

EDUCAÇÃO EM PAUTA:

CONSIDERAÇÕES, ABORDAGENS E PRÁTICAS



LUDMILA MAGALHÃES NAVES
ABRAÃO DANZIGER DE MATOS
REBECA FREITAS IVANICKA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
(ORGANIZADORES)

LUDMILA MAGALHÃES NAVES
ABRAÃO DANZIGER DE MATOS
REBECA FREITAS IVANICKA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO EM PAUTA:

CONSIDERAÇÕES, ABORDAGENS
E PRÁTICAS


EDITORA
SCHREIBEN
2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: User16766420 - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. 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 Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em pauta : considerações, abordagens e práticas. / Organizadores: Ludmila Magalhães Naves... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2022.
540 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF
EISBN: 978-65-5440-027-5
DOI: 10.29327/576366

1. Educação inclusiva. 2. Educação - tecnologia. 3. Professor – formação. I. Título. II. Naves, Ludmila Magalhães. III. Matos, Abraão Danziger de. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas. V. Rocha, Bruna Beatriz da.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	10
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Abraão Danziger de Matos</i>	
ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: USO DE LOUSA DIGITAL.....	13
<i>Flávio Penteado de Souza</i>	
<i>Patrícia Catharino</i>	
<i>Cleide Aparecida Pereira Cirino</i>	
PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA SÍNTESE INTRODUTÓRIA.....	20
<i>Raquel Franco Ferronato</i>	
<i>Elsa Midori Shimazaki</i>	
<i>Dineia Ghizzo Netto Fellini</i>	
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DO BRINCAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
<i>Taynara Moyses Ferreira</i>	
<i>Karolayne Rezende de Carvalho</i>	
FOTOGRAFIA COMO ARTE DE LER IMAGENS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	38
<i>Ludmila Magalhães Naves</i>	
<i>Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>	
PERSPECTIVAS EDUCADORAS PARA A FORMAÇÃO DO/A ALUNO/ALEITOR/A.....	51
<i>Ariel Costa Wanzeler</i>	
<i>Débora Renata Muniz Almeida</i>	
<i>Dinalva da Silva Corrêa</i>	
<i>Elianay Wilkerson da Silva Pereira</i>	
<i>Luciano Tadeu Corrêa Medeiros</i>	

ASPECTOS E CONCEITOS DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO COM A REALIDADE DAS ESCOLAS QUILOMBOLA DE GURUPÁ – PARÁ.....	61
<i>Fábio José Brito dos Santos</i>	
<i>Abraão Danziger de Matos</i>	
<i>Genilson Pereira da Silva Senrra</i>	
RECONFIGURANDO A AULA DE PORTUGUÊS: NOTAS SOBRE O PROJETO DE LETRAMENTO.....	76
<i>Antonio Artur Silva Cantuário</i>	
ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO TÉCNICO EM HOSPEDAGEM EAD CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ.....	90
<i>Suzana Pinheiro Nascimento</i>	
<i>Jailson Antonio Ribeiro</i>	
OS REFLEXOS DA PANDEMIA NO TRABALHO DO PROFESSOR E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS: AGRURAS, DESAFIOS E SUPERAÇÃO.....	103
<i>Luiz Eduardo S. Moraes</i>	
A PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA O YOUTUBE COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	111
<i>Victor Romero de Azevedo</i>	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL “PODCAST”.....	127
<i>Mariane Leandro de Souza</i>	
<i>Michele Schneiders</i>	
OS PERFIS HUMORÍSTICOS DE INSTAGRAM: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	135
<i>Antonio Artur Silva Cantuário</i>	
<i>Osilene Xavier</i>	
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SEUS IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS.....	148
<i>Abraão Danziger de Matos</i>	
<i>Genilson Pereira da Silva Senrra</i>	
<i>Fábio José Brito dos Santos</i>	

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO APRENDIZAGEM APLICADAS NA MODALIDADE REMOTA.....	160
<i>Ana Paula Oliveira Becker Alvarenga</i> <i>Adilson Anacleto</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E DAS TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	171
<i>Matheus Lucas de Almeida</i> <i>Juanna Beatriz de Brito Gouveia</i> <i>Hyago Raphael Manta Machado</i> <i>Gustavo Lopes de Santana</i>	
O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO FEMINISMO NEGRO CONTEMPORÂNEO.....	183
<i>Abraão Danziger de Matos</i> <i>Genilson Pereira da Silva Senrra</i> <i>Fábio José Brito dos Santos</i>	
EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, RAÇA, SEXUALIDADE, IDENTIDADE DE GÊNERO, VIOLÊNCIA SEXUAL E LGBTQIA+: DESMISTIFICANDO MITOS.....	191
<i>Aparecido Renan Vicente</i> <i>Andreza Marques de Castro Leão</i>	
GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: UM OLHAR NEUROPSICOPEDAGÓGICO SOBRE A APRENDIZAGEM.....	203
<i>Leonardo Costa</i>	
“ELA É UMA MACACA”: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DOCENTE.....	214
<i>Yasmin Silva Onofre</i> <i>Cristina Hill Fávero</i>	
O SERTÃO DICIONARIZADO.....	224
<i>Lirane dos Santos Barbosa</i> <i>Ismar Inácio dos Santos Filho</i>	
O CORPO ENRAIZADO NOS JOGOS POPULARES E SUAS HISTÓRIAS.....	241
<i>Marcio Rogerio Bresolin</i>	

A PERFORMANCE DA DANÇA BATE-BARRIGA COMO ATO EDUCATIVO E AGENTE NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL.....	251
<i>Bruno Oliveira Santos</i>	
<i>Sabrina da Silva Machado Trento</i>	
<i>Valdir Nunes dos Santos</i>	
ENSINO MÉDIO: CONTEXTO HISTÓRICO E MUDANÇAS.....	263
<i>Bruna Tenorio Batista</i>	
<i>Afonso Wellington Souza Nascimento</i>	
A SALA DE AULA COMO UM AMBIENTE DE TRANSFORMAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE PRESENTE E PASSADO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	271
<i>Bianca Mendonça Soares</i>	
<i>Maria Dailza da Conceição Fagundes</i>	
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS.....	283
<i>Danielle Costa da Silva</i>	
<i>Crisna Daniela Krause Bierhalz</i>	
O DISCURSO DO ESTADO BRASILEIRO SOBRE O LIVRO/MATERIAL DIDÁTICO NO PERÍODO DE 1930-1960	296
<i>Agnaldo Almeida</i>	
HISTÓRIA E CINEMA: O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA E A PRÁTICA DOCENTE DA UNIVERSIDADE A SALA DE AULA.....	308
<i>Neemias Oliveira da Silva</i>	
A MATEMÁTICA E AS ARTES: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	322
<i>Brenda Alves</i>	
<i>Fernanda Barbosa Ferrari</i>	
“PARA USO DAS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA”: MATERIALIDADE E CONTEÚDOS DA 13ª EDIÇÃO DO MANUAL ENCYCLOPÉDICO DE MONTEVERDE (1893).....	342
<i>Lucas Victor Feitosa Gomes</i>	
<i>Vera Maria dos Santos</i>	
<i>Bruna Santana de Oliveira</i>	

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE WEST NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO.....	352
<i>Sabrina da Silva Machado Trento</i>	
<i>Rogério Drago</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: CONCEITUALIZAÇÕES E CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	366
<i>Sabrina da Silva Machado Trento</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
<i>Rogério Drago</i>	
<i>Bruno Oliveira Santos</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI PARA A INCLUSÃO DOS SUJEITOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM.....	377
<i>Letícia Ázara Correia</i>	
<i>Maria Eduarda Ramalho</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
<i>Sabrina da Silva Machado Trento</i>	
CONCEPÇÕES E SABERES DA DOCÊNCIA PARA ALUNOS FINALISTAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA.....	387
<i>Christiane Menezes Rodrigues</i>	
<i>Cláudia Anastácio Gomes Paiva</i>	
QUESTÕES E CONSIDERAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	400
<i>Maria Fernanda da Silva Ferreira de Melo</i>	
POSSÍVEIS FATORES DE EVASÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA EAD.....	414
<i>Ludmila de Oliveira Amaral Ferreira</i>	
<i>Ronei Ximenes Martins</i>	
<i>Estela Aparecida Oliveira Vieira</i>	

SABERES E PODERES NO DISCURSO DO TEMA TRANSVERSAL DO MEIO AMBIENTE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	433
<i>Ricardo Costa Amaral</i>	
<i>Diuliane Santos Reis</i>	
<i>Yvens Ely Martins Cordeiro</i>	
<i>Afonso Welliton de Sousa Nascimento</i>	
MANOEL DE BARROS: O MENINO DO MATO E SUAS BRINCADEIRAS.....	446
<i>Graciela Mendes Nogueira Targino</i>	
<i>Keyla Andrea Santiago Oliveira</i>	
O TEMPO E SEUS FEITIÇOS: A POÉTICA DE ELIZABETH HAZIN.....	460
<i>Myrna Andreza da Silva Alves</i>	
<i>José Paulo Alexandre de Barros Júnior</i>	
LIVRO DE IMAGEM: A NARRATIVA VISUAL DE RENATO MORICONI.....	469
<i>Alexânia de Avelar Campos</i>	
<i>Celia Abicalil Belmiro</i>	
LITERATURA INGLESA E ADAPTAÇÕES EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS E EMERGENCIAIS.....	482
<i>Larisse Carvalho de Oliveira</i>	
<i>Beatriz da Silva Lustosa</i>	
<i>Ana Célia Clementino Moura</i>	
FASES DA LEITURA: UM ESTUDO SOBRE OS ASPECTOS COGNITIVOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	492
<i>Juliana Paula de Oliveira Gomes</i>	
<i>Danielle Weslaine Martimiano</i>	
<i>Lívia Maria de Carvalho Vilela</i>	
CRIANÇA EM PAUTA: DIÁLOGOS SOBRE VIOLAÇÕES DE DIREITOS E REDE DE APOIO.....	502
<i>Mariana Oliveira De Matos</i>	
<i>Yasmin Matos Dourado Rodrigues</i>	
<i>Joana Grazziele Bomfim Ribeiro</i>	
<i>Jakson Luis Galdino Dourado</i>	
<i>Milena Oliveira Santos</i>	

A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO COMO FORMA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ACESSO À JUSTIÇA.....	515
<i>Maisa Cristina Santos</i>	
HABILIDADES DE VISUALIZAÇÃO ESPACIAL ARTICULADAS ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM MAPEAMENTO DE DISSERTAÇÕES.....	527
<i>Cristian Martins da Silva</i> <i>Carmen Vieira Mathias</i>	
POSFÁCIO.....	541
<i>Ludmila Magalhães Naves</i>	

PREFÁCIO

Início este prefácio enaltecendo os capítulos que compõe esta obra e, tão importante quanto elogiar os capítulos é direcionar também elogios aos autores e organizadores. Elaborar um livro é uma ação de responsabilidade e escrever os capítulos também.

O livro intitulado “Educação em pauta: considerações, abordagens e práticas” traz debates pertinentes para a educação no contexto atual, expandindo discussões para a sociedade. Dessa forma, pode-se considerar este livro como uma referência se tratando de assuntos educacionais.

Há muitas opiniões sobre as temáticas que envolvem o campo educacional, mas tão importante quanto ter uma opinião é compreender que a educação precisa sempre ser estudada, investigada e explorada, pois a cada dia surge uma nova indagação e esta precisa ser respondida de maneira crítica e coerente.

Assim, gostaria de convidar você leitor a apreciar este grande livro. Aqui encontra-se mais de quarenta capítulos que foram escritos e organizados com muito empenho, pois todos os autores sabem da importância do debate sobre a educação e também corroboram com a pesquisa acadêmica. Falar, escrever e refletir sobre educação é uma tarefa árdua que conseguimos cumprir com excelência nesta bela obra!

Tenha uma boa leitura!

Bruna Beatriz da Rocha

APRESENTAÇÃO

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”.*

(Paulo Freire)

Prezados,

Pelo presente, temos a honra e extrema alegria em participar e contribuir mais uma vez, para o fomento da pesquisa e ciência, bem como apresentar-lhes essa obra, a qual, teve também, as organizadoras Rebeca, Ludmila e Bruna, em atuação conjunta com os demais autores dos artigos do livro.

Na condição de pesquisadores e apaixonados pela ciência da educação, acreditamos no grande mérito da pesquisa científica, além de contrapor o senso comum, formular teorias, identificar correlação entre causas e efeitos, é buscar respostas para problemas que afetam a relação do homem com o seu meio e a sociedade. Mediante a contribuição para a ciência por meio desta obra, desenvolvida por meio de diversas pesquisas, com um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, com o objetivo de encontrar soluções para as experiências relatadas, desafios enfrentados, práticas docentes realizadas, desafios e os problemas enfrentados mediante o emprego de métodos científicos e definição de tipos de pesquisa. Nesta perspectiva, estão todos profissionais e pesquisadores da educação, num cenário que denota significativamente a pluralidade e, portanto, presente em seu conceito e na sua concepção, conforme o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem 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”.

Neste livro, os leitores serão provocados a refletir sobre as mais diversas temáticas e contextos, contribuindo assim, para a discussões e desenvolvimentos de todos colaboradores da educação, no que concerne à práticas formativas na formação de professores, educação especial, novas aprendizagens e desafios para a formação docente, ensino e aprendizado com a pandemia COVID-19, formação docente em diferentes tempos e saberes, planejamentos, ações e reflexões no fazer educação, saberes interdisciplinares e práticas sociais, reflexões no Ensino e Educação do Brasil, ensino de temas contemporâneos transversais, entre outros. Além disso, poderão envolver-se nesse mundo dessa também, ciência social, denominada educação, através das produções enriquecedoras dos

autores, bem como temáticas que abrangem e impactam a educação brasileira como: o ensino de temas contemporâneos transversais, a Educação frente aos temas sociais contemporâneos, políticas públicas efetivas para educação, movimentos e interseções entre temáticas relevantes para a pesquisa brasileira, gestão pública escolar, todas repercussões e influências nos processos educativos trazidas pelo avanço das tecnologias, etc.

Nesse sentido, pelo conjunto de artigos que norteiam a presente obra, acreditamos na contribuição para o desenvolvimento dos profissionais da educação, todo sistema educacional brasileiro, proporcionando assim, aos leitores expressivas aprendizagens e reflexões acerca da realidade da educação brasileira, a fim de compreender os desafios que vivenciam os educadores em nosso país, bem como poderíamos de alguma forma contribuir para o seu desenvolvimento.

ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: USO DE LOUSA DIGITAL

Flávio Penteado de Souza¹

Patrícia Catharino²

Cleide Aparecida Pereira Cirino³

1 INTRODUÇÃO

As crianças aprendem em diversos espaços e por meio de diversos recursos e na educação infantil as interações e brincadeiras são as propulsoras para esse conhecimento.

Diante disso, o ambiente tecnológico e as tecnologias digitais são ferramentas que estão cada vez mais presentes no século XXI desde as casas das crianças e a escola de educação infantil pode fazer uso disso para propiciar a aprendizagem de forma significativa. As tecnologias digitais são um dos meios de promover o desenvolvimento da linguagem, da autonomia, entre outras, sendo uma das tantas possibilidades de aprendizagem presentes no âmbito educacional.

Na escola da infância, as práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas por meio de projetos que são criados a partir dos interesses das crianças e professor atua como mediador e escriba de todo o processo. Os projetos assumem diversas facetas de acordo com a turma, faixa etária e perfil das crianças e as temáticas são os mais plurais possíveis, sendo as tecnologias digitais uma dessas possibilidades.

No município de Sinop/MT as crianças tem acesso a lousa digital em

-
- 1 Mestrando em Antropologia Social pela Universidade Fdereal de Mato grosso do Sul – PP-GAS (UFMS). Especialista em Ensino Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNEMAT). Professor da Sala de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de ensino de Sinop/MT. E-mail: flavio.penteado@unemat.br.
 - 2 Especialista em Psicopedagogia pela faculdade UNIFLOR, Educação Especial Pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Graduada em Psicologia pela UNIC e em Licenciatura Plena em Pedagogia Pela UNEMAT. Professora da Sala de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de ensino de Sinop/MT. E-mail: patycatharinomota@gmail.com.
 - 3 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior de Educação - IBITURUNA.. E-mail: cleidecadinha@hotmail.com.

suas escolas e por meio destes recursos os docentes podem preparar aulas mais dinâmicas e interativas. E foi a partir da lousa digital que surgiu o projeto “aprendendo com a lousa digital”, em uma turma de Pré fase II, 4 e 5 anos de idade.

Este capítulo discute os caminhos percorridos pelo projeto com as crianças de uma turma de educação infantil em Sinop. Tendo como base a abordagem metodológica qualitativa, baseada nos estudos e pesquisas de Ferreira (2010), Silva (2019), Takemoto (2014), entre outros.

2 INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As tecnologias digitais são ferramentas que cada vez mais estão presentes no cenário educacional, seja na educação infantil ou até no ensino superior. As crianças fazem o uso dessas ferramentas tecnológicas muitas vezes em casa, em que desde pequenas já utilizam *smartphones* e/ou *tablets.*, *seja para ver vídeos ou brincar com jogos.* Todavia, esses recursos não são utilizados de forma pedagógica saudável como um meio de aprendizagem, muitas vezes são formas de “passa tempo”.

Todavia, quando falamos sobre o uso das tecnologias digitais, precisamos ter em mente que dentro do cenário educacional o uso de qualquer recurso deve ter uma finalidade pedagógica e não simplesmente ser utilizado como passa tempo ou para distrair as crianças, como ocorre em casa.

Em relação ao uso das tecnologias na educação, temos a considerar que o desenvolvimento das TIC, principalmente a televisão, o computador interligado à Internet trouxeram para o campo educacional novos desafios, visto que o acesso a eles também passa a ser fonte de informação. (TAKEMOTO, 2014, p.20).

Não há como a escola ficar alheia a realidade social e não incorporar práticas tecnológicas, tendo em vista que diariamente as crianças estão inseridas em espaços de letramento digital. A escola nesse sentido tem um papel de mediadora das aprendizagens necessárias para formação integral das crianças, incluindo o letramento digital.

2.1 Recursos tecnológicos em Sinop-MT

A educação Infantil municipal pública e gratuita de Sinop, que é situado no norte do estado de Mato Grosso é constituída pela creche, crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola (fase 1 e fase 2), com crianças de 4 a 5 anos de idade. O sistema de ensino atende acrianças da área urbana e rural, tendo um total de 24 instituições que funcionam em turnos matutino e vespertino, contemplando

200 dias letivos.

Os espaços educacionais em sua grande maioria são estruturados com salas de aula, brinquedoteca, miniauditório, parques, porém não tem um espaço específico para uso de recursos tecnológicos como uma sala de informática, assim como ocorre no ensino fundamental. Algumas escolas que tem sala de informática, foram construídos a partir de recursos próprios para compra de equipamentos etc., não sendo uma política pública para a educação infantil.

Em 2021 foi implantado o projeto de robótica espacial, a partir da nova gestão municipal, com isso, os professores recebem formação para a utilização dos materiais e em sequência aplicam os conhecimentos com as crianças em sala de aula.

As escolas há cerca de 10 anos receberam lousas digitais que funcionam como uma espécie de projetor, que é acoplado ao quadro da sala de aula e por meio de uma caneta conseguem escrever e realizar brincadeiras e aprendizagens.

Cabe ressaltar que estão sendo instaladas lousas digitais no lugar dos quadros das salas de aula convencionais, mas estes recursos para o ensino fundamental. mas com proposta de implantação para a educação infantil nos próximos anos. As lousas digitais novas funcionam como a tela de um *smartphone* com processador *android* e tem a aparência de um televisor.

2.2 Projeto de aprendizagem

Uma das formas de implementar novas práticas que venham de encontro com as necessidades de aprendizagem das crianças, das turmas na educação infantil é o desenvolvimento de projetos de aprendizagem. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a educação infantil deve ser desenvolvida partindo dos interesses das crianças e com isso, surgem os projetos que são desenvolvidos do decorrer do ano letivo, conforme a necessidade da turma. (BRASIL, 2018).

O projeto em questão, “aprendendo com a lousa digital”, surgiu a partir do interesse das crianças da turma do pré fase II de 4 a 5 anos de idade. Em um dado dia de 2019 as crianças viram a lousa sendo utilizada na sala da brinquedoteca e aquilo chamou a atenção, isso ocorreu logo no início do ano. As crianças ficaram muito intrigadas com aquilo e começaram a fazer diversas perguntas, tais como: o que é isso? Como usa? Dá para jogar?

A partir dessa situação de aprendizagem apresentada anteriormente foi decidido desenvolver um projeto sobre a lousa digital. O projeto era desenvolvido 3 dias na semana, dividido em 3 etapas: 1) construção do projeto; 2) apresentação da lousa; 3) uso da lousa em sala.

Na primeira etapa foi produzido um cartaz com as curiosidades das

crianças e o professor era o escriba da turma, anotando as dúvidas e curiosidades, conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 – cartaz de metas

Nosso projeto “aprendendo com a lousa digital”	
O que já sabemos?	O que queremos aprender?
Tem na escola Precisa de energia para usar Parece uma TV	Como usa isso? Qual o nome? Funciona na nossa sala? Podemos jogar? Como liga? Podemos assistir nela?

Fonte: arquivo pessoal dos(as) autores(as)

Conforme o quadro 1, podemos perceber que as crianças já sabiam algumas informações sobre a lousa e estas foram coletadas no dia que viram a mesma na brinquedoteca. As crianças fizeram comparação com um eletrodoméstico muito conhecido por elas, a televisão, pois no dia que tiveram o primeiro contato a lousa estava sendo usada para passar um filme.

De acordo com a primeira organização as crianças apresentaram seus questionamentos, estes dão sentido a que caminho irão percorrer no desenvolvimento do projeto da lousa. As crianças da educação infantil são questionadoras e curiosas e isso faz com que façam diversas perguntas e conforme forem sendo respondidas, novas perguntas podem surgir.

De acordo com Silva (2019, p. 123) “a curiosidade, se bem estruturada e estimulada, durante a prática pedagógica, se torna a principal fonte de estímulo motivacional”. Nesse sentido a curiosidade das crianças levou a estabelecer as metas e objetivos para o desenvolvimento do projeto.

No decorrer do projeto, foram sendo registrados novos questionamentos a serem respondidos, “o que queremos saber?”, pois conforme iam sendo sanadas as dúvidas uma nova descoberta surgia a cada dia.

Durante o período de descoberta do que era a lousa digital, a secretaria de educação como nos anos anteriores estava ofertando uma formação continuada para uso da lousa em sala de aula, e os educadores da educação infantil estavam participando.

A formação continuada conforme afirma Ferreira (2010), é um fator essencial que vem de encontro com os anseios dos educadores, coloca em prática as situações do cotidiano e apresenta novas possibilidades para serem incorporadas a prática diária dos docentes. Por meio da aprendizagem do professor na formação continuada, surgem então meios para a utilização mais habilitada do recurso digital, a lousa.

Na segunda etapa as crianças puderam ter contato e conhecer como funciona a lousa digital, a sua estrutura e organização. As crianças tem contato com celulares ou microcomputadores em casa e isso facilita a forma de manuseio do recurso. As funções tecnológicas se aproximam das funcionalidades já apreendidas pelas crianças, como: ligar e desligar, abrir ícones ou até mesmo navegar na internet.

Nessa etapa as crianças uma a uma testaram como funcionava o recurso tecnológico, testando suas funcionalidades e demonstrando o que já conseguia fazer e aprendendo novas habilidades sob a mediação do professor. Na terceira etapa, ocorre o processo prático da exposição do recurso digital, as crianças colocam em prática a suas metas estabelecidas na primeira etapa. No quadro abaixo são apresentadas algumas atividades realizadas com lousa digital.

Quadro 2 – Atividades do projeto

Atividades do projeto “aprendendo com a lousa digital”
Pesquisa na internet; Reprodução de vídeos; Jogos digitais; Apresentação de imagens e demais arquivos;

Fonte: arquivo pessoal dos(as) autores(as)

Como apresentado no quadro 2, constam algumas das principais atividades. Uma das funcionalidades da lousa que foi explorada é o acesso a internet, a partir de pesquisas de curiosidades sobre conteúdos que foram explorados do decorrer do projeto ou curiosidades que as crianças necessitavam descobrir.

Promover o acesso a internet é propiciar que as crianças conheçam sobre um dos recursos fundamentais de conectividade, que nos possibilita o acesso a diversos bancos de dados com as mais diversificadas informações dispostas em sites, programas, plataformas, blogs, entre outros.

Outras possibilidades também foram a reprodução de filmes e vídeos, um recurso de áudio e vídeo. Nessa atividade as crianças faziam a seleção dos vídeos por meio das pesquisas realizadas anteriormente e decidiam o que era interessante ou relevante para a turma. Também foi realizada uma seção de cinema, com o filme “*WALL-E*”, que discute sobre a preservação da natureza e as tecnologias em nossa vida futura, uma reflexão sobre os seres humanos e a vida no planeta terra.

Em outros momentos as crianças brincaram como jogos digitais, alguns utilizando a caneta da lousa, como: jogo da memória, relacionar figuras e etc., assim como outros de interação como um dos que foram produzidos pelo docente da turma no “*kahoot*”, uma plataforma para criação de jogos.

Todas as atividades sejam elas interativas de forma individual ou coletiva

propostas no projeto levaram as crianças a conhecer sobre a lousa digital e aprender a usar uma ferramenta digital de forma consciente e educativa. Percebemos que nem sempre a forma que o celular é utilizado em casa da maneira mais adequada.

Quando Rojo e Moura (2012), falam sobre os multiletramentos, eles apontam para a amplitude de conhecimentos que estamos imersos e que na escola não devemos utilizar somente o livro ou o caderno, e que o conhecimento se constrói de diferentes maneiras. As crianças do século XXI tem contato a muitos recursos e conhecimentos que seus pais e avós não tiveram, são as ditas nativas digitais, já nascem aprendendo a utilizar celular e computador.

A escola pública, então, antes de tudo necessita de políticas públicas que levem as tecnologias digitais em toas as escolas, assim ocorrer mudanças significativas como acesso a uma internet de qualidade, espaço adequado ao uso das ferramentas digitais, formação aos docentes, entre outros. desde a educação infantil e precisa romper a “lógica do século XIX, da educação transmissiva” (ROJO, 2013, p.3). A escola precisa cada vez mais vivenciar a realidade atual, incorporar as suas práticas novas formas de aprendizagem.

3 CONCLUSÃO

Por meio do projeto as crianças puderam conhecer e adquirir novos conhecimentos sobre o uso e acesso a ferramenta tecnológica, a lousa digital. Com isso, elas puderam ver histórias, fazer pesquisas, assistir vídeos, brincar de jogos digitais, entre outras atividades.

O projeto se mostra um facilitador da aprendizagem, em que se constitui a partir do interesse das crianças, dessa maneira elas são as principais protagonistas. Nesse sentido, as crianças trazem as ideias, elas surgem na dinâmica das aulas e o professor organiza as ações e andamento do projeto se dá por meio de suas ideias e interesses, e o professor tem um papel de mediador.

Portanto, desde que pequenas as crianças já tem interesse nas ferramentas tecnológicas e a escola deve utilizar isso como um instrumento potencializador da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul 2022.

FERREIRA, Joanielson Araújo. **Formação continuada e seus reflexos na prática dos educadores**. Revista Atenas, 2010. Disponível em <<http://www.atenas.edu.br/Faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVISTAS2010/15.pdf>>. Acesso em: 12 jul 2022.

ROJO, R. **Entrevista:** Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em < http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entre-vista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19>. Acesso em: 20 jul 2022.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Aleciane Ferreira Nascimento. **A importância da formação do educador para a oferta de um ensino de qualidade**. Revista Educar FCE / Faculdade de Campos Elíseos. São Paulo, 2019. Disponível em < <https://www.fce.edu.br/pdf/ED18-FINAL-03.pdf>>. Acesso em: 16 jul 2022.

TAKEMOTO, Denise Tomiko Arakaki. **Educação infantil e tecnologia: um olhar para as concepções e práticas pedagógicas dos professores**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA SÍNTESE INTRODUTÓRIA

Raquel Franco Ferronato¹

Elsa Midori Shimazaki²

Dineia Ghizzo Netto Fellini³

INTRODUÇÃO

O objetivo desse texto é refletir sobre a relação entre a Educação Infantil e a Pedagogia de Projetos. Situiremos a Pedagogia de Projetos na teoria educacional de John Dewey e suas contribuições para a organização do planejamento de trabalho na Educação infantil. Nesse sentido, a primeira observação que podemos fazer é a de que trabalhar com projetos é uma forma inovadora de ensinar e de articular os campos de experiências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil.

Os estudos sobre a Pedagogia de Projetos surgem com o pensamento de John Dewey e seu seguidor Kilpatrick no início do século XX. O movimento filosófico e pedagógico era, portanto, o da Escola Nova que tinha como princípio básico tornar o aluno o centro do processo pedagógico, já que este era um ser ativo que pensar, produz e realiza o próprio trabalho. Nesse sentido, o papel do professor seria o de orientar o aluno quando necessário na organização do seu pensamento bem como a sua execução por meio de um trabalho organizado e sistemático.

A Pedagogia Ativa ou a Pedagogia da Escola Nova determinava que todos os conteúdos curriculares tivessem uma relação muito próxima como os fatos cotidianos promovendo situações de aprendizagem e de ensino organizadas por meio do trabalho em grupo, do estudo dirigido e da pesquisa. Essas formas

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora colaboradora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), profaraquel.ferronato@gmail.com.

