íntegra gravadas em áudio pelo próprio autor ou por narradores profissionais, feitos de forma expressiva e com efeitos sonoros, ambientam o leitor. Unem conhecimento ao entretenimento, traduzem uma nova forma de ler através dos ouvidos. Refletem o avanço da tecnologia assistiva, atendendo aos disléxicos, uma vez que existe a dificuldade no reconhecimento de palavras, na leitura, na atenção. O conteúdo desses livros segue normas de acessibilidades que incluem uma leitura clara, bem pontuada, deixando liberdade para o leitor construir significados. As ilustrações representadas permitem ao leitor uma visualização através das palavras. Esse formato tornam os conteúdos acessíveis, conjugando texto, áudio e imagens;

- Flashcards: é uma técnica de memorização de conteúdo, por meio da criação de cartões geralmente feitos de cartolina. É uma ferramenta de aprendizagem que permite a revisão de conceitos e colabora com a rotina estudos. O aprendiz seleciona questões essenciais que devem ser respondidas e que colaboram no reforço do que já foi estudado. Com o avanço tecnológico a confecção de cartões feita manualmente, pode ser substituída pela construção de cartões digitais;

- Rei da matemática: é um aplicativo que traz um jogo com o objetivo de estimular a concentração e o raciocínio matemático. O participante ao alcançar



os objetivos avança as fases. As atividades abordam conhecimentos exatos como as quatro operações básicas, potência;

- Cola Matemática: é uma ferramenta para auxiliar na realização das tarefas de matemática. Ele pretende colaborar no desenrolar das questões, através do detalhamento, mostrando cada passo que deve ser dado pelo estudante. O aplicativo realiza o cálculo de figuras geométricas, das operações matemáticas, de equações, juros simples e composto.

## **Considerações finais**

Visando não causar respostas negativas, que podem futuramente prejudicar a autoestima e os projetos de vida, é de suma importância que seja estabelecido o mais cedo possível o diagnóstico de dislexia.

Com relação às intervenções que o docente precisa inserir na prática pedagógica com alunos com dislexia, constatou-se que podem ocorrer meio de atitudes simples como o uso de materiais adequados a faixa etária e individualidades, que estejam de acordo com os interesses. Acrescenta-se ainda que os êxitos alcançados pelos alunos devem ser enfatizados pelo professor, este deve passar confiança e a relação entre os alunos deve ser estimulada para que a turma troque conhecimentos e cada colega auxilie o outro favorecendo a interação entre a turma. Tais medidas podem favorecer o processo de ensino de todos os alunos e contribui para o desenvolvimento das potencialidades, pois a sala de aula é um local onde diversidades são encontradas, cada aluno aprende e pensa de modo singular, é provido de concepções culturais distintas e todos podem e devem contribuir de forma ativa no processo de aprendizagem por meio da troca de conhecimentos.

Apesar das dificuldades enfrentadas por educadores, um atendimento adequado torna possível a convivência com o distúrbio. Entre os profissionais da educação ainda há muita dificuldade em identificar um disléxico em sala de aula, muitos professores ainda confundem as características do transtorno com déficit de atenção, por isso devemos frisar a importância de uma formação adequada. Quando o professor vai se relacionar com um aluno disléxico, é importante que incentive sua criatividade, tratando-o com dedicação. As aulas práticas deveriam ter maior força, e serem a base das aulas teóricas.

É preciso criatividade e perseverança, além de necessitar de apoio para elaboração de materiais, mediação individualizada e aulas de reforço no contra turno. As escolas precisam buscar saídas coletivas para os desafios que se apresentam e que precisam ser enfrentados.

Podemos concluir que a educação inclusiva, ela deve favorecer aos alunos

com alguma deficiência e/ou dificuldades, atendendo suas dificuldades de aprendizagem, e garantindo seus direitos educacionais, e a Tecnologia Assistiva (TA), vem como uma facilitadora dessa inclusão. É de suma importância que o professor lembre que a Tecnologia Assistiva está presente até mesmo em simples adaptações feitas por ele e não apenas aparelhos tecnológicos ou objetos. Essas adaptações criadas proporcionarão aos alunos autonomia. Assim, derrubando barreiras metodológicas e práticas pedagógicas arraigadas, o desenvolvimento de aprendizagem e habilidades da criança será alcançado, (re) constituindo sua autoconfiança, proporcionando a certeza de que ele é capaz de ir muito além, transformando o nosso aluno o foco no processo da aprendizagem.

### Referências:

ANDRÉ, Marli. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

BORGES, Wanessa Ferreira e TARTUCI, Dulcéria. **Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2017, v. 23, n. 1 [Acessado 9 Março 2022], pp. 81-96. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100007>>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100007>.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2008.

CAPRETZ, N. **Problemas e Distúrbios da Aprendizagem. Departamento de Pós-graduação e Extensão**. Valinhos, SP: Anhanguera Educacional, 2012.

DEUSCHLE, Vanessa Panda e Cechella, Cláudio. **O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção**. Revista CEFAC [online]. 2009, v. 11, suppl 2 [Acessado 2 Março 2022], pp. 194-200. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-18462008005000001>>. Epub 05 Dez 2008. ISSN 1982-0216. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008005000001>.

FILHO, Galvão T. Tecnologia Assistiva e inclusão social da pessoa com deficiência. **Revista AREDE - Tecnologia para a Inclusão Social**, São Paulo: Momento Editorial, 2009.

GUIMARÃES, Ocidéia Gonçalves Ribeiro. **Nova enciclopédia brasileira de consultas e pesquisas**. São Paulo: Novo Brasil Ed. Brasileira, 1986.

IANHES, Maria Eugênia; NICO, Maria Ângela. **Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

Instituto Abcd. (N.d.) Página do Instituto Abcd. Retirado: <https://www.institutoabcd.org.br/> acesso em 22 de novembro de 2020.

International Dyslexia Association, (2002). Definition of Dyslexia. Retirado de: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> acesso em 15 de novembro de 2020.

KHAN, Aamir; GUPTE, Amole (Diretores). **Como Estrelas na Terra**. PVR Pictures, Índia: Dezembro de 2007. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6rxSS46Fwk4>. Acesso em 30 de agosto de 2020.

MARTINS, Vicente. (2001). “**Como descobrir uma criança disléxica**”. Disponível em <http://www.estudando.com/> acesso em 26 de novembro de 2020.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A Importância de Analisar as Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar - Dislexia, Disgrafia, Disortográfica, Discalculia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, Vol. 16. Março de 2017.

PINTO, Ana Cristina Cruz; MATOS, Maria Almerinda Lopes de. A Dislexia na Educação: Intervenção Psicopedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 1. Vol. 9. Outubro / novembro de 2016.

RADABAUGH, M. P. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities** - A report to the president and the congress of the United State, *National Council on Disability*, Março 1993.

ROTTA, Newra Tellecha. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, A. M. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: IBPEX, (Série Inclusão Escolar). p. 215, 2010.

Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi et al. **Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. 2016, v. 97, n. 245 [Acessado 14 Março 2022], pp. 131-146. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/368214020>>. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/368214020>.

# EXERCÍCIO DA ALTERIDADE COMO POTENCIALIZADOR DE PROCESSOS INCLUSIVOS NA ESCOLA COMUM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Valdete Teles Xavier Soares<sup>1</sup>*

*Michell Pedruzzi Mendes Araújo<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Buscando um melhor entendimento acerca da importância da alteridade relacionada à formação docente, esse estudo se propõe a procurar respostas ancorando-se nas ideias de formação docente dos teóricos Paulo Freire (1996) e Saviani (2007). Ademais, embasa-se nas pesquisas de Dias (2020), Santos (2017) e Santos (2022) acerca do trabalho docente e da formação continuada na contemporaneidade.

Haja vista a necessidade de compreensão da importância da alteridade na práxis pedagógica de docentes que atuam na escolarização de crianças com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, o presente estudo é de abordagem qualitativa e configura-se como um relato de experiência de uma discente de Pedagogia em estágio não obrigatório. Inspirados em Larrosa, entendemos que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25-26).

O mesmo autor nos inspira a relatar uma experiência quando destaca que a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que

---

1 Acadêmica de Pedagogia - Faculdade de Educação - UFG / valdetesoares@discente.ufg.br.

2 Biólogo (UFES). Pedagogo (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva (ISECUB-ES). Mestre em Educação (UFES). Doutor em Educação (UFES). Pós-Doutorando em Ensino de Biologia (UFES). Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - UFG/ michellpedruzzi@ufg.br.

não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002).

Tendo em vista as definições de Larrosa supracitadas, entendemos que a experiência a partir das relações dialógicas e alteritárias propicia a aquisição de enunciados e a horizontalização de perspectivas, o que permite trocas mútuas, afinal, nos constituímos nas e pelas relações sociais. Trazendo para o bojo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, partimos do pressuposto de que apenas novas possibilidades de relações sociais irão romper com as barreiras atitudinais e exclusão presentes no âmbito escolar e social dos discentes que compõem o público-alvo da educação especial. Portanto, o exercício da alteridade pode potencializar relações sociais profícuas que contribuam para a constituição de indivíduos preparados para trabalhar com a diversidade inerente ao espaço escolar. Por esse prisma, compreendemos que

a educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. [...]. A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (AINSCOW, 2009, p. 11-12).

Confluindo, Vigotski (1997) já destacava, nos idos de 1920, que a educação social venceria a deficiência, assim sendo lutamos e esperamos, infundidos neste autor, que a humanidade vencerá a cegueira, a surdez, deficiência intelectual, dentre tantas outras nos planos social e pedagógico, antes mesmo que no plano biológico. Assim, para que isso se efetive, necessitamos de mais movimentos sociais, políticas públicas e, sobretudo, de sensibilização dos sujeitos desde a mais tenra idade sobre o quão imperativo é valorizar e respeitar a diversidade inerente ao *Homo sapiens*, espécie que não apresenta raça biológica, mas grupos sociais com genótipos e fenótipos heterogêneos e que apresenta uma grande plasticidade cerebral, sendo, portanto, educável e (re)educável em contextos mediatizantes (ARAÚJO, 2020).