2 Doutora em Educação (USP). Professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), emshimazaki@uem.br.

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta da Universidade Federal de Integração Latino Americana (UNILA), di_fellini@hotmail.com.

de organização do trabalho pedagógico pressupunham a concepção de que o aluno era um sujeito ativo na construção do conhecimento.

1. A PEDAGOGIA DE PROJETOS E SUA FINALIDADE EDUCATIVA

Entre as finalidades da Pedagogia de Projetos é a busca pela transformação do contexto escolar tendo em vista a satisfação das diferentes necessidades do educando, realizando uma ponte entre a escola e a comunidade escolar. De acordo com Almeida (2002), o conceito de projeto refere-se à própria atividade humana, ou seja, no ato de pensar e realizar algo e por essa razão, o “(...) projeto é inseparável do sentido da ação” (ALMEIDA, 2002, p32). Em contraposição à Pedagogia Tradicional, a finalidade da aprendizagem deixa de ter um caráter de memorização para abarcar um caráter mais amplo que é o de formação integral do aluno. De acordo com Alvarez Leite (1996, p. 29):

A Pedagogia de Projetos se coloca como uma das expressões dessa concepção globalizante que permite aos alunos analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sociocultural.

A concepção do aluno como um sujeito ativo tem a capacidade de participar efetivamente da gestão da aprendizagem na medida em que pode diante de uma situação escolher as ações adequadas para atingir determinados objetivos. O ensino se dá, então, por meio da experiência e pelos problemas que geram um conjunto de ações que levarão o aluno a obter um resultado de aprendizagem.

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural”. Isso significa que é impossível homogeneizar os alunos, é impossível desconsiderar sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais, e dar um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os gestou (LEITE, s/p, 1996).

Conforme as ideias anteriormente apresentadas por Leite (1996), é possível entender o impacto significativo da Pedagogia de Projetos na proposta de Dewey: a elaboração e a participação em projetos envolvem uma experiência educativa e contribui, portanto, para a elaboração de atividades mais contextualizadas e significativas para a criança pequena. Os projetos constituem uma proposta aberta e flexível e são determinados por interesses e escolhas sobre o

quê, como, por quê e quando as crianças aprenderão, embasado por uma visão de sociedade, infância e educação. O autor Hernandez (1998) destaca as contribuições do trabalho com projetos e o seu alcance no processo de aprendizagem.

Aproxima-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem. Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (HERNANDEZ, 1998, p.61).

Dentro de uma perspectiva de trabalhar a organização da ação educativa na Educação Infantil, o planejamento a partir de projetos emerge como uma possibilidade de focar diferentes áreas do conhecimento e trabalhar tendo em vista a execução de tarefas reais, inseridas na vida cotidiana das crianças e de temas concretos, não separando as possibilidades da intercomplementariedade entre o cuidar, o educar e o brincar. Segundo Leite e Maldonado (1998, p.58), a pedagogia dos projetos:

Não se trata de uma técnica atraente para transmitir aos alunos o conteúdo das matérias. Significa de fato uma mudança de postura, uma forma de repensar a prática pedagógica e as teorias que lhe dão sustentação. Significa repensar a escola, seus tempos, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos das áreas e com o mundo da informação. Significa pensar na aprendizagem como um processo global e complexo, no qual conhecer a realidade e intervir nela não são atitudes dissociadas. Significa romper com um modelo fragmentado de educação e recriar a escola, transformando-a em espaço significativo de aprendizagem para todos que dela fazem parte, colada ao mundo contemporâneo, sem perder de vista a realidade cultural específica de seus alunos e professores.

A Pedagogia de Projetos propõe um rompimento como a visão fragmentada e tradicional de se encarar os conteúdos. Os conteúdos são concebidos dentro de um enfoque mais globalizador e a experiência desses conteúdos por meio dos projetos valoriza a ressignificação e a contextualização dos conteúdos. A contextualização referida aqui significa que os conteúdos ganham um sentido maior, pois relacionam-se como aquilo vivenciado fora da escola. Então, por quê trabalhar com projetos?

Autores progressistas propuseram formas de organização das atividades pedagógicas que teriam por características: a globalização das informações, o

atendimento ao interesse das crianças, a reestruturação do espaço da sala de aula e uma nova forma de participação das crianças na organização das atividades. Dentre estas modalidades de organização foram criados os centros de interesse, as unidades curriculares e os projetos.

De acordo com Formosinho (2007), Dewey enfatiza que a mudança do cenário do ensino e aprendizagem tem como objetivo principal o pressuposto de que a criança adapte o seu pensamento à realidade que a cerca, ou seja, à sua vida cotidiana. Esse cotidiano é muito complexo quando bem desvelado na ação pedagógica do educador. Na verdade, o cotidiano parece ser muito simples, mas traz infinitas possibilidades de compreensão e experiências, especialmente mediante a ação docente revestida de intencionalidade pedagógica.

Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo. É preciso ainda conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto. Essa observação é permeada pela subjetividade do educador, pois observar não é perceber a realidade, mas sim construir uma realidade. A análise dos registros ajuda a interpretar as mensagens que estão dando sentido para as crianças e significado para a vida do grupo. A pedagogia de projetos também possibilita tratar o trabalho docente como atividade dinâmica e não repetitiva. (BARBOSA, 2008, p.85)

A prática de projetos tem suas raízes históricas no final do século XIX com o movimento da Escola Nova. Esse movimento contrapôs-se aos princípios e métodos da pedagogia tradicional. Um conceito essencial do movimento educativo aparece na filosofia de Dewey que afirma o fato de que as escolas deveriam deixar de ser meros locais de transmissão dos conteúdos para se tornarem pequenas comunidades de aprendizagem.

Leite e Maldonado (1998, p.60-1) expõem que o trabalho com projetos conduz a mudanças significativas do trabalho pedagógico além do que entendemos por currículo. Vejamos quais são:

• **Um projeto envolve complexidade e resolução de problemas, possibilitando a análise, a interpretação e a crítica por parte dos alunos.**

A questão da problematização é fundamental no desenvolvimento dos projetos. Problematizar, aqui, não significa fazer uma lista de perguntas do tipo “que queremos sobre o tema...?”. Problematizar corresponde a construir coletivamente uma questão que irá acompanhar o grupo em todo seu percurso e servirá de referência para debates, discussões e reflexões.

• **O envolvimento, a responsabilidade e a autoria dos alunos são fundamentais em um projeto.**

Os alunos são sujeitos ativos, participando de todos os momentos do processo – do planejamento à divulgação, passando pela pesquisa. O trabalho

com projetos deve atender ao interesse dos alunos, mas demanda também envolvimento, responsabilidade e compromisso. Essa atitude desenvolve a cooperação e a solidariedade entre alunos e professores. Com frequência, o professor pode não saber resolver muitos problemas colocados pelo grupo; assim, ele se coloca também no lugar de aprendiz, deixando de ser a única fonte de informação, a pessoa que sabe tudo. Os alunos, por sua vez, abandonam o papel passivo de quem recebe tudo pronto e passam a dar sua contribuição efetiva. Em resumo, os projetos são desenvolvidos **com** os alunos, e não **para** os alunos.

• **A autenticidade é uma característica fundamental de um projeto.**

Cada processo é único, singular, pois é construído coletivamente por aquele grupo determinado. Nessa perspectiva, um projeto não pode ser copiado, nem montado como se fosse uma unidade de livro didático. Mesmo que duas turmas da mesma série desenvolvam projetos sobre o mesmo tema ou problema, com certeza cada um será diferente: cada turma é única e vivencia seu próprio processo de aprendizagem. Portanto, não há como organizar fórmulas ou modelos para trabalhar com projetos, nem fazer um planejamento fechado e definitivo.

• **Um projeto busca estabelecer conexões entre vários pontos de vista, contemplando uma pluralidade de dimensões.**

Os caminhos do aprendizado não são únicos, nem homogêneos – há várias formas de chegar a um conhecimento e o projeto é uma proposta que garante a flexibilidade e a diversidade da experiência educativa. Ao se ver diante de um problema significativo, instigados a compreender esse problema, os alunos se defrontam com várias interpretações e com pontos de vista diversos acerca da mesma questão.

Historicamente, a prática de projetos surgiu para inovar a escola e romper com as práticas tradicionais de ensino e torná-lo mais interessante e significativo para o aluno. Essa abordagem considera que as crianças devem ser colocadas no centro do processo educativo. Além de considerá-las como sendo o centro do processo enfatiza que o respeito aos seus direitos e necessidades são fundamentais.

Os projetos devem ser desenvolvidos a partir da realidade da criança, constituindo um processo de pesquisa e estudo em profundidade de situações do cotidiano. Por meio do desenvolvimento do projeto, as crianças aprendem mais sobre o tópico selecionado. Katz define projeto como:

(...) uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender. A investigação é em geral realizada por pequenos grupos de crianças de uma sala de aula, às vezes pela turma inteira e, ocasionalmente, por uma criança apenas. A principal característica de um projeto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças e pelo seu educador (KATZ, 1994 *apud* HELM; BENEKE, 2005, p.22).

O envolvimento, a responsabilidade e autoria das crianças são fundamentais em um projeto. As crianças, nessa concepção de educação, são sujeitos ativos, participantes de todo o processo de educação. Crianças e professores são

co-responsáveis pelo desenvolvimento do projeto, por meio de um processo de constante negociação. Segundo Leite (2000), a criança tem plenas possibilidades de aprender participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos e isso cria condições de ensino que rompem posturas tradicionais, pois se valoriza “(...) as experiências proporcionadas, os problemas criados, a ação desencadeada” (LEITE, 2000). Segundo Zabala (1998), os projetos pedagógicos oportunizam situações por meio das quais:

(...) os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento (ZABALA, 1998, p.88).

Por meio do planejamento integrado de unidades, o educador pode mediar o trabalho educativo onde as crianças podem buscarem soluções para problemas do seu cotidiano, inclusive indo além deles, vivenciando conceitos mais elaborados. Sendo assim, o trabalho educativo com os projetos possibilita posturas diversificadas do professor: questionador, mediador de conceitos científicos, problematizador por meio das quais ele intercambia posições a respeito dos temas abordados com as crianças.

Essa opção metodológica qualifica as interações e as relações entre criança-educador/criança-criança. O planejamento de um projeto pode seguir as fases apresentadas na Figura 1.

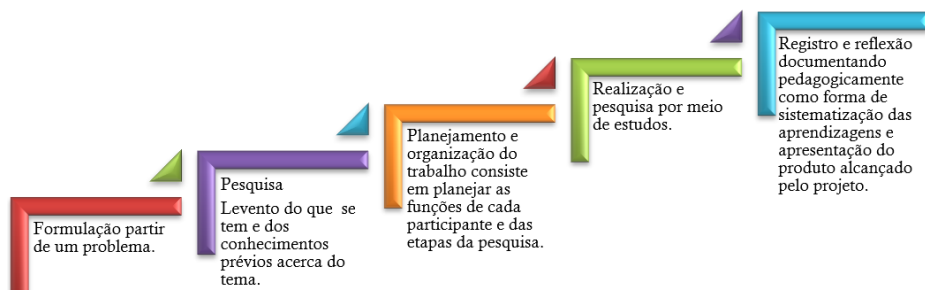


Figura 1. Etapas gerais de um projeto pedagógico.

Esse tipo de plano possibilita ao professor pensar e organizar as suas ações para o desenvolvimento do projeto. As questões elaboradas no plano podem ser modificadas conforme a negociação com as crianças durante a execução do mesmo. Novas situações podem surgir. É importante frisar que durante e ao final do projeto retoma-se e avalia-se o que foi aprendido realizando uma sistematização por diferentes formas de registros pedagógicos (portfólios, diários de

campo, relatórios etc).

No contexto de ensino e aprendizagem, as situações do cotidiano passam a ser vistas de maneira mais cuidadosa e atenta por meio do trabalho com projetos sendo possível ampliar o conhecimento de mundo da criança. Por essa razão é que a Pedagogia de projetos sempre parte de uma situação-problema que desencadeia todo um processo de ensino e aprendizagem com momentos individuais e coletivos.

Um projeto gera situações problemáticas, ao mesmo tempo, reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social (LEITE, 1996, p.9).

Partindo da situação-problema, o projeto constitui também um enlace com a experiência anterior, permitindo a construção de uma linha contínua de aprendizagens que se tornarão cada vez mais generalizáveis e complexas. Além desses dois elementos, o projeto deve alcançar um resultado final ou um produto que tenha sentido social para todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Em resumo, segundo Barbosa e Horn (2001, p.10), os projetos se organizam:

No campo educativo a pedagogia de projetos tem, em grandes linhas, os mesmos momentos decisivos: a definição do problema, o planejamento do trabalho, a realização – coleta, organização e registro de informações, a comunicação e a avaliação. O modo como o projeto será desenvolvido está intrinsecamente vinculado ao seu conteúdo.

A pedagogia de projetos pode possibilitar interessantes formas de organização pedagógica que contemplem uma visão multifacetada e rica de relações ensino e aprendizagem. Consiste, portanto, num modo de organizar o ato educativo indicando uma ação concreta, voluntária e consciente. Com isso queremos dizer que os projetos visam à obtenção de um alvo formativo, preciso e determinado. Parte, ainda, da realidade fática e formula uma situação problema globalizada dos fenômenos mobilizando a motivação dos estudantes e a intermediação do professor para levantar propostas de execução ou de solução desse problema.

Não podemos continuar encarando nossos alunos como aqueles de 10, 20 ou 30 anos atrás. Aquilo que praticávamos ontem não é mais suportável hoje. Precisamos acreditar que a instrumentação do professor é o diferencial para possibilitar um ensino atual e adequado a educação tradicional, e principalmente aquela com “máscara” de não tradicional, e quebrar alguns paradigmas, a fim de substituir nossas posturas, conceitos e métodos inadequados para atender a esse novo aprendiz que interage de maneira rápida em seus diferentes meios sociais (NOGUEIRA, 2007, p. 27).

Isso nos leva a entender o que muitos autores apontam no sentido de

que o trabalho com projetos não é um método de ensino, mas uma Pedagogia. Portanto, constitui um campo de conhecimento, saberes e princípios daquilo que pode meramente ser aplicado. Por meio do planejamento integrado de unidades, o educador pode induzir as crianças a buscarem soluções para tais problemas, vivenciando teoria e prática, nesse desenvolvimento. Nesta fase de elaboração do projeto o educador questiona, incentiva, problematiza e intercambia posições a respeito de temas para serem abordados com as crianças.

A Pedagogia de Projetos visa à re-significação desse espaço escolar, transformando-o em num espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com Projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino-aprendizagem. (LEITE, 1996, p.8).

Depois de delineado o projeto com as crianças, o educador deve planejar sua ação, traçando os objetivos que almeja alcançar, bem como delineando as atividades que serão desenvolvidas, de forma a contemplar as diversas áreas do conhecimento. Além disso, deve buscar trabalhar de forma lúdica, contemplando brincadeiras e jogos no desenrolar de todas as atividades. Sendo assim, podemos programar as atividades a partir de um tema junto às crianças que esteja coerente com as necessidades e demandas específicas da turma.

Na escola da infância, o percurso pode ser organizado de diferentes formas que promova experiências e não um engessamento das aprendizagens. Portanto, a Educação Infantil deve basear-se no relacionamento, no diálogo, nas interações, na participação, no acesso ao saber e valores que respeitem a criança como pessoa integral e cidadã. Dar voz à criança significa possibilitar condições para que ela expresse seus pontos de vista, negocie e busque soluções melhores que as suas, crie teorias comprovando-as e reorganizando-as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com projetos educativos também abre a possibilidade para experimentar diversas estratégias pedagógicas, tais como a exposição oral, a escrita individual e produzida no coletivo, a pesquisa e suas formas de comunicação, debates, rodas de conversa etc. Estas estratégias produzidas no conjunto da turma podem ensejar oportunidades para a indagação e a organização do pensamento. intencionada. Neste

Considerar as crianças significa, de acordo com Rinaldi (2002, p.77) compreender a “(...) capacidade que elas têm de (...) expressar seus pensamentos, seus sentimentos e sua visão de mundo, através de muitas modalidades de comunicação”. Escutar a criança é uma atitude e não um ato mecânico. Quando falamos em currículo na Educação Infantil, pressupomos algumas ideias que é preciso rever:

- o conhecimento da criança como produto e produtora de cultura,

portanto, um sujeito social, histórico e cultura. Isso nos leva a compreender que a criança é capaz de estabelecer múltiplas relações e levantar hipóteses de várias naturezas.

- objetivos flexíveis e adaptados de acordo com as necessidades e interesses da criança tendo em vista o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, é preciso criar condições metodológicas, afetivas e do próprio ambiente para que ela possa construir uma imagem positiva de si e do outro. Garantir objetivos que permitam experiências significativas contribui para o desenvolvimento de sua criatividade fortalecendo e estimulando as interações com o mundo social.

- teoria, conteúdo e metodologia coerentes no fazer do professor exigindo uma constante reflexão sobre a prática e tendo sempre como referência a própria criança.

- Postura atenta do educador no atendimento à criança.

As instituições de Educação Infantil devem garantir alicerces essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem sólidos. Assim, a pedagogia de projetos é uma das formas de organização curricular que traduz, na prática educativa, os aspectos anteriormente citados, assegurando condições para que a criança: faça escolhas; participe ativamente; seja co-responsável por sua formação; tenha uma visão globalizada das situações; experiencie momentos contextualizados de aprendizagem; exercite a cidadania; enriqueça suas relações; explore e elabore teorias; dialogue e negocie permanentemente e; desenvolva o gosto pelo aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, M.E.B. de. **Como se trabalha com projetos** (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. **Pedagogia de projetos: intervenção no presente**. Revista **Presença Pedagógica**. v. 2, n. 8, mar./abr, 1996.

BARBOSA, M. Carmen S. e HORN, M. da Graça S. Por uma pedagogia de projetos na educação infantil. **Revista Pátio**. V. 2, n. 7, nov. 1998, jan. 1999.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CHIQUITO, Santos R. **Bússola teórica**. Curitiba, 2005. (Texto provisório para projeto curricular em ação da província Marista Brasil-Centro-Sul).

- FORMOSINHO, Julia Oliveira. Pedagogias da Infância. In: KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica Appezato; FORMOSINHO, Julia Oliveira. Pedagogias da Infância: Dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.15-28.
- HELM, J. H.; BENEKE, S. **O poder dos projetos**: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LEITE, L. H.; MALDONADO, M.D. Projetos de trabalho. In: BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. **Diários – projetos de trabalho**. Cadernos da TV Escola. PCN na escola, 1998.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Pedagogia de Projetos*: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n 08. Belo Horizonte: Dimensão, Mar./Abr., 1996.
- LEITE, Lucia Helena Alvarez; MENDEZ, Verônica. Os Projetos de Trabalho: Um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. **Revista de Educação**, Porto Alegre: Projeto, ano 3, n.4, p.25-29, jan./jun. 2000.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de Projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7 ed. São Paulo: Érica. 2007.
- RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DO BRINCAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Taynara Moyses Ferreira¹

Karolayne Rezende de Carvalho²

INTRODUÇÃO

No que tange às primeiras aprendizagens adquiridas pelas crianças, cabe mencionar que os pais são os primeiros precursores desse processo, seguidos pela família, sociedade e instituições escolares. Todavia, o ensinar e o educar se dão através de toda a bagagem potencial que a criança apresenta, sendo “no convívio social da creche e na pré-escola que as crianças começam a se conhecer e a conhecer o outro, a se respeitar e a respeitar o outro, e a desenvolver sua capacidade de construir conhecimento.” (SILVA et al, 2016, p. 4).

A etapa da Educação Infantil se caracteriza como o início e a base do processo educacional, ela é essencial para o gerenciamento de questões de cunho educacional, pois cria condições para que as crianças conheçam e descubram novos sentimentos, emoções, aspectos culturais, morais e éticos, “através das interações sociais, e nos processos de socialização, o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 80). Assim, por ser a primeira etapa da Educação Básica esta abarca crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, com o intuito principal de promover seu desenvolvimento integral (BRASIL, 1996), considerando que nessa fase ao adentrar na pré-escola a criança passa a ter contato e vínculos extras familiares.

Assim,

a educação infantil é um campo de conhecimentos, um espaço de convivência de como desenvolver e atender aos direitos das crianças, em um sentido amplo que envolve toda forma de educação, família, comunidade na sociedade. Atuar no campo educacional é contribuir para espaço

1 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita - NELLE/UFLA e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais - NEPPE/UFLA. E-mail: taynaramoyses@hotmail.com.

2 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 - NEPPE/UFLA. E-mail: karolaynerezende@yahoo.com.br.

de convivência, uma parceria de troca, a onde o profissional transmitir mais recebem, favorecem o nexos de mudanças das pessoas, a prática pedagógica é um processo de humanização e formação de cultura literária. (ANDRADE, 2018, p. 19).

Partindo dessa premissa, se faz importante refletir sobre a criança como um “sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (BRASIL, 2009, p. 6). Desse modo, o lúdico e o brincar no âmbito da Educação Infantil, corroboram para se pensar a criança como um sujeito sociocultural e histórico, à medida que produz cultura e constrói sua própria história.

Elencado a tal fato, a criança precisa ser vista como um sujeito brincante que vivencia, fantasia, imagina, aprende, observa, narra, questiona, constrói sua identidade pessoal e experimenta o mundo à sua volta. Assim, partindo do ideal que o currículo se configura “como um conjunto de práticas cotidianas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos do patrimônio sistematizado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento integral da criança, por meio das interações e brincadeiras”. (BRASIL, 2009 apud SÃO PAULO, 2020, p. 19). E a escola enquanto uma instituição social que viabiliza o acesso à educação, considerando que esta última 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, [...] 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)

Ainda, cabe evidenciar 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 passam. 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” (OLIVEIRA; VIANA; BOVETO; SARACHE, 2013, p. 150), promovendo assim, uma educação voltada para a vida onde a criança possa se expressar, indagar e tornar-se detentora de conhecimentos essenciais a sua formação crítica.

Diante disso, o presente texto parte dos estudos de autores de referência no âmbito do brincar e da ludicidade, para o entendimento dessas práticas no desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, para que seja possível

uma melhor organização textual, estruturamos o presente capítulo da seguinte maneira: primeiramente será exposto alguns princípios fundamentais a compreensão do âmbito da Educação Infantil. Na sequência serão abordadas as concepções do lúdico e do brincar, a fim de que haja o entendimento da criança como um sujeito brincante que experiencia explora e aprende.

PRINCÍPIOS ÉTICOS, ESTÉTICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo do pressuposto de que a concepção de currículo na Educação Infantil não se resume apenas aos produtos das atividades realizadas no meio educativo, mas, essa envolve todas as demais atividades que compõem o cotidiano da criança, e produzem sentido para ela, sendo essas atividades: momentos de higiene, descanso, brincar livre, dormir, comer, dentre outras. (FOCHI, 2020). Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009), a caracteriza como a primeira etapa da Educação Básica, em espaços de cunho institucionais não domésticos, sendo esses de iniciativa pública ou privada.

O Parecer 20/2009, que embasa acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, evidencia que a organização curricular desta etapa “pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (BRASIL, 2009, p. 16 apud FOCHI, 2015, p. 229). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se constitui como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p 40), em que vivem.

Além disso, os campos em questão se baseiam nas DCNs e colocam em foco os saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências e vivências. Sendo dez experiências a serem promovidas às crianças e essas se encontram concentradas em cinco campos: “*O eu, o outro e o nós*”; “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*”; “*Corpo, gestos e movimentos*”; “*Traços, formas, sons e cores*”; “*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*”.

Elencado a tal fato, a organização curricular por meio de campos de experiências é voltada e centrada em uma perspectiva mais ampla e complexa de produção de saberes, à medida que compreende a criança como sujeito brincante que se desenvolve e aprende por meio de interações

das múltiplas linguagens, nas experiências concretas da vida cotidiana e no convívio em um espaço de vida coletiva. Os campos de experiências se sustentam na concepção de uma criança que age, cria e produz cultura e estão articulados aos direitos de aprendizagem, que expressam os diferentes

modos como a criança aprende: brincando, convivendo, conhecendo-se, expressando, explorando e participando. (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 21).

Nesse viés, os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos conduzem, assim, a uma intencionalidade pedagógica que responde à noção de criança e currículo. Assim, segundo Fochi (2015, p. 224), a organização dos campos de experiência deve ter em vista a ludicidade, por intermédio das concepções de criança, escola e educação, sendo este “um exercício político e pedagógico, ético e estético”.

Diante desse fato, os direitos de aprendizagem, emergem das DCNEI e “devem assegurar condições para que as crianças aprendam ao desempenharem, em diferentes situações e ambientes, papel ativo e as convidam a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los” (BRASIL, 2017, [s.p] apud NOVO HAMBURGO, 2020, p. 24), considerando que eles são sujeitos de direitos. Assim, o princípio ético se evidencia e se valida por meio do direito que a criança tem de conhecer-se e conviver, o estético se traduz nos direitos de brincar e explorar e, por fim, o princípio político revela-se nos direitos de participar e expressar.

Desse modo, esses direitos de aprendizagem necessitam ser considerados no planejamento das práticas pedagógicas docentes, tendo em vista colocar em ênfase a realidade da criança com o intuito de promover o conhecimento de forma completa e integral. Nesse sentido, o docente deve planejar e propor “experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica”. (BRASIL, 2017, p. 37 apud NOVO HAMBURGO, 2020, p. 25).

Partindo da perspectiva de que o Planejamento Escolar consiste em uma prática que possibilita prever a ação a ser desenvolvida e realizada pelos docentes

implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. (LIBÂNEO, 2001, p.123).

Nota-se então que é indispensável que os planejamentos considerem o contexto escolar, para que não se proponha práticas educativas que fujam da realidade das crianças. Sendo que elas aprendem mais quando estão em contato com práticas que por sua vez consideram a realidade à sua volta, tornando assim, sua aprendizagem mais significativa. Dessa forma, na Educação Infantil é importante que o professor (a), ao organizar e planejar suas ações pedagógicas, considere os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com o intuito de fazer com que elas “convivam, brinquem, explorem, participem, se

expresssem e se conheçam” (SÃO PAULO, 2020, p. 25), para que assim elas possam se desenvolver e construir seus próprios conhecimentos.

A CRIANÇA: O LÚDICO E O BRINCAR

A criança precisa ser reconhecida como um sujeito que possui “linguagens ricas e expressões de experiências, por vezes, ainda desconhecidas” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 23), pois, à medida que elas passam a ter novas experiências, e a interagir com diferentes elementos que constroem o seu espaço, seus “sistemas emocionais vão-se constituindo e criando novas ligações com outros sistemas”. (CATARREIRA, 2015, p. 16). Diante disso, o ato de brincar se configura como a principal atividade delas considerando que é por intermédio deste que elas podem desenvolver capacidades importantes, como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. Além disso, “é fundamental entender a expressão da criança como um corpo em ação” (REIS; MOREIRA, 2015, p.129), que por sua vez fala, sente, pensa e faz.

Além disso, a atividade brincante configura-se como uma forma de comunicação por meio da qual a criança se desenvolve integralmente, tanto no aspecto físico, como social, cultural, afetivo, emocional e/ou cognitivo. Sendo possível desenvolver áreas da personalidade como: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. Segundo Moreira e Reis (2015), ao movimentar-se os sujeitos brincantes o fazem por inteiro, consistindo em um período de descobertas a qual lhes permite a exploração de seus corpos e a descoberta do mundo ao seu redor.

Conforme expostos de Huizinga (2008) o jogo e o brincar são atos livres, sendo que ao apresentar o lúdico,

torna-se a gênese do pensamento humano e da descoberta de transformação do mundo. Independente da época, cultura ou classe social. Os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz de conta se confundem. (HUIZINGA, 2008, p. 3).

Nessa perspectiva, um corpo que não brinca não produz utopia, conforme os pensamentos de Foucault (2013), ao passo que o não brincar priva a criança de romper barreiras com a realidade e de vivenciar novas experiências. (WINNICOTT, 2019).

No que diz respeito ao movimento lúdico, este consiste na satisfação da criança por meio do trabalho com o real, sendo seu objetivo primordial “o próprio prazer do funcionamento da brincadeira [...], pois ajuda no desenvolvimento cognitivo e facilita a aprendizagem e a interação entre os colegas.” (SANTOS, 2012, p. 3 apud ANDRADE, 2018, p. 31) .

Desse modo, Canda (2004, p. 128), vai nos dizer que:

a atividade lúdica ocupa importante papel no desenvolvimento integral humano, visto que contribui para resgatar estruturas humanas desprivilegiadas pela escola e pela sociedade capitalista contemporânea. (...) Dessa forma, a ludicidade considera e situa o ser humano em sua estrutura global, contribuindo para uma vivência mais significativa e uma ação mais ética e humana.

Levando em consideração esses aspectos, se faz necessário pensar em práticas lúdicas de teor educativo que proporcionem o desenvolvimento da corporeidade, ao passo que esta é “a existencialidade viva que se desvela por movimentos intencionais em busca de transcendência, em que a sua vivência ocorre na motricidade manifestada pelo indivíduo”. (REIS; MOREIRA, 2015, p. 129). Considerando que, o brincar é o precursor do desenvolvimento criativo e imaginário da criança, à medida que este ato “por meio do movimento não pode ser visto como uma ação apenas física, mas como a expressão de sua existencialidade repleta de sentidos e significados construídos pela criança” (REIS; MOREIRA, 2015, p. 129), tendo como base o seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito às infâncias e à Educação Infantil, é fundamental que a instituição escolar tenha como premissa a promoção de vivências que proporcionem ao sujeito brincante o seu pleno e integral desenvolvimento, conforme explícito por Gobbi e Pinazza (2014). A criança como um sujeito brincante é o agente do seu próprio conhecimento e o professor é o mediador desse processo educativo. Nessa perspectiva, fica evidente que o currículo na Educação Infantil não deve englobar apenas as atividades realizadas em sala de aula pelas crianças, e não deve ser dissociado das práticas cotidianas vivenciadas pelas mesmas. Mas, deve ser pautado e organizado em consonância com as realidades vivenciadas pela criança, abarcando todos os momentos vividos por ela no contexto educativo, tornando assim, sua aprendizagem mais significativa.

Além disso, cabe ressaltar que aspectos contextuais como: espaços, ambientes, planejamento, formação docente, matérias, promoção da saúde, família e outros, devem ser considerados na educação e cuidado das crianças. Partindo desse pressuposto, entendemos que a essa primeira etapa da Educação Básica, cabe promover o pleno desenvolvimento integral dos indivíduos de 0 a 5 anos, visando à promoção de acesso ao conhecimento de uma forma não escolarizante e não assistencialista.

Dessa forma, partindo dos preceitos de Dolto (2007), para se pensar essas questões nós educadores devemos enxergar a criança sob a ótica de um sujeito

histórico e de direitos que por meio das relações e interações com o outro e com o mundo ao seu redor se desenvolve, produz cultura e constrói sua identidade pessoal. Portanto, uma criança que se diverte, que cuida e explora tudo ao seu alcance é uma criança saudável, pois detê-las de brincar significa privá-las da alegria da vida.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luzia Rodrigues de. **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso em uma creche pública**. João Pessoa, 2018, p. 1-43. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia), Universidade Federal da Paraíba.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Brasília: MEC, SEB. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CATARREIRA, Cátia Sofia Sá Rato. **AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**. Porto Alegre, 2015, p. 1-168. Relatório Final (Mestrado), Instituto Politécnico de Porto Alegre.
- DOLTO, Françoise. A criança e o jogo. In: **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 109-118.
- FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.
- GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- HUIZINGA. Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno social. In: **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 4-31.
- LIBÂNEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. In: Organização e Gestão Da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: **Editora Alternativa**, 2001.
- NOVO HAMBURGO. **Organização da Ação Pedagógica – Educação Infantil: documento orientador**. Caderno 2. Novo Hamburgo: Secretaria Municipal de Ensino, 2020.
- OLIVEIRA, Terezinha; VIANA, Ana Paula dos Santos; BOVETO, Lais; SARACHE Mariana Vieira. **O Papel da Escola na Formação de Pessoas: considera-**

ções históricas. Políticas Educativas, Porto Alegre v. 6, n.2, p. 145-160, 2013.

REIS, Laudeth Alves dos; MOREIRA, Wagner Wey. A Formação Docente Sob a Ótica da Corporeidade na Educação Infantil. Revista UFG, n. 16 ,p. 119-135, jun/2015.

SILVA, Ana Maria Burguês da. et al. INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DAS CRIANÇAS. [s.l.]. p. 1 -11. 2016.

WINNICOTT, Donald W. O brincar: proposição teórica. In: **O brincar e a realidade.** São Paulo: UBU, 2019, p. 69-90.

FOTOGRAFIA COMO ARTE DE LER IMAGENS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ludmila Magalhães Naves¹

Ilsa do Carmo Vieira Goulart²

INTRODUÇÃO

Partimos da premissa de que as imagens podem narrar, comunicar, indicar sentidos e promover interações, segundo Manguel (2001, p. 21), “as imagens, assim como as histórias, nos informam”. Para Pietroforte (2018, p. 34) o significado da palavra imagem está ligado ao retrato, à semelhança e à representação e dessa forma, a imagem que “tomada como representação, pode se referir ao que se vê, ao que se ouve ou se imagina”. Assim, compreendemos por imagem³ tudo aquilo que pode ser visto, com os olhos ou com a mente.

Nesse sentido, entendemos que as imagens que nos cercam, especificamente, as imagens fotográficas podem nos dizer algo, pois a fotografia “[...] é sempre alguma coisa que é representada [...]”, complementa Barthes (1984, p. 49). Representações estas encontradas por exemplo, nas páginas dos livros direcionados para crianças, carregados com imagens que podem ser vistas como caminhos que permitem a leitura do texto visual que, no caso da literatura, mostra-se como uma categoria única que age a partir da compreensão do objeto livro como um mediador entre a escrita e a imagem.

Diante disso, entendemos o registro linguístico como um texto, ou seja, uma “[...] prática discursiva presente em todas as manifestações humanas. A música, o teatro, as artes plásticas, a fotografia, o filme, a literatura, a bula de um remédio, o manual de instruções, a planta de um edifício, uma expressão facial...

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Arte Educação, Especialista em Educação Especial Inclusiva, Pedagoga e Bacharel em Administração. Professora colaboradora e pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Literatura Infantil GEPLI-GPELL/UFGM. Email: ludnaves@gmail.com.

2 Pós-doutora em Educação. Docente do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Email: ilsa.goulart@ufla.br.

3 Forma como o autor Pietroforte esclarece as aplicações do termo em uma análise semiótica.

tudo é texto!”, asseguram Rocha e Barbosa (2017, p. 30). Para Belmiro (2014, p. 321) o texto se conceitua como “[...] uma produção, seja verbal, sonora, gestual, imagética, em qualquer situação de comunicação humana, estruturada com coerência e coesão”. Logo, podemos afirmar que, assim como um registro escrito, a imagem fotográfica também comunica, porque diz respeito a uma produção, a um texto, a um texto visual.

Ao compreender a imagem como um texto em potencial, neste capítulo, busca-se refletir sobre a leitura de imagem como um ato formativo do olhar leitor a partir das experiências vivenciadas na oficina *Fotografia como arte literária: a arte de ler imagens*. Para tanto, propomos descrever um relato de experiência de uma oficina de arte, pautado na revisão de literatura a partir da concepção de imagem como texto visual a partir de Joly (1994), Flusser (2000), Benjamin (2009), Ramos (2013) e Santaella (2012) em diálogo com outros que discutem a temática.

A oficina *Fotografia como arte literária: a arte de ler imagens* integrou as atividades do evento *Oficina para todos*, que aconteceu no Centro Cultural da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na cidade de Belo Horizonte, em maio de 2018. A oficina foi estruturada e aplicada a partir da proposta de trabalho com recortes de revista, que realizou no espaço de sala de aula do próprio Centro Cultural⁴.

Além da finalidade de discutir sobre a potencialidade comunicativa da fotografia por meio da abordagem de teorias fundamentais sobre a imagem fotográfica, a oficina *Fotografia como arte literária: a arte de ler imagens*⁵ também proporcionou um momento de reflexão sobre o processo de leitura de imagens propostas por autores como Alberto Manguel, Vilém Flusser e Lucia Santaella, bem como sobre os temas que envolvem a arte literária, a diagramação literária e a arte ilustrativa com base nos estudos de Graça Ramos.

Sendo assim, para uma melhor organização textual, a discussão proposta se divide da seguinte maneira: primeiramente discutiremos a fotografia como um texto visual, em segundo apresentamos a oficina temática deste relato de experiência e, então, tecemos nossas considerações finais.

FOTOGRAFIA: COMPREENDENDO A IMAGEM COMO TEXTO VISUAL

Compreendemos que a imagem esteve presente na origem da escrita, bem

4 A oficina *Fotografia como arte literária: a arte de ler imagens* constituiu-se como produto educacional, do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação (NAVES; GOULART, 2020; NAVES, L. M., 2019).

5 A oficina *Fotografia como arte literária: a arte de ler imagens* caracterizou-se como produto educacional resultante das ações do curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFLA), em 2019. Cf. Naves (2019) e Naves e Goulart (2020).

como fora tópico de reflexões filosóficas polêmicas na Idade Antiga, explica Joly (1994). A imagem era muitas vezes combatida, já em outras ocasiões era defendida, por mentir ou por expor a verdade, por enganar ou por levar ao conhecimento (JOLY, 1994). Todavia, não se pode negar que a imagem em sua potencialidade comunicativa, é portadora de “poderes mágicos”, capaz de se parecer ou até mesmo se confundir com o que representa.

Assim, a imagem passa a ser compreendida como uma ferramenta do conhecimento, que permite a reflexão e interpretação de seu conteúdo, explica Joly (1994, p. 67):

A função informativa (ou referencial), muitas vezes dominante na imagem, pode também amplificar-se numa função *epistêmica*, concedendo-lhe então a dimensão de instrumento de conhecimento. Instrumento de conhecimento porque fornece, com certeza, informações acerca dos objetos, lugares ou pessoas através de formas visuais tão diferentes como as Ilustrações, as fotografias, os desenhos ou ainda os painéis (JOLY, 1994, p. 67).

Para Belmiro (2014, p. 321), “aceitar que as imagens podem se constituir como textos é poder dizer que, antes de tudo, elas se estruturam na forma de um texto visual que pode ser lido”. É a partir deste viés argumentativo que o livro de imagem se mostra como um suporte que favorece o diálogo entre o leitor e a imagem, como explica Manguel (2001, p. 24): “[...] as narrativas existem no tempo, e as imagens, no espaço. Durante a Idade Média, um único painel pintado poderia representar uma sequência narrativa, incorporando o fluxo do tempo nos limites de um quadro espacial [...]”.

Tomando como abordagem a semiótica visual, Pietroforte (2018, p. 33) aponta que textos são imagens e as imagens são textos no sentido de que ambos pertencem aos domínios do visível e acrescenta: “qualquer palavra [...] quando escrita, é antes vista do que ouvida [...]” o que a torna um registro linguístico visível passível de ser reconhecido pela sua plasticidade de expressão.

Os textos verbais e visuais se misturam e dialogam ao se encontrarem em diferentes suportes da atualidade, ofertando variadas propostas de conteúdos de forma impressa ou nas telas “[...] como linguagens entrelaçadas na vida e na arte, superando os limites com que cada uma opera”, aponta Belmiro (2014, p. 322).

Fundamentando-se em Santaella (2012, p. 108) “tanto a imagem quanto a língua podem representar algo concreto. Mas o abstrato só pode ser representado de maneira indireta por imagens, como nos emblemas. Já a língua pode representar tanto o concreto quanto o abstrato [...]”. As imagens comunicam para além das palavras, informam uma mensagem muitas vezes não traduzidas por um vocabulário, porque tocam o não visível, o sensível, o pensamento, ampliando fronteiras, expandindo o mundo do leitor:

Como bem diz o pensamento popular, se uma imagem vale por mil palavras, mesmo assim é preciso usar a língua para traduzir as imagens e afirmar esse valor. É por isso também que as usamos para dizer que não temos palavras para expressar um pensamento, ou um sentimento. Em síntese, nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo (COSSON, 2012, p. 12).

Vivemos cercados pelas imagens e esta não é uma escolha, independentemente de serem lidas e decodificadas, as figuras ao nosso redor apresentam-se dispostas ao alcance dos nossos olhos de diversas maneiras e momentos, bem como por meio de diferentes suportes, como salienta Barthes (1984, p. 31) com relação à imagem fotográfica: “Vejo fotos em toda parte, como todo mundo hoje em dia; elas vêm do mundo para mim, sem que eu peça [...]”.

A imagem configura-se no plano da Semiótica, entendida como “[...] disciplina que estuda os fenômenos culturais a partir de signos e busca integrar redes de significação, sendo muito utilizada quando desejamos pensar a questão das imagens [...]” (RAMOS, 2013, p. 17). Nesse sentido, somos alvos dos efeitos dos meios eletrônicos, da imprensa e da publicidade, que se manifestam por meio de múltiplas semioses, assim nos vemos rodeados pelas multimodalidades que como consequência somam aos textos mais antigos uma nova linguagem, como analisa Vieira e Silvestre (2015, p. 75): “Como resultado, podemos dizer que a linguagem hegemônica deste século reside no uso de variadas semioses, característica da linguagem multimodal”.

As imagens tocam os olhos do leitor que passa a perceber seus elementos de forma simultânea, o oposto do processo de recepção do texto escrito, que ocorre de forma contínua, explica Santaella (2012). Contudo, imagens e palavras alimentam-se umas das outras, interagem entre si e se complementam, porque estão ligadas, tendo em vista que “[...] quanto mais trabalhamos sobre as imagens mais amamos as palavras [...]” (JOLY, 1994, p. 154).

Porém, os livros de imagens, que contam uma história de figuras organizadas de forma sequencial, narram de forma linear, bem como são estruturados os textos verbais. “Assim, o que se vê e o que se lê podem estar presentes, unidos pelo “como” são produzidas essas linguagens”, assegura Belmiro (2014, p. 322). Para Santaella (2012, p. 109), informações imagéticas ou linguísticas refletem na capacidade de memória do leitor, sendo que “as imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. Somos mais capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens do que a partir de palavras”.

Semelhanças e diferenças, para Flusser (2000, p. 10), o mundo das imagens se difere do mundo linear na medida que o tempo circular da magia foi

transformado no tempo linear da história, ou seja, como uma forma de compreender melhor o que as imagens diziam, foram formadas linhas, inventando a escrita linear. O autor, por criticar o fato de não haver a prática da decodificação das imagens ainda compara o texto visual com o texto linear assegurando que imagens técnicas são metacódigos de texto, que significam textos e não o mundo lá fora, talvez porque assimilamos seu conteúdo sem ao menos compreendê-lo.

As imagens que nos cercam são constituídas por signos, carregadas de significados que falam com a nossa memória. Conhecer o domínio de técnicas da construção da imagem, como por exemplo as cores, as linhas e a textura, nos torna alfabetizados visualmente, porém para ler uma imagem a partir de uma perspectiva mais ampla, como fatores históricos, sociais e culturais é necessário sermos letrados visualmente explica Belmiro (2014) que acrescenta:

[...] o letramento visual não se limita a uma série de condições para o desenvolvimento da competência de leitura de imagens, mas sua dinâmica nos ajuda a lidar com uma multiplicidade de linguagens visuais, seja a fotografia, ou a pintura, a escultura, a gravura, o desenho, entre outras, além de fortalecer o entendimento consciente dos usos de diferentes mídias, como o impresso, o digital, a mídia televisiva, os museus interativos, etc. (BELMIRO, 2014, p. 187).

Segundo Belmiro (2014, p. 322) a linguagem visual se mostra como uma “oportunidade para aproveitar o formato atual dos livros de literatura infantil para explorar esteticamente os textos visuais que circulam no cotidiano das crianças”. Portanto, diante de um livro de imagem, o leitor, seja ele uma criança ou um adulto, alfabetizado ou não, tem a oportunidade de trabalhar com uma vasta realidade imagética, pois este objeto literário auxilia na prática da educação para/do olhar, ou seja, é um suporte que proporciona a oportunidade de ampliar a capacidade de diálogo, reflexão, apreensão, leitura e decodificação das imagens e além.

FOTOGRAFIA COMO ARTE LITERÁRIA: EXPERIÊNCIAS DA OFICINA

No início do ano de 2018, abriu um edital para receber propostas de oficinas que abrangessem atividades das áreas das artes visuais, música, literatura, artes cênicas, memória e patrimônio. A nossa proposta de oficina, voltada para a temática de leitura de imagens fotográficas no suporte literário, foi aprovada pelo Programa “Oficina para todos” da UFMG e, em maio deste mesmo ano, realizamos de forma presencial o evento que aconteceu no espaço histórico do Centro Cultural da UFMG na cidade de Belo Horizonte em Minas Gerais.

Figura 1 – Imagem do Centro Cultural da UFMG



Fonte: <https://www.ufmg.br/cultura>

Na figura acima temos uma fotografia do Centro Cultural da UFMG, que promoveu e hospedou o evento que contou com a inscrição de 20 participantes, dentre eles alunas e alunos da graduação e da pós-graduação de variados programas e universidades, professores do Ensino Médio de escolas da rede pública e privada.

A oficina foi gratuita e aberta à toda a comunidade, indicada para pessoas com afinidade pela arte visual e pela literatura. Além disso, destacamos na descrição pré-inscrição que seriam realizadas atividades a partir de discussões sobre os conceitos que norteiam a proposta de trabalho embasadas por autores como Manguel, Flusser e Ramos. Debates e reflexões seriam seguidos pelas atividades práticas de construção de obras literárias artesanais a partir de recortes e colagens de fotografias encontradas em revistas de temas diversos.

Nessa vertente, no planejamento das atividades exploramos as práticas de apreensão de imagens fotográficas e a criação de narrativas a partir de fotografias impressas em páginas de revistas. A oficina visou proporcionar a aproximação dos adultos participantes à prática da leitura das imagens fotográficas a partir da produção de obras literárias, bem como destacar a existência e potencialidade dos textos multimodais dispostos aos olhos do leitor da contemporaneidade. Além disso, destacamos o fato de que, muitas vezes, tais imagens são vistas de forma superficial e não são examinadas, olhadas com atenção, lidas ou compreendidas, mesmo assim são assimiladas pelo observador que não as leem (FLUSSER, 2000).

Pensando nisso, a realização da oficina seguiu a seguinte sequência de atividades: iniciamos com a apresentação das professoras organizadoras do evento e uma breve contextualização **sobre suas conexões** e afinidades com as temáticas. Em seguida cada participante se apresentou para o grupo, ação que permitiu que todos percebessem suas conexões individuais e coletivas pela **temática**

fotografia e literatura.

Após as apresentações foi exposto aos participantes o fato de que a criação da oficina tinha como objetivo trabalhar a Alfabetização Visual, o Letramento Visual, e provocar o questionamento sobre a capacidade de ler as imagens ao nosso redor, a partir de discussões e reflexões embasadas nos estudos da autora brasileira Graça Ramos e do autor argentino Alberto Manguel que focam nas imagens de uma forma mais ampla como ilustrações, pinturas, esculturas e outras formas. As práticas de leitura de imagens buscaram suporte nas referências virtuais e impressas, nas mídias sociais, entre outras, com base na autora Lucia Santaella e no autor Vilém Flusser que discutem especificamente a imagem fotográfica.

Desse modo, adentramos à sessão teórica da oficina, e com base nos estudos de Flusser, em um primeiro momento, ressaltamos que a partir do ato de ler imagens torna-se possível compreender e refletir sobre a potencialidade da fotografia como fonte de informação. Fundamentadas em Magda Soares e Roger Chartier destacamos que, por meio da realização das atividades propostas na oficina, a leitura de imagens tornaria possível a constituição de narrativas literárias autorais, materializadas pelo suporte impresso, o livro, com páginas e uma sequência pré-determinada, constituída com início, meio e fim. Discutimos também, como essa estrutura mostra-se capaz de influenciar a interação do leitor com o conteúdo que carrega.

Em seguida, aprofundamos as discussões teóricas embasadas em Flusser (2000), sobre a imagem fotográfica destacando-a como uma superfície carregada de significados capaz de informar, narrar, comunicar uma ideia. Tal afirmação nos direcionou a um espaço para reflexões acerca das ideias de Manguel (2001, p. 29) que aponta que a imagem vista como obra de arte é “[...] um artifício para comunicar ideias, sensações, uma vasta poesia”.

Após o espaço de reflexões teóricas, demos início à prática de leitura de imagens, para isso, selecionou-se algumas fotografias de autoria do renomado fotógrafo Sebastião Salgado e perguntas foram lançadas aos cursistas: O que tal imagem te comunica? O que ela informa? O que ela te provoca? As perguntas foram ancoradas pela ideia de Ramos (2013) que afirma que toda imagem desperta algum de sentimento no seu leitor, seja este sentimento bom ou não, pode provocar o estranhamento ou encantamento, admiração ou desconforto, entre outras emoções.

Em seguida apresentamos a fotografia e sua característica de legitimidade, que a capacita como testemunho do real, que comprova que um fato aconteceu de fato e que aquele determinado objeto ou pessoa esteve realmente lá, naquele local capturado na imagem. Além disso, direcionamos a discussão para o que se chama de poder documental da imagem tecnológica, poder de comprovar um

fato, um acontecimento e todas as características que permeiam o que foi registrado na imagem, como elementos de uma cultura, de uma época.

Como já mencionado, a oficina visou trabalhar a fotografia especificamente no suporte livro, por este motivo a literatura e a literatura infantil portadora de ilustrações foram abordados durante o evento. Neste momento, destacamos que ao ler uma imagem, a criança pequena não se repreende, não se deixa ser censurada por ideias de racionalidade e pelos sentidos, mas olha para os detalhes da imagem e sem se monitorar, ela espontaneamente descreve o que vê. De uma maneira instintiva a criança vê, acessa suas memórias e sente. Percebemos que as ações e reações da criança é permeada pela emoção, pois ela vibra, sente, age e reage, se admira e demonstra o que sente. Dessa forma, observamos e ressaltamos tal característica como um fator de valor e necessário no processo de apreensão das imagens, sendo importante como adultos, desenvolver ou pelo menos buscar reviver tal habilidade espontânea tão presente nas crianças que reflete na capacidade de leitura de imagens.

Considerando o fato de que a oficina utilizaria recortes de fotografias impressas em páginas de revistas, os cursistas foram convidados a um momento voltado para as práticas de leitura de imagens fotográficas já pré-escolhidas e compartilhadas individualmente por slides para toda a turma. Para a realização da atividade, foram escolhidas imagens mais populares encontradas na mídia impressa, compartilhadas por meio da propaganda como capas de revistas e catálogos de campanhas publicitárias. Nessa etapa da oficina apresentamos aos cursistas o que Santaella (2012) chama de processo de apreensão da imagem fotográfica que se organiza em três etapas de leitura.

O momento de leitura de imagens foi aberto ao diálogo, reflexões e muita interação entre os integrantes da oficina, que foram encorajados a falar, compartilhar suas percepções sobre o que viam, ouvir ao colega, questionar suas próprias interpretações e finalmente concretizar sua leitura em voz alta.

Inauguramos as práticas de leitura de imagens com uma fotografia que expunha uma famosa modelo brasileira. Para essa ocasião, foram removidos os textos que acompanhavam o anúncio publicitário, para que neste primeiro momento de leitura os cursistas focassem unicamente no texto visual. Os cursistas foram convidados a ler a imagem, seus detalhes, cada camadas e a partir dela, de forma espontânea, foram debatidos assuntos como a representatividade da mulher, nacionalidade na publicidade, padrões de beleza, entre outros tópicos. Após análises, comentários, questionamentos sobre o que viam na imagem, o texto escrito foi exposto junto à fotografia para todos de modo que o anúncio completo e original da publicidade foi revelado e a leitura final resultante das discussões surpreendeu aos alunos levando-os a pensar na relação entre a

imagem e o texto, e na questão de que nem sempre imagem e texto se complementam, em alguns cenários elas se contradizem.

Figura 2: Capa de uma revista nacional com a foto do ex-presidente dos EUA



Fonte: <https://veja.abril.com.br/coluna/felipe-moura-brasil/e-preciso-lavar-a-jato-o-stf-e-a-cobertura-da-midia-sobre-trump/>

A figura 2 representa a segunda imagem compartilhada durante a oficina, encontrada em uma capa de revista muito conhecida no contexto brasileiro, que representa o conhecido ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump. A fotografia expõe um texto escrito na fonte preta colocado intencionalmente no rosto de Trump levando a interpretá-lo como um bigode. Os cursistas puderam observar, olhar, levantar hipóteses e após este momento, concordaram entre si que aquela imagem estava repleta de significados que os remetiam ao passado pela semelhança com Adolf Hitler e o jogo de ideias que uma imagem é capaz de produzir no leitor que ao ler aquela fotografia é direcionado à um fato marcante da história e não somente ao presente.

A capa de uma revista com o retrato de um ex-presidente do Brasil foi a terceira fotografia exposta para a prática de leitura de imagens no curso. Assim como na primeira amostra, os textos escritos foram excluídos da figura, inclusive o nome da revista para que a ênfase da leitura se mostrasse direcionada somente à fotografia. Os alunos foram questionados se reconheciam aquela pessoa da fotografia. Perguntamos também se um texto escrito seria necessário para a compreensão da mensagem daquela imagem e a partir daí refletimos nas possíveis opções de texto que acompanhariam aquela fotografia. Por se tratar de uma figura conhecida, ponderamos a possibilidade de considerá-lo uma figura estranha, um personagem de uma história por exemplo e, neste caso, como o enxergaríamos? Como um personagem do bem? Como um vilão? Como uma criança descreveria aquela imagem?

O exercício de leitura de imagens se estendeu acerca de seis fotografias e após concretizado este momento voltado para as práticas que seguiu o momento

de construção teórico-reflexiva, iniciamos, então, o trabalho prático de criação artesanal das obras literárias. Trata-se de uma atividade manual e individual de construção artesanal de páginas de um livro a partir de recortes de fotografias de variadas revistas impressas.

Figura 3 – Participantes em momento de criação durante a oficina



Fonte: Arquivo das autoras

A figura 3 nos ilustra o momento de criação artesanal durante a oficina, em que os participantes sentados em carteiras agrupadas, utilizaram materiais como: folhas brancas tamanho A3, lápis preto, lápis de cor, canetas, canetinhas coloridas, régua, tesoura, cola branca e revistas de temas variados. Todos foram orientados, de forma detalhada sobre os passos a serem seguidos, com demonstração de dobraduras e encaixe dos papéis, com exemplos de busca por imagens nas revistas que estavam disponíveis e amostras de como iniciar o processo criativo de constituição de uma história ilustrada ou narrada com imagens. Para isso, os participantes desfrutaram da liberdade pela escolha do tema, pela extensão da obra, pela dimensão e quantidade de imagens, pelo uso ou não do texto escrito. Nesse espaço de arte páginas foram folheadas, recortadas, coladas, tivemos perguntas, conversas, concentração e reflexões e arte manual. Optamos por não impor regras restritas, havendo a possibilidade de criação de narrativas mais longas, de livros de imagens ou livros ilustrados.

Amparados pelas reflexões teóricas, uma vez dispostos todos os materiais sobre as mesas, os participantes puderam manusear as revistas e as folhas brancas, se dispuseram a pensar sobre seus projetos e a perceber as imagens a partir de um olhar diferenciado, mais crítico e questionador, o que contribuiu pela busca por fotografias que dialogassem com suas histórias, memórias, gostos e afinidades, ou seja, imagens significativas para cada um deles. Com o passar do tempo, os projetos começaram a se materializar, fotografias foram recortadas e as páginas começaram a serem organizadas dando forma à livros.

Figura 4 – Apresentação de uma obra literária autoral já concluída



Fonte: Arquivo das autoras

A figura 4 nos mostra uma das obras já concluídas em momento de exposição e partilha entre os participantes. Duas horas foram dedicadas à oficina de criação manual, às atividades de elaboração das obras, recortes, organização, colagens, escrita, decoração e finalização. Após este momento, aos poucos cada participante foi encerrando seu trabalho, concluindo os últimos detalhes dos livros autorais.

A oficina teve duração total de quatro horas destinadas a um trabalho intenso, que envolveu teoria, leituras, conversas, reflexões, debates, práticas de leitura de imagens, recortes de fotografias, organização de narrativas, colagens, escrita, concentração, espaço e liberdade para imaginação e criatividade, combinação sequencial e sistematizada que resultou na concretização de obras literárias com identidade, únicas, diversificadas e significativas, pois cada uma representava o seu autor que trazia consigo uma história particular, um gosto, uma ideologia, dentre outras marcas.

A última meia hora foi dedicada à um momento de partilha, com a exposição individual de cada uma das criações literárias. Na medida em que os cursistas finalizavam seus trabalhos, cada um pôde expor sua obra, página por página, ler sua história para os colegas contextualizando suas escolhas, posicionamento das imagens, opções de temáticas e relação de tais escolhas com sua história pessoal. Nesse momento, de forma espontânea, cada autor e autora explicou aos outros o porquê daquela obra, daquela temática e daquelas imagens, compartilhou seus motivos e suas razões, buscando lembranças, histórias do passado, motivações pessoais e profissionais para a produção e escolha daquele determinado tema que de forma natural e não proposta pelo enunciado da oficina, falavam com causas pessoais, ideologias, com a identidade de cada um.

Na culminância dos trabalhos, percebemos na prática que o texto é carregado de discurso, seja este texto escrito ou visual, e como discurso ele não é neutro, ele carrega uma identidade, uma intensão, uma ideologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a literatura infantil, as artes visuais **são compreendidas como arte**, verificamos que reconhecer sua capacidade e valor impulsionam também as descobertas e o respeito às diversidades, a partir da seleção de conteúdos que valorizam a cultura contemporânea bem como conteúdos que ajudam a compreender o artista como ser social. A escolha por temas associados aos sentimentos e **às emoções colaboram para humanizar as práticas de aprender, o que enfatiza a relevância do papel do adulto neste processo.**

Nessa reflexão proposta consideramos que a potencialidade da imagem enquanto texto, muitas vezes, aparece menosprezada nas escolas e não se reconhece que ver é um ato de conhecimento, ignora-se que as imagens narram, informam e com isso não se aprende a dedicar tempo para examinar, para ler o que vê. Dessa forma, percebemos que a arte nas escolas é tratada com menos importância, formando leitores carentes de da habilidade leitora, seja essa obra literária, uma pintura em um livro infantil, uma fotografia ou outra manifestação visual.

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

A partir dessa experiência é possível desenvolver um trabalho pedagógico com a leitura de imagem como potencial de criação textual, o que requer que o professor conheça a variedade de linguagens ao seu redor, seja alfabetizado e letrado visualmente e que possa a partir daí orientar seus alunos com relação aos signos visuais que representam o seu mundo.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BELMIRO, C. A. Livro de imagens. 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. 203-204.

_____. Letramento visual. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BRE-

GUNCI, M. das G. de C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 186-187.

_____. Textos visuais. 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. 321-322.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009. (Coleção Espírito Crítico). Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FLUSSER, V. **Towards a philosophy of photography**. Great Britain: Reaktionbooks, 2000.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1994.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia de Letras, 2001.