Ante o exposto, o objetivo deste estudo é relatar a experiência de uma discente em estágio não obrigatório realizado em uma escola particular de Goiânia, visando uma melhor compreensão acerca dos processos de inclusão de crianças com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, e destacando a importância da alteridade na formação docente, no que tange à potencialização dos processos

de inclusão. Ademais, busca-se trazer à tona reflexões teóricas sobre o conceito de alteridade em Bakhtin (1992; 2010) e em Lévinas (2009) e as reverberações de tal conceito à perspectiva da educação inclusiva.

## 2. PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ACERCA DA ALTERIDADE

**Alteridade** se refere ao processo de relação eu-outro, em que um ser humano constitui e é constituído nas/pelas relações interpessoais. Nesse sentido, o olhar e a palavra do outro exercem influência sobre a subjetividade de um indivíduo e ele se constitui e, a partir dessa constituição,

ele também se altera, constantemente. E este processo [...] é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. [...] Em “estética da criação verbal”, Bakhtin afirma que “é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições”, o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. **A Alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro** (GEGE, 2009, p. 13-14, grifos nossos).

Entendemos, também, que a relação alteritária “não surge de nossa própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos de outrem. Constituímo-nos, nos alteramos e nos transformamos sempre através do outro” (CÔCO; SANTOS; LEITE, 2019, p. 4422).

Nesse sentido, entendemos que o centro de valor da alteridade constituinte da relação eu-outro é o que

permite aos acontecimentos que circunscrevem a cultura se concretizarem com vivacidade nas relações sociais, posto que, para Bakhtin, a cisão entre a vida e a cultura torna esses dois domínios objetificados. Como resultado desse processo temos dois mundos que se confrontam, dois mundos categoricamente fechados: o mundo da cultura e o mundo da vida – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada sujeito e o mundo em que tal ato verdadeiramente, irrepetivelmente, incide e tem lugar como representação (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 776).

Tendo em vista o exposto, entendemos que a alteridade, ou seja, o diálogo do eu com o outro potencializa transformações significativas. Trazendo para o bojo da nossa discussão, a alteridade, seja em processos de formação inicial, contínua e continuada ou em processos mediativos que ocorrem no seio escolar, por meio das relações interpessoais docente-docente ou docente-discente, é capaz de transformar a práxis docente para atender as especificidades das pessoas com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

### 3. O RELATO DE EXPERIÊNCIA EM QUESTÃO

“Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro, eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” [...] (BAKHITIN, 2010, p. 323). Essa citação de Bakhtin desvela a importância que o “outro” tem para a constituição do “eu”. Assim, nesta seção, dissertaremos sobre a experiência de uma discente de pedagogia numa escola em que realiza estágio não obrigatório, a partir das relações dialógicas e alteritárias que manteve com docentes e discentes, sobretudo àqueles que são público-alvo da educação especial.

Após um ano de realização de estágio em uma escola particular de Goiânia, a discente em situação de estágio obrigatório pôde acompanhar o atendimento de docentes às crianças com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, e foi por meio dessa observação que se pode notar a necessidade de um atendimento educacional especializado para as crianças que apresentam síndromes e transtornos de desenvolvimento, pautada em suas necessidades individuais.

Foi observado que, muitas vezes, os docentes não sabiam o que fazer no que tange ao atendimento especializado às crianças público-alvo da educação inclusiva. Em alguns casos, as crianças apenas eram inseridas em sala de aula, cabendo à estagiária a responsabilidade de acompanhar ou até mesmo de elaborar atividades para atender às crianças.

Em muitos momentos, ficava evidente a falta de preparo ou mesmo de interesse por parte da professora regente em relação à elaboração de atividades adaptadas ou uma maior interação com a criança com deficiência. Foi observado também que as atividades que eram ofertadas para a turma não eram desenvolvidas com as crianças com deficiência, deixando-as apenas com papel e lápis de cor ou massinha, dando o pretexto de que a criança se acalmaria se estivesse com esses objetos, mas ficava evidente de que o recurso era utilizado para que a criança não “atrapalhasse” a aula.

A escola em questão possui cinco crianças com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, sendo três no matutino e duas no vespertino. As do matutino são duas com Transtorno do Espectro Autista - TEA<sup>3</sup>, uma nível 1<sup>4</sup> de suporte e outra nível 3 de suporte e uma criança com Síndrome de Down. A criança TEA nível 3 está no 3º ano do ensino fundamental e frequenta a escola

---

3 TEA - Transtorno do Espectro Autista.

4 O DSM- V define o autismo em níveis de suporte para atividades do cotidiano, sendo que o Nível 1 necessita de suporte, o Nível 2 necessita de suporte substancial e o Nível 3 necessita de suporte muito substancial. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

desde os 5 anos de idade. Foi relatado por pessoas, que já estavam na escola na época, que a professora do grupo de 5 anos fazia um trabalho impecável com a criança e que ela teve um grande avanço relativo à sua interação social e ao desenvolvimento cognitivo, fato esse observado pelas terapeutas e pelos pais da criança em questão.

A criança não recebeu a mesma atenção e cuidado nas séries seguintes, aqui precisamos levar em consideração a pandemia da covid-19, que causou grande impacto na vida das crianças neurotípicas, quem dirá em crianças neurodiversas. O fato é que a criança não foi atendida em suas necessidades de interação com a turma e nem mesmo era suprida a necessidade de adaptação das atividades. Foi constatado que durante todo o 2º ano a criança foi atendida apenas pela estagiária e a professora regente tinha pouca ou nenhuma interação com ela, até mesmo as atividades realizadas eram elaboradas pela estagiária. No ano de 2022 a criança está em uma turma de 3º ano. A partir da diagnose evidenciou-se que a criança apresenta baixa resistência à frustração, deixando de fazer as atividades que exigem mais esforço e apresentando comportamento de agressividade quando não consegue realizá-la. Nota-se também que a criança não apresenta os conhecimentos esperados para a idade e série, mas é preciso destacar que a professora regente que o atende atualmente é muito cuidadosa e o inclui em todas as atividades que realiza. Ademais, sempre pergunta para ele algo relativo ao que expôs para a sala, mesmo que a criança não responda.

A partir do exposto, a docente demonstra colocar em prática o exercício da alteridade, por meio da realização de planos de aula que contemplam as especificidades do aluno com deficiência, e até mesmo pela disposição em despender recursos próprios para organizar materiais adaptados para que o aluno seja atendido em suas necessidades.

Ante o exposto, evidenciam-se as diferenças entre as docentes que atenderam a criança em suas especificidades. No cenário em que as docentes apenas integraram a criança na sala de aula, sem ao menos tentar adaptar as atividades às suas individualidades, infere-se que não houve, no processo de formação inicial delas, uma reflexão à luz da alteridade que propiciasse ultrapassar a formação instrumental e/ou técnica. Quanto a esse aspecto, a partir das palavras de Santos (2017, p. 63), entendemos que “pensar a alteridade na formação docente é reconhecer que somente existimos no outro e pelo outro, considerando que o papel do formador é fundamental”.

Para o filósofo Emmanuel Lévinas, a alteridade<sup>5</sup> ganha um papel de

---

5 “Emmanuel Lévinas: Introdução à Filosofia da Alteridade.” <https://www.netmundi.org/filosofia/2014/levinas-filosofia-da-alteridade/>. Acesso em: 19 mar. 2022.



destaque. Lévinas foi aluno de Heidegger<sup>6</sup> e de Husserl, dos quais aduziu-se criticamente em relação ontologia e propôs um novo olhar para pensar a filosofia partindo da ética da alteridade, que ele nomeou como “filosofia primeira”. O conceito de Rosto é de suma importância para expressar a filosofia da alteridade em Lévinas. Por meio do Rosto, o ser humano expressa sua essência:

O Outro que se manifesta no Rosto perpassa, de alguma forma, sua própria essência plástica, como um ser que abraça a janela onde sua figura, no entanto já se desenhava. Sua presença consiste em se despir da forma que, entretanto, já a manifestava. Sua manifestação é um excedente (surplus) sobre a paralisia inevitável da manifestação. É precisamente isto que nós descrevemos pela fórmula: o Rosto fala (LÉVINAS, 2009, p. 51).

De acordo com Lévinas, o outro muitas vezes é reduzido ao “eu”, e se está fora das minhas crenças ou do meu entendimento o outro perde a “humanidade”, por esse motivo o Rosto para o autor é importante, pois para ele o outro não pode ser entendido como uma extensão de mim, mas como um ser independente e diferente, que ao contrário da empatia, que é o ato de se colocar no lugar do outro por meio do sentimento, a alteridade vai além, ela diz respeito a ética de reconhecer a singularidade do outro e mesmo assim respeitar essa diferença.

É preciso compreender que a alteridade, segundo Lévinas, só acontece quando o outro é percebido como “absolutamente Outro”, e sendo assim, passível de falhas de se permitir incompreensível e ainda assim ser respeitado em suas diferenças, e entender o outro como absolutamente Outro é um processo que deve ser vivenciado e aprendido, nesse sentido a formação docente deve propiciar esse exercício em busca a alteridade.

Para Bakhtin (1992), pensar a alteridade é pensar o ser humano, pois a relação com o outro é indispensável e é nessa relação que o homem se constitui, seguindo o pensamento bakhtiniano, a inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento é fundamental para o desenvolvimento, tanto das crianças neurotípicas quanto, e principalmente, das crianças neuro diversas, pois somente com essa interação dialógica é que o desenvolvimento poderá acontecer.

Inspirados em Freire (1987, p. 39), compreendemos que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Para o autor, a alteridade somente acontece na relação com o outro e com o mundo, e isso só pode acontecer se o docente reconhecer o outro como ser autônomo. Afinal, um docente que não dialoga com seus alunos não conseguirá respeitar a diferença intrínseca do indivíduo que está a sua frente. Em

---

6 “Biografia de Martin Heidegger - e Biografia.” 1 out. 2015, [https://www.ebiografia.com/martin\\_heidegger/](https://www.ebiografia.com/martin_heidegger/). Acesso em: 22 mar. 2022.

seu livro “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”, Freire discorre acerca de saberes fundamentais à prática docente reconhecendo que educar é lidar com gente, e que esse outro possui conhecimento, ação e cultura diferente. Portanto, para educar é preciso ética e alteridade, pois somente assim se constituirá um docente que respeita e contribui para a autonomia do educando.