NAVES, L. M. **Educação para/do olhar: a dupla representação da ilustração nos livros de imagens de Marcelo Xavier**. 2019. 135 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

NAVES, L. M.; GOULART, I. C. Vieira Goulart. Prática de leitura de imagens fotográficas a partir da criação de uma oficina de recortes. In: GOULART, I. C. V.; FERREIRA, H. M.; ASSIS, M. B.; FRANCISCO, E. (orgs.). **Produtos educacionais do mestrado profissional em educação: saberes vivenciais**. Lavras: PPGE/UFLA, 2020.

PIETROFORTE, A. V. **Análise do texto visual: a construção da imagem**. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, G. **As imagens nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROCHA, J. G.; BARBOSA, M. C. O processo de alfabetização na perspectiva inclusiva: recursos e estratégias na escola para todos. In: GOULART, I. C. V.; MAZIERO, M. D. S.; CARVALHO, S. A. S. **Leitura, escrita e alfabetização: a pluralidade das práticas nome do livro**. Campinas: Leitura Crítica, 2017. p. 23-38.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

PERSPECTIVAS EDUCADORAS PARA A FORMAÇÃO DO/A ALUNO/A LEITOR/A

Ariel Costa Wanzeler¹

Débora Renata Muniz Almeida²

Dinalva da Silva Corrêa³

Elianay Wilkerson da Silva Pereira⁴

Luciano Tadeu Corrêa Medeiros⁵

INTRODUÇÃO

Temos a oralidade como elemento fundamental na construção e desenvolvimento histórico da humanidade, pois, sabemos que o desenvolvimento da fala possibilitou maior dinamismo para o desenvolvimento humano em todos os seus âmbitos, além de que, foram as narrativas proporcionadas pela oralidade que comunicaram o desenvolvimento histórico, antes mesmo de a humanidade dominar a escrita e os códigos linguísticos que ela apresenta. Com o aparecimento da escrita, temos um marco histórico, que contribuiu para que a humanidade pudesse registrar qualquer informação, e, é inegável que isso fez com que o ser humano, a partir da escrita, passasse a organizar sua vida de melhor forma.

A apropriação dos códigos da escrita permite que os sujeitos aprimorem seu entendimento sobre as diversas relações das quais eles fazem parte, e, colabora expressivamente com os processos do desenvolvimento humano em diversos aspectos, como por exemplo, no âmbito social, cognitivo e afetivo, além disso, amplia as possibilidades humanas de relacionar-se com o mundo, de

1 Graduada em Direito, Faculdade de Belém – Fabel. Graduada em Pedagogia, Faculdades Integradas Brasil Amazônia – Fibra. E-mail: arielwanzeler@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: deboramunizhistoria@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Pará – UFPA. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-mail: correadinalva@gmail.com.

4 Graduando em Pedagogia, Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: wilkerso-nadm211189@gmail.com.

5 Graduado em Pedagogia, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: luciano.medeiros@iced.ufpa.br.

desenvolver interações sociais, e de refletir criticamente sobre sua realidade, seu espaço e seu contexto. Nesse sentido, o ato de ler é algo primordial na vida dos sujeitos na contemporaneidade. Saber ler nos possibilita uma interpretação mais precisa do mundo e da realidade, nos impulsiona a refletir de forma crítica sobre aquilo que nos cerca e sobre tudo o que nos é comunicado. Proporciona, ainda, a aquisição de um vocabulário mais amplo, o que coopera para uma maior agilidade na externalização do pensamento, na comunicação, nas interações e no estabelecimento e desenvolvimento das relações sociais.

Entendemos, com isso, a importância de se estimular os sujeitos desde cedo, para que eles já comecem ainda na infância, a dar significados para o que a escrita representa, e para o que nela está representado. Dominici, Gomes e Neves (2018 p. 21) asseveram que “[...] as crianças precisam construir significações para a escrita, mesmo antes de aprender a escrever”. Nessa mesma perspectiva, importa fazer com que essas crianças também compreendam qual a função social da escrita, pois é necessário entender desde cedo que essa mesma escrita sempre irá comunicar, através de seus signos e suas representações, algo que está relacionado a todas as questões ligadas a sua vida social, pois “Tais significações atrelam-se às vivências sobre a língua escrita e seus usos sociais e, também, às representações simbólicas, que, por sua vez, se relacionam com o que afeta o sujeito” (DOMINICI, *et al*, 2018, p. 21).

Essas reflexões nos alertam para a importância de se desempenhar ações de orientação e estímulo que objetivem fazer com que as crianças desenvolvam as práticas de leitura, pois em um mundo letrado, será a forma mais apropriada que elas terão, para integrar-se ao seu meio social e para compreender as questões ligadas a ele e a sua realidade, pois, segundo afirmam Arana e Klebis (2015, p. 26670) “[...] se a criança é estimulada a ler desde pequena ela com certeza será um adulto questionador e crítico, assim, o indivíduo que não lê não terá base literária e experiências para formar opinião sobre qualquer assunto”.

Entretanto, há um longo caminho a ser percorrido até aquilo que se pretende, quando objetivamos cativar pessoas para a prática da leitura, e mesmo na escola, que tem como uma de suas funções fazer com que o/a aluno/a se aproprie da escrita e seus códigos linguísticos há dificuldades para a efetivação de práticas de estímulo a leitura, o que não se limita apenas às ações pedagógicas e a boa vontade do/a professor/a, pois outros fatores também se apresentam constantes como, por exemplo, a ausência de ações de disponibilização de materiais de leitura, de espaços físicos e formação continuada dos agentes que irão desenvolver os processos educativos para formar leitores/as na escola.

Contudo, tem-se um fator importante para se formar leitores/as na escola. Os/as alunos/as chegam nela ainda pequenos para aprender e desenvolver o

domínio da leitura e da escrita, e isso, já antes é anunciado por seus familiares, portanto, as crianças já chegam cientes de que aprenderão a ler e escrever, porém, para estimular o gosto e conquistar os/as alunos/as para a leitura é preciso usar estratégias para se conseguir alcançar esses objetivos. Arana e Klebis (2015, p. 26670) nos alertam que “[...] são necessárias algumas estratégias, para que todos, desde os que têm facilidade de entender até os que têm dificuldade, consigam chegar a um nível satisfatório de compreensão e aproveitamento da leitura”. As autoras pontuam que “O termo ‘estratégia’ pode ser empregado com sentidos diferentes, que depende de um contexto” (ARANA e KLEBIS, 2015, p. 26678).

O que seria, então, necessário em termos de estratégias de incentivo para formar leitores/as desde a infância? Para essa resposta, Arana e Klebis (2015, p. 26670), nos afirmam que “O objetivo é sempre conquistar o aluno e fazê-lo interagir com o que está sendo transmitido, formar opiniões e ensiná-lo a expressá-las”. Portanto, entendemos que uma boa literatura, que chame a atenção da criança para a leitura, pode ser um interessante ponto de partida para pôr em prática as estratégias para formar esse/a leitor/a.

Como formadores/as de leitores/as, os/as professores/as são os/as responsáveis por mediar os primeiros contatos da criança com o mundo letrado na escola, e para isso, também precisarão desenvolver suas próprias estratégias para formar o/a leitor/a que se pretende, principalmente, por serem responsáveis por iniciar as vivências escolares dos/as alunos/as desde a Educação Infantil e, posteriormente, a escolarização dos/as educandos/as nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas, no entanto, são áreas de atuação do/a pedagogo/a, por isso, é importante recorrer à pedagogia para se aprimorar práticas educativas que visam formar leitores, nessas etapas escolares, e para dinamizar as ações e as estratégias com essa finalidade. Medeiros e Teixeira (2022, p. 113), inferem que “A Pedagogia como ciência que tem no fenômeno Educação um de seus objetos de estudo, assume a finalidade de formar profissionais capazes de refletir sobre os processos que envolvem esse fenômeno”.

Nosso objetivo, neste capítulo, é discutir as questões sobre a formação do/a leitor/a desde a infância, momento em que chegam à escola; e o ensino-aprendizagem dos/as alunos/as está a cargo de professores/as pedagogos/as, a fim de sabermos como essa mesma pedagogia tem se posicionado em relação à formação dos/as leitores/as e o que estes profissionais terão que desenvolver através de seus fazeres enquanto educadores/as e professores/as para alcançar o objetivo de formar o/a leitor/a desde a infância. Para o aprofundamento das discussões, trazemos o seguinte questionamento: Quais as orientações apresentadas pela pedagogia para a formação do/a leitor/a em seu campo de atuação como docente?

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo foi desenvolvido a partir de um estudo bibliográfico. Esse tipo de estudo é essencial para ampliar as discussões e as análises sobre temas relevantes, e para fundamentar a discussão teórica que ele propõe. Conforme asseveram Medeiros e Teixeira (2022, p. 116) “[...] os autores que desenvolveram trabalhos sobre o assunto pesquisado, são essenciais para fundamentar as novas descobertas ampliando o conhecimento sobre aquilo que já antes foi apresentado sobre determinado objeto”.

O trabalho foi desenvolvido entre os meses de março e julho do ano de 2021, durante o 3º período de estudos da primeira autora, no curso de pedagogia da Faculdade Integradas Brasil Amazônia – FIBRA, no decorrer do componente curricular *Literatura Infante Juvenil*, e, elaborado simultaneamente, com graduandos/as que cursavam o componente curricular *Literatura Infantil* no 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, também no primeiro semestre do ano de 2021. Medeiros e Teixeira (2022, p. 115), pontuam que:

[...] na proposta de formação do/a pedagogo/a, a pesquisa constitui um componente essencial, não apenas por fazer parte do tripé formativo das universidades, mas pelo entendimento necessário de que no processo de formação inicial de professores/as, o desenvolvimento de ações de ensino e extensão precisam estar vinculadas à pesquisa, o que deve se constituir em um compromisso fatural na realidade dos/as graduandos/as.

O trabalho foi realizado como proposta avaliativa dos/as graduandos/as e seu objetivo é desenvolver uma discussão teórica sobre a formação do/a leitor/a e as perspectivas da pedagogia para a efetivação dessa prática.

A CRIANÇA E A LITERATURA NA ESCOLA

A leitura de textos literários perpassa pelas instituições escolares como gênero textual que deve ser trabalhado, mesmo nos momentos que antecedem os Anos Iniciais de escolarização. É na infância, principalmente, que o ato de contar histórias faz despertar a curiosidade e a atenção, gerando um vocabulário rico e possibilitando o encontro com o imaginário. De acordo com Simões (2013), cada artista que se propõe a escrever um livro, seja conscientemente ou não, e ao definir como sendo um livro de literatura infantil, o faz a partir de determinada idealização da infância, ou talvez, seja mais correto afirmar determinada concepção de infância. Qualquer problematização da produção literária para crianças, parte das diferentes concepções de infância que influenciam, determinam ou condicionam essa produção.

Kirchof e Bonin (2016), ao tratarem sobre o tema da leitura nas escolas,

alertam sobre a dificuldade de muitos educadores para realizar atividades significativas de leitura literária nessas instituições. Muitas dessas dificuldades, supostamente, estão aliadas a um discurso cristalizado que parte de uma parcela significativa de professores/as, e que em nada se associa aos objetivos da prática da leitura e da formação do/a aluno/a leitor/a pretendida pela escola. Segundo essas narrativas, seria mais apropriado abordar textos imagéticos e outros gêneros textuais, pois estes supostamente estariam mais alinhados com a cultura contemporânea. Isso tem levado alguns/algumas educadores/as a defender, inclusive, o fim do ensino da literatura.

Contrário a essas posturas, Barthes (1977) defende a permanência do ensino literário como fonte para a compreensão da realidade por parte dos/as alunos/as em fase escolar e infere que é na Literatura que todas as ciências estão presentes “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 1977, p. 16-17), além disso, segundo o autor, a literatura se apresenta como proposta fundamentalmente realista “É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real...” (BARTHES, 1977, p. 16-17).

Convém destacar que Simões (2013) ao nos trazer as reflexões de Gregorin Filho (2010), em relação à Literatura e a adjetivação que a tornou conhecida como uma Literatura sendo voltada para crianças, ou seja, a denominada “*Literatura infantil*”, propõe que essa mesma Literatura existe apenas no nível da manifestação textual, pois entende que:

A Literatura infantil nada mais é do que uma vestimenta, uma roupa infantil, que os enunciadores adultos colocam na literatura para que possa ser lida e aceita como infantil pelos adultos mediadores e pela própria criança, que por sua vez, acaba assumindo a *idealização da infância* versus *mundo adulto X mundo infantil* que a sociedade apresenta a ela em seu processo educativo. (SIMÕES, 2013, p. 221).

Importa destacar que desde o século XVII, a questão da Literatura Infantil na Educação Escolar tem sido objeto de polêmica, pois, não apenas estudiosos como também especuladores do assunto sobre a Literatura Infantil que é aplicada na escola, têm levantado alguns questionamentos. Há a indagação se essa mesma literatura pertence à arte literária ou a área pedagógica, e isso tem suscitado muitas discussões. De acordo com Caldin (2002, p. 31), os textos para crianças pertencem tanto à literatura quanto à pedagogia, pois eles provocam emoções e servem de instrumento educativo, pois “Muito embora a literatura infantil tenha nascida comprometida com a educação, não se afastou da arte. E o

fato de ter uma função pedagógica não a desmerece [...]”. Simões (2013, p,230) ressalta que Coelho (2000) propõe que “[...] essas duas atitudes conflitantes não são gratuitas, resultam da indissolubilidade que existe entre a intenção artística e a intenção educativa, incorporadas nas próprias raízes da literatura infantil”. A autora conclui afirmando que “Conseguir um equilíbrio entre as duas tendências - literária e pedagógica - seria o ideal da literatura infantil, visto que elas só se excluem quando se radicalizam” (SIMÕES, 2013, p. 230).

Desse modo, conforme enfatiza Caldini (2002), a criança terá maiores chances de ser um/uma bom/boa leitor/a se receber os estímulos adequados na escola para a fruição literária pela leitura; se os bibliotecários montarem um acervo diversificado e atraente de livros infantis; se os/as professores/as não transformarem em obrigação o que deveria ser prazer e se a preocupação dos mestres for a aprendizagem cultural e não apenas formativa “[...] a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do despertar para a leitura” (CADIN, 2002, p. 21).

LITERATURA, PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A

As práticas educativas para o desenvolvimento da oralidade é uma ação pedagógica que há muito está presente na escola. Uma das funções dos/as professores/as já na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, e que precede a escolarização dos/as alunos/as, é a de desenvolver nos/as educandos/as a oralidade e as primeiras noções de escrita, para que posteriormente, esses/as alunos/as possam então ser alfabetizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Medeiros (2020) infere que desde o berçário, as crianças já devem ser estimuladas a desenvolver sua oralidade. O autor ao fazer referência a estudos de Chaer e Guimarães (2012) pontua que nessa fase a oralidade da criança se desenvolve “[...] por meio do empréstimo de palavras durante o contar de histórias para os bebês do berçário, e do estímulo no momento da verbalização e dos balbucios dos bebês, de conversas e expressões que identificam e representam o estado emocional das mesmas”.

O conhecimento, o reconhecimento de palavras, o domínio e a utilização da língua materna pela oralidade é o período introdutório ao mundo letrado, todavia, muito mais que a necessidade de entender e decodificar sons e signos, o domínio da língua é para a área pedagógica, a possibilidade de fazer o/a aluno/a reconhecer significados e adentrar ao campo da escrita e da leitura, para que assim esses sujeitos possam fazer uso social desses elementos de forma reflexiva, no entanto, para se formar um/uma leitor/a, é preciso algumas ações pedagógicas que, além de propiciarem a aquisição e domínio da escrita, estimulem os/as alunos/as a desenvolver esses potenciais reflexivos proporcionados pelo ato de ler. Para tanto, a pedagogia tem reavaliado as propostas didático-pedagógicas

que antes eram utilizadas para que professores/as realizassem suas ações educativas na perspectiva de formar o/a aluno/a leitor/a.

Alguns/algumas autores/as têm levantado discussões sobre questões pertinentes sobre a utilização pedagógica da leitura. Caldin (2002, p. 21), ao citar estudos de Orlandi (1996), declara que a Escola considera a leitura como algo útil ao aprendizado, mas que a mesma escola ignora outras funções atribuídas à leitura como, por exemplo, a liberdade para diversas interpretações e a ludicidade “[...] a leitura pedagógica, muitas vezes, desconsidera as ambiguidades de sentidos, está presa às amarras do sistema e deixa o aspecto lúdico obliterado pelo caráter didático [...]”. Em relação à literatura infantil, a autora ainda alerta que “Com objetivo pedagógico é que foi criada a literatura infantil, formadora por excelência do intelecto e da moral da criança, que é considerada inocente, frágil e totalmente dependente do adulto” (CALDIN, 2002, p. 21).

Entendemos, no entanto, que formar leitores/as ultrapassa a intenção pedagógica de utilizar a leitura apenas para a aprendizagem, pois ela não se resume a um mero instrumento pedagógico para o aprendizado, pois, estando arraigada no sujeito fará parte de toda sua trajetória de vida, não apenas da escolar, e, da mesma forma, também permanecerá presente na realidade cotidiana do sujeito e na leitura constante que este fará do mundo. “O ato de ler faz com que o indivíduo leitor tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor” (ARANA e KLEBIS, 2015, p. 26670), por isso, a pedagogia tem utilizado obras literárias que vão ao encontro de perspectivas mais contemporâneas em relação à leitura e à literatura para crianças. Kirchof e Bonin (2016, p. 25), afirmam que “[...] ao invés da perspectiva do adulto que pretende ensinar algo, é possível encontrar uma quantidade muito significativa de livros que priorizam o universo e a perspectiva infantil”.

Caldin (2020) infere que a intenção pedagógica da literatura infantil, inicialmente teve forte ligação com a formação moral ditada pela religião. A autora cita as obras de *Charles Perrault*, cuja intencionalidade era a de transmitir certos valores de ordem moral às crianças do século XVII, o que implicava a aplicação de uma ação classificada pela autora como *Pedagogia do terror*, pois seu único objetivo era proporcionar à criança a aquisição do medo da punição, pois nessas obras literárias, toda personagem que estava relacionada ao *ser do mau*, era severamente castigada. Na contramão dessa perspectiva que perdurou alguns séculos, a contemporaneidade pode redirecionar a função pedagógica da leitura, dando a ela um novo redimensionamento.

No lugar de informações utilitárias, conhecimentos escolares e valores morais explícitos, autores contemporâneos têm valorizado a qualidade literária e o lúdico, que podem se manifestar tanto por meio das temáticas

abordadas quanto da liberdade para experimentações com o significante linguístico (KIRCHOF e BONIN, 2016, p. 25).

Arana e klebis (2015, p. 26671) asseveram que “A leitura proporciona a descoberta de um mundo novo e fascinante”. No entanto, há severas críticas à forma como a Escola e as questões pedagógicas têm efetivado o estímulo a essas práticas. Caldin (2020, p. 25), afirma que “A escola, entretanto, tem cometido um grave erro: ensina a leitura como um ato mecânico”, no entanto, as ações pedagógicas que hoje são desenvolvidas pela escola, nessa perspectiva, para o incentivo à leitura, não podem ser generalizadas e tidas como regra, mas é importante atentar para como a leitura é tratada pela escola e pelos/as professores/as, na busca de impedir que erros dessa natureza permaneçam existindo, pois, “Uma vez que a criança aprende a ler, não esquece o código, mas, perde a assiduidade pela falta de incentivo, de recursos e de informação sobre a importância da obra literária” (CALDIN, 2020, p. 25).

Contudo, o/a formador/a do/a leitor/a é que será o agente que irá manifestar o incentivo à leitura, nesse caso, o/a professor/a terá que desenvolver de forma criativa, meios de aguçar no/na aluno/a o gosto pela leitura, visto que, “[...] a apresentação da leitura para as crianças deve ser feita de uma maneira diferenciada e atrativa” (ARANA e KLEBIS, 2015, p. 26671), e isso requer ações que fomentem o conhecimento da obra literária, que pode ser proporcionada através de estratégias de contações de histórias feitas pelo/a professor/a, ou através de outras formas que também sejam criativas e atrativas. Arana e Klebis (2015), ao tratarem de questões, nesse sentido, alertam para a necessidade de apresentar a literatura para as crianças com o cuidado para que ela seja tida como algo agradável “[...] para que assim elas possam ter uma visão prazerosa a respeito do ato de ler, de modo que seja um prazer e um hábito que ela acrescentará em sua vida sem que seja visto como algo obrigatório e enfadonho” (ARANA e KLEBIS, 2015, p. 26671).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação de obras literárias às crianças é fundamental desde o início da vida escolar, e mesmo nos momentos que precedem a escolarização desses/as alunos/as é de fundamental relevância, não apenas para a formação do/da aluno/a leitor/a, como para própria formação humana, pois reconhecemos a força do texto literário para potencializar a imaginação, o processo cognitivo e a construção subjetiva dos/as alunos/as. Reiteramos que a leitura é algo essencial na formação e desenvolvimento dos sujeitos desde a infância, mesmo antes do início da vida escolar, pois temos que no reconhecimento e na compreensão dos sentidos das narrativas, que às crianças são apresentadas, há a possibilidade de

potencializar significados e reflexões para as diversas questões envoltas em suas vivências, seu cotidiano e sua realidade.

Formar leitores/as crianças, no entanto, não é uma tarefa fácil para os/as professores/as da Educação Básica, principalmente, para aqueles/as que se encontram na etapa escolar da alfabetização de seus/suas alunos/as, pois, sabemos que é somente a partir do reconhecimento dos códigos que compõem a língua, que esses sujeitos poderão exercitar a leitura de forma concreta, e há ainda, um grande percurso para que isso seja efetivado, visto que, nessa fase, é necessário que os/as professores/as proporcionem o letramento dos/as alunos/as, para que, a partir disso, os/as educandos/as possam fazer o uso social da leitura.

Todavia, é sabido que aprender a ler e escrever, não é suficiente para considerar que um/uma aluno/a seja letrado, pois ler, não significa compreender aquilo que se está lendo, nem que se fará uso social da leitura de forma adequada. No entanto, reconhecemos que o estímulo à leitura, pode despertar no sujeito o gosto por ela, e potencializar, nesse/a leitor/a, suas capacidades reflexivas, fazendo com que este passe a ter domínio do mundo letrado, que comunica através da escrita, todas as questões que a ele estão relacionadas.

A escola, como espaço de formação, deve se propor a formar leitores/as desde os primeiros momentos de sua vida escolar, e, as ações pedagógicas, nesse sentido, devem ser desenvolvidas de forma criativa, visando quebrar resquícios do tradicionalismo que ainda encontram-se fortemente presente na escola, onde percebe-se que a literatura apresentada para as crianças, na escola, tem um forte apelo para a formação moral, enraizada a conceitos religiosos, que insistem em se fazer presentes na escola laica.

A formação do/a leitor/a deve permitir que este se aproprie da literatura como arte, já que ela é a criação de um/uma autor/a, e, a visão da obra literária como arte, requer uma interpretação pessoal, que não está cristalizada a um único pensamento, pois a literatura é imaginação, é criatividade e deve proporcionar o prazer do/a leitor/a construir, nesse campo imaginário, todas as possibilidades possíveis com a leitura. O estímulo à leitura, deve ser a base para a formação do/a aluno/a leitor/a, e isso só se possibilita com o/a formador/a criativo/a, que utiliza seu potencial inventivo para criar meios de proporcionar uma leitura prazerosa, que faça com que o/a futuro/a leitor/a reconheça que há realmente algo que proporciona prazer no ato de ler.

REFERÊNCIAS

ARANA, A. R. A; KLEBIS, A. B. S. O. **A Importância do Incentivo à Leitura para o Processo de Formação do Aluno.** Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, p. 26670 - 26685, Curitiba, 2015.

BARTHES, R. **Aula inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciado dia 7 de janeiro de 1977.** Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 14ª edição. Editora Cultrix. São Paulo, 1977.

CALDIN, C. F. **A leitura como função pedagógica: o literário na escola.** *Revista ACB*, v. 7, n. 1, p. 20-33, 2005.

DOMINICI, I. C; GOMES, M. F. C; NEVES, V. F. A. **“Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil.** *Pro-posições*, V. 29, N. 3, p. 15-40, 2018.

MEDEIROS, L. T. **Práticas educativas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil: narrativas e realidades.** In: *Inquietudes das práticas alfabetizadoras: do pensar ao fazer cotidiano (Série Estudos Reunidos, Volume 81)* Organização Maria Eurácia Barreto de Andrade; Sineide Cerqueira Estrela – 1 ed. Paco Editorial, p. 43 – 55, Jundiá, 2020.

MEDEIROS, L. T. C; TEIXEIRA, S. R. S. **A pesquisa em Educação como elemento formativo do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará.** In: *Práticas, pesquisas e reflexões: pontos e contrapontos no fazer da educação.* Organizadores: Klebson Souza Santos, Francisco Romário Paz Carvalho, Rebeca Freitas Ivanicska, Bruna Beatriz da Rocha. Schreiber, p. 113 – 129, Itapiranga, 2022.

SIMÕES, L. B.T. **Literatura infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte.** *Cadernos de Letras da UFF. Dossiê: O lugar da teoria nos estudos linguísticos e literários*, nº 46, p. 219-242, 2013.

ASPECTOS E CONCEITOS DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO COM A REALIDADE DAS ESCOLAS QUILOMBOLA DE GURUPÁ – PARÁ

Fábio José Brito dos Santos¹

Abraão Danziger de Matos²

Genilson Pereira da Silva Senrra³

1. INTRODUÇÃO

A leitura e escrita são os alicerces essenciais de todo o processo pedagógico formal, a deficiência desses eixos acarretam uma série de deficiência na estrutura da educação básica. Com isto, o ato de ensinar vem se remodelando e adequando de acordo com as especificidades de cada público, mudando as formas de conceituar e definir os determinantes da alfabetização, ou seja, gerando adaptações pedagógicas no decorrer do tempo.

As escolas quilombolas de Gurupá possuem suas peculiaridades, assim como qualquer instituição de ensino público, isto é, suas vulnerabilidades e localização geográfica contribuem para que dificuldades de ensino sejam constantes, resultando em entraves que dificultam uma aprendizagem significativa.

Ler e escrever não é apenas uma meta da escola, a mesma se interliga com toda uma cadeia pedagógica, que entrelaçados formam uma engrenagem produtiva, assim as metas e objetivos são alcançadas de maneira mais firme. Vale ressaltar que a alfabetização vai muito além de decifrar códigos, às vezes,

1 Graduado em Pedagogia (FAK), com especializações na área da Educação, Mestre em Ciências da Educação (FCU) e Mestrando em Ciências da Religião (UEPA). E-mail: fabiosantos819@gmail.com.

2 Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU – Absolute Christian University e Doutorando em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES. E-mail: estudantegc@gmail.com.

3 Formado em Geografia pela Faculdade Salgado de Oliveira (Universo), com especializações na área da Educação nos cursos Administração e Supervisão Escolar, pela Faculdade Cândido Mendes, UCAM, Rio de Janeiro e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Estácio de Sá – Rio de Janeiro, Mestre em Ciências da Educação – Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia – ULHT – Lisboa, Portugal. E-mail: genilsonsenrra.professor@gmail.com.

a própria dedução de símbolos é vista apenas como uma etapa prévia do real sentido de alfabetizar.

O papel didático com suas inovações de abrangência, colocando em prática as entradas neurológicas e fonológicas são essenciais para a compreensão da diferença, de forma que seja entendido e aberto as diversidades de alfabetizar, desconstruindo uma receita padronizada, ou melhor, muito pelo contrário, os caminhos são variados e expandidos.

A problemática é centralizada a partir do contexto que precisamos entender quais caracterizações de leitura e escrita são válidas para uma alfabetização satisfatória, nessa interrogação muitos autores são citados como Mortatti (2010) afirmando que a alfabetização é um processo gradual e profundo, colocando o Estado como agente imprescindível; Vieira (2017) que inclui as etapas de ensino a partir de cada ato integrante, desde o alfabeto até as sílabas e as formações de palavras; também Osti e Martinelli (2016) expõem o 3º ano como uma etapa complexa e fundamental na precisão alfabética.

O estudo está dividido em seções, sendo primeiramente a introdução, que contextualiza os limites e trechos produzidos no estudo, assim os dois subcapítulos, a caracterização de leitura e escrita que retrata os significados mais aceitos na alfabetização, como também suas necessidades e fundamentações são apontado nas implicações e obstáculos para construção de leitores.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Caracterização da leitura e escrita

Sabemos que o conceito de leitura e escrita é também assimilado as dificuldades que são encontradas e vistas na educação, principalmente quando se volta para as comunidades ou grupos mais isolados desse imenso país, que até mesmo nas grandes capitais passam por essa pendência de aprendizagem, isso já justifica, como o significado é relativo nessas áreas distantes das grandes movimentações.

Visto que esses centros educacionais são de difícil acesso, ou seja, podendo contribuir para o empecilho; é bom ressaltar que alunos podem obter muita autoestima e bons focos, só assim os mesmos há de conseguirem obter o conhecimento de um cidadão crítico e conhecedor de um mundo tão imenso, numa comunidade tão pouca explorada aos olhos da contemporaneidade. Segundo Mortatti (2010), complementando sobre a prática da leitura, assim expressa:

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (MORTATTI, 2010, p. 329).