Por esse prisma, o exercício da alteridade se faz tão premente na formação docente. Outrossim, um docente que coloca suas crenças e percepções acima e em detrimento às dos alunos, corre um sério risco de desumanizá-los e, dessa forma, não respeitar as especificidades de cada um, forçando o aluno a realizar atividades das quais ele não está apto ou até mesmo ignorando a presença do discente em sala de aula.

No bojo dessa discussão é importante salientar que a formação docente precisa estar em consonância com as novas políticas e tendências educacionais. Para tanto, se faz necessário não apenas cobrar de docentes uma nova postura, mas sim envidar esforços coletivos, a fim de propiciar meios que privilegiem a formação de docentes comprometidos com as novas exigências educacionais, ou seja, uma formação alicerçada na ética, no comprometimento com a diversidade, liberdade e na emancipação dos sujeitos.

Quanto a esse aspecto, é importante destacar que a escola pesquisada tem se mobilizado para que os esforços coletivos sejam alcançados e que a inclusão seja uma realidade. Pudemos observar que, com uma nova visão, é possível mobilizar a comunidade escolar, pois a escola, em parceria com a discente, está elaborando um projeto de sala de recursos multifuncionais que possibilitará o atendimento educacional especializado que as crianças público-alvo da educação inclusiva necessitam e também será disponibilizado recursos e tempo de formação para os docentes, para que, à luz da alteridade, compreendam a importância de mudança de postura. Ante o exposto, inspirados em Araújo (2020), compreendemos que a escolarização dos discentes público-alvo da educação especial deve acontecer na escola comum com suas intrínsecas redes de dialogismo e alteridade e o atendimento educacional especializado necessita ocorrer, preferencialmente, na sala de recursos da mesma instituição, a fim de garantir os direitos preconizados pela legislação brasileira acerca da inclusão.

#### **4. CONCLUSÃO**

A partir das reflexões envidadas neste estudo, pudemos compreender a importância da alteridade no exercício da docência, principalmente nas questões relativas ao atendimento a pessoas com deficiência e/ou transtornos globais de

desenvolvimento. Os autores estudados nos levam à reflexão acerca do exercício da alteridade nos processos de inclusão escolar, evidenciando por meio do relato da discente a diferença entre os docentes que praticam a alteridade no atendimento às crianças público-alvo da educação inclusiva e os docentes que não exercem ou não tiveram uma formação pautada no exercício da alteridade.

Por meio do estágio não obrigatório realizado a discente pôde presenciar formas distintas de atuação pedagógica que enriqueceram seus conhecimentos e sua futura prática pedagógica na ação docente, podendo compreender a importância de uma formação docente construída de forma sólida e embasada em autores que pensaram a formação docente pautada na alteridade.

Cabe salientar que o exercício da alteridade e as relações dialógicas advindas dela, tecidas na coletividade, têm potencializado, na escola campo de estágio não obrigatório em questão, (re)pensarmos a formação continuada de educadores quanto à inclusão dos sujeitos público-alvo da educação especial, reconhecendo que o caminho é longo, mas que um passo muito importante está sendo tomado com a implementação da sala de recursos multifuncional.

## 5. REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. *et al.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.
- ARAÚJO, M. P. M. **Assim como as borboletas: Bianca e a síndrome de Turner**. 2020. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- CÔCO, D.; SANTOS, M. D. DOS; LEITE, P. de S. C. **Segregação espacial e educação na cidade**: contribuições da entrevista de Ermínia Maricato. Simpósio Nacional de Geografia Urbana- XVI SIMPURB. 2019. p. 4418- 4437.
- DÍAS, Joselito Batista. Formação e Profissionalização de Professores para Atuarem em um Cenário de Diversidade e Desafios. **Caderno de Resumos Expandidos**, p. 332, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEGE – GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras**

**e contrapalavras:** glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

LÉVINAS, Emmanuel. **O humanismo do outro homem**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

PAJEÚ, H. M.; MIOTELLO, V. A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 60, n. 3, p. 775-794, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652007>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SANTOS, Clarice dos. Formação docente: um novo olhar na contemporaneidade à luz da alteridade. **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 8, n. 1, p. 59-70, 2017.

SANTOS, Eliene Maria Sales *et al.* **Formação docente em exercício:** a diversidade como princípio educativo. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/370>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas V:** fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

# O FENÔMENO DA RECATEGORIZAÇÃO NAS REDES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DAS POSTAGENS DO PERFIL IRMÃ ZULEIDE

*Francisco Romário Paz Carvalho<sup>1</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ato de referir tem despertado a atenção de diversas áreas, a Linguística, Filosofia da Linguagem, Semiótica, Psicologia Cognitiva, cada uma aborda a referência ancoradas em uma teoria. Nos estudos sobre a referência, Silva (2013) destaca que prevalece duas tendências: de um lado, temos os estudiosos que defendem a ideia segundo a qual a língua não é um “sistema de etiquetas” que tem por função ajustar-se aos objetos, ou seja, não há uma relação direta entre as palavras e o mundo, melhor dizendo, as palavras não possuem um sentido que lhes é imanente. Do outro lado da moeda, destacam-se os estudiosos que defendem o pressuposto de que a linguagem tem por função descrever e representar a realidade e que as palavras possuem sentido preciso.

Os estudos em LT assumem a primeira tendência, abordando a referência numa perspectiva não-extensional, que considera os referentes (objetos de discurso) não como dados *a priori*, mas construídos *no e pelo* discurso. A segunda tendência, como descrita acima, é tida como uma concepção clássica da abordagem da referência por restringir-se a uma visão representacionista da língua. Tal perspectiva “nem de longe alcança a plasticidade da língua na perspectiva hoje abarcada pela LT (FELTES; LIMA, 2013, p.31).

Neste estudo, assumimos que todo referente é evolutivo, de vez que seu estatuto informacional está sempre se modificando na memória discursiva dos interlocutores (CAVALCANTE, 2004). Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) descrevem a recategorização como um recurso referencial em que uma entidade já introduzida no universo do discurso sofre transformações que são perceptíveis pelo emprego de expressões referenciais renomeadoras, ou seja, são

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. Bolsista de Extensão PIBEX – UFPI (2022) atuando no Projeto: “Formação de professores do campo para o uso de tecnologias Digitais”, sob a coordenação da Professora Dra. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br.

constantemente recategorizadas.

A proposta empreendida pelos referidos autores não está isenta de críticas (LIMA, 2009). Pensando nisso, nosso objetivo, neste artigo é investigar como se dá o processo de recategorização nas postagens do *facebook*, no perfil da personagem fictícia Irmã Zuleide. Dessa forma, procuramos demonstrar que tais ocorrências são responsáveis pelo efeito cômico das postagens. Para tanto, analisamos um corpus constituído por postagens nas quais esse tipo de ocorrência se faz presente.

A pesquisa encontra-se metodologicamente estruturada em três momentos: um primeiro em que apresentamos a visão pioneira nos estudos sobre a recategorização lexical proposta por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995); um segundo momento, em que apresentamos os postulados da recategorização metafórica (LIMA, 2003, 2009); um terceiro momento, em que procedemos a seleção e análise qualitativa dos dados.

## O FENÔMENO DA RECATEGORIZAÇÃO: PONTUAÇÕES BÁSICAS

O ponta-pé inicial no estudo da recategorização foi dado por Denis Apothéloz e M. J. Béguelin. Em 1995, no artigo intitulado *Construction de la référence et stratégies de désignatio*, os autores adotam a concepção de referência não-extensional ou *referenciação*, nas palavras de Mondada e Dubois (1995). Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) conceituam a recategorização lexical como o processo pelo qual os “falantes designam os referentes, durante a construção do discurso, selecionando a expressão referencial mais adequada a seus propósitos” (LIMA, 2003, p. 59). Para eles, a recategorização é, pois, uma estratégia de designação em que os referentes (objetos de discurso) podem ser reapresentados/ remodulados a partir do momento da enunciação. Dessa maneira, um falante pode, na designação de um referente, deixar de lado a sua denominação-padrão e dependendo das suas necessidades comunicativas fazer adequações à expressão por um processo de recategorização lexical.

O trabalho desenvolvido pelos autores propõe uma sistematização do fenômeno da recategorização lexical a partir do tipo de manifestação das expressões anafóricas<sup>2</sup>. Segundo eles, as expressões anafóricas não possuem apenas valor referencial, assim sendo, as anáforas podem apontar tanto para um objeto de discurso, como também pode modificá-lo. Em outras palavras, essas expressões sofrem constantes recategorizações.

Acreditamos que encarar o fenômeno da recategorização sob uma

---

<sup>2</sup> É evidente, como já salientamos, que os autores trabalham com um conceito de anáfora que se enquadra numa visão não-extensional da referência. Ver mais sobre esse conceito de anáfora redimensionado em Ciulla (2002).

perspectiva textual-discursiva, não alcança toda a sua complexidade, devendo-se, pois, segundo adverte Lima (2003; 2009; 2013), levar em consideração aspectos cognitivos que lhes são inerentes. Seguindo os pressupostos teóricos da autora, assumimos em nosso estudo uma visão mais ampla do fenômeno da recategorização, de forma particular, nos chama atenção na análise de nosso corpus, casos de recategorizações metafóricas, tema que será discutido na seção seguinte.

## **AS RECATEGORIZAÇÕES METAFÓRICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O FENÔMENO**

Antes de navegarmos nas ondas da recategorização metafórica é importante ressaltarmos que, embora julgamos necessário uma visão mais ampla desse fenômeno, tal posicionamento não implica encarar a classificação proposta por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) como algo de natureza supérflua, ao passo que a classificação desenvolvida pelos referidos autores tem servido de norte para vários estudos.

Segundo a proposta dos autores, a metáfora está incluída dentro da *argumentação*, um dos subtipos da recategorização lexical explícita. Na visão deles, ao realizar uma recategorização com um propósito argumentativo, a expressão recategorizadora pode ser licenciada por uma metáfora. Entretanto, no dizer de Lima (2003) o que faltou aos autores foi a percepção de que as recategorizações metafóricas podem ocorrer de forma implícita. Isso não significa a negação por parte dos autores de casos de recategorizações implícitas, porém como esclarecemos no item acima, esse tipo de ocorrência fica restrito a recategorizações seguidas de pronominalizações, o que na gramática tradicional conhecemos como casos de silepses. Veremos mais adiante, que o que se apresenta como novo em relação a classificação dos autores franco-suiços, é a ocorrência de recategorizações perceptíveis exclusivamente num nível cognitivo.