No âmbito educacional, a leitura é um grande pivô das palavras, aprendizagem de ensino, isto é, ela é uma das grandes responsáveis pelo próprio conceito do que se trata. Porém essa prática exige ser trabalhada de maneira continuada, na qual pode ser difícil ou fácil de repassar, podendo influenciar muito, de maneira que são os próprios educadores que possuem sua metodologia de ensino, de acordo com sua capacitação adequada para gerar um bom rendimento, com isso é inegável que o Estado faça o seu papel. Por conseguinte, são os alunos que fornecem resultados sérios futuramente, uma vez que a leitura é a base educacional para qualquer pilar do ensino-aprendizagem.

Sendo assim, analisa-se que o autor menciona a alfabetização escolar e ler por obrigação; que no caso ele repassa a falta de autoestima, no qual está muito interligada com a leitura e escrita, de forma que está rodeada de compromissos, como ler para compreender, em virtude que é a leitura de bom senso para compreender onde queremos chegar e alcançar, o bom gosto da leitura é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento.

A leitura com a escrita são os primeiros passos do avançado a serem trabalhados na escola, pois é com ela que o aluno se dá conta, do que ele realmente está fazendo ali naquele âmbito diferente de seus lares; tendo noção que a escola é semeadora de conhecimento, formando e capacitando pessoas para a transformação cidadã e social, deste modo, tudo começa pelo alfabeto expandindo-se pelo letramento.

Segundo Vieira (2017) afirma:

O aprendizado da leitura e da escrita ocorreria pelo ensino do alfabeto, pela nomeação das letras, independentemente do seu valor fonético e de sua grafia; por meio da soletração e da repetição em coro de cada uma pelos alunos. Na sequência, os alunos deveriam aprender as sílabas, obedecendo à ordem alfabética; as palavras monossilábicas e, por último, as mais longas, consideradas difíceis. Os exercícios eram realizados com os alunos cantando e decorando as combinações: *be-aba*, *be-e-be*, etc e soletrando para decifrar a palavra *bola*: *be-o-bo, ele-ala=bola*. Portanto, seu maior objetivo era ensinar a combinação de letras e sons, enquanto a leitura propriamente dita ficaria para uma segunda etapa (VIEIRA, 2017, p. 45).

Outra questão bastante influente é a escrita, que anda lado a lado com a leitura, juntas são grandes vertentes para o avanço da aprendizagem, que implica e influencia essa significância encontrada, indubitavelmente o aprendizado é muito resultante do alfabeto, que de qualquer maneira, ajudam o manuseio da leitura e escrita, igualmente os obstáculos que estão interligados nessas condições.

Quanto nos documentos oficiais, vemos que a significação da leitura vai muito além “o eixo da leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais

e multissemióticos e de suas interpretações” (BNCC, 2018, p.71).

Percebemos que na BNCC as práticas do hábito de leitura, é o começo da base que qualquer criança que vai conhecer esse mundo; decifrar e conhecer sílabas é o pontapé inicial, ele se referiu de onde se dá o início de uma nova fase de comunicações, expressões e virtudes; de como o conhecimento contemporâneo é real; atentamente sem deixar de lado os exercícios que as escolas têm de intercalar pedagogicamente, ainda podemos dizer que o ensino de acesso nas escolas são recursos voltados a valorização das primeiras condutas de saber o alfabeto.

É consistido que estamos caminhando para um novo horizonte, mas que falta muito à avançar, na verdade não só precisamos de boas ferramentas nem muito menos só conceituar leitura, mas sim de um aparelhamento de ambos, para conseguirmos um êxito melhor, tanto para o papel de aprender quanto para o desempenho dos aspectos em sala de aula, hoje temos um privilégio diferenciado quando se tratamos de leitura em que o autor acima se refere.

Para Ferreiro (1996, p. 24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Na escola, as práticas sociais são fundamentais, para que haja entendimento sobre o conhecimento adquirido. Cada livro e lápis pode ter uma serventia em algum sentido de ensinar e cada aluno de aprender, isso é necessário para ressaltar seus significados, essa troca de saber é única para o aprendizado.

A comunicação é uma ferramenta relevante para uma convivência saudável e prazerosa, mantendo aproximação e promovendo sentimentos de igualdade e influência na maneira de viver de cada pessoa. Segundo Morais (2006) afirma que:

Se o sistema de escrita alfabético é um objeto de conhecimento em si, é necessário desenvolver metodologias de ensino que levem o aprendiz a, quotidianamente, refletir sobre as propriedades do sistema e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções. A compreensão das propriedades da escrita alfabética requer o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, as descubram (MORAIS, 2006, p.12).

Uma progressão de sistema que poderá se encontrar é o desenvolvimento de aprendizagem, como o autor denota, que para a compreensão das propriedades é preciso habilidades desenvolvidas, com isso, não se deve limitar-se o conhecimento somente no âmbito escolar, é uma questão que tenciona ser desvendada por todos, de tal modo, que não se venha agravar ainda mais futuramente, mas que podemos ressaltar é que, promover um objeto de conhecimento com essas clientelas de alunos na grande maioria das vezes, esses mesmos precisarão compreender, que geralmente se costuma impor a responsabilidade inteiramente na “base”, de modo superficial.

Nesse sentido o verdadeiro aspecto não se torna compartilhado, a qual os estímulos vindos de qualquer ângulo nem sempre é repassado, sendo que as mesmas são de extrema importância para o desenvolvimento futuro dos alunos, e que nas escolas devem ser enaltecidos essa parceria, como um caminho de necessidade constante de conhecimentos e saberes, tendo dominação das técnicas e concepções da alfabetização como afirma Freire (1987):

O domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. Implica um auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1987, p. 72).

Assim como podemos observar, a discussão sobre ler e escrever corretamente e de aprendizagem envolvendo alunos, não é recente. Há anos vem se refletindo sobre essa problemática e encorajamento, sendo inevitáveis nesses discursos autorais.

Percebe-se precipuamente que família e escola têm um mesmo objetivo em relação à educação das crianças e adolescentes, mas ainda, família e escola nem sempre estabelece um vínculo de alvo e meta na aprendizagem e para o bom desenvolvimento do ser humano. Existe ainda, uma grande barreira entre essas duas vertentes que impedem o acompanhamento na vida escolar desses alunos.

De um lado, conhecer e reclamar de assuntos pertinentes, o qual é obrigação de todos saberem, os professores falam de realidade e compromisso com a responsabilidade do ensino e aprendizagem, mas esse ato não pode limitar-se somente à escola. Segundo Soares (2016) afirma:

Por ensino construtivista se tem entendido um ensino não diretivo, em que orientação à criança só é dada quando é demandada ou se revela necessária, enquanto o *ensino explícito* é definido como aquele que determina claramente os objetivos a alcançar, e se constitui de procedimentos que conduzam em direção a objetivos prefixados, por meio de permanente orientação e apoio às crianças (SOARES, 2016, p. 337).

De acordo com o autor mencionado acima, vimos que o ensino construtivista está ligado muito ao ensino não diretivo, isto é devem ser “caracterizadas como uma prática que reflete na vida das pessoas”, o aluno tem que refletir a alfabetização como uma necessidade de vida, tendo a mentalidade de quão a essencialidade desses conhecimentos, sobretudo, o aluno que não tem esse senso desestimula sua aprendizagem, e não se estimula; relaciona-se a uma espécie de

empecilho para o seu desenvolvimento, são essas situações que ligam aprender a ler e escrever que a escola é visada, em consonância as mesmas possuem maneiras de revestimentos, as vezes não tão simples, a qual devem ser abraçadas e tomadas ações adversas.

O próprio autor, destaca que a orientação com as crianças em geral, pressiona muito, ou melhor ajuda, eis essa intensa incógnita, que o ensinoaprendizagem são direcionados a todos os tipos de convívio social, porque muitas famílias precisarão ter essa interação nas proximidades de seus conhecimentos, isto é, são comunicações muito significativas, que muitas crianças só tem essa relação com a leitura em casa; e que precisam ser averiguadas tanto na escola quanto em família, por essas e muitas situações que já vimos, e iremos ver adiantes, que proporciona benefícios.

A escola juntamente com seu corpo docente, tem uma finalidade muito importante na praticidade dos indivíduos, que os professores mostrem que a leitura e escrita devem ser vista como um instrumento pra vida toda, principalmente fora de sala de aula, pois elas futuramente são a resolução de qualquer problemática, seja qual ela for, mas que venha de contribuição, revelando que qualquer dificuldade ou barreira similar, então logo, deve ser vista como uma barreira a ser demolida, pois a educação presente nas escolas é o pilar fundamental.

Segundo Frade (2007) afirma:

Se antes esse termo designava o modo de ensinar alguns conteúdos específicos e próprios da fase inicial da aprendizagem, seja por um livro, por princípios ou por uma prática particular de um professor, hoje o termo é abarcado pelo que podemos chamar de uma didática da alfabetização, e a própria noção de metodologia ampliou-se. Não se trata de o professor alfabetização entender apenas dos métodos clássicos de alfabetização, mas de tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores relacionados ao como fazer (FRADE, 2007, p. 89).

Para o autor, que designa entre professores e alunos o conteúdo, quando é pautado na confiança mútua. A confiança do docente de alfabetizar se fundamenta na parceria estabelecida, entre aluno e professores, onde cada um exerce um papel para lá de diferente, um possível papel, sem fronteiras, e necessário à vida do educando.

Esse contato entre eles ainda é visível quando os alunos são crianças pequenas, quando crescem vai diminuindo o contato com a escola, com a justificativa de que já tem autonomia, e muitas vezes os professores vivenciam também essas situações agravantes, escrevem mal, leem mal, mais presente ainda quanto à realidade, que grande número de decisões é relacionar os métodos clássicos, assim vemos o quanto ainda temos que chegar e avançar.

Acima vemos claramente o autor mencionar a palavra didática, nesses

casos que vimos é público e notório que precisamos explicar essa palavra muito significativa, pois só a educação de qualidade é capacitada de uma liberdade generalizada, quando o problema pode estar em indivíduos que ocupam funções distintas e realidades parecidas, simboliza onde precisa-se ser vistas com atenção, mas que sejam solucionadas com novas práticas, pois o professor é o intermediador da leitura, na qual pode fazer grande diferença, num sentido de qualidade, sendo lucrativa para os discentes que ali se encontram e precisam de ajuda, bem como, a aprendizagem é válida como sustentação, que em muitos casos não pode usufruir de um conhecimento suficiente.

Quando a citação faz uma crítica bruscamente, tanto ao professor quanto ao aluno, percebemos que não é à toa que o ensino de educadores é essencial para com a integralidade dos discentes, pois as metodologias comuns sejam possuídas de níveis mínimos de estudo, assim a educação é inovadora e produtiva para essa grande parcela de alunos, que dá uma impressão que a educação é rodeada de metas e objetivos. Segundo Jardini (2017) afirma que:

Entradas neurológicas fonológicas (som/fonema) às visuais (letras/grafemas), viabilizadas e facilitadas pelas vias articulatórias, sinestésicas (articulemas/bocas), conferindo a tríade necessária para fazer com que o processo de decodificação/codificação (leitura/escrita) seja modificado de abstrato para concreto, possibilitando a sua aquisição de maneira mais simples, rápida e eficaz (JARDINI, 2017, p. 32-33).

O presente autor relata, o fortalecimento das entradas neurológicas e fonológicas; nessa informação tem como objetivo, avaliar a contribuição dessa ferramenta de estudo no processo de ensino e aprendizagem voltado diretamente na alfabetização, acima de tudo o sucesso no desenvolvimento intelectual e moral da criança.

Nele estão intercalados vários pontos de desenvolvimento das primeiras linguagens textuais e os processos de elaboração que muitos influem positivamente para a aprendizagem nas escolas, esses processos que trazem estudos importantes dos mais diversos tipos de gêneros textuais, linguagens e ferramentas; são fatores que precisam ser levantados; o autor é claro na relevância e importância, que passam por várias etapas, ainda específica a decodificação e codificação no final, pois é um grande processo ligado ao ensino da alfabetização, que se confundem com os problemas encontrados no português, inclusive aos projetos bases de sustentação e de influência mais poderosa no desenvolvimento da personalidade e formação do ser humano, por isso é necessário que a criança perceba essa modificação na escola.

Nesse sentido, Freinet (1973) defende firmemente que a aprendizagem não pode ocorrer sufocando e empurrando materiais nos discentes, ou seja, não é um critério para se aprender, nunca foi.

Com efeito, a aprendizagem dos mesmos deverá ser de forma prazerosa onde permaneça o diálogo com responsabilidade, afim de que situações sejam levantadas nos mais diversos tipos de procedimento na fala; nessa fase pouquíssima são apresentas esses conhecimentos úteis, eis aqui os fatores que interferem nesse sentido, saber lidar com essa situação, mesmo não sendo divulgado, os estudos fonoaudiólogos estão muito ligados a alfabetização dos alunos, o que se ver parcialmente esse repasse de conhecimento; esses são alguns pontos mais forte dessas fases, em que esses discentes escolares possuem, a qual, essa grande parcela de alunos vivenciam, citamos exemplos vivos desta lida no cotidiano típico desses indivíduos; que só os mesmos retratam e relatam do convívio que se mantém modificando e resgatando.

Segundo Zorzi e Ciasta (2009) afirmam que:

A permanência de erros pode refletir déficits que produzem dificuldades ou lentidão acentuada no sentido de a criança gerar e generalizar hipóteses que, sucessivamente, permitam a apreensão cada vez mais aprofundada da escrita (ZORZI; CIASTA, 2009, p. 256).

O autor acima retrata os erros, como um centro da realidade, analisando este pensamento, podemos averiguar que a leitura é a própria criação e criatura dos códigos, podemos dizer que ambas são grandes exemplos de uma dessas criações, e que através do tempo se posicionou como uma problemática e dificuldade para mesma, outrossim mais densa na lentidão acentuada da criança em aprendizagem, é verídico que o homem acadêmico precisa muito a avançar, e que estamos vendo gradativamente essa melhora, os professores e alunos são suspeitos da educação vivenciada, gerando hipóteses simultaneamente.

2.2 Alfabetização: suas necessidades e fundamentações

O aprofundamento da escrita juntamente com apreensão, possui papel primordial na construção de valores que serão incorporados pelo discente, é na alfabetização que acontece o desenvolvimento lógico e cognitivo, é na escola que a criança aprende as regras básicas do conhecimento para a vida, sendo pontos de apoio e sustentação na formação do ser humano, favorecendo um convívio saudável, por certo é a leitura e escrita que tem que oferecer a qualificação e profissionalismo embasados por conhecimento atuais e capacitados

A produção escolar nem sempre consegue arcar com tudo que se propõe, para manter a sistematização do que há. É muito importante que não haja permanência de erros, procurando trabalhar as maneiras, mais contínuas de disciplina apresentadas pelos alunos, pois também o cidadão é um parceiro importante nessa tarefa educativa.

A educação básica precisa ser o alicerce básico de uma forma especial,

respeitando as capacidades dos discentes e docentes. Cabe na alfabetização os alunos terem qualidade da educação que se encontra; quanto as metodologias, acatar e principalmente fazer acontecer para transformar esse processo de educar de um jeito mais denso e que possa gradativamente abrangendo e ampliando-se, para que o educando seja mais favorecido, tanto na assimilação quanto na construção de alfabetizar, ter em vista a regressão de problemas, que tanto podem ser prejudiciais para a identidade e característica da contextualização sócio educacional.

Segundo Xavier e Cunha (2017) afirmam:

Por intermédio do evidenciado até o momento, torna-se importante identificar com clareza as causas das dificuldades dos alunos, para que através disso seja possível planejar intervenções que contribuam efetivamente para o processo de aprendizagem das crianças (XAVIER; CUNHA, 2017, p.147).

Vejamos que o autor acima relata, as concepções de representação da aprendizagem; sendo assim, o mesmo desenvolve um pensamento de que o intermédio só transmite o evidenciado do momento, aquilo que realmente causa dificuldade, eis uma questão muito presente na construção de ler e escrever, é a falta de planejamento e intervenções, as quais necessitam de uma busca mais profunda; o interesse individual também é um alimento de suma importância para o avanço, em resumo, complexo e produtivo.

A evidência é uma construtora para a promoção da educação, embora a escola e o professor tenham influência na educação do aluno, os valores morais e os padrões de conduta são adquiridos essencialmente por meio do convívio tanto familiar quanto social. Rogers (1985) afirma que é através do vínculo de contato que se educa, a qual o professor tem por obrigação ser um educador-facilitador, alguém presente e ativo com o aluno.

Quando o mesmo não transmite essa ação adequadamente, o indivíduo padece sistematicamente, olhando pela razão, a qual, o autor exemplifica a ideia central de reformulação, temos então a influência pedagógica, em todas as maneiras de alfabetizar os próprios alunos sentem-se como produção e envolvimento com arte de ler e escrever corretamente, os aspectos vindos deste ato é que com certeza dá vida a criança como um ser presente teoricamente, neste caso vemos uma prática contributiva para esses alunos, o dia a dia na escola é reflexo de melhores desempenhos na assimilação, obtendo maiores resultados positivos, neste caso o desenvolvimento não está sozinho, já que a parceria com o a intermediação do professor pode ser relevante no desenvolvimento sócio - educacional da sua turma de classe.

Essa participação de se reinventar no trabalho, pode aumentar o rendimento do professor com seus discentes, melhora posteriormente o comportamento

social e desenvolve as habilidades, facilitando a aquisição de normas e valores necessários à alfabetização desses alunos, sem intuito de formar pessoas capacitadas, aquém também responsáveis, sendo capaz de ser transformadora de ideias inovadoras no sentido indireto, olhando para um eixo mais coletivo, qualquer parceria benéfica vindo de uma concepção pedagógica, ela sempre é bem-vinda, pois avanço são frutos de uma união absoluta, professores e alunos se abraçam em prol de amenizar problemas.

Segundo Melo (2004) afirma:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos fundamentais da aprendizagem (alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a solução de problemas) quanto o conteúdo básico da aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) de que necessitam os seres humanos para sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver dignamente, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (MELLO, 2004, p. 40).

Formação de leitor são construídas em etapas, desenvolvendo linguagem, símbolos e números, podem se tornar uma necessidade única, nem sempre os alunos compreendem, é o que insinua o autor, fazendo uma explanação do que ele se refere, é perceptível que o mesmo esteja coberto de razões, o próprio educador pode si conter de que não é uma profissão fácil, em alcançar bons resultados, e processar rendimentos junto com os alunos, é mais complexa a tarefa ainda. Contudo, Anísio (1996), afirmava que a escola primária tem que ser a mais importante escola do Brasil.

Observamos que o autor diz, se referindo a fase da alfabetização, como uma etapa de decisões, ou seja, tudo depende desse desenvolvimento de suma relevância para essa compreensão; o envolvimento das capacidades dos alunos com a escola só vem garantir o sucesso de seus filhos, sendo que, quando essa parceria acontece o aluno sente-se valorizado e apoiado. É necessário também, que a escola valorize o conteúdo básico, incentivando para que haja um bom relacionamento entre as partes, sendo conscientes da participação de todos.

Então, foi bem explícito os pontos importantes na construção dessa percepção mais abrangente, a parceira é uma metodologia que ameniza todos os mais diversos tipos de fases da leitura, então é de muita clareza e esperteza que os instrumentos fundamentais das escolas que acumulam uma grandiosa carga educadora, o autor do texto generaliza para todos os tipos de ensino de aprendizagem como: escritas, leituras e até mesmo a expressão corporal.

Nesse processo de alfabetização de números e linguagens, o aluno vai se possuindo cada vez mais numa percepção de códigos, se expressando através do senso cognitivo, pois é nesta estância que o professores se incluem como

educadores e transformadores, visto que, a compreensão não é uma tarefa facilmente adotada, pois possuem regras e normas complexas.

Segundo Osti e Martinelli (2016) afirmam:

Primeira, que o 3º ano do ensino fundamental parece ser um balizador, pois indica com mais precisão problemas decorrentes da aprendizagem escolar, uma vez que durante o 1º e 2º ano ainda se considera que os problemas evidenciados fazem parte desse primeiro momento em que as aquisições estão em curso. A segunda é que, passados dois anos de escolarização formal, estas dificuldades, ou atraso na aprendizagem, se tornam mais evidentes e sugere aos pais e professores a necessidade de buscar uma proposta alternativa para estes estudantes, talvez por isso o maior número de encaminhamentos neste ano escolar (OSTI; MARTINELLI, 2016, p. 173).

O autor sobrepõe, uma situação indicadora na contribuição do ensino-aprendizagem dos indivíduos como aprendiz, eventualmente, os problemas voltada para 3º ano do fundamental, é uma precisão em vários pontos, a escrita e a leitura são essenciais nessa utilização, nesta ocasião, vem muito a somar, também não podemos deixar de lado os usos convencionais, como: lápis, canetas e papéis, que de qualquer forma é a base comum; olhando para a nossa realidade, é um mecanismo de impossível acesso no momento em que estamos vivenciando, em todas as alternativas, pois todos que incluem no corpo da escola são frutos de uma comunicação, tanto em casa, quanto na escola, neste caso é uma das certezas que a educação tem suas fases formais.

A importância de um relacionamento bem comunicativo é fundamental para a convivência e o desenvolvimento dos alunos. Muitos afirmam ter interesse por ferramentas contemporâneas, pelo exemplo, pela afetividade, pela convivência do pouco que se há; pois “a pedagogia está longe de ser uma simples aplicação do saber psicológico” (PIAGET, 1994, p. 301).

Essa aplicação tem um papel de extrema importância, na construção do aluno; e que também são indispensáveis, que acontece o desenvolvimento das primeiras habilidades, os primeiros ensinamentos, aprende a lidar, a conviver com os livros por meio do envolvimento com essas matérias muito presente nas salas de aula, possibilitando mais fluência com o uso da leitura e escrita, que pode ser construído de acordo com as fases, ou até mesmo mostrando interesse; é no ambiente escolar que a criança aprende a valorização da vida, por isso é fundamental a participação de novos métodos na educação dos alunos, tornando-se necessária essas atitudes em defesa do bom desenvolvimento, exclusivamente para expansão da escola.

Segundo Rana e Augusto (2011) afirmam:

A grande dificuldade dos professores envolvidos com a alfabetização é que muitos não compreendem que as crianças já pensam sobre a escrita

e elaboraram algumas hipóteses sobre ela. Em geral, isso é decorrência do próprio modo como eles foram ensinados: aprenderam a escrever treinando bastante, copiando letras repetidas vezes. A verdade é que muitos permanecem presos a essas concepções e não compreendem que o trabalho da leitura e da escrita com a criança vai à outra direção: o aluno deve pensar em como se lê e em como se escreve mesmo que ainda não saiba traçar as letras. Entretanto, muitos professores consideram melhor ensinar as unidades silábicas. Eles recorrem a métodos que reforçam o som das letras ou então ditam a palavra em pequenas partes, como se o problema do aluno fosse de escuta. Mas a verdade é que a criança escuta as palavras globalmente, e não por partes. E é justamente ao escrever que ela acaba entendendo que a palavra escrita tem partes, componentes (RANA; AUGUSTO, 2011, p. 9).

Essas são ideias, que em sala de aula vários educadores batem nesta tecla, que na verdade não passa de um grande confronto, corriqueiramente vem sido repassado de geração em geração, se fincando na mentalidade de vários. Esta concepção se põe que a Língua Portuguesa com seus contextos linguísticos, concebe uma imensa influência na caracterização dos resultados obtidos na construção de alfabetizar os alunos, como podemos observar no que o pensador relata; na verdade os alunados em qualquer zona carregam consigo seus meros conhecimentos, ademais, que engloba um componente maior, que até pode contribuir no reflexo futuramente, como principalmente é a compreensão e elaboração; o que comumente são casos ocorridos na alfabetização dos menores, o que também não se pode negar que há exceções.

Ressalta-se a visão escolar dos professores, ainda na sua grande maioria tem essa mesma compreensão e mentalidade, baseando o processo de aprendizagem como uma atualização da rede de ensino resultam em prática.

Portanto, não há nada mais influente nas escolhas de aprendizagem do aluno, quanto a educação que recebe, exemplos onde predomina o apego e a simpatia, onde o amor se faz presente e a capacidade de resolver seus ideais com seu senso, afim de que a instituição seja uma máquina de lapidar, com atitudes positivas e encorajadoras para um entendimento melhor, a associação dessas práxis podem sim reverter qualquer compreensão.

Ler não é uma simples ação, mas o verdadeiro sentido está em compreender e interpretar sua própria leitura, pois a língua portuguesa requer uma assimilação daquilo que tudo se encaixa e empregam, os a fazeres de uma criança que busca ler a partir principalmente dos anos base do ensino fundamental, como o próprio pensador diz, é justamente lendo que o aluno se torna sabedor que a palavra é composta por partes.

Segundo Soares (2016) deixa explícito a fundamentação de reconhecer a leitura e as produções da escrita corretamente e com boas fluências da

sistematização das palavras. O próprio autor impõe que é necessário que reconheçam a leitura e sua produção voltadas para o desenvolvimento de aprendizagem nas escolas, pois assim será um grande avanço, até mesmo um trajeto mais produtivo para ambas as partes.

É sempre muito importante para uma criança, que os professores mostrem seus interesses pela fluência das palavras, é expressiva na criança essa alegria, de ver que alguém admira e vibra pelo seu sucesso. Com isso seu interesse aumenta ao ver que é valorizado. A segurança estabelecida na leitura no momento de ler, é uma ponte que leva o indivíduo a acreditar que é possível alcançá-la, isso é o verdadeiro sentido de capacidade de produzir.

Nesta colocação, há uma direção ao conceito de ensino, pois em qualquer escola que seja, ainda é muito difícil a lidar com a alfabetização primária, pois em uma rede de ensino sempre há de ter inúmeros fatores que rodeiam esse procedimento, uma vez que a parcela de educar pode se tornar muito delicada, a qual necessita de uma atenção dirigida a todos, mediante ao desenvolvimento de estratégias.

É muito colocada a visão de produzir um conceito mais moderado, do que é realmente leitura e escrita, partindo de universo infinito, para uma área educativa em que são duas etapas primordiais na transformação de zelar e prezar. É tão crucial para qualquer escolarização, mesmo a escola sendo muito variada, de divisões gigantescas, o que nela tudo se depende de uma e outra, sabendo que todo esse seguimento está relacionado diretamente na aprendizagem comum, que é ler e escrever, para que mais tarde haja o tão reconhecimento, com intuito do que verdadeiramente é o compromisso, formando pequenos seres em grandes cidadãos, pois a sociedade educativa é futuramente os grandes e verdadeiros profissionais que completarão o quadro social, seja ela em quaisquer estâncias, sem dúvida a arte de aprender e ensinar é um ato indispensável na possibilidade de reintegração e engajamento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proporcionou um debate afundo de como a alfabetização é organizada, assim como as mais diversas formas de conceptualização, colocando embates que estão distantes de grupo minoritários que é o caso dos quilombolas, para um encaixe com a realidade dessas comunidades, assim conclui-se que a alfabetizar perpassa todas as modalidade de ensino, isto é, mesmo as bibliografias não estando presente com esse público, elas são pensadas e projetadas num formato inclusivo e extensivo, que engloba as múltiplas dificuldades existentes que ora se assemelham , ora se diferem.

É fato que toda pesquisa obtém resultado inacabado, ademais a educação

de forma geral necessita de conclusões que se transformam e reinventam. Dessa forma, tenhamos dito que esta abordagem é contida de análises precisas, mas que requer também outros complementos futuros, pois é neste viés que a ciência se difundiu. Portanto declaramos os objetivos atingidos, de forma sucinta e breve.

4. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, p. 144, 1996.
- FRADE, I. C. A. S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.
- FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Editora paz e Terra, 1987.
- JARDINI, R. **Método das Boquinhas**: uma neuroalfabetização. Bauru: Boquinhas Aprendizagem, 2017.
- MELLO, Maria Cristina. **Letramento, significado e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, editora 2004.
- MORAIS, A. G. **Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? In: SILVA, A. M. M.; MELO, M. M. de O. (org.). Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. Recife: Edições Bagaço, 2006. p. 439-454.
- MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização no Brasil**: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010.
- OSTI, A.; MARTINELLI, S. C. **Perfil de estudantes encaminhados para apoio pedagógico**. Psicol. teor. prat., São Paulo, v. 18, n. 3, p. 168-181, dez. 2016.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- RANA, D.; AUGUSTO, S. **Língua portuguesa**: soluções para dez desafios do professor – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Ática Educadores, 2011.
- ROGERS, C.R. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

VIEIRA, Z. P. P. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

XAVIER, A. C. S.; CUNHA, N. B.. **Escrita alfabética**: métodos de ensino e instrumentos de avaliação. *Revista Brasileira de Alfabetização*. Vitória, v. 1, n. 6, p. 147-160, jul/dez. 2017.

ZORZI, J. L.; CIASCA, S. M. **Alterações ortográficas**: existem erros específicos para diferentes transtornos de aprendizagem? *Rev. Psicopedagogia*, São Paulo, v. 26, n. 80, p. 254 – 264, 2009.

RECONFIGURANDO A AULA DE PORTUGUÊS: NOTAS SOBRE O PROJETO DE LETRAMENTO

Antonio Artur Silva Cantuário¹

INTRODUÇÃO

Com o passar dos tempos, surgem novas formas de ser e agir no mundo, incluindo-se novas formas de linguagens. A era digital é um demonstrativo dessa afirmação, se consideramos que muitos relacionamentos, hoje, são tecidos com o auxílio da web cam, das salas de bate-papo e das redes sociais digitais e, nas relações de trabalho, muitas empresas já fazem pré-seleção pelas redes sociais digitais, como as *fan pages*.

O ambiente digital, hoje, também funciona como um grande meio de aprendizado, tendo em vista que, em situações específicas, recorremos ao *youtube* e/ou sites de ajuda que ensinam como se comportar, por exemplo, numa entrevista de emprego, no entanto, nem todos os cidadãos sabem operar, adequadamente, com essas novas formas semióticas de leitura e escrita.