Como dito antes, muito embora a proposta adotada por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) seja a pioneira em tentar uma sistematização para o fenômeno da recategorização “a mesma não está isenta de críticas” (LIMA, 2003, p. 60). A autora mesmo reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido pelos autores, adverte que ao tratarem do fenômeno apenas numa perspectiva textual-discursiva, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) acabam por focalizar apenas os aspectos textuais desse processo, esquecendo-se os de ordem cognitiva que estão imbricados no fenômeno. Lima (2009) pontua que:

Para nós, esse processo é muito mais amplo que o quadro apresentado na proposta de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), sendo que o próprio termo “Recategorização lexical” já é, em certa medida, reducionista, ao apontar somente para a dimensão textual do fenômeno. Dessa forma, na concepção

dos autores, seria impróprio pensar em ocorrências de recategorizações ancoradas em referentes construídos ou inferidos fora da materialidade textual. Partimos, porém, do pressuposto de que o processo de recategorização não necessariamente se homologa por uma relação explícita entre um item lexical e uma expressão recategorizadora na superfície textual, estando a sua (re) construção, em maior ou menor grau, sempre condicionada pela ativação de elementos inferidos do plano contextual[...] (LIMA, 2009, p. 40)

Em Lima (2003, 2009) e Feltes e Lima (2013), a autora vem propondo um conceito mais amplo do fenômeno. No exemplo a seguir, Lima (2003) retira a prova dos nove, argumentando que a recategorização do referente “sogra como bruxa” não se homologa explicitamente no cotexto, mas segundo ela, pode ser (re)construída pelas pistas co(n)textuais, que evocam principalmente, o conhecimento de mundo compartilhado de que bruxas voam sobre vassouras

Um amigo conta pro outro:  
\_\_ Minha sogra caiu do céu!  
\_\_ Ela é maneira assim mesmo?  
\_\_ Não, a vassoura quebrou quando ela voava sobre minha casa. (citado por LIMA, 2003, p. 111)

O mesmo acontece no exemplo abaixo, onde evidenciamos a recategorização metafórica do referente “professora como vaca”. Reiteramos que a percepção da recategorização só é possível graças ao nosso conhecimento compartilhado de que professores passam atividades para casa. Observa-se, nesse exemplo que a comicidade é desencadeada a partir da metáfora “PESSOAS SÃO ANIMAIS IRRACIONAIS”, nesse caso específico, temos uma Anáfora direta correferencial, recategorizadora por metáfora em que o referente Joãozinho retoma por um processo de recategorização lexical implícita o referente professora (Pra nos passar dever de casa) e não o referente vaca como se esperava. A quebra de expectativa é que é responsável pela comicidade.

Na escola a professora falava dos animais, ela pergunta:  
\_\_ Para que serve a ovelha, Marcinha?  
\_\_ Pra nos dar a lã, fessora.  
\_\_ E para que serve a galinha, Marquinhos?  
\_\_ Pra nos dar ovos, professora.  
E ela pergunta pro Joãozinho:  
\_\_ E para que serve a vaca, Joãozinho?  
\_\_ Pra nos passar dever de casa.  
(Disponível em: <http://www.piadasnet.com/piada890joaozinho.htm>)

Na ótica de Lima (2003) há dois tipos de recategorizações metafóricas:

- i) Recategorização metafórica manifestada lexicalmente;
- ii) Recategorização metafórica não manifestada lexicalmente.

O primeiro diz respeito a retomada de um referente em que o item lexical



recategorizador está materializado na superfície textual, não sendo difícil a reconstrução desse referente, vejamos o exemplo a seguir:

Conversa de bar. Um cara pergunta pro outro:

\_\_ Quem é melhor pra ter como esposa: uma mulher feia mas fiel, ou bonita mas puta?

\_\_ Melhor comer bolo em grupo do que merda sozinho. (citado por LIMA, 2003, p. 120)

Percebemos no exemplo acima que, a expressão “mulher bonita” é recategorizada metaforicamente como “bolo” e “mulher feia” é recategorizada como “merda”. Nesse caso, a recategorização manifestada lexicalmente corrobora para a compreensão imediata da piada, poupando do leitor maiores esforços para a produção de sentidos. Esse primeiro tipo não apresenta, “maiores dificuldades em termos de ajustes em relação à classificação de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995)”. (LIMA, 2003, p. 34)

O segundo tipo diz respeito aos casos em que a expressão recategorizadora não aparece explicitamente na superfície textual, ficando, segundo Lima (2009), a sua (re)construção na dependência das inferências geradas a partir das pistas co(n)textuais. Para uma melhor exemplificação vejamos o exemplo a seguir:

Um antropólogo vai visitar uma aldeia no meio da floresta amazônica.

\_\_ Como você chegou até aqui? \_ pergunta-lhe uma índia, curiosa.

\_\_ Eu vim de helicóptero!

\_\_ Helicóptero?! O que é isso?

Ele tenta explicar de uma maneira bem simples:

\_\_ É um negócio que levanta sozinho...

\_\_ Ah! Eu sei... meu marido tem um helicóptero enorme. (citado por Lima 2003, p. 115)

No exemplo acima, ocorre a recategorização metafórica de “helicóptero como genitália masculina”. Diante do exposto, é possível registrarmos que há ocorrência de recategorizações que se processam unicamente num nível cognitivo, não deixando transparecer nenhuma marca lexical explícita homologada na superfície textual. Conforme vem defendendo Lima (2003, 2009) para uma melhor explicação do processo de recategorização é indispensável um intercâmbio entre a Linguística de Texto e a Linguística Cognitiva, segundo ela, a inserção do nível cognitivo permite um maior poder descritivo e explanatório desse fenômeno.

Frente as considerações feitas até aqui, que apontam para a necessidade de um (re)dimensionamento da concepção de recategorização, compreendemos, que esse fenômeno linguístico se caracteriza, conforme versa Lima (2009):

i) a recategorização nem sempre pode ser reconstruída diretamente no nível textual-discursivo, não se configurando apenas pela remissão ou retomada

de itens lexicais; ii) em se admitindo (i), a recategorização deve, em alguns casos, ser (re)construída pela evocação de elementos radicados num nível cognitivo, mas sempre sinalizados por pistas linguísticas, para evitar-se extrapolações interpretativas; iii) em decorrência de (ii), a recategorização pode ter diferentes graus de explicitude e implicar, necessariamente, processo inferenciais. (LIMA, 2009, p. 56)

Após essa argamassa de conceitos, passemos agora para a análise da ocorrência de recategorizações nas postagens da Irmã Zuleide, conforme o objetivo proposto para este estudo, demonstrarmos que tais ocorrências são responsáveis pelo efeito humorístico nas postagens.

## **O PROCESSO DE RECATEGORIZAÇÃO NO PERFIL DA IRMÃ ZULEIDE: UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE**

Antes de mais nada, é necessário caracterizar o *corpus* da pesquisa. Os avanços tecnológicos proporcionaram a criação de diferentes mecanismos de comunicação, dentre eles as redes sociais afigura-se como febre entre as pessoas de todo o mundo. O *facebook* é uma das redes sociais que mais possui adeptos, pela vantagem de se fazer novas amizades, ter acesso a outras culturas e é claro, comunicar-se com mais agilidade. Destacam-se entre os adeptos, as personagens fictícias, que tematizam em suas publicações acontecimentos corriqueiros da vida cotidiana das pessoas.

A Irmã Zuleide é uma personagem fictícia que faz grande sucesso em todo o Brasil. Bastante conhecida por suas postagens irônicas, com pano de fundo cômico, a personagem satiriza a vida dos jovens cristãos, se posicionando frente ao comportamento dos adolescentes no que diz respeito a sexo, namoro, religião e etc. A personagem é bastante popular e possui cerca de 380 mil seguidores no *facebook*, ela se auto intitula evangélica e sua crença é utilizada em favor de suas frases, termos como #Queima Jeová, #Satanás, #Deus tá vendo, são bem corriqueiros em suas postagens.

Nosso *corpus* é constituído por postagens selecionadas em diferentes momentos da personagem. A seguir apresentamos as recategorizações que são mais frequentes nas postagens da Irmã Zuleide, chamando atenção para os casos de recategorização metafórica.

Irmã Zuleide em seu perfil no *facebook* muito critica outra personagem fictícia, conhecida como Jaciara Macumbeira, suas críticas se dão pelo fato da personagem ser uma mãe de santo, que muito deixa explícita em seu perfil sua paixão por macumba. Outro fato que muito causa risos entre os internautas, além é claro, da discrepância entre as religiões das duas, uma evangélica e a outra macumbeira, é o fato de Irmã Zuleide sempre alegar que Jaciara Macumbeira

copia suas publicações, por isso, em suas postagens Irmã Zuleide sempre relata casos que supostamente acontecem em seu cotidiano, utilizando a personagem Jaciara Macumbeira, sendo que no final essa última sempre se dá mal.

Vejamos, então, os excertos abaixo:



(1) **Irmã Zuleide**

Fui tomar banho pra refrescar minhas regiões íntimas e faltou água, é sata-nás querendo que eu fique com **fogo na gruta**. Tá amarrado!! (Disponível em: <https://www.facebook.com/IrmaZuleideOficial>)



(2) **Irmã Zuleide**

Entreí no quarto e vi minha filha Clotilde dançando o Lepo Lepo com a calcinha **enfiada na gruta**, meti a vuadora na cara dela. Ôh Glória!! (Disponível em: <https://www.facebook.com/IrmaZuleideOficial>)



(3) **Irmã Zuleide**

Vou levar minha cachorra chiorita no pet shop gospel, ela tá com rai-va, rasgou minha calcinha smilinguido, ficarei com **a gruta** desprotegida. (Disponível em: <https://www.facebook.com/IrmaZuleideOficial>)

Temos em (1) o referente “minhas regiões íntimas” e esse objeto de discurso é recategorizado metaforicamente como ‘gruta’, e essa recategorização vem acompanhada do substantivo ‘fogo’. O efeito humorístico se dá não só pelo reconhecimento do fenômeno, mas também pelo jogo com as palavras, em que o contexto desempenha um papel fundamental para a produção de sentido. A expressão “fogo na gruta” possuem um duplo sentido, de um lado a expressão ‘fogo’ nos denota que a personagem está com muito calor e deseja banhar para se refrescar. Por outro lado, a expressão denota um sentido de desejo incontrolável por sexo. A compreensão desse segundo sentido só é possível pelo fato de compartilharmos da ideia que a pessoa que possui desejo incontrolável por sexo, dizemos que essa possui “fogo na roupa”.