No tocante à atuação da escola diante disso, deve-se ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos – EJA é voltada para indivíduos que por diversos motivos não puderam iniciar ou continuar seus estudos na modalidade educacional regular, desencadeando as diferenças e as desigualdades sociais.

Um passo para mudar essa realidade é a execução de práticas de letramento que preparem o indivíduo para se desenvolver com excelência em diversos campos sociais, pois o letramento não se refere apenas ao fato de saber ler e escrever, mas sim, de saber utilizar estas habilidades de forma satisfatória a favor de alcançar variados objetivos sociais, como afirmam Soares (2009), Kleiman (2007), Rojo (2012) e Tfouni (1994).

É, pois, com base nessas reflexões, que esse artigo apresenta a proposta de um projeto de letramento envolvendo eventos e práticas de letramentos constantes na relação entre mundo profissional e mundo digital, interligados por meio das práticas de linguagem para atingir uma finalidade real: inserir-se no mercado de trabalho.

¹ Graduado em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Especialista em LIBRAS e docência do ensino superior. Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Membro do grupo de pesquisas em Texto, gêneros e discurso- CATAPHORA e professor na educação básica e superior. E-mail: antonioartursilvacantuario@hotmail.com.

E, considerando a explanação dessa temática, faz-se importante a emergência dessas reflexões, pois incluir no currículo escolar os projetos de letramento que partem de práticas sociais no âmbito digital e sua relação com o mundo trabalho, sobretudo, na modalidade de ensino da EJA, amplia as oportunidades de os alunos melhor compreenderem e se inserirem no mundo do trabalho, avançando-se no sentido de romper com uma pedagogia estruturalista e centrada apenas no código, como aponta Tfouni (1994).

Muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos ainda não sabem, por exemplo, como produzir um currículo ou preencher um formulário on-line, no mais das vezes, por não saberem trabalhar com softwares e hardwares que permitem tal produção, ou não sabem enviar um e-mail, precisam então recorrer a outras pessoas, quando encontram, para fazê-lo.

É considerando o perfil dessa audiência a qual, em sua maioria, busca o ingresso no mercado de trabalho, que este projeto faz-se necessário no âmbito escolar, no sentido de, além de inseri-los, inclui-los nas redes de relacionamento digital, bem como ensiná-los a lidar com essa nova forma de se comunicar para também adentrar com mais destreza o campo do trabalho com seus gêneros discursivos específicos que, mais do que nunca, conclama o apoio das mídias digitais para realizar suas atividades, desde o recrutamento ao processo de contratação.

Diante desta conjuntura, o letramento digital possibilita uma maior atuação de jovens e adultos nas relações sociais às quais estão expostos diariamente e poderão atuar em diversos campos sociais. Tendo em vista tal afirmativa é possível dizer que o letramento propõe uma reflexão crítica sobre o que se produz, permitindo assim ao indivíduo se integrar em diferentes contextos sociais e culturais, assegurando desta forma a igualdade social e a inclusão na sociedade em que habita.

Este trabalho contribui também para a formação de pessoas capazes de lidar com ferramentas digitais, podendo as mesmas, além de vivenciar o mundo do trabalho, se envolver com questões relacionadas à política, a cultura e outras questões de sua cidade, estado ou país, uma vez que, mesmo longe, geograficamente, a internet e os softwares/hardwares promovem a interrelação entre pessoas, culturas, modos diferentes de agir junto, onde não há fronteiras geográficas, senão as novas habilidades que permitem aos internautas navegar com segurança e inteligência no mundo digital, se devidamente letrados digitalmente.

Para tanto, como procedimentos metodológicos, recorreu-se tanto a uma análise bibliográfica sobre a definição de projeto de letramento e seus constituintes, como também das descrições e interpretações de autores de referência nessa área, com vistas à elaboração deste. É por isso que se ressalta aqui que não há uma abordagem explícita de uma metodologia tradicional, uma vez que se trata de um projeto a aplicar e não de dados coletados para a apreciação de uma

consideração final propriamente dita.

O artigo encontra-se dividido da seguinte forma: primeiro, uma abordagem teórica em torno da definição de projeto de letramento; segundo, o projeto de letramento e seu envolvimento com a escola; e, por último, as considerações finais e referências.

LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O ensino de língua materna que vem se consolidando na contemporaneidade pauta-se numa perspectiva teórica que compreende a escrita como um artefato linguístico e social, a serviço das pessoas, com propósitos sociais e comunicativos situados em esferas da atividade humana. (SOARES, 2009, KLEIMAN, 2007). Nessa abordagem, emerge uma nova proposta teórico-metodológica de ensinar os indivíduos a ler e escrever, considerando as mudanças que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo. Tem-se hoje uma sociedade com outros modos de dialogar, ultrapassando-se os limites geográficos e pessoais, isto é, pois as pessoas relacionam-se tanto face a face como virtualmente, num outro suporte, a tela do computador.

Essa evolução evoca, então, uma mudança nos procedimentos de escrita e leitura, uma vez que outras semioses passam a tecer textos, propósitos e formas de agir socialmente no mundo digital. Os sons, as imagens, cores e outros recursos próprios da virtualidade, capazes de estabelecer relações dialógicas no interior dos textos, no sentido de considera Kleiman (2007), bem como entre autor-texto-leitor, conferem aos discursos eletrônicos um caráter híbrido e peculiar, se considerarmos a tecnologia da escrita impressa. Para Soares (2009), as atividades de leitura e escrita devem se pautar em práticas sociais que demandam o uso da escrita para cumprir seus propósitos, sendo isso que a autora define como letramento, ou seja, a condição ou estado de alguém que aprende a ler e escrever.

Segundo a autora, o termo “letramento” aparece em meados da década de 80 no vocabulário brasileiro e provém da palavra inglesa “Literacy”, que significa a condição ou estado de alguém que aprende a ler e escrever. Mary Kato (1986), Leda Verdiane Tfouni (1988) e Ângela Kleiman (1995) inserem em suas obras, pioneiramente, esse termo, constituindo-se, a partir de então, o “letramento” como termo técnico das áreas da Educação e Ciências Linguísticas. Tfouni (1994), considerando as práticas de letramento numa abordagem sociohistóricas, faz menção a algumas concepções de letramento, desde que linguísticas passaram investigar com mais afinco sobre o termo “Literacy”.

A primeira perspectiva, chamada de individualista-restritiva, segundo a autora, volta-se apenas aos processos técnicos de leitura/escrita, sendo a escrita vista apenas como código, enquanto que a perspectiva tecnológica entende o

termo “Literacy” como um produto situado em contextos de registros de prestígio, sofisticados, encaminhando-se à concepção positivista. E, por último, a terceira concepção, dita cognitivista, enfatiza os processos mentais no desenvolvimento da escrita, destacando processos internos e, em contrapartida, desconhecendo os fatores sociais e culturais. Nessas três abordagens, Tfouni (1994) vê algo familiar: o fato de que atribuem ao termo “Literacy” a habilidade de escrita e leitura, focalizando também o processo de alfabetização que, segundo Soares (2009), faz parte do processo de letramento.

Entende-se, conforme os estudos de Tfouni (1994), Kleiman (2007) e Soares (2009) que o letramento situa a leitura e a escrita social, política e culturalmente. Nessa perspectiva, ser alfabetizado não é o suficiente, mas a formação de sujeitos que se apropriem dessa tecnologia nas práticas sociais que a exigem, a fim de exercer sua cidadania, cabendo à escola se adequar às novas demandas no modo de se comunicar dentro e fora dela. Nesse sentido, o letramento desencadeia consequências sociais, culturais e linguísticas, pois o indivíduo letrado se relacionará de modo diferente, o seu lugar social e político muda, sua compreensão cultural é alargada, a escrita passa a ter propósitos situados e a oralidade também é influenciada, concebendo falantes conscientes e competentes em sua língua materna.

Rojó (2012) concorda com a concepção de Soares (2009), ao considerar as variedades de eventos de letramento (aspecto social), mas avança quanto a essa noção ao considerar as diversas formas de cultura e semiótica para constituir uma definição do que chama de multiletramento (envolve valores culturais, sentidos heterogêneos que evoca também questões relacionadas à religião e gênero, por exemplo), ancorando essa noção às multiplicidades cultural e semiótica para a arquitetura de textos. Kleiman (2007) também se alinha à noção de letramento empreendida por Soares (2009), uma vez que concorda com a ideia de escrita situada socialmente para atingir propósitos comunicativos, numa relação de coletividade, no sentido de que afirma Bakhtin (2011), que todo enunciado deve ser compreendido social e historicamente, construído e significado em relação a outros enunciados, numa relação dialógica e polifônica, com finalidades específicas.

E, por enunciado, concebe-se nesse projeto a definição de gênero discursivo desenvolvida pelo círculo bakhtiniano, que entende os textos como materializações de um processo linguístico-discursivo, no qual os gêneros estão a serviço de uma comunidade para determinados fins, isto é, de que os gêneros são construções sociais relativamente estáveis que mantêm entre tema, conteúdo e estilo um constructo que visa atingir a objetivos sociais e comunicativos de uma sociedade e orientam o modo de ser e agir frente às demandas sociais.

Para subsidiar a proposta na escola (eventos de letramento), Kleiman (2007) reitera que ela deve envolver uma coletividade com participantes que

agem a partir de seus conhecimentos prévios, com interesses individual e coletivo, situados numa esfera humana da comunicação, ação não tão estranha ao que já fazem as pessoas antes de habitar o contexto escolar. Assim, a autora considera projeto de letramento

Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de aluno e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2000, p.16 apud KLEIMAN, 2007, p.238).

Assim, os projetos de letramento devem se pautar num percurso que se inicia com a identificação da prática social em que se inserem os alunos que, por sua vez, determina os gêneros discursivos que dão suporte ao modo como os sujeitos se engajam para cumprir determinados papéis sociais e atingir objetivos comunicativos. A consideração de Kleiman (2007), nesse sentido, instiga, então, a pensar o papel da escola que, como agente formadora, deve destinar aos alunos um espaço de interação, onde a prática social seja o ponto de partida para o desenvolvimento da competência linguística, ensinando-os a usar a escrita para atingir objetivos, construir conhecimentos e compartilhar saberes, bem como torná-los pessoas críticas que saibam conquistar, através da linguagem, o espaço (profissional, acadêmico, político, social, etc.) que lhes é de direito.

Letramento Digital

Em se tratando dos textos que circulam no universo digital, vê-se um novo modo de ler e escrever: antes, apenas a caneta e o papel, lendo-se da esquerda para a direita, agora, as letras atravessam o mundo virtual, interagindo com outras semioses, em tamanhos e tonalidades diferentes, numa leitura dinâmica, não linear, bem como desencadeando um processo de autoria dessacralizadora, se comparado aos textos da mídia impressa. Isso implica também no modo como os indivíduos agem, processam e constroem sentidos socialmente. Essa evolução da escrita exige novas habilidades, como, por exemplo, clicar, teclar, ler com várias janelas de navegação, usar atalhos para unir letra à imagem, estabelecer links, etc.

Sobre as novas possibilidades de construção de sentido no oceano digital e a noção de hipertextualidade. Xavier (2010) diz que, além de o espaço digital propiciar outras formas de linguagens, é necessária ainda uma preocupação com a noção de textualidade que se desdobra, dentre outros aspectos, nos processos de escrita dos textos, claro, reconfigurada e com outras possibilidades de exibição, já que o próprio autor compreende a necessidade e a presença da palavra, junta a outras semioses, no mundo digital. Em vista disso, o ambiente digital é um suporte que está incorporando várias esferas da comunicação e, com isso,

seus respectivos gêneros discursivos, a exemplo dos gêneros da esfera trabalhista como currículo *vitae*, o formulário on-line, o e-mail e as *fan pages* de lojas que, por vezes usam esse espaço para recrutar mão-de-obra.

Esse processo de reconfiguração do suporte exige dos indivíduos um preparo técnico para escrever na tela, bem como construir sentidos no interior desses gêneros, considerando que, por exemplo, o currículo *vitae* (que deve ser, obrigatoriamente, digitado) e o e-mail só ganham vida no interior das máquinas de informática com ou auxílio de *softwares* de texto. Pereira (2005, p.15) afirma que os novos aparatos tecnológicos são importantes instrumentos para se ensinar a ler e escrever, no entanto, ressalta que no processo de situar a leitura e a escrita, socialmente, no ambiente digital, vai além de aprender a usar, por exemplo, as teclas de um computador. O autor considera também que a informática tem propiciado uma popularização no acesso a conteúdos diversificados, “mas não necessariamente em inclusão social”.

Com base nessa citação, pode-se inferir que nem todos, embora com acesso à internet (sobretudo, no campo do trabalho que depende em boa parte dos suportes digitais para construir seus gêneros) estão “inseridos” no mundo digital, ou seja, interagem e se engajam com outros participantes, com direitos iguais. Logo, se a informática está sendo democratizada, mas nem todos estão inseridos nessa prática, é de fundamental importância o letramento digital, sobretudo, nas escolas brasileiras.

O letramento digital é, então, uma condição ou estado de ler e escrever na cibercultura, como consideram Coscarelli (2005) e Soares (2009), onde os indivíduos passam, de fato, a participar e interagir com outras pessoas e culturas diferentes via textos multimodais, o que altera, por sua vez, o estado ou condição dessas pessoas frente à tecnologia da escrita e à leitura. É saber manipular as ferramentas digitais, pois não é suficiente para produzir conhecimentos e, mediante essa afirmação, o letramento digital pode promover essa mudança na condição ou estado dos indivíduos que lidam com essas tecnologias, rompendo-se também com a exclusão social (no campo do trabalho, por exemplo), a fim de que a sociedade, de um modo geral, tenha acesso aos conteúdos digitais e com eles dialogue de maneira crítica.

Desse modo, para que alunos tenham acesso a informações com segurança, no universo digital, é preciso que os professores estejam preparados para lidar com essa situação, ou seja, que se qualifiquem na tentativa de se letrar digitalmente, a fim de proporem recomendações de ensino que, além de criativas, desenvolvam linguística, social e cognitivamente as gerações de hoje para que as do amanhã também estejam engajadas na comunidade digital, ou seja, incluídas digitalmente.

Coscarelli (2005, p.29) enfoca que “[...] agora é preciso saber digitar, é

preciso conhecer as fontes disponíveis no computador e como usá-las.”. Ainda não precisamos trocar o lápis e a caneta pelo teclado, mas devemos aceitar essa troca como algo previsto para um futuro próximo”. É então, para a autora, necessário que os alunos aprendam a digitar, mas também que saibam produzir com essa ação um conhecimento que supra suas necessidades sociais e comunicativas. A autora destaca que a máquina (o computador) por si só não faz muita coisa, mas que é dever do professor estudar e se preparar para mediar o contato entre o ambiente digital e os educandos, a fim de que estes aprendam, por exemplo, a produzir um e-mail, um formulário on-line, um comentário em redes sociais. Assim, para que a rotina desses gêneros discursivos (que ganham vida no espaço digital) seja cumprida, os alunos devem lidar com muitos elementos semióticos, a exemplo dos *emotions*, que cumprem um papel importante para estabelecer uma interação quase que presencial entre os internautas. Logo, o mundo digital possibilita aos discentes.

Disso, compreende-se que no ambiente digital há muito mais que palavras que formam frases e estas constroem textos, há uma cadeia hipertextual capaz de conectar ao mesmo tempo, com várias janelas na tela do computador, sem trocar de página, textos híbridos, numa quebra sequencial em que um único link pode subsidiar um universo de leituras múltiplas e, é nesse momento que o letramento digital subsidia condições que permitam aos alunos perpassar por caminhos coerentes para que as estruturas verbais e não verbais façam sentido naquele contexto.

Desse modo, pode-se perceber um forte elo entre o mundo do trabalho e o mundo virtual, haja vista a diversidade de discursos que o suporte digital pode contemplar, entre eles, os enunciados próprios da área trabalhista; e dar dinamicidade aos gêneros discursivos que, por vezes, são transmutados de seu suporte natural para o mundo cristalizado.

É nessa perspectiva de letramento, inscrita nas postulações de Bakhtin (2011) sobre gênero discursivo, Soares (2009) em diálogo com as contribuições de Rojo (2012) sobre multiletramentos e Tfouni (1994) sobre as concepções de letramento, Kleiman (2007) enfocando aspectos metodológicos sobre eventos de letramento, Pereira (2005), Coscarelli (2005) e Goulart (2005) dialogando sobre o letramento em contexto digital e Xavier (2010) e Levy (1999) contextualizando sobre novas formas de linguagem no oceano digital e o hipertexto, é que este projeto apresenta seu escopo teórico para o desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas.

Aspectos culturais e sociolinguísticos implicados no projeto

Cada vez mais surgem inovações tecnológicas, que estão rotineiramente presentes em nosso cotidiano e que implicam diretamente no surgimento de novos

aspectos socioculturais, mas é notório o fato de que por motivos diversos, não de modo generalizado, o acesso a essas tecnologias ainda parece restrito a algumas instâncias sociais, como exemplo da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Partindo destas afirmações, o presente projeto propõe a inclusão sociocultural e econômica do indivíduo no mundo do trabalho e no mundo digital, onde os limites culturais são ainda mais alargados, pois, vivemos parte de nossas rotinas atualmente na cibercultura, termo cunhado por Lévy (1999, p.17), para designar o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento de *ciberspaço*”.

Dessa forma, através do letramento digital o sujeito poderá compreender as linguagens geradas pelos novos meios de comunicação digital e será capacitado para desempenhar inúmeras funções no âmbito das tecnologias digitais exigidas pelo mercado de trabalho. Apesar das dificuldades que há em se lidar com o letramento digital, principalmente para com o público da EJA, em que muitos já vêm de uma série de desmotivações, é necessário que o professor seja capacitado para lidar com as novas tecnologias e assim poder promover a interação entre tecnologia e o seu alunado, pois é necessário que este público seja incluído na cultura digital propiciada pelos novos meios de comunicação, na cibercultura.

Tendo em vista as transformações e o surgimento de novas formas de linguagem ao longo dos tempos, Faraco (2004, p. 02) afirma que “Cabe ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbiais [...]”. Desse modo, é necessário que os alunos da EJA estejam imersos na cultura digital que, por sua vez, dialoga com os aspectos culturais relacionadas ao mundo do trabalho (por exemplo, na relação estabelecida entre empresa e funcionários, ética, etc). E para lidar com essa situação o uso adequado (ao gênero) de registros formais (currículo *vitae*, formulário on-line) e informais (tutoriais, *fan page*) da língua serão necessários, uma vez que a língua deve ser vista e usada em função de propósitos comunicativos específicos em contextos situados. Além disso, alguns gêneros do mundo do trabalho como o currículo *vitae* exige um trabalho cuidadoso com a relação intertextual, de acordo com os requisitos propostos pela empresa em listas de recrutamento e a entrevista de emprego.

E, considerando que o currículo *vitae* é um gênero marcado pela brevidade, objetividade, deixando evidente a imagem do candidato e sua relação com o previsto pela empresa, e deve estabelecer informações em forma de tópicos, o que não exige com frequência o uso das conjunções, o trabalho com o uso de períodos simples e de orações coordenativas assindéticas também implicam nesse projeto, quando se considera as características estilísticas e composicionais

do referido gênero. O estudo das escolhas lexicais também deve ser pauta de conteúdo, já que cada esfera da comunicação humana, de acordo com Bakhtin (2011), elabora seus enunciados relativamente estáveis, ou seja, se há uma estabilidade dos enunciados, há recorrências lexicais próprias e que ajudam a identificar determinados discursos de suas respectivas comunidades discursivas. A distribuição de informação e a organização fraseológica, em sua maioria, com períodos curtos e bastante objetivos, também são pertinentes ao roteiro de conteúdos contemplados pelo projeto.

A linguagem de especialidade/técnica também recorre neste projeto como um indício de trabalho com os aspectos sociolinguísticos, tendo em vista que no preenchimento de um formulário on-line ou o envio de um e-mail o usuário tenha que ler outras semioses, como vídeo de instrução e barras de acesso que tem um léxico específico e com formatos digitalizados, no caso do formulário; bem como o uso de atalhos que têm nomes característicos, por vezes, bastante técnicos. No mundo do trabalho, o registro formal da escrita também se apresenta como necessário à construção dos gêneros que circulam nessa esfera.

A oralidade e sua relação com a escrita também é elencada nesta atividade, já que a entrevista de emprego, diretamente relacionada ao currículo, é oralizada com base no que se diz no currículo, ou seja, há uma relação de ajuda entre escrita e fala, e não duas modalidades rivais, no sentido de que afirma Marcuschi (2008) ao propor que fala e escrita se intercambiam como modos particulares e ao mesmo tempo interrelacionados nas formas de representar discursos.

E como orientam as leis de diretrizes e bases da educação, de preparar o aluno para vivenciar diferentes esferas de atividade, como a esfera do trabalho, é nessa proposta que este projeto encabeça uma oportunidade de unir cultura digital a cultura das relações de trabalho, bem como o uso dos gêneros discursivos que transitam nesses setores relacionais, numa interface com as convenções de escrita, ortografia e acentuação, conhecimentos gramaticais também necessários à formação da referida audiência desta proposta pedagógica.

Estratégias gerais para promover a motivação e a adesão dos alunos ao projeto

Estratégias motivacionais a serem desenvolvidas com os alunos da EJA:

- Atividades de pesquisa de campo, em uma empresa, sobre o mundo do trabalho, sobre os processos seletivos de contratação e a investigação de empresas que estão realizando contratação;
- Dramatização de uma entrevista de emprego; (LIMA; FERNANDES²,

2 Trata-se de um projeto elaborado por Lima; Fernandes (2014), como trabalho de conclusão do curso “Caminhos da escrita”, oferecido pelo Cenpec.

2014)³

- Estudo dirigido sobre as novas tecnologias no mundo do trabalho e sobre a importância da informática, hoje;
- Palestras com os profissionais da informática e análise de sistema de empresas e/ou gerente e Recursos humanos e um profissional da área que os alunos mais se identifiquem;
- Apresentação de vídeos: reportagens ou palestras sobre o mercado de trabalho e a informática;

Definição do tratamento a ser dado aos gêneros envolvidos na prática

Serão trabalhados nesse projeto os seguintes gêneros: currículo *vitae*, formulário on-line, e-mail, entrevista de emprego (gêneros para ler e escrever); tutorial sobre entrevista de emprego e *fan page* de lojas (gêneros como apoio de leitura e de produção dos gêneros anteriores).

Considera-se que o tratamento dado a esses gêneros se inscreve numa perspectiva sociointeracionista que os vê como formas maleáveis disponíveis a pessoas e a propósitos específicos, e que de fato se materializam em situações concretas de uso.

Assim, na sequência de estudo e produção desses gêneros levar-se-á em consideração um conjunto de exemplares para leitura, no intuito de que os alunos reconheçam tema, estilo e estrutura peculiares a esses discursos, como forma também de guiar a produção inicial dos textos, que será discutida entre os colegas e reescrita de acordo com as considerações feitas pelo professor em parceria com a turma, culminando numa versão final que será destinada a alguma instituição que esteja em processo de seleção.

E, para guiar a temática proposta à produção, levar-se-á à sala de aula debates, seminários, entrevista e reportagens/tutoriais, com as devidas considerações do professor, no sentido de também ajudar os alunos a se apropriarem desses gêneros catalizadores, como forma de integrar toda a sequência didática.

Levantamentos da multimodalidade a que a prática de letramento submete todos estes textos

Por estarem situados num suporte que permite outras formas de construir sentido, os gêneros propostos ultrapassam os limites do essencialmente escrito:

- No currículo, o uso da autoimagem (fotografia 3x4) é um recurso visual

3 Os alunos pesquisaram e aprofundaram seus conhecimentos sobre a profissão com a qual tinham afinidade e encenaram, coletivamente, a rotina desse profissional, falando também como as pessoas nesse ramo lidam com o campo do trabalho peculiar a suas respectivas especialidade.

exigido por algumas empresas e que se relaciona com as normas de imagem de algumas empresas e com as informações pessoais prestadas no topo da folha do currículo;

- O formulário on-line, geralmente, traz ícones de formatação do texto, como tamanho da fonte e estilo, além de possuir mecanismos hipertextuais como páginas de ajuda de preenchimento, por exemplo;

- O e-mail, além de suportar o escrito, também permite que se anexe documentos, imagens e etc, bem como uma barra de ícones de formatação do texto;

- A entrevista privilegia a oralidade, em relação com o texto verbal e com a própria linguagem corporal, já que se espera, nesse gênero, um modo de agir fisicamente coerente com o que se diz no currículo;

- O tutorial e a *fun page* contêm o verbal, imagens, sons, animações, chamando mais atenção dos internautas e tornando mais dinâmica a leitura do conteúdo veiculado.

Investigação sobre as possibilidades de integração do projeto com outras disciplinas

O presente trabalho tem um foco interdisciplinar que não pode deixar de fora, além da disciplina de Informática e Português, disciplinas como Sociologia e o Inglês.

A Sociologia porque é ela quem procura instigar os alunos a refletir sobre seu papel dentro da sociedade e da cibercultura como indivíduo e cidadão, bem como sobre discutir as relações de trabalho ao longo do tempo, para que assim os discentes possam ter uma visão crítica sobre os papéis sociais em instâncias trabalhistas.

O inglês está bastante presente no meio digital, uma vez que várias ferramentas e programas da internet têm nomenclaturas na língua inglesa, por isso, é bom estar familiarizado com certos termos da internet, a fim de saber bem sua funcionalidade.

O projeto de letramento possibilita essa interação entre disciplinas bastante importante para a formação do aluno que tem a oportunidade de utilizar conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida escolar alinhando finalmente disciplinas que antes lhes parecia dissociada uma das outras.

Eventos de letramento decorrentes do trabalho dentro e / ou fora do ambiente escolar

- Eventos fora da escola: Os alunos farão uma visita técnica a uma empresa para adentrar no mundo do trabalho, bem como as novas formas de contratação, entendendo como esse processo funciona. E terão de

pesquisar empresas que estejam em processo de seleção, cujo envio do currículo e formulário sejam disponibilizados no ambiente digital, uma vez que os textos que serão produzidos necessitam circular em sua esfera de atividade da comunicação humana recorrente.

- Eventos na escola: Os alunos participarão de uma palestra com profissionais atuantes no mercado de trabalho nas áreas em que os alunos mais se identificarem, bem como vídeos e reportagens relativos ao mercado de trabalho e uma dramatização em que os alunos possam ver com mais nitidez como se procede a uma entrevista de emprego; estudos dirigidos, seminários e debates sobre a referida temática também estão inseridos no escopo de atividades dentro da escola, a fim de que haja uma apropriação da temática e da composição dos gêneros a ser produzidos.

Avaliação dos trabalhos e considerações finais

No processo avaliativo serão considerados desde os conhecimentos técnicos até mesmo os aspectos motivacionais, tentando verificar se, de fato, os alunos estão se engajando e se os conhecimentos estão confluindo com o modo de agir desses alunos.

O grau de apropriação do eixo temático e da composição dos gêneros também compõem aspectos a serem avaliados, bem como o processo evolutivo da escrita dos discentes, comparando as versões inicial e final, já que os textos produzidos serão encaminhados a uma empresa, como forma de avaliação também.

A autoavaliação é também adequada para o processo de avaliação, considerando que no mundo do trabalho, cada experiência exige que os indivíduos revejam que atitudes devem ser incorporadas ou que aspectos precisam revistos para um bom desenvolvimento no mercado de trabalho, sendo esta uma forma de já treinar esses alunos para essa realidade necessária no mundo de hoje.

A avaliação coletiva em que uma equipe avalia a outra, no processo de escrita e reescrita, guiada por um formulário desenvolvido pelos docentes, é útil também, pois leva em conta não só a opinião do professor, mas também as pontuações feitas pelos alunos.

São esses os instrumentos de verificação de aprendizagem que contam nessa proposta pedagógica, considerando para cada método o desenvolvimento dos alunos e da postura do próprio professor no prosseguimento das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho era apresentar a proposta de um projeto de letramento no envolvimento do mundo profissional com o mundo do trabalho.

O intuito era, então, vislumbrar as contribuições pertinentes de um projeto de letramento no contexto curricular das aulas de língua materna, de modo a oportunizar aos alunos o contato autêntico com textos, refletindo o uso da linguagem na mediação de finalidades sociais, como é conquistar um espaço no mercado de trabalho.

O projeto de letramento promove uma reconfiguração pedagógica no fazer do professor, pois situa sua posição de mediador, estabelece diretrizes coletivas e construtivistas de ensino, priorizando a interação para a construção e ampliação de conhecimentos, já que os alunos entram na escola com alguma bagagem ampliada ou não. A escola também assume um papel diferente, na perspectiva do projeto de letramento, porque permite estreitar os diálogos com a sociedade e considera, nesse aspecto, a heterogeneidade social, linguística e cultural. Além disso, redimensiona na direção de um currículo escolar flexível, interdisciplinar e ampliado.