Nos exemplos (2) e (3) temos, novamente, a recategorização metafórica de órgão genital feminino como “gruta”. Destacamos que o referente “órgão genital” não está homologado na superfície do texto, porém, podemos recuperá-lo

por meios das pistas fornecidas, ao passo que, o vestuário íntimo da mulher que serve para cobrir o órgão genital é a calcinha. A intertextualidade também contribui para a produção de sentido, ao referir-se a música “Lepo, lepo”, que é uma dança sensual, típica do ritmo musical funk.

Nos exemplos seguintes (4) e (5), o efeito cômico é desencadeado pela (re)categorização dos referentes “Jacira Macumbeira” e “órgão genital”, respectivamente.



(4) **Irma Zuleide**

Flagrei minha vizinha Jacira macumbeira roubando goiaba no meu quintal, já estava farta dessa **demônia** furtando minhas frutas ungidadas. Bem na hora que ela tava enchendo o balde, fui lá e dei uma vuadora gospel de dois pé na **cara da quenga**. Quando noé colocou os animais na arca esqueceu **essa piranha** na minha rua. Misericórdia! (Disponível em: <https://www.facebook.com/IrmaZuleideOficial>)



(5) **Irma Zuleide**

A piriquite tranca todas as fotos do instagram, mas não tranca a **piriquita**. Só digo uma coisa. Deus tá vendo! (Disponível em: <https://www.facebook.com/IrmaZuleideOficial>)

Note-se que, em (4), o referente Jacira Macumbeira é recategorizado metaforicamente como “demônia” e como “piranha”, seguida da recategorização lexical “quenga”, que retoma o referente por meio de uma Anáfora Direta Correferencial. As recategorizações metafóricas “demônia” e “piranha” são precedido de termo demonstrativo “dessa demônia” e “essa piranha”, também, licenciadas, respectivamente, pelas metáforas: “SER HUMANO É UM ENTE IMAGINÁRIO” e “SER HUMANO É UM ANIMAL IRRACIONAL”. Já em (5), ao contrário do que ocorre em (4), não temos o referente homologado, mas o recuperamos por pistas fornecidas pelo cotexto. A expressão referencial seguida de definido “a piriquite” recategoriza o referente não materializado “órgão genital”.

Por meio da análise empreendida, detectamos que o fenômeno da recategorização se abordado numa concepção textual-discursiva não alcança um nível considerável de análise, fazendo-se necessário recorrer aos postulados da Linguística Cognitiva, só assim, passamos a compreender o fenômeno numa visão holística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propusemos a análise de ocorrência de recategorização com o objetivo de verificar a hipótese de que esse fenômeno perpassa não somente uma concepção textual, mas para que se possa compreender todas as faces desse poliedro é de extrema importância um intercâmbio entre a Linguística Textual e a Linguística Cognitiva (LIMA, 2009). Dessa forma, os resultados apresentados demonstram que uma abordagem cognitivo-discursivo das recategorizações metafóricas nas postagens da Irmã Zuleide é muito mais produtiva do que uma abordagem restrita somente ao âmbito da superfície textual (LIMA, 2003).

Nesse entorno, chamamos particular atenção, como apresentado na análise do corpus, que a interface entre as duas áreas nos permite uma descrição dos referentes que não estão materializados no cotexto, porém pistas fornecidas na superfície do texto nos auxiliam para a evocação desses referentes. Por esse ângulo, concordamos com Feltes e Lima (2013), ao destacarem que a construção de referentes e, por conseguinte, a própria construção de sentidos, é um processo que perpassa múltiplas âncoras.

Por fim, destacamos que embora intentamos descrever como se dá fenômeno da recategorização nas postagens virtuais, há ainda muito o que se discutir sobre o mundo fascinante da recategorização, “levantamos nós, apenas, a ponta do véu” (LIMA, 2009, p. 195).

## REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (Eds.). **Du syntagme nominal aux objets-de-discours**: SN complexes, nominalizations, anaphores. Neuchâtel: Institute de Linguistique de l' Université de Neuchâtel, 1995. p. 227- 271.

CAVALCANTE, M. M. **Expressões indiciais em contextos de usos**: por uma caracterização dos dêiticos discursivos. Recife, 205p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

\_\_\_\_\_. **Expressões referenciais**: uma proposta classificatória. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, v. 44, p. 105-118, 2003.

\_\_\_\_\_. O processo de recategorização sob diferentes parâmetros. In: CAVALCANTE, M. M; BRITO, M. A. (orgs) **Gêneros textuais e referenciação**. (CD-rom.). Fortaleza: UFC/Protexoto, 2004. 20 p.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CIULLA, A. **A referenciação anafórica e dêitica**: com atenção especial para os dêiticos discursivos. Fortaleza, 2002. 90p. Dissertação (Mestrado em Linguísti-

ca). Universidade Federal do Ceará.

FELTES, H. P. M; LIMA, S. M. C. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: LIMA, S. M. C; CAVALCANTE, M. M. (orgs.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 30-58.

LIMA, S. M. C. **Recategorização metafórica e humor: trabalhando a construção de sentidos**. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

\_\_\_\_\_. **Entre os domínios da metáfora e metonímia: um estudo de processos de recategorização**. Tese (Doutorado em Linguística)- Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. 204f.

\_\_\_\_\_. Recategorização e modelos cognitivos idealizados: uma proposta de interface. In: COSTA, C. S. M; LIMA, M. A. F. (orgs.) **Nas trilhas da Linguagem**. Teresina: Editora da UFPI, Rio de Janeiro: Booklink, 2011.

\_\_\_\_\_. CAVALCANTE, M. M. (orgs.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

SILVA, F. O. **Formas e funções das introduções referenciais**. Tese (Doutorado em Linguística)- Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. 127f.

TAVARES, D. P. F. de. **Processos de recategorização: uma proposta classificatória**. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

# O NÍVEL DE ESTRESSE ASSOCIADO AOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

*Bruna Beatriz da Rocha<sup>1</sup>*

*Rebeca Freitas Ivanicska<sup>2</sup>*

*Francisco Romário Paz Carvalho<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

O comportamento do ser humano mudou em decorrência das transformações e dos progressos da sociedade. As mudanças nas atividades profissionais, o aumento do tempo de trabalho exige que o indivíduo fique exposto ao estresse, a obesidade, o sedentarismo, levando a uma alteração nos hábitos, o que reflete diretamente na saúde do homem (GODOY, 2002).

Este capítulo busca detectar o nível de estresse de profissionais da educação e identificar seus efeitos a curto e longo prazo. De acordo com Bauer (2002), o primeiro indivíduo que formulou o conceito de estresse foi o endocrinologista canadense Hans Selye (1907-1982). Selye traz sua importante contribuição afirmando que organismos diferentes apresentam um mesmo padrão de resposta fisiológica para várias experiências psicológicas e sensoriais, essas experiências possuem efeitos nocivos em tecidos, órgão ou processos metabólicos (ou são percebidas pela mente como perigosas ou nocivas).

- 
- 1 Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTES MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTES MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruna\_rocha1@hotmail.com.
  - 2 Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais/Lavras. Pós graduanda em Direito Previdenciário pela LEGALE/SP. E-mail: rebeca\_015@hotmail.com.
  - 3 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral CAFS – UFPI. Bolsista no Projeto de Extensão Universitária PIBEX – UFPI (2022) “Formação de Professores do campo para o uso de Tecnologias Digitais”, coordenado pela Professora Dra. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br.

Assim, Bauer (2002, p. 23), afirma que “o estresse está associado à liberação de hormônios que, além de alterar vários aspectos da fisiologia, têm ainda um efeito modulador das defesas do organismo. Em humanos, o principal hormônio com essas funções é o cortisol (glicocorticóide)”.

Refletindo sobre o tema estresse no trabalho, Paschoal e Tamayo (2004) apontam que nos últimos anos a temática tem manifestado interesse de pesquisadores na literatura científica, um dos motivos para expansão de pesquisas sobre este conteúdo se dá pela incidência negativa do estresse ocupacional na saúde dos empregados, o que diretamente afeta no seu bem-estar e a efetividade das suas organizações diárias.

Portanto, por mais que o trabalho seja uma fonte de satisfação que inclui várias necessidades humanas – sobrevivência, manutenção de relações interpessoais e autorealização – ele também pode gerar adoecimento ao trabalhador manifestando riscos para a saúde e, muitas vezes o indivíduo não dispõe de possibilidades suficientes para se proteger dos possíveis riscos (MURTA; TRÓCCOLI, 2004).

Quando refletimos sobre os profissionais, Ferreira (2016) nos apresenta que há vários fatores específicos que podem manifestar a ampliação do estresse como: ter responsabilidade por outras pessoas, o excesso de trabalho físico e mental, não participação no planejamento e nas decisões, má adaptação do profissional ao trabalho, conflitos interpessoais, flexibilidades no trabalho, exercer várias funções no ambiente, lidar com indivíduos com ansiedade e medo, recursos inadequados ou escassos, ambições não satisfeitas, estar exposto constantemente a mudanças tecnológicas.

Diante disso, Meneghini (2016) destaca os benefícios da prática regular de exercícios físicos para os indivíduos, como: prevenção de doenças cardiovasculares, metabólicas, determinados tipos de câncer, além de doenças relacionadas ao sistema musculoesquelético, manutenção da capacidade funcional e redução do risco de morte. O autor Wykoff (1993) complementa afirmando que, além da redução da depressão, o exercício físico melhora o humor e a condição da pessoa para reagir frente a estressores psicossociais, dessa forma, compreendemos que a prática de exercícios físicos traz benefícios significativos para os profissionais da educação.

## **DESENVOLVIMENTO**

O estresse é reconhecido na atualidade como um dos riscos mais sérios ao bem-estar psicossocial do indivíduo, tornando-se uma importante fonte de preocupação. Muitas pesquisas descrevem a complexidade do tema e a necessidade de outros estudos sobre a etiologia do problema (SCHMIDT, 2009).