À guisa de qualquer prescrição impositiva ou interpretação esgotada, a perspectiva do letramento e suas propostas metodológicas têm avançado no sentido de permitir que as aulas de português não se tornem apenas um palco de normatizações, mas um ambiente de análise linguística, partindo-se do que os alunos já sabem sobre sua língua e extrapolando os limites da frase, rumo a textos reais e autênticos a fim de se constituírem (os alunos) como cidadãos capazes de exercer sua cidadania via linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Otacílio José. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Otacílio José. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo (UNISC. Online), v. 32, p. 1-25, 2007.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, J. S. A.; FERNANDES, F. A. M. . **Projetos de letramento: desenvolvendo práticas de escrituras em sala de aula**. 2014. (Curso de curta duração ministrado/Outra).
- PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCA-

RELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Otacílio José. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Perspectivas históricas e a-históricas do letramento**. Caderno de estudos linguísticos, Campinas, v.26, p.49-62, Jan./Jun.1994.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento Digital e Ensino**. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 15/05/2010

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento, Texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Antônio Luiz; XAVIER, Antonio Carlos. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO TÉCNICO EM HOSPEDAGEM EAD CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ

Suzana Pinheiro Nascimento^{1}*

Jailson Antonio Ribeiro^{2}*

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido objeto de inúmeras análises e discussões, desde os fatores explícitos e implícitos para a determinação do perfil profissional e atuação dos professores até os resultados esperados dessa formação, passando pelos elementos que devem sustentar o currículo, desde a formação pedagógica e conteúdo da especialidade, bem como os demais fatores que devem orientar essa formação.

Analisando os referenciais curriculares voltados para os cursos de educação a distância - EAD, parte-se do pressuposto de que, na atual conjuntura, alguns docentes deixam de usufruir da diversidade de recursos oferecidos pelas tecnologias educacionais por terem pouca afinidade ou pela visão tradicionalista herdada do ensino tradicional.

A partir destas considerações, espera-se assim responder ao seguinte questionamento: de que forma a atuação docente na educação profissional na modalidade a distância, pode influenciar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos no Curso Técnico Concomitante em Hospedagem EAD do IFMA Campus São Luís-Maracanã?

Parte-se da hipótese de que a formação de professores, por sua característica interdisciplinar, a qual engloba recursos, métodos, estratégias e práticas capazes de fornecer mais autonomia, pode contribuir para ampliar as habilidades

1 Aluna do curso de Graduação em Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados em Educação Profissional e Tecnológica - EPT promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Caxias, Polo Viana – MA. E-mail: suzananascimento@pinheiro@gmail.com.

2 Doutorando em Educação – PUC/Minas; Mestre em Cultura e Sociedade – Universidade Federal do Maranhão; Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão; Apoio Pedagógico Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Maracanã. E-mail: jailson.rviana@gmail.com.

cognitivas de alunos e conseqüentemente proporcionar uma maior autonomia para a sua aprendizagem. Além de auxiliar na integração de conhecimentos e saberes através de estratégias e métodos que se tornam fundamentais na construção do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Nesse contexto, a linha de pesquisa desse trabalho é uma investigação direcionada à atuação docente na educação profissional a distância em um determinado curso técnico, considerando sua prática na perspectiva de uma melhoria do ensino e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem do aluno na modalidade EAD. Através desta pesquisa busca-se conhecer a visão e perspectivas de professores que atuam no ensino a distância, mas especificamente no curso Técnico Concomitante em Hospedagem na modalidade a distância de uma instituição que oferta educação profissional, localizada na capital São Luís – MA, a fim de compreender como acontece todo esse processo e sua relevância no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Pretende, também, identificar os recursos digitais mais utilizados e mensurar a sua utilização no referido curso.

Para tanto, fez-se necessário buscar teóricos que abordam a temática em pauta para garantir uma investigação eficaz no que diz respeito à formação docente desde seu contexto teórico ao prático, quanto aos conhecimentos específicos e pedagógicos de um conteúdo a ser ensinado.

A escolha da temática suscitada se justifica pelo desejo de buscar mais sobre esse assunto, de pesquisar a situação enfrentada por esses profissionais no campo de trabalho e os reflexos no processo de ensino aprendizagem.

Acredita-se que este trabalho tem significativa relevância por analisar e compreender como os docentes estão desenvolvendo seus conhecimentos específicos e pedagógicos no ambiente virtual de aprendizagem, e se há alguma capacitação para a preparação dos materiais didáticos, mediação e acompanhamento dos professores que atuam nesta modalidade de ensino a distância. Com a finalidade também de colaborar para a crescente conjuntura em relação ao debate sobre a política nacional de formação de professores para a educação profissional.

A pesquisa em questão foi conduzida por intermédio de uma investigação de campo, a fim de que a teoria aqui relatada seja evidenciada na prática. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritivo-analítica e exploratória para análise dos dados obtidos, além de reflexões teóricas acerca da formação de professores, educação à distância, prática docente frente às tecnologias educacionais, metodologia tradicional e metodologias ativas, tecnologias digitais, sustentadas pelos seguintes autores: Coscarelli (2016), Araújo (2017,) Marise Ramos (2017), Pacievitch (2018), dentre outros.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo compreender como acontece o processo ensino-aprendizagem frente às tecnologias educacionais, e como a

formação dos professores que atuam no referido curso pode influenciar a prática docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos nessa modalidade de ensino.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se uma pesquisa qualitativa, descritivo-analítica e exploratória, considerando a natureza do objeto investigado. Pretendeu-se compreender a realidade social, considerando que esta é influenciada, nas diversas sociedades, por estímulos individuais e de grupo. Segundo Minayo (2010), este tipo de pesquisa importa-se com a forma como os indivíduos se expressam e falam sobre o que é relevante para elas, assim como sobre o que elas pensam sobre suas ações e a dos outros. Esta opção metodológica proporciona ao pesquisador compreender a percepção e expectativa dos indivíduos buscando entender a diversidade do tema estudado.

Este estudo de caso foi realizado no Município de São Luís, Estado do Maranhão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís-Maracanã, uma instituição de rede pública de ensino que oferece cursos de educação profissional e superior, mais precisamente no Curso Técnico Concomitante em Hospedagem EAD, com carga horária de 800 horas, ofertado através do programa Mediotec, que é uma ação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que oferece cursos técnicos simultâneos ao ensino médio, em que os alunos cursam o ensino médio regular em uma instituição de ensino durante um período do dia, e fazem o curso técnico no outro, podendo ser na mesma instituição ou em instituições diferentes. Ao concluírem ambos os cursos, os alunos receberão dois certificados de conclusão. O curso foi ofertado em 2018, porém teve início em 2019. A modalidade a distância foi ofertada na cidade de São Luís, no próprio Campus, e proporcionou que o Campus Maracanã estendesse a oferta para os seguintes polos: Barreirinhas, Codó, Santa Inês e Tutóia, onde há viabilidade para o eixo de Turismo e Hotelaria.

Os sujeitos da pesquisa foram 04 professores mediadores presenciais e 10 professores conteudistas dos diferentes polos onde é ofertado o Curso Técnico em Hospedagem Concomitante EAD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís-Maracanã, totalizando 14 envolvidos.

Os riscos dos participantes, segundo a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, no capítulo IV que discorre sobre “DOS RISCOS E BENEFÍCIOS” “[...] toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados [...]” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012, p. 7). Os riscos da referida pesquisa aos participantes serão mínimos, podendo ser de ordem psicológica, uma vez que o questionário será via e-mail e poderá tomar um pouco do tempo

do participante na pesquisa. Na perspectiva de minimizar tais implicações, o pesquisador deixará o participante responder conforme seu tempo e esperar a sua melhor hora para responder o questionário sugerido. Todavia, acentua-se que o desenvolvimento desta pesquisa ocorrerá de forma adequada, uma vez que o pesquisador minimizará a ocorrência de tal desconforto, uma vez que, conta-se com formação teórico-prática capaz de contribuir tanto para a aplicação dos questionários junto aos usuários participantes dos com relação ao uso da LD dentro do IFMA Campus Monte Castelo, quanto para a realização das entrevistas junto aos gestores e profissionais da instituição.

Ainda no tocante aos riscos, destaca-se que estes podem estar relacionados à interpretação das respostas do participante, ou seja, interpretações subjetivas. Porém, esse risco é minimizado tendo em vista o aporte teórico da pesquisa, cujas ambiguidades e métodos de análise prezarão pela minimização destas. Destaca-se, também que outros riscos podem estar relacionados ao desdobramento de dispendêr uma parte de seu tempo para responder às perguntas implica em comprometer a sua carga de atividades diárias, todavia, ressalta-se que o pesquisador fará todo o possível para não comprometer as atividades posteriores do participante, dando-lhe condições claras de responder os questionamentos de forma mais objetiva.

Ressalta-se que, o pesquisador garantirá aos participantes a possibilidade de estes desistirem da pesquisa e\ou não querer responder alguma questão, com receio de sofrer alguma retaliação ou recriminação, fato este que não ocorrerá, visto que será garantido seus anonimatos no estudo em questão, pois seus questionários e relatos serão utilizados apenas para fins científicos, como publicação de artigos e/ou participação em eventos da mesma natureza, onde suas identidades serão sempre preservadas.

A participação do respondente será totalmente opcional, além do que se dá a garantia de o mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento ou fase do trabalho, não havendo penalização alguma, nem por parte do pesquisador, nem da UFMA. Quanto aos riscos físicos, não haverá possibilidades de que ocorram, visto que a coleta de dados será realizada em espaços seguros, dentro de salas e/ou áreas apropriados, onde são realizados serviços educativos e demais atividades na instituição pesquisada. Os participantes terão orientações e/ou esclarecimentos a respeito de todo o processo de aplicação dos instrumentos.

Baseando-se na Resolução N° 510/2016, em seu Capítulo I, Art. 2° - III, os benefícios da pesquisa incidem em “[...] contribuições atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade [...]”. Desse modo, a Resolução N° 510/2016 destaca, ainda, que o presente estudo possibilitará “[...] a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente

equilibrado.” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p. 2).

A coleta de dados do referido trabalho junto aos entrevistados foi realizada no primeiro semestre de 2020. Para tanto, foi utilizada o instrumento questionário semiestruturado. O questionário semiestruturado contou com perguntas fechadas e foi aplicado individualmente junto aos professores, cujo dados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa.

Segundo Gomes et al (2005), a análise de conteúdo possui foco no levantamento de um conjunto de opiniões e percepções sociais sobre o tema investigado, não precisando abranger o total das falas e expressões dos entrevistados porque, geralmente, a grandeza sociocultural das opiniões e percepções de um grupo com as mesmas características conciliam vários pontos em comum ao mesmo tempo em que mostram pontos particulares da história de vida de cada entrevistado.

Devido ao atual estágio da pandemia do COVID-19 que atinge o país e do mundo, foram aplicados questionários online aos docentes do Curso Técnico em Hospedagem Concomitante EAD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís-Maracanã, localizado na Avenida dos Curiós, s/n - Vila Esperança, São Luís – MA. O curso é constituído de 05 turmas, 01 no próprio Campus em São Luís e 04 turmas que se estendem a regiões adjacentes nos polos: Barreirinhas, Tutóia, Codó e Santa Inês, sendo a quantidade de alunos matriculados são de 242.

A pesquisa envolveu 04 professores mediadores presenciais e 10 professores conteudistas. Os questionários aplicados aos docentes tiveram por objetivo compreender como acontece o processo de ensino aprendizagem frente às tecnologias educacionais, e como a atuação dos professores no referido curso pode influenciar no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos nessa modalidade de ensino.

A Educação a Dis/tância para Moran (2015) se configura como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacialmente e/ou temporalmente. Embora não estejam juntos, de maneira presencial, eles podem estar conectados, interligados por tecnologias, como a Internet. Mas também podem ser utilizados outros meios como a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, e tecnologias semelhantes.

Na EAD, há uma estrutura com plataformas digitais, conhecidos como Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, em que os alunos podem acessar aulas e atividades a qualquer momento, também caracterizadas como aulas assíncronas, em que as atividades não são realizadas em tempo real.

Nessa modalidade de ensino, temoo papel do Tutor/Professor Mediador a Distância, que atua como aquele que conduz as atividades junto aos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, é ele quem dá o suporte ao discente quando há encontros presenciais e está diretamente envolvido nesse processo. Já

o Tutor/Professor Mediador Presencial tem como funções acompanhar os alunos nas atividades pedagógicas do curso, elaborar os relatórios de regularidade das atividades presenciais dos alunos, colaborar com atividades de registro escolar, assim como fornecer dados dos alunos em tempo hábil, e quando solicitado, também atua na execução de roteiros didáticos, dentre outras funções.

Para Padilha e Santana (2017, p. 18), “[...] a função do Tutor é, por vezes, equivalente à função docente, ou seja, o professor é chamado de Tutor e exerce todas as funções de professor”.

Inicialmente, os professores mediadores indicaram sua formação inicial e habilitação, onde todos informaram possuir formação superior, sendo uma com nível de especialista. Em seguida, perguntamos sobre sua experiência na Educação a Distância, e todos os mediadores do referido curso já tiveram experiência anteriores com essa modalidade de ensino. Sobre o tempo que o professor mediador presencial possui de experiência profissional, obtivemos como resultado 25% acima de 10 anos de experiência docente e 75% até 3 anos de atuação na educação.

Foi questionado também se os profissionais costumam realizar cursos de formação continuada voltados para metodologias ativas e tecnologias educacionais visando aprimorar sua prática docente, cujas respostas foram 75% responderam sim, isso traz um retorno muito significativo para o profissional aprimorar-se e buscar qualificação para exercer com mais qualidade sua função. Somente 25% responderam que não buscam se aprimorar, talvez pela sobrecarga de atividades no trabalho ou mesmo pela falta de tempo.

Em seguida, os profissionais foram questionados se acham necessário realizar cursos para melhorar/aprimorar sua prática docente e as respostas foram unânimes, todos julgam necessário sim. Em relação à utilização de recursos, a maioria, 75% das respostas utilizam o data show, provavelmente por ser o recurso mais disponível na instituição, e 50% fazem uso do celular e internet, que também são de fácil acesso aos docentes, utilizando inclusive o aplicativo Whatsapp para comunicação direta com seus discentes.

É de suma importância observar que o uso das TIC em sala de aula demanda mais do que conhecimento técnico, procede também de conhecimentos pedagógico, metodológico e social. Para que os professores possam exercer o ato de ensinar, utilizando as TIC há que se ter formação alicerçada nesses conhecimentos (ZAIONS e MOREIRA, 2016).

No sentido de saber se esses docentes possuem dificuldade em trabalhar com recursos tecnológicos em suas aulas, 75% responderam que não e 25% que sim, que há dificuldade no manuseio com recursos tecnológicos, por mais que a tecnologia tenha avançado bastante. Um grande exemplo tem sido a situação atual devido à pandemia do corona vírus, em que os professores precisaram

adequar suas aulas presenciais para o ensino remoto e se veem, muitas vezes, até desafiados a gravar suas aulas mesmo sem saber utilizar os recursos de gravação, precisando de auxílio para poder realizar suas atividades remotas.

Sobre as principais dificuldades para trabalhar em suas aulas, 25% dos pesquisados relataram dificuldades no manuseio de ferramentas digitais. Entre outras opções foram citadas também dificuldades de acesso à internet e/ou recursos digitais, disponibilidade de tempo para a preparação das aulas e falta de formação específica.

Com relação aos encontros presenciais, se despertavam interesse no aluno, motivando a aprofundar os estudos, a totalidade dos pesquisados respondeu que sim, por ser um curso ofertado na modalidade EaD, havia encontros presenciais uma vez na semana, de acordo com a disponibilidade do aluno, e uma vez ao mês para aplicação de prova presencial.

A última pergunta do questionário direcionado aos professores mediadores presenciais solicitou que eles apontassem melhorias ou sugestões quanto ao trabalho pedagógico, e todos indicaram mais treinamento para os professores tutores presenciais e cursos de formação continuada voltados para a área de atuação do profissional, ou seja, tecnologias educacionais.

Entende-se por Professores Conteudistas/Professores Formadores os docentes responsáveis por produzir os conteúdos a serem ministrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. A atuação do professor conteudista está diretamente relacionada às disciplinas a serem desenvolvidas durante o curso, tendo como função planejar as aulas e atividades didáticas, elaborar/selecionar os materiais didáticos, mídias e bibliografia de acordo com as necessidades dos cursistas, gravar vídeo aulas referentes aos componentes curriculares que serão disponibilizadas no AVA, elaborar instrumentos de avaliação utilizando os recursos tecnológicos digitais diversificados, além de realizar aulas presenciais.

A formação em nível de graduação dos professores conteudistas pesquisados está de acordo com a disciplina ministrada no curso, dentre as formações destacam-se Pedagogia, Hotelaria e Administração. Em relação à experiência com a EaD, 28,6% possuem experiência em tutoria e 100% já atuavam como professores conteudistas na modalidade EaD. Já em relação ao tempo de atuação, 14,3% tinham experiência até 3 anos na docência, 49,2%, ou seja, a maioria, possuem de 4 a 6 anos de atuação, de 7 a 10 anos 28,6%, e acima de 10 anos de atuação na docência foram 14,3%.

Em seguida, foi questionado se os professores conteudistas possuem dificuldade em trabalhar com recursos tecnológicos em suas aulas e 100% responderam que não há dificuldades. Foi solicitado também que indicassem quais ferramentas possuíam dificuldade(s) para trabalhar em sala de aula, e 71,4% responderam

dificuldades de acesso à internet e/ou recursos digitais, e 14,3% falaram que falta disponibilidade de tempo para a preparação das aulas; a mesma porcentagem indicou a opção de problemas com ordem mental ou psicológica devido à pandemia em tempos de isolamento social e 14,3% afirmaram não ter dificuldade.

Um está relacionado com as discrepâncias de oportunidades, nível de escolarização e conhecimentos, experiências profissionais, origem socioeconômica, faixa etária etc. de seus distintos grupos destinatários atuais e/ou potenciais. Outro diz respeito à demanda da sociedade em geral e do mundo do trabalho por profissionais cada vez mais capazes de gerar soluções e estratégias para enfrentar novos problemas ou antecipar-se a eles. (MOURA 2008, p.8/9).

Quanto ao uso de ferramentas digitais durante o processo de ensino e aprendizagem, o quadro abaixo demonstra a utilização pelos professores conteudistas pesquisados conforme tabela 01:

Você fez uso de ferramentas digitais para promover momentos de interação com os alunos? Se sim, quais?

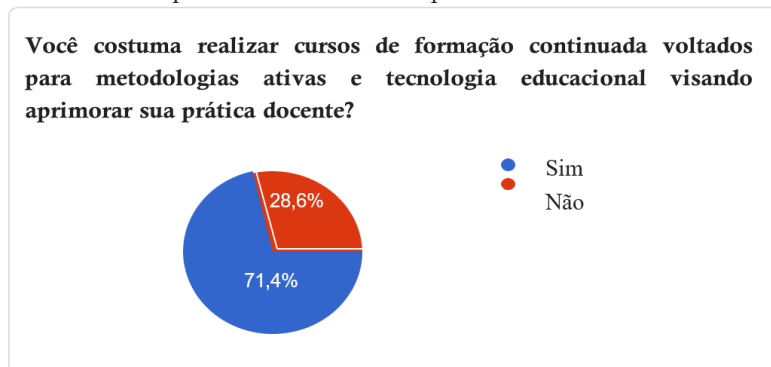
Tabela 01 – Uso de ferramentas digitais pelos Professores Conteudistas.

Uso de Ferramentas Digitais	Percentual
Chat (AVA)	57,1%
Fórum de discussão ou tira dúvidas (AVA)	100%
<i>Whatsapp</i>	14,3%
<i>Google Meet</i> ou Classroom	14,3%
Zoom	14,3%

Fonte: A autora (2020)

É relevante que os profissionais docentes se coloquem além da sua realidade profissional, que muitas vezes está atrelada a lutas e desafios, por exemplo, a questão da má qualidade da internet, ou até mesmo a falta dela, o que inviabiliza que o professor faça o uso adequado das tecnologias educacionais. Cabe ressaltar que a pesquisa mostrou que 71,4% dos entrevistados costumam realizar cursos de formação continuada voltados para metodologias ativas e tecnologias educacionais, visando aprimorar sua prática docente, apenas 28,6% informaram não realizar cursos de formação continuada. Em relação à produção e escolha do material didático, 100% levou em consideração a ementa da disciplina e o plano de ensino, como é demonstrado no gráfico 01 abaixo:

Gráfico 1: A prática de realizar cursos pelos Professores Conteudistas.

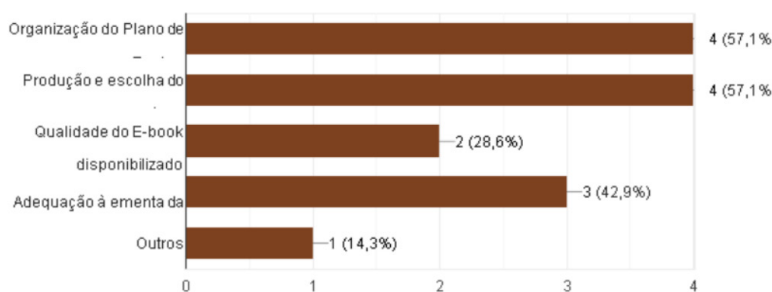


Fonte: Extraído do questionário *Google Forms*.

Em relação às dificuldades e desafios enfrentados durante o processo de planejamento das disciplinas, 57,1% responderam que tiveram dificuldades com relação à organização do plano de ensino e à produção e escolha do material didático; 42,9% citou a adequação à ementa da disciplina e 28,6% a produção e escolha do material didático, conforme demonstrado no gráfico 02 abaixo:

Gráfico 2 – Planejamento da disciplina pelos Professores Conteudistas.

9- Quais dificuldades ou desafios você enfrentou durante o processo de planejamento da disciplina?



Fonte: A autora (2020)

Outro aspecto importante observado a partir dos questionários diz respeito às sugestões e melhorias, como vê no quadro abaixo, em que a maioria dos pesquisados afirma que o suporte pedagógico atende às necessidades; outros sugeriram fazer parcerias, bem como a disponibilização de e-books atualizados, entre outras sugestões, conforme tabela 02.

Aponte melhorias ou sugestões quanto ao suporte pedagógico que pode ser dado ao trabalho dos professores das disciplinas:

Tabela 02 – Sugestões dos Professores Conteudistas.

Uso de Ferramentas Digitais.
Suporte Pedagógico muito bom.
O suporte pedagógico é adequado
Suporte Pedagógico atende.
Organização em relação aos prazos para entrega do material.
E-books atualizados.
Disponibilizar os E-books atualizados e um bom laboratório com internet que seja eficiente, pois ela é essencial para o bom desenvolvimento do trabalho docente no processo de ensino/aprendizagem.
Poderia fazer parceria com outras instituições.

Fonte: Autora (2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos nesse estudo, é possível afirmar que os objetivos propostos foram alcançados e que no quadro de docentes do curso técnico em Hospedagem, é possível evidenciar que os profissionais possuem atuação condizente para função que exercem e que, no trabalho com as tecnologias educacionais, possuem experiência em Educação a Distância, seja como tutor ou como professor conteudista, conforme foi evidenciado na pesquisa. Importante também ressaltar que os docentes não possuem dificuldades para desenvolverem suas práticas pedagógicas ao fazerem uso de recursos tecnológicos, pois a maioria trabalha com essas ferramentas, e cabe dizer também que as elas têm contribuído para o desenvolvimento e alcance do curso ofertado.

Como ressaltam Bottentuit Júnior e Coutinho (2007), precisamos formar professores que dominem uma série de novas competências porque os desafios do futuro são grandes, e a enorme teia de informação a que chamamos Internet já não é mais um espaço a que aderimos para procurar informações, “mas um ambiente descentralizado de autoridade, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa, já que cada um (e todos) somos livres para acessar, utilizar e reeditar a informação” (JÚNIOR; COUTINHO, 2007, p. 1).

Por isso a formação continuada do professor nunca deixa de ser um investimento, pois visa a qualidade do ensino e traz retornos favoráveis tanto para o educando quanto para o educador. Nesse contexto, a formação de professores é um campo de possibilidades inovadoras, ou seja, com o avanço tecnológico cada vez mais rápido, muitos profissionais na área da educação acabam por não acompanhar esse progresso, seja pela correria em seu cotidiano ou pela falta de equipamentos que muitas vezes a instituição não possui,

devido aos altos custos para aquisição desses produtos, ou até mesmo poucos recursos que são destinados para a educação e, conseqüentemente, alguns professores não fazem o uso das tecnologias.

Nos dias atuais, é notório o uso das TIC no meio educacional. Vale ressaltar que o mundo mudou e não é somente por causa da pandemia. Por isso os docentes que estão atualmente tendo o processo ensino-aprendizagem atravessado pelas tecnologias e mídias sociais precisam interagir mais com as tecnologias educacionais e, por conseguinte, aprender mais sobre o uso desses recursos tecnológicos aplicados à educação formal.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Cinthia Soares de. **Dificuldades de aprendizagem em Matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área**. 13 f. Monografia (Graduação em Matemática) - Universidade Católica de Brasília- UCB, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/120/CinthiaSoaresdeAlmeida.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Norma Operacional nº 1, de 12 de setembro de 2013. Dispõe sobre a organização e funcionamento do Sistema CEP/CONEP, e sobre os procedimentos para submissão, avaliação e acompanhamento da pesquisa e de desenvolvimento envolvendo seres humanos no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 set. 2013b.

COSCARELLI, Carla. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

COUTINHO, Clara Pereira. BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0. 14- nov- 2007. ISBN: 978-972-8969-04-2. <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>> acesso em: 18 set. 2020.

CUNHA, Maria Isabel Da. **O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão**. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. Decreto no. 5.622 de 19/12/2005. **Diário Oficial da União**, 20/12/2005.

DEMO, Pedro. **Tecnofilia e tecnofobia**. B. tec. SENAC: a r. educ. prof. Rio de janeiro, v. 35, n. 1, jan./ abr. 2009.

GOMES, R; SOUZA, E.R; MINAYO, M.C.S; SILVA, C.F.R. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: O desafio da triangulação. In: MINAYO, MINAYO, M.C.S; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R.(org.). Avaliação

por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: fiocruz, 2005.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste. (Et al.). **Pedagogia do movimento: Universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N° 6, de 20 de setembro de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

MARTINS, Lilian Cássia Bacich. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido**. São Paulo, USP, 2016.

MASETTO, Marcos T. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MINISTÉRIO_DA_EDUCAÇÃO, & Governo_do_brasil. (2010). Centenário Da Rede Federal De Educação Profissional E Tecnológica. *Ministério Da Educação*, 1–8.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acessado em 18 out. 2019.

MORAN, José. **Educação a distância no Brasil**. 2015. Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/sala_lei-tura/txt_integral.html>. Acesso em 18 Set. 2020.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. p. 8-9.

MINAYO, M.C.S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**; Rio de Janeiro; Revista Ciência & Saúde Coletiva, 17(3): 632-633, 2010.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem**. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20EDUCACIONAIS%20COMO%20FERRAMENTA.pdf>> acesso em: 22 out 2019.

PACIEVITCH, Thais. **Tecnologia da Informação e Comunicação**. 2018. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>> Acesso em 20 out 2019.

PADILHA, Auxiliadora Soares. SANTANA, Otacílio Antunes. **Tutor EAD e o processo da tutoria na Universidade Aberta do Brasil**. São Paulo: Blucher,

2017. 105 p.

PRADO, M. E. E. B. **Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações**. PUC-Rio, CCEAD, Curso de Especialização Tecnologias em Educação, 2010. Disponível em: <<http://w.euproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod86150/PedagogiaProjetos.pdf>> Acesso em 18 out. 2019.

PEGORINI, Diana Gurgel. **Fundamentos da educação profissional: política, legislação e história**. 2020. Curitiba. Livro Eletrônico/Editora: Intersaberes.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia Diferenciada**. Das Intenções à Ação. Porto Alegre: Editora Artimed, 2000.

RAMOS, Marise. N. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de transgressão**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 1, n. 1, 2017.

SANTOS, R.; MUNDIM, S; SOUZA, K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2017.

SOUSA, Deborah Lauriane da Silva; CARVALHO, Débora Costa; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O uso de recursos tecnológicos em sala de aula: relato envolvendo experiências do Pibid do curso de pedagogia da UFPI**. Fórum internacional de pedagogia, 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/54229abfcfa5649e7003b83dd4755294.pdf>> acesso em: 22 out 2019.

YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

ZAIONZ, Rozane. e MOREIRA, Herivelton. **Formação continuada de professores e os desafios das novas tecnologias**. REDIVI – Revista de Divulgação Interdisciplinar Virtual do Núcleo das Licenciaturas, Volume 4, número 1. UniVali, 2016.

OS REFLEXOS DA PANDEMIA NO TRABALHO DO PROFESSOR E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS: AGRURAS, DESAFIOS E SUPERAÇÃO

Luiz Eduardo S. Moraes¹

INTRODUÇÃO

Foi como trocar, ao soar o sinal, de aula de uma turma para a outra que a pandemia interrompeu o ano letivo de 2020. Aulas, planejamentos, avaliações, explicações e, acima de tudo, agruras e imensos desafios esperavam os professores naquele que foi, sem dúvidas, um ano atípico sem precedentes na história da educação brasileira. Pelos menos, na lembrança de muitos.

Sabemos que não é de hoje que o Brasil tenta superar gargalos e abismos em seu sistema educacional. Entretanto, com a pandemia, tais problemas ficaram ainda mais visíveis e foram aprofundados em algumas regiões do país, não só no âmbito educacional, mas também evidenciou a realidade social de muitos alunos e suas famílias. Tal feito se concretizou tendo em vista que os conteúdos e aulas foram - quando possível - trabalhados remotamente e, para isso, era necessário, quando não um computador, ao menos um celular.

No turbilhão de informações e dados acerca da pandemia, principalmente no número de óbitos, e no vai e vem das informações desencontradas das autoridades, estavam os professores e os conteúdos a serem trabalhados, agora, de forma remota. Muitas eram as incertezas de como aquilo seria feito e como as explicações chegariam aos alunos. Pois é fato que, de nada adiantaria preparar uma “boa aula” se o objetivo, que era a aprendizagem do aluno, não se consolidasse de uma forma satisfatória.