O tema de pesquisa deste capítulo parte de uma experiência pessoal e



profissional por escutar relatos dos trabalhadores da educação em espaços que frequentamos em comum, como a academia. Assim, essa ideia parte de uma intenção de criar a possibilidade de realizar uma investigação mais apurada no campo da saúde dos profissionais.

O docente é muito exigido na sua prática e pouco valorizado, se pede muito e se oferece quase nada, a todo o momento, passa por situações de conflitos, ao ser questionado por pais, a ter que enfrentar alunos desinteressados, além das cobranças pelos seus superiores. Com isso, o seu corpo também sofre esses transtornos e fica sobrecarregado (ANACLETO, 2015).

Sem dúvidas, levando em consideração o contexto profissional, o trabalho docente é uma das atividades mais árduas e, no entanto, é pouco visto, pouco respeitado e quase nunca valorizado socialmente. “Os docentes vão incorporando novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade” (OLIVEIRA, 2012, p. 309). Ainda é possível mencionar que o trabalho oculto desenvolvido pelos profissionais da educação é imenso, repleto de atividades que ocupam além da sua carga horária escolar remunerada no contracheque, grande parte de seu tempo disponível no ambiente doméstico.

Desse modo, em termos mais específicos, é notório que a profissão que mais leva trabalho para casa é a profissão PROFESSOR:

[...] vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional (celulares e principalmente e-mails). (MANCEBO; GOULART; DIAS, 2010, p. 09)

Nesse contexto, como se pode perceber, é histórica a sobrecarga de atribuições e atividades destinadas ao professor. Assim, corrobora-se com os escritos de Vieira (2003, p. 51) ao afirmar que “é quase mais uma jornada realizada fora do principal local de trabalho. Isso tem muitas consequências sobre as condições de saúde, sobre a relação com a família, sobre a qualidade do trabalho”.

As condições de trabalho nos espaços escolares, a jornada diária, muitas vezes, de três turnos, os baixos salários, as novas formas de regulação do trabalho escolar, as avaliações classificatórias e excludentes aliadas às excessivas demandas e cobranças pedagógicas, por elaboração e correções de atividades, cadernos de exercícios, provas, testes, calendários de eventos, diários de notas, entre tantas outras exigências, configuram segundo Lima (2021) um quadro grave, que limita a capacidade de produção intelectual do professor e de sufocamento de suas energias, tanto no âmbito profissional, como pessoal.

Com toda essas atribuições ao professor, seja em qual nível for de ensino, faz emergir um individualismo/ isolamento forçado do profissional da educação,

que não tem tempo para vivenciar experiências de trocas e parcerias produtivas com os pares, o que desfavorece um trabalho docente qualificado. É necessário frisar que os fatores já mencionados somados a tantos outros, criam sobremaneira, uma verdadeira desilusão em relação ao ser professor, criando um ‘estado de crise’ na profissão docente que, segundo Nóvoa (1995), já acontece há bastante tempo, tendo como consequências principais, a desmotivação pessoal, os altos índices de absenteísmo e de abandono, a insatisfação e a indisposição para o enfrentamento dos desafios que a carreira docente demanda.

Para Oliveira (2012, p. 309), essas situações constituem, grosso modo, “as estratégias mais sutis e menos visíveis”, tendo em vista que os docentes vão incorporando novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade e da lógica da sociedade em que se vive. Assim,

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofísicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais [...] (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 192)

Nessa conjuntura, além da sobrecarga exaustiva de trabalho aponta-se como temática para debate a questão da saúde do professorado. No estudo realizado por Bastos (2009) com o objetivo principal de descrever e analisar as situações de mal-estar docentes e os processos de adoecimento de professores que atuam nos ciclos iniciais da escola básica, chegou a resultados expressivos. Segundo a autora,

[...] entre outras questões, a ocorrência de um quadro de adoecimento, caracterizado como stress, depressão e agravos emocionais, processos de ansiedade, angústia, desânimo e apatia. Ainda foram manifestados o choro compulsivo, irritabilidade, cansaço extremo, agitação, baixa concentração e queda no desempenho profissional. Detectou-se também, os transtornos relacionados ao uso abusivo da voz, revelados através da rouquidão constante, dor na garganta, sensação de falta de ar, alterações no timbre, intensidade e altura da voz, e até perda temporária da voz. (BASTOS, 2009, p. 09)

Como se pode perceber o desenvolvimento dessas e de outras doenças inerentes à situação é decorrente de diversos fatores, como por exemplo, imenso trabalho desenvolvido pelos professores, em madrugadas e noites afim de dar conta da demanda de sua ação profissional, situações de desgaste e desrespeito enfrentados em sala de aula, dentre tantos outros.

Corriqueiramente se percebe, nos relatos de profissionais da educação, um

mal-estar generalizado e essa situação tem implicações na saúde física e psiquiátrica (psicológica e mental), criando um alarmante quadro clínico de vulnerabilidade da saúde do docente. Nesse entorno, cada vez mais, em diferentes estados e regiões do país, resultados como os da pesquisa de Bastos (2009) têm se tornado frequentes do cotidiano das escolas, criando um misto de desarranjo social em torno das perspectivas da profissão docente no Brasil, como bem discute Lima (2021).

Nesse contexto particular, concorda-se com Murta e Tróccoli (2004), quando afirmam que o estresse pode certamente, interferir na vida pessoal e profissional do indivíduo, tendo influência direta entre o bem-estar físico e psíquico do indivíduo.

Assim, as intervenções focadas no trabalhador podem também contribuir para a prevenção futuras de doenças, ao atuarem como ferramenta auxiliar em programas multidisciplinares de promoção de saúde no trabalho.

Existe um artigo intitulado Stress e qualidade de vida no qual as autoras fazem uma análise de como o stress não afeta apenas a vida profissional, mas também a vida social, afetiva e emocional por meio de dados e pesquisas fica evidente que a saúde ficava debilitada e o seu bem estar diminuía drasticamente.

De acordo com essas autoras Sadir, Bignotto e Lipp (2010, p.73)

Percebe-se que os efeitos do stress excessivo e contínuo não se limitam ao comprometimento da saúde. O stress pode, além de ter um efeito desencadeador do desenvolvimento de inúmeras doenças, propiciar um prejuízo para a qualidade de vida e a produtividade do ser humano, o que gera um grande interesse pelas causas e pelos métodos de redução do stress.

É preciso estar atento aos sinais que o corpo emite e observar quais fatores contribuem para o stress causando consequências físicas e psicológicas. Ressalta-se que dependendo do grau ocasionado diariamente pelo estresse, também existe o perigo da dependência de remédios.

Vale salientar que em contrapartida ao stress, temos a qualidade de vida que seria estratégias e contextos que possam trazer tranquilidade, felicidade e sentimentos positivos. A OMS (Organização Mundial de Saúde) reforça que existe 4 pilares para que se tenha uma vida de qualidade, ou seja, a física, emocional, social e econômica tem que estar equilibradas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que este texto pode contribuir para o meio acadêmico, acarreado, sobretudo, pontos relevantes para o debate científico na área da Educação, especificamente, no que tange à temática voltada para discussões sobre a saúde dos profissionais que atuam na docência.

Considerando os pressupostos desenvolvidos no correr do texto, este

trabalho pode contribuir para o meio acadêmico e para a sociedade, em especial para os trabalhadores da educação, pois os dados e informações buscarão o enfoque no estresse dos investigados identificando suas causas mais comuns. Ademais, a pesquisa também poderá nos auxiliar em investigar se é oportuno implementar estratégias de prevenção ao estresse entre os trabalhadores, como por exemplo, a prática de exercícios físicos e fortalecimento do apoio social no trabalho a fim de prevenir doenças e agravos decorrentes do estresse ocupacional.

Em uma última análise, por fim, conclui-se que uma possível válvula de escape desse quadro crítico seria, certamente, a reconstrução do imaginário social e coletivo sobre a figura do professor, o resgate de seu valor social. E ainda, a devida valorização e compensação salarial, elementos essenciais para uma condição de valorização pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

ANACLETO, R. S. O professor e seu corpo: os ossos do ofício. Reflexos da prática pedagógica. **Dissertação de Mestrado**. UFSJ. 2015. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/porta12repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Raquel%20da%20Silva%20Anacleto.pdf> Acesso em 27 mar 2022.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/ MG. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BAUER, Moisés Evandro. Estresse. **Ciência hoje**, v. 30, n. 179, p. 20-25, 2002.

BACHION, Maria Márcia et al. Estresse, ansiedade e coping: uma revisão dos conceitos, medidas e estratégias de intervenção voltadas para a prática de enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**, v.2, (1):33-9, jan./jun., 1998.

BATISTA, Karla de Melo; BIANCHI, Estela Regina Ferraz. Estresse do enfermeiro em unidade de emergência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 4, p. 534-539, 2006.

FERREIRA, Cláudia Aparecida Avelar et al. O Contexto do Estresse Ocupacional dos Trabalhadores da Saúde: estudo bibliométrico. **Revista de Gestão em Sistemas de Saúde**, v. 5, n. 2, p. 84-99, 2016.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O Professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189 – 199, mai/ ago. 2005.

GODOY, Rossane Frizzo. Benefícios do exercício físico sobre a área emocional. **Movimento**, v. 8, n. 2, p. 7-15, 2002.

LIMA, Francisco Renato. ‘A carga mais pesada do mercado é a carga docente’:

sobre (des)valorização, (des/re)conhecimento e (des)respeito a figura do professor em tempos de crise. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 14, n.01 jan/abr. 2021.

MANCEBO, Deise; GOULART, Samira M. S; DIAS, Viviane da Cunha. Trabalho docente na UERJ (1995 – 2008): intensificação, precarização e efeitos de subjetivação. In: SEMINÁRIO PARA DISCUSSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES, 2, **Anais Eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010.

MENEGHINI, Vandrize et al. Percepção de adultos mais velhos quanto à participação em programa de exercício físico com exergames: estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 1033-1041, 2016.

MURTA, Sheila Giardini; TRÓCCOLI, Bartholomeu Torres. Avaliação de intervenção em estresse ocupacional. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 39-47, 2004.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Entrevista: a saúde do profissional e as condições de trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, Distrito Federal, v. 06, n. 11, p. 301- 313, jul/ dez. 2012.

PASCHOAL, Tatiane; TAMAYO, Álvaro. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 9, n. 1, p. 45-52, 2004.

SADIR, Maria Angélica, BIGNOTTO, Márcia Maria e LIPP, Marilda Emmanuel Novaes Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2010, v. 20, n. 45, pp. 73-81. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100010>>. Disponível em 27 mar 2022. ISSN 1982-4327. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100010>.

SCHMIDT, Denise Rodrigues Costa et al. Estresse ocupacional entre profissionais de enfermagem do bloco cirúrgico. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 18, n. 2, p. 330-337, 2009.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro**. Brasília: CNTE, 2003.

WYKOFF, W. **The psychological effects of exercise on non clinical population of adult women**. *Occupational Therapy in Mental Health*. New York, v.12, n.3, p.69-106, 1993.

# AS POTENCIALIDADES DA RETEXTUALIZAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUAS ADICIONAIS

*Cláudia Tavares Alves<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Assistir a uma aula, palestra ou qualquer exposição oral, e fazer anotações por escrito nos remete a um ato facilmente reconhecível e quase banal do nosso dia a dia; algo que muitos de nós certamente já fizeram e fazem de maneira natural, intuitiva. No entanto, são diversos os procedimentos cognitivos e linguísticos ligados a esse simples gesto, um percurso que ocorre sem que a pessoa que está tomando as notas necessariamente se dê conta da complexidade do evento que está sendo executado. Chamamos de retextualização esse processo de passagem de um texto a outro, sejam eles textos orais, escritos, multisemióticos, não verbais etc. Trata-se, portanto, de um procedimento bastante presente em diferentes práticas de letramento difundidas na cotidianidade, para além de seu proficuo uso didático em contextos escolares.

O objetivo desta reflexão é mapear algumas das potencialidades desse processo de transformação textual, visando especificamente a apresentá-lo em situações de ensino e aprendizagem de línguas adicionais<sup>2</sup>. Espera-se com isso dialogar com uma série de pesquisas que tem se dedicado a pensar e experimentar a retextualização, seja no âmbito da aquisição de línguas maternas, seja no âmbito da aprendizagem de outras línguas. No entanto, tendo em vista a escassa bibliografia brasileira sobre o tema especialmente em relação ao segundo âmbito, pretende-se aqui trazer algumas contribuições para a questão, ampliando em certo sentido as possibilidades de contato entre as teorias e análises voltadas à língua materna e aquelas voltadas às línguas adicionais.

---

1 Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora substituta no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: clautalves@gmail.com

2 O termo “língua adicional” está sendo aqui utilizado como um hiperônimo, em substituição aos termos língua estrangeira, segunda língua, língua internacional etc. Sobre recentes discussões sobre essa nomenclatura, ver Lôpo Ramos (2021) e Leffa; Irala (2014).

## A retextualização como processo

Segundo a definição de Regina Dell’Isola, em seu livro *Retextualização de gêneros escritos* (2007), a retextualização é “a refacção ou a reescrita de um texto para outro”. Para a pesquisadora, trata-se de “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (p. 36). De partida, percebemos então que estão em jogo ao menos dois textos diferentes, um texto base e um texto final, isto é, aquele que será o produto da retextualização. Cada um deles apresenta, por sua vez, suas próprias características, um próprio funcionamento, por isso, no processo de transformação de um em outro, terão de ser mobilizadas operações complexas que terão de refletir sobre suas múltiplas particularidades e quais transferências deverão ocorrer no meio do caminho.

A pesquisadora Maria Flor de Maio Barbosa Benfica chama a atenção para os diferentes propósitos comunicativos envolvidos nessas operações, que, apesar de naturais, não ocorrem mecanicamente. Na definição que propõe ao verbete “retextualização”, no Glossário Ceale (2014), a autora explica:

Embora esse processo aconteça naturalmente, não é mecânico, pois envolve operações complexas que interferem tanto na linguagem e no gênero como no sentido, uma vez que se opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação interlocutiva, porque é um novo texto que será produzido: trata-se de atribuir novo propósito à interação, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção e recepção (RETEXTUALIZAÇÃO, 2014, s/p).

O jogo vai assim ganhando outras complexidades. Para além dos aspectos de linguagem e gênero textual, que deverão ser readequados de acordo com os propósitos da retextualização, é também a significação do texto base que terá de ser negociada nesse processo, atentando-se para toda a circunstância interativa ao redor dos atos de recepção e produção de sentidos. Ou seja, tudo aquilo que está constituindo o texto de partida, desde aspectos materiais e enunciativos, até aspectos contextuais, deverá ser revisto e adaptado sob uma nova perspectiva, com uma nova finalidade comunicativa, adequando-se assim ao texto e contexto de chegada.

Pensando particularmente na esfera de ensino de leitura e escrita em língua materna, Benfica aponta ainda que a realização da retextualização envolve estabelecer relações tanto entre gêneros textuais – que direcionam a discussão à questão da intertextualidade –, quanto relações entre discursos – que encaminham à interdiscursividade. Por isso, para a pesquisadora, propor atividades de

## produção de texto que envolvam a retextualização como estratégia

pode favorecer situações em que o aprendiz precisa refletir sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos, visto que tais atividades implicam realizar um movimento que engloba a organização das informações do texto (em tópicos e subtópicos), o esquema global do gênero a que pertence, seu tipo textual predominante e as sequências de que se compõe (narração, descrição, exposição, argumentação e injunção), passando pelo uso das unidades linguísticas, no trabalho de produção (uso do vocabulário, dos recursos morfossintáticos, dos mecanismos coesivos, entre outros), e pelos aspectos discursivos, que remetem ao evento de interação no qual o texto emerge (por exemplo, a construção do quadro interlocutivo, a delimitação de propósitos comunicativos, do tempo e do espaço da interação) (RETEXTUALIZAÇÃO, 2014, s/p).

Expor, portanto, aprendizes a esse tipo de atividade poderá despertar reflexões em diversos níveis linguísticos, textuais, discursivos. O procedimento irá demandar uma espécie de percepção e conscientização linguística acerca de unidades mínimas, como escolha de itens lexicais, construções morfossintáticas e uso de conectivos, mas também acerca da própria organização textual, do que caracterizaria determinados tipos e gêneros textuais, além do reconhecimento da situação comunicacional e dos discursos que estão sendo ali veiculados. Os textos em travessia deverão assim ser compreendidos em profundidade e com complexidade, à medida que a retextualização exigirá habilidades tanto de leitura, quanto de escrita.

Não por acaso, a retextualização figura em alguns dos descritores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atual, em especial aqueles relacionados à faixa do sexto ao nono ano do ensino fundamental. No campo das práticas de estudo e pesquisa<sup>3</sup>, ligado principalmente ao reconhecimento da importância dessas práticas no mundo contemporâneo e ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escuta e produção de gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, a retextualização figura tanto no eixo de leitura, quanto no eixo de análise linguística/semiótica.

No primeiro caso, a retextualização aparece como uma estratégia de leitura, que poderá auxiliar na compreensão de textos de divulgação científica e no estabelecimento de relações entre semioses diversas, como é possível observar no

---

3 Segundo a definição da BNCC, “trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica” (BRASIL, 2018, p. 150).



### descritor EF69LP33:

Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e **retextualizar** do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão (BRASIL, 2018, p. 151, grifo nosso).

No segundo caso, relacionado à análise, o foco está em identificar as marcas linguísticas e semióticas dos gêneros em questão e desenvolver reflexões sobre a intertextualidade e retextualização, conforme define o descritor EF69LP43:

Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a **retextualização** ocorrem nesses textos (BRASIL, 2018, p. 155, grifo nosso).

Finalmente, no terceiro caso em que encontramos a retextualização como processo pressuposto na BNCC, ela está vinculada ao campo artístico-literário<sup>4</sup>, que espera estabelecer o contato do/da aprendiz com uma ampla gama de manifestações artísticas e culturais, em especial, as literárias. Ali, o ato de retextualizar figura no eixo de produção de textos, visando a estimular as relações entre textos

---

4 Segundo a definição da BNCC, “o que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores” (BRASIL, 2018, p. 156).

literários diversos, especificamente, nesse caso, entre a leitura de textos narrativos e a elaboração de textos dramáticos. Eis o que estabelece o descritor EF69LP50:

Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e **retextualizando** o tratamento da temática (BRASIL, 2018, p. 159, grifo nosso).

Nos três descritores mencionados anteriormente, é possível observar como o processo de retextualização pode se dar entre gêneros textuais bastante diversificados, passando tanto por textos de divulgação científica multisemióticos, quanto por textos teatrais, por exemplo. Isso revela uma série de potencialidades intrínsecas a esse processo, considerando a exposição dos alunos e alunas a textos e discursos variados, a reflexão detida que tal operação demanda e, finalmente, a própria produção textual<sup>5</sup> com finalidades específicas. Valoriza-se ainda o aspecto heterogêneo, social e variável da língua em uso, algo que será fundamental, no ambiente de ensino, para desenvolver “competências discursivas funcionalmente adequadas”, conforme a proposta de Luiz Antonio Marcuschi (2008, p. 65).

É evidente que as atividades propostas pela BNCC, focadas nos anos finais do ensino fundamental e pensadas para trabalhar conteúdos e temáticas das disciplinas de língua portuguesa, não poderão ser transpostas e aplicadas de maneira irrefletida em contextos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Contudo, diante do exposto até aqui, o nosso objetivo é reconhecer as potencialidades da retextualização e avaliar sua aplicabilidade em aulas de línguas não nativas, confiando que resultados interessantes poderão surgir desse intercâmbio de reflexões.

## **A retextualização no ensino de línguas adicionais**

Paolo Balboni, importante estudioso italiano especialista em glotodidática, dedica uma seção de seu livro *Fare educazione linguistica* (2008) a pensar o desenvolvimento de habilidades referentes à transformação de textos. Ele não se utiliza especificamente do termo retextualização<sup>6</sup>, mas define o processo que está analisando de maneira similar àquela em que estamos baseando nossa própria análise, no sentido de identificar uma operação de transformação de um

5 Seguindo, neste caso, a definição proposta por Marcuschi, que defende a produção textual como “uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos são produzidos para alguém com algum objetivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 213)

6 Até onde foi possível investigar, tal termo não encontra equivalência em italiano.

texto (oral ou escrito) em outro texto. Mais do que uma atividade didática a ser proposta em sala de aula, o autor defende que a transformação textual demanda habilidades cognitivas e linguísticas que podem e devem ser exploradas em contexto de ensino de línguas:

As habilidades linguísticas que permitem transformar um texto são, em geral, muito relevantes no âmbito das habilidades de estudo (fazer anotações e resumir, em primeiro lugar) e são também funcionais para o desenvolvimento de outras competências (parafrasear, escrever um ditado), mas a tradição escolar fez com que elas fossem percebidas mais como *atividades* didáticas do que como *habilidades* cognitivas e linguísticas (BALBONI, 2008, p. 162; tradução minha).<sup>7</sup>

Balboni irá se concentrar nas habilidades de resumir e parafrasear textos, compreender e escrever ditados, fazer anotações, todas em alguma medida relacionadas a operações desenvolvidas em contexto de estudo e aprendizagem. É interessante notar também que, para o crítico, soma-se ainda a tais habilidades a própria habilidade de tradução, que poderá ser considerada como uma espécie de transformação textual. Em todos os exemplos, as operações implicadas não seriam equiparáveis a atividades isoladas de leitura e escrita, pois demandariam habilidades cognitivas específicas de leitura analítica, reconhecimento e hierarquização de informações importantes, reconstrução dos núcleos informativos essenciais, e reestruturação morfosintática dos textos.

É nesse sentido de desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas que acreditamos ser possível explorar as potencialidades da retextualização, reforçando o trabalho contínuo e complementar das quatro habilidades de recepção e produção, tanto orais, quanto escritas, tradicionalmente valorizadas no ensino de línguas adicionais. Considerando ainda o modelo de competência comunicativa proposto por Balboni (2008, p. 15), que organiza as competências linguísticas, extralinguísticas, sociopragmáticas e culturais nesse contexto de aprendizagem de línguas, é notável a contribuição que o processo de retextualização poderá trazer, estimulando a conscientização linguística dos/das aprendizes, bem como a sua adequação sociopragmática, de acordo com o contexto situacional e cultural em que se terá de agir pela, através, com a língua.

Nas aulas de línguas adicionais, a retextualização poderá ser assim trabalhada como um momento de imersão no texto base, de forma que uma leitura passiva e pouco aprofundada por parte do/da aprendiz não poderá ser sustentada

---

7 “Le abilità linguistiche che consentono di trasformare un testo sono spesso molto rilevanti nell’ambito delle abilità di studio (prendere appunti e riassumere, *in primis*) e sono spesso funzionali allo sviluppo di altre competenze (parafrasare, scrivere sotto dettatura), ma la tradizione scolastica le ha fatte percepire più come *attività* didattiche che come *abilità* cognitive e linguistiche.”

diante das habilidades que lhe serão demandadas em seguida, com a transformação textual. Além disso, na outra ponta desse jogo, o processo de escrita retextualizada será baseado em habilidades de identificação e apropriação das estruturas morfosintáticas, das escolhas lexicais, dos mecanismos de coesão e coerência textual, dos discursos imbricados no texto base e das circunstâncias de circulação do texto final, todas operações linguísticas e discursivas que poderão ser mantidas ou descartadas, mas certamente não ignoradas, conforme o julgamento e a avaliação dos/das estudantes. Passemos, então, a detalhar algumas particularidades práticas de propostas didáticas que optem por incluir a retextualização em suas atividades.

### Algumas considerações práticas

Retomando as propostas de Dell'Isola (2007), ao refletir especialmente sobre a retextualização de gêneros escritos, veremos que o processo de transformação de um texto em outro se centrará em duas macro-etapas fundamentais: a primeira, que compreende a identificação e a compreensão do gênero textual de partida, isto é, do texto base; a segunda, que é referente à construção (ou reconstrução) de um novo gênero textual, considerando as ideias contidas no primeiro. A partir do reconhecimento dessas duas etapas mais amplas, podemos em seguida dividi-las novamente e organizar o processo de retextualização em etapas mais específicas:

1	Leitura do texto base	Leitura, de maneira coletiva e/ou individual, o texto base previamente selecionado
2	Compreensão textual	Observação e levantamento das características de textualização do texto lido
3	Identificação do gênero textual	Identificação das temáticas e características centrais do gênero textual de partida com base na leitura, compreensão e observação do texto lido
4	Retextualização	Definição das principais características do gênero textual de chegada e escrita de um novo texto, orientada pela transformação dos gêneros em questão
5	Conferência	Verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido
6	Identificação	Identificação, no novo texto, das características do gênero de chegada da retextualização
7	Reescrita	Escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários

Tabela 1: As etapas da retextualização (elaboração minha)

Essas micro-etapas são uma tentativa de esquematização de uma sequência didática, por isso possuem o caráter de orientação, mas caberá a professores e professoras adequá-las ao contexto particular de sua sala de aula e às necessidades e possibilidades de seus estudantes. Vale pontuar também que elas ainda poderiam ser divididas em outras micro-etapas a depender de sua aplicação, esmiuçando assim as operações cognitivas e linguísticas envolvidas no processo, o que possibilitaria uma autoavaliação contínua por parte dos estudantes, além de facilitar a percepção de que estão aprendendo e evoluindo.

Além disso, paralelamente às etapas de organização de uma atividade que envolva retextualização, é importante lembrar um aspecto que considero de grande importância em qualquer contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Em primeiro lugar, a seleção dos textos deverá partir da delimitação de objetivos de aprendizagem específicos, seja no âmbito das competências linguísticas e extralinguísticas, seja no âmbito das competências sociopragmáticas e culturais – ou, muito provavelmente, relacionados a ambas as esferas. Essa é uma etapa que antecede o desenvolvimento da atividade em sala de aula, mas é dela que depende em grande medida o sucesso de seus resultados. O texto base precisa ser selecionado a partir de uma ponderação sobre o nível linguístico dos/das aprendizes, de maneira a não os frustrar por apresentar complexidades com as quais eles ainda não poderão lidar. Isso significa que, na prática, atividades envolvendo retextualização poderão funcionar em níveis básicos, intermediários e avançados, desde que as exigências textuais e discursivas sejam compatíveis com o que se está aprendendo e aonde se está pretendendo chegar. Devem ainda ser levados em consideração os interesses particulares (dos alunos e alunas, mas também dos professores e professoras), de forma que o tipo e o estilo textual, bem como as temáticas abordadas, despertem a atenção e mantenham a classe envolvida com a atividade.

Finalmente, destaca-se a variedade de textos orais, escritos, multisemióticos que poderão ser contemplados em atividades que envolvam retextualização. Para além daqueles já mencionados, como textos de divulgação científica, textos literários e textos que desempenham funções de síntese e paráfrase, por exemplo, é possível explorar uma gama de infinitas possibilidades: canções, poemas, entrevistas, biografias, receitas culinárias, debates públicos, diários, cartas, mensagens em redes sociais, textos prescritivos, editoriais jornalísticos, entre tantos outros textos possíveis de serem selecionados tanto como texto de partida, quanto como texto de chegada. Nesse sentido, somam-se às habilidades linguísticas e cognitivas, habilidades criativas, que poderão estimular a criação e a criticidade dos/das aprendizes.

Espera-se, desta forma, ter trazido algumas contribuições para o campo de

reflexão sobre transformações textuais, apresentando novas maneiras de explorar, em sala de aula, gêneros textuais e discursivos, bem como operações linguísticas, por vezes não considerados nas aulas de línguas adicionais. Viabilizar a retextualização como uma habilidade que pode ser explorada inclusive com estudantes de línguas não nativas é um primeiro passo para conceituar essa ideia e colocá-la posteriormente em prática em contextos diversos de ensino e aprendizagem.

### Referências bibliográficas

- BALBONI, Paolo. *Fare educazione linguistica: Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Milano: UTET Università, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BOUZADA, C. P.; FARIA, M. D. A.; SILVA, A. A retextualização como recurso didático para a produção textual. *The ESPecialist*, v. 34, n. 1, 2013, p. 45-68. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/17509>. Acesso em: 06 abr. 2022.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa (org.). *Uma Espiadinha na Sala de Aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014, p. 21-48.
- LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 13, n. 1, 2021, p. 233–267.
- MARCHUSCI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora, 2008.
- RETEXTUALIZAÇÃO. Maria Flor de Maio Barbosa Benfica. In: Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 06 abr. 2022.

## POSFÁCIO

A presente obra reuniu textos de pesquisadoras e pesquisadores da área da Educação em sua vasta amplitude de contextos e interdisciplinaridades. Inseridos em um cenário pandêmico, observamos que seu conteúdo se mostra como um convite a perseverança ao nos apontar diferentes horizontes e perspectivas, para um trabalho incansavelmente em movimento e em construção: o educar. Nessa vertente, a partir de olhares curiosos e tão múltiplos de profissionais que ao encontrar desafios, os confrontam, não se conformam, de modo que se veem alimentados pelos questionamentos inerentes ao percurso vivenciado, e traçam amparados pela potencialidade da pesquisa acadêmica, novas estratégias de trabalho e novas probabilidades para o aperfeiçoamento da própria formação, visando responder perguntas e perceber relevantes possibilidades, dúvidas e incertezas voltadas para as teorias, as práticas e os saberes. Com perfil inovador, cada capítulo foi apresentado com o objetivo de delinear e transformar trajetórias, buscando integrar com base em registros de estudos, interpretações e reflexões, os caminhos trilhados por educadoras e educadores, que inquietos pela procura por respostas, sustentam o saber, reavaliam seus fazeres e se abrem para futuras discussões e análises dos dilemas contemporâneos no prezado universo da Educação.

*Ludmila Magalhães Naves*

Abril/2022

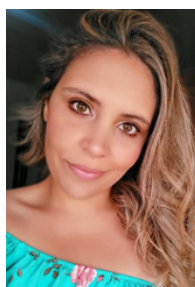
## SOBRE AS ORGANIZADORAS



**Ludmila Magalhães Naves:** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Arte Educação, Especialista em Educação Especial Inclusiva, Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Administração. É docente na Universidade Federal de Lavras e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita – NELLE/UFLA, Lavras, MG, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9343530423401054>. E-mail: [ludnaves@gmail.com](mailto:ludnaves@gmail.com).



**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](mailto: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](mailto:rebeca_015@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>.