Nesse contexto, as escolas realizaram diversas tentativas para tentar, primeiro, manter o vínculo com os alunos, principalmente com os menores, do infantil e do fundamental 1, tendo em vista que esses alunos nem sabiam direito

¹ Professor de Língua Portuguesa e Gestor de Projetos da rede pública e particular de ensino. Graduado em Letras pela Universidade Paulista - UNIP (campus São José dos Campos -SP); Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional Lapa (PR); Especialista em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos pela Universidade de Taubaté UNITAU (SP); Especialista em Educação 5.0 pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté - UNITAU (SP). E-mail: luiz.edumoraes21@gmail.com.

o porquê um dia estavam na escola brincando e, no outro, não podiam mais. Muitos foram os desafios com essa faixa etária, haja vista que o trabalho com eles é alicerçado em rotinas como, por exemplo, acolhimento, atividades de organização coletiva, de cuidado pessoal, e atividades dirigidas e livres com menos direcionamento do professor. Já com os alunos do ensino fundamental 2 ou médio, a preocupação foi outra.

Com os maiores uma das primeiras preocupações, além do vínculo, é claro, foi manter este aluno ativo no que se refere à realização da atividade e, de alguma forma, proporcionar os meios necessários para a realização das atividades e o acompanhamento das aulas. Foi um trabalho difícil tendo em vista que tais empecilhos não são de responsabilidade somente do professor, mas de atribuições da escola como um todo e, também, do poder público. O “caos” estava instalado e restou aos professores, que também estavam navegando por lugares desconhecidos, ter o equilíbrio necessário para conseguir realizar seu trabalho e chegar até seu aluno que não estava mais em sala de aula.

Vale ressaltar ainda que, em meio a tudo isso, o professor tinha um conteúdo a ser ensinado, teorias para explicar e conceitos que eram novos e precisavam de uma discussão que seria realizada em sala com debates e esclarecimentos. Ou seja, o professor precisava trabalhar a teoria e o aluno precisava da prática para a realização e sistematização das atividades, sendo que isso foi um dos momentos mais tensos de todo o processo educacional remoto.

A partir daí, e nos meses seguintes, muitas foram as preocupações, agruras, desafios, mas também inúmeras superações que acompanharam todo o processo educacional durante o ano letivo de 2020 e, pelo menos, os primeiros bimestres (ou períodos letivos) do ano de 2021. Dentro desse contexto, analisaremos algumas percepções, questionamentos e o constante (re) inventar do trabalho do professor e, pelo menos um pouco, voltar o olhar de muitos pais e da sociedade para aquele profissional que faz toda a diferença na educação e não foi substituído pelas tecnologias nem por *softwares* modernos, nem mesmo na maior pandemia dos últimos tempos que fechou nossas escolas.

O CONSTANTE (RE) INVENTAR DO TRABALHO DO PROFESSOR

Ao mesmo tempo em que o Governo Federal publicou a Portaria nº 188 editada pelo Ministério da Saúde que declarava Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) as escolas encerravam suas atividades sem uma perspectiva de retomar o ano letivo. Um ensino que já é deficitário e uma escola que luta para que o país atinja índices básicos de proficiência em leitura e escrita, no caso de língua portuguesa e resolução de contas básicas de adição e

subtração, em matemática, sofreria um duro “golpe educacional” pois não era possível, naquele momento, mensurar o que vinha pela frente.

Por causa desta realidade, o país viu seus profissionais da educação, já caracterizados pelo senso comum como “aqueles que ganham pouco, trabalham sem condições, com salas cheias, que sofrem com o desrespeito” dentre tantos outros estereótipos, na linha de frente - assim como estavam os da saúde - receberem de pais aflitos a notícia de que não “sabiam ensinar” seus filhos em casa. Percebe-se, aí, um novo momento para a educação e a relação de pais e professores, pois aqueles que antes teciam certos comentários de que seus filhos não tinham, por vezes, boas notas, por não terem uma boa explicação em sala ou um bom professor, agora pediam ajuda para que essas mesmas crianças aprendessem o que os professores enviavam para a casa e/ou explicavam nas aulas, gravadas ou não.

No que se refere à aula gravada ou ao vivo, outra problemática veio à tona, tendo em vista que a realidade brasileira ainda é uma escola que ensina com livros didáticos (às vezes nem isso) e de um modo abrupto pediu que seus alunos se conectassem a um computador e participassem de uma aula remota. Acerca deste tema nos explica Santos (2020):

O ensino remoto tem deixado suas marcas... Para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, s.p.).

Conforme analisa a autora, essa mudança abrupta de metodologia de ensino trouxe facilidades dentro do contexto pandêmico, ao permitir que, tanto professores quanto alunos, pudessem continuar o desenvolvimento do trabalho iniciado em sala de aula. Diariamente, os professores preparavam suas aulas e postavam em canais na internet e/ou grupos e redes sociais para que os alunos pudessem, ao menos, ter alguma explicação acerca do assunto que estava no livro ou apostila, por exemplo. Com isso, poucos na sociedade tinham a noção de que o trabalho do professor quase que dobrou e a rotina ficou bem sobrecarregada, pois apesar de não estar na escola, o tempo de preparar, estudar e depois gravar uma aula, quando era o caso, exigia um esforço enorme por parte deste profissional.

Entretanto, tal trabalho, mesmo que de suas casas, acabou por gerar, depois de um tempo - tendo em vista os quase dois anos de pandemia - um esgotamento tanto nos professores quanto nos alunos. Após um determinado

momento, já não era mais possível acompanhar as aulas com o mesmo entusiasmo dos primeiros dias, o que de certa forma ajudou para que os alunos percebessem a falta do espaço físico da escola e a presença do professor, realidade tão diferente de outrora. Tal afirmação se justifica pois é sabido, infelizmente, que o trabalho do professor em sala de aula, em muitas realidades, é extremamente difícil, principalmente por causa da indisciplina dos alunos e também por causa da violência sofrida, seja verbal, física ou moral.

Desta forma, muitas foram as agruras tanto de professores quanto dos alunos, principalmente daqueles que não tinham condições de ter um computador e, muitas vezes, nem um celular, pois esta era - e ainda é - a realidade por todo o país. Como, então, aprender e ensinar um aluno que estava totalmente ausente e, quando muito, se dirigia até a escola buscar materiais impressos, mas que, por falta da explicação do professor, deixava acumular num canto? São respostas amargas que o país precisou - e precisa, e de modo urgente - responder, seja no âmbito político, educacional e, por que não dizer, familiar, tendo em vista que muitas famílias acabaram por reconhecer que não tinham a formação (e a paciência) necessária para ensinar seus filhos.

Neste contexto, vale ressaltar que, trabalhar com o ensino remoto é entrar num ambiente ainda distante grande parte das escolas brasileiras, pois é, ao mesmo tempo, adentrar no contexto digital. Sendo assim, investimentos eram necessários como computadores e internet para que o professor tivesse as ferramentas adequadas para gravar a aula, por exemplo, ou mesmo realizá-la ao vivo. Tal fato, conforme mostrado em inúmeros telejornais pela imprensa, só evidenciou a falta de estrutura de nossas escolas sem laboratório de informática, sem internet, professores sem a devida formação, dentre tantos outros fatores que foram temas de reportagens em muitos programas de TV.

De acordo com a Fundação Lemann, o Censo 2020 mostrou que 25% das escolas - urbanas - não têm acesso à internet e, aquelas que têm, grande parte dos professores, por volta de 70%, não têm segurança em utilizar a tecnologias e outras ferramentas devido à baixa velocidade da conexão, conforme a Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. Desta realidade de escolas, apenas 4% possuem uma internet que atende a padrões internacionais e 39%, sequer, têm banda larga. Ou seja, com tais números, é possível ter uma dimensão do que passou a educação brasileira durante este tempo. E no centro disso tudo, o professor.

É importante frisar aqui que, durante o tempo da pandemia, o termo “ensino remoto” esteve em evidência, e muitas vezes banalizado, haja vista que seu conceito vai muito além de alunos e professores não estarem presencialmente na escola. Sobre isso nos explica Moreira e Schlemmer (2020):

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vide-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, 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. (2020, v.20)

Neste sentido, é perceptível que o ensino remoto ajudou bastante o professor a compartilhar com os alunos o conteúdo e as atividades que eram necessárias para a continuação da aprendizagem dos alunos. Entretanto, obstáculos como a câmera desligada, a falta de comunicação, interação e interesse por parte de muitos alunos frustraram todo um trabalho preparado em slides, por exemplo, e que exigiu um bom tempo do professor.

No tempo mais crítico da pandemia, apesar de todos os obstáculos que foram mencionados, seja em falta de estrutura, investimento, interesse dos alunos e cobrança dos pais, foi também um tempo de um constante reinventar a maneira de “dar aula” e trabalhar com os alunos. Quantas iniciativas de professores que não mediram esforços para fazer com que o aluno aprendesse e tivesse o mínimo de conhecimento e para isso gravou vídeos, áudios, criou grupos em redes sociais, muitas vezes sem nem conhecer direito tais ferramentas por falta de formação na instituição em que trabalhava, mas que, por causa da pandemia, cobrou o uso.

De acordo com pesquisa do Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentem preparados para a utilização das ferramentas necessárias para preparar uma aula síncrona. Com isso, outro fator veio à baila, a saúde mental dos professores. Exaustão, cansaço fora do comum e irritabilidade são alguns dos fatores, aliados ao não conhecimento de algumas ferramentas, por exemplo, para a gravação de uma aula.

Esta foi a realidade de muitos professores pelo país. Em entrevista à Agência Brasil alguns profissionais relataram as estratégias improvisadas e amadoras que utilizaram para conseguir explicar aos seus alunos os conteúdos. Um exemplo é o relato de Juanice Pereira dos Santos Silva, professora de Biologia e Ciências da Natureza na educação inclusiva, do Centro de Ensino Especial, no Gama (DF), que trabalha com crianças com o espectro autista e deficiência intelectual ou múltipla. Ela relata que utilizou a cozinha de casa e o quintal para gravar alguns vídeos e também movimentos na rua para ensinar aos pequenos

noções de espacialidade. Isso sim é transformar adversidade em aprendizagem!

Entretanto, neste caso particular da professora, tal realidade não fora o mais difícil pois isso, de certa forma, já fazia na escola com os alunos. O obstáculo maior era buscar os alunos e depois os pais. “No nosso caso, tivemos não apenas que trazer os alunos. Tivemos que trazer os pais”, lembra a professora. Ela também recorda o exemplo de um aluno em específico, o Pedro, com síndrome de down, que acordava cedo, tomava banho, café e colocava o uniforme da escola, pois ele fazia questão de assistir às aulas desta forma e assim realizava as atividades.

Outro exemplo enriquecedor e que dá esperança de que é possível transformar a educação deste país foi o relato da professora Liziane Tenório dos Santos que lecionava Educação Física em uma escola na cidade de Coruripe (AL). Na verdade, nem chegou a conhecer os alunos pois a escola estava em reforma e em seguida as aulas foram suspensas por causa da pandemia. Ela conta que todo o contato com os alunos foi por vídeos e pelo *WhatsApp* e precisou pedir ajuda a amigos para utilizar algumas ferramentas digitais.

Como esta disciplina é uma que os alunos mais esperam na semana por estar num outro ambiente e trabalhar com esportes, movimentos etc., professora conta que começou a brincar com os vídeos no intuito de que fossem atrativos para os alunos. “Educação física é movimento e se eu trabalhasse de uma forma que não tivesse movimento, eles iam achar ruim. Educação física, para eles, é uma coisa fantástica, ficam contando as horas para ter aula [...]” diz Liziane.

Mas os obstáculos não foram só esses. Por morar com outras duas professoras, a casa teve que ser adaptada para as gravações, sendo que precisavam estar longe uma da outra na hora de gravar para não atrapalhar os vídeos da outra. Ela utilizava a sala por causa da melhor iluminação e porque precisava desarrumar tudo para que ali fosse sua quadra, seu ambiente de trabalho.

Na esteira de simples atitudes, mas transformadoras, outro exemplo que inspira é o do professor Jonailson Xisto que leciona Biologia, em Barreirinha (AM). Numa escola ribeirinha e sem recursos, ele valeu-se mais de ideais e sonhos do que de ferramentas tecnológicas para ensinar seus alunos durante a pandemia. Como esperado, a escola não tinha um laboratório de Biologia - realidade da maioria das escolas brasileiras - mas tinha um professor com ideias e que conseguiu fazer da floresta amazônica seu laboratório. Na verdade, a floresta era mais que um laboratório, pois era ali que transformava o conhecimento em realidade para seus alunos. “O nosso quintal é a Amazônia, a gente respira Amazônia. Não posso fazer as aulas formais com os alunos, mas no quintal tem muito conhecimento. O aluno pode observar as árvores, os animais. Ele observa o inseto interagindo com a flor, o passarinho com a árvore [...]” relata o professor.

Por esta e outras atitudes e iniciativas é que os alunos e o professor Jonailson foram premiados em 2019 no Desafio Criativos da Escola com o projeto Amazônia, ao valer-se da floresta para suprir uma realidade que poderia ter sido utilizada como justificativa para não trabalhar determinados assuntos que precisassem de um laboratório.

Tendo como prisma este cenário, quantas análises são possíveis inferir quando o assunto é a educação. Não é somente ligar uma câmera e a aula está dada. Não é explicar o conteúdo num vídeo e achar que o aluno entendeu. Não é pensar que o professor teve menos trabalho porque não estava na escola. Uma aula remota é muito mais do que parece ser. E ainda não é possível esquecer o principal: o professor. Mudar uma rotina de uma hora para outra não foi uma tarefa fácil, entretanto, experiências como as relatadas servem não para justificar que é possível trabalhar sem uma infraestrutura adequada e sem os investimentos necessários, como alguns podem equivocadamente pensar. Mas ser resiliente e transformar o ambiente em que se vive com aquilo que se tem.

Em suma, tais experiências mostram que a educação sobrevive apesar de toda a falta de seriedade deste país com seus estudantes e professores, fazendo-os, mesmo nas adversidades, valer-se de certezas de que é possível transformar, com aquilo que temos, nosso espaço escolar, mesmo que seja numa floresta de baixo das árvores e na companhia de animais silvestres. É necessário repensar em todas as realidades vividas na educação que foram experimentadas para que números como os 65% das crianças (2,4 milhões) que não aprenderam a ler na pandemia, de acordo com pesquisa realizada ONG Todos pela Educação com dados do IBGE, sejam superados e que o país volte novamente a educar suas crianças com seriedade e políticas públicas sérias e sem demagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esta breve análise acerca do trabalho do professor sob a perspectiva da pandemia e as consequências na aprendizagem dos alunos, é importante ressaltar o quanto nosso país ainda precisa entender o que é preciso fazer para que tenhamos uma educação de qualidade e que transforme verdadeiramente nossa sociedade. Há tempos se fala, já de modo corriqueiro, que a educação está ruim, que o professor é desvalorizado, que os alunos “não querem nada com nada”. Frases tão clichês que dá a impressão que já não causam mais espanto nas pessoas nem provocam reflexões, seja na sociedade em si, seja naqueles que têm a obrigação de cuidar para que as políticas públicas e os investimentos sejam, de fato, realizados.

Os relatos aqui mencionados explicitam a dureza que foi trabalhar durante a pandemia em grande parte das escolas. Relatos que emocionam pelas

atitudes simples de profissionais que buscaram estar com os alunos apesar de tantos obstáculos que eram impostos, seja pelo momento difícil de tantas mortes que afligia o país de norte a sul, seja pela falta de estrutura, inclusive emocional, pelo qual passavam os professores.

É perceptível que faltou muita coisa na educação, mas também foi possível observar que não faltou o empenho de profissionais que não mediram esforços para superar as agruras, vencer os desafios e alcançar a superação!

REFERÊNCIAS

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

PENÍNSULA, I. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/>> Acesso em: jun. 2020.

SANTOS, Edméa O. **EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?** #livesdejunho...Revista Docência e Ciberultura. Notícias. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf

<https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-desafio-de-conectar-as-escolas-a-internet>. Acesso em: 12 de mai. de 2022.

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/pandemia-de-covid-19-fez-ensino-e-papel-do-professor-mudarem>. Acesso em: 01 de jun. de 2022.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

A PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA O YOUTUBE COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Victor Romero de Azevedo¹

INTRODUÇÃO

Passada a pior fase da pandemia da Covid-19, que deixara em outubro de 2021 um saldo superior a 600 mil mortes², o avanço da vacinação e a gradual retirada das medidas de isolamento permitiram que a partir de fevereiro de 2022, os alunos de todas as regiões do país começassem a retornar presencialmente a suas escolas. Com o retorno presencial, era lugar comum entre os docentes que os discentes não retornariam da mesma forma, e seria necessário um dedicado trabalho de acolhimento destes estudantes. Conforme avançava o primeiro bimestre observei – assim como outros professores da unidade escolar - uma mudança de comportamento em sala de aula, se comparado ao período anterior da pandemia: havia uma perda de autonomia, onde atividades simples como retirar o material da mochila ou levar consigo materiais básicos para as aulas de matemática, como régua ou transferidor foram esquecidas. Em relação à disciplina dos estudantes, foi observada uma enorme dificuldade de concentração – os alunos do ensino fundamental e médio haviam se acostumado, ao longo de 2020 e 2021, ao ensino remoto, adaptados ao conforto de suas casas e com uma menor rigidez de horários, uma vez que as aulas executadas através do Centro de Mídias da Secretaria

1 Professor da Rede Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC-SP). Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com Pós-Graduação em História e Cultura Brasileira (2018) e Metodologia de Ensino de História (2019) pela Faculdade de Educação São Luís, e em Orientação Educacional pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (FAVED).

2 Informações divulgadas pelo Jornal O Globo, a partir de dados do Consórcio de Veículos de Imprensa (CVI) formado pelos jornais O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, O Globo, Extra e UOL, em 2020, davam conta de que no mês de outubro de 2021, o Brasil chegara a lamentável marca de 600 mil óbitos em decorrência da pandemia da COVID-19, em um momento em que a vacinação avançava no país, e a média de óbitos diários caía de 2 mil, em junho, para 438. Naquele momento, o país estava de 59º lugar no ranking mundial de aplicações de doses, com 113 aplicadas a cada 100 mil habitantes. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/10/08/brasil-atinge-600-mil-mortes-por-covid-com-pandemia-em-desaceleracao.ghtml>.

de Educação³ permaneciam gravadas e poderiam ser acessadas durante toda a semana, bem como as atividades postadas possuíam prazos maiores para a realização do que normalmente seriam dados durante as aulas presenciais.

De uma hora para outra os alunos se viram inseridos em um ambiente virtual de aprendizagem, mediado pela tecnologia, sob o qual foram obrigados a recorrer de forma abrupta. Como afirmam Lila Cristina Xavier Luz, “o fechamento de escolas públicas e privadas obrigou gestores, professores e famílias a improvisarem um modelo de educação para o qual o Brasil não estava preparado” (LUZ; FEFFERMANN et al, 2021, p. 188). Somamos isso ao fato de que muitos estudantes, durante a pandemia, acabaram por perder familiares e amigos para as variantes do vírus, fez com que o público discente retornasse às salas de aula com uma alta dosagem de ansiedade e inquietude, maior do que em qualquer outro momento de nossa história recente, necessitando a todo momento interagir com colegas, mesmo que fora de hora, através de conversas paralelas em sala de aula, como se quisesse recuperar, de maneira imediata, todo o tempo perdido durante o isolamento social. Com o foco na retomada dos vínculos afetivos e da interação social direta, o interesse pelos conteúdos, por muitos alunos, acabou relegado a um segundo plano. Somamos a isso uma grande defasagem provocada pelo ensino remoto, uma vez que, como indicam Katia Mori e Mônica Franco, os espaços escolares, em especial aqueles ligados ao ensino público, durante a pandemia careceram “de recursos e condições para manter uma rotina educacional que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno” (MORI; FRANCO, 2021, p. 82). Ou seja, as aulas, mesmo que realizadas através de diversas plataformas digitais como o CMSP WEB, Zoom, e Google Meet, não alcançaram o nível de aprendizagem e desenvolvimento que o modelo de educação presencial oferece. Estamos de pleno acordo com a afirmação de Luz de que:

A pandemia mostrou o peso da importância da socialização e da escola, vista não mais como um local chato, de obrigação, sem interesse, mas sim como um lugar de possível proteção, onde os estudantes encontram amigos e professores de referência e poderão dar outro sentido ao espaço de aprendizagem, numa relação direta e cara com seus professores e seus pares” (LUZ et. al., 2021, p. 189).

3 A criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), em 2020, foi a alternativa encontrada pela Secretaria de Educação para lidar com o fechamento das escolas e com a política de isolamento decorrente do avanço do surto causado pelo novo coronavírus. Através dele, de março de 2020 até agosto de 2021 os professores realizaram suas aulas e aplicaram suas avaliações de forma remota, assim como as formações em suas áreas específicas com os especialistas em suas áreas. É válido ressaltar que, durante este período, muitos alunos nunca tiveram contato real com seus professores ou mesmo uma conversa informal com eles, o que dificultava a criação de um vínculo afetivo, geralmente formado no contato diário de sala de aula. A página do CMSP pode ser acessada através do link: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>.

Diante de um cenário tão diverso como aquele enfrentado pela educação e pelos educadores nos últimos três anos, a tarefa do professor se tornou a de suprir uma dupla carência: afetiva e de conteúdo. A primeira provocada pelo distanciamento social e pelo isolamento oriundos da pandemia; a segunda, por questões que estão relacionadas ao abandono escolar e a um aumento na defasagem de aprendizagem “decorrentes da descontinuidade do processo e do programa escolar e a implementação de um currículo que, não só prepare os estudantes para as exigências do futuro, como também lhe ofereça recursos para enfrentar os desafios para superação das desigualdades” (MORI; FRANCO, 2021, p. 82). Outra mudança significativa que os professores e gestores têm percebido no ambiente escolar é o uso indiscriminado das mídias sociais pelos alunos que retornam às salas de aula, por períodos muito maiores que do que no período anterior a pandemia, algo que pode comprometer tanto a aprendizagem quanto a própria capacidade de socialização dos estudantes. De acordo com Catiele dos Santos, “entre as vulnerabilidades que surgem do uso indiscriminado, figuram os transtornos de atenção, transtornos obsessivos, de ansiedade e problemas com a linguagem e a comunicação, o que afeta diretamente a aprendizagem” (SANTOS, 2021, p. 5).

Ocupados cada vez mais com as redes sociais, sobretudo o *Instagram* e o *Tik Tok*, e aplicativos de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*, os jovens em idade escolar voltaram às de aula com influenciadores digitais como referência de conteúdo, algo muito presente hoje nas aulas de História. Jovens do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como aqueles da 1º, 2º e 3ª séries do Ensino Médio têm canais do *Youtube*⁴ que mobilizam milhões de inscritos como principal fonte de informação no campo da História. São recorrentes em sala de aula as menções a canais como *Nostalgia*, de Felipe Castanhari⁵, ou *Nerdologia*, de Filipe Figueiredo⁶ quando se trata de alguma temática referente, por exemplo, a Segunda

4 O Youtube é hoje a maior plataforma de compartilhamento de conteúdos do planeta, e possui mais de 4 bilhões de visualizações de vídeos diariamente, e 800 milhões de visitantes únicos por dia, segundo dados obtidos pelo site Oficina da Net no ano de 2019. Maiores informações sobre as estatísticas por trás desta plataforma podem ser acessadas em: <https://www.oficinadonet.com.br/tecnologia/26607-os-incriveis-numeros-do-youtube-em-2019>.

5 Felipe Mendes Castanhari é um youtuber e designer gráfico paulista, e hoje um dos maiores influenciadores digitais no campo da História. Seu canal, chamado Nostalgia, foi criado em 2011 e a princípio possuía como foco desenhos, filmes, séries e games. A partir de 2017, no entanto, decidiu ampliar o foco do canal para o campo da História e da Ciência, ganhando uma quantidade considerável de inscritos, interessados nestes assuntos, sobretudo adolescentes. A duração dos vídeos é variável, entre 10 a 15 minutos sobre os mais variados assuntos, geralmente apresentando na forma de animações e imagens. De acordo com dados do Youtube de agosto de 2022, o canal possuía cerca de 14,5 milhões de inscritos.

6 Filipe Figueiredo é um youtuber e historiador formado pela Universidade de São Paulo e criador, em 2013, do canal Nerdologia, junto com o também youtuber e biólogo Átila Iamarino. Em seu canal são abordados assuntos relacionados à História, Política, Sociedade

Guerra Mundial (1939-1945) ou a Guerra Fria (1947-1991). Como professores de História, para nos comunicar com este público, precisamos hoje conhecer as referências desses alunos que, muitas vezes, estão vindo para a sala com conhecimentos prévios sobre determinados assuntos, obtidos através de vídeos de *youtubers* ou mesmo de debates em *podcasts*. Longe de ignorar estes conhecimentos, precisamos reelaborá-los, separar o que é fato e o que é ficção e se apropriar do que é útil com uma finalidade pedagógica. O educador não é o único detentor do conhecimento e, segundo Paulo Freire, ele necessita “levar em consideração a existência do educando e respeitá-lo. Isso significa, em última análise, que não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os ‘saberes de experiências feitas’ com que os educandos chegam à escola” (FREIRE, 1992, p. 59).

É um ponto positivo destes *youtubers* o uso de metodologias ativas em suas produções que podem ser apropriadas pelos professores, uma vez que estes utilizam largamente animações, imagens, trechos de vídeos e mapas interativos, que conseguem prender com facilidade a atenção do público discente, algo cada vez mais difícil para o professor tradicional. Em relação a este professor, normalmente munido apenas um quadro branco (ou mesmo dos antigos quadros de giz), de um livro didático e, a depender da estrutura da escola, de uma TV, torna-se frequente que seja visto como desinteressante pelos estudantes, havidos por uma educação dinâmica e interativa. Para cumprir este objetivo – de maior dinâmica e interatividade no ensino – o professor pode utilizar a tecnologia como meio para que a construção do conhecimento ocorra de maneira ativa e com a participação de todos os envolvidos neste processo. Podemos considerar que uma estratégia de interação é eficiente quando a comunicação traz um sentido de colaboração e troca entre os participantes. Para Maria Elizabeth Almeida e José Manuel Morán:

[...] na perspectiva da interatividade, o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em lugar de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração (ALMEIDA; MORAN, 2005, p. 64).

As metodologias ativas no ensino de História

A nova realidade no campo do ensino de História, que hoje tem de concorrer com os *Youtubers* e *Podcasters* pela atenção dos alunos, exige de nós professores uma prática cada vez mais voltada ao uso de metodologias ativas em sala

e Ciência. A duração dos vídeos varia entre 8 a 15 minutos sobre os mais variados assuntos, geralmente apresentados através de imagens, trechos de vídeos e mapas mentais. De acordo com dados do Youtube de setembro de 2022, o canal possuía cerca de 3,28 milhões de inscritos.

de aula, tais como a criação de mapas conceituais⁷, podcasts e a produção de vídeos como os alunos, esta última, uma importante metodologia que procuramos trabalhar ao longo deste capítulo.

Para dar conta do cenário atual das mídias digitais, é necessário retornarmos ao contexto das últimas duas décadas, onde observamos que as mudanças tecnológicas provocaram profundas transformações em nossa sociedade, mudanças estas que marcam a difusão do uso das mídias sociais no campo da educação, modificando profundamente a maneira de aprender e ensinar na atualidade. A tecnologia rapidamente evoluiu para integrar a internet ao espaço educacional como instrumento de ensino, de produção e de compartilhamento de conteúdo. A educação presencial sofre hoje uma profunda transformação a partir do avanço das plataformas digitais em um cenário onde, de acordo com José Manuel Morán:

[...] encontramos vários tipos de aplicações educacionais: de divulgação, de pesquisa, de apoio ao ensino, e de comunicação. Nas atividades de apoio ao ensino, podemos conseguir textos, imagens, sons do tema específico do programa, utilizando-os como um elemento a mais, junto com livros, revistas e vídeos. A comunicação se dá entre professores e alunos, entre professores e professores, entre alunos e outros colegas da mesma ou de outras cidades e países. (MORÁN, 1999, p. 17).

A atual geração que ocupa os bancos escolares na educação básica, já cresceu em uma sociedade hiperconectada⁸ pelas redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas. É a geração dos nativos digitais que, desde crianças, receberam uma avalanche de informações visuais e auditivas totalmente diferentes das gerações anteriores, nascida nos anos 1980 e 1990, que teve de se adaptar à internet e a uma realidade dividida entre o online e o offline. Essa geração não

7 O uso do mapa mental em sala, por exemplo, pode ser considerado uma rica fonte de pesquisa e produção de conhecimento, uma vez que os mapas mentais são construções espaciais que estão na cabeça dos indivíduos, sendo estes produzidos através dos acontecimentos históricos sociais e econômicos. O aluno organiza seu mapa de acordo com as informações que considera mais relevantes e, nesse processo, aprende sobre os conceitos que pesquisa.

8 A sociedade hiperconectada é aquela na qual o indivíduo é um usuário ativo em diversas mídias sociais e plataformas digitais ao mesmo tempo, recebendo e enviando informações durante todo o dia. Em um mundo hiperconectado, já não é possível separar a vida online da offline. Estar conectado a todo momento, exige também, por parte do usuário, uma excessiva exposição pública. Para Jonathan Crary (2017, p. 84) “vivemos em um momento histórico no qual essa condição nua de exposição foi desarticulada de sua relação com formas comuns que, ainda que de maneira tímida, ofereciam salvaguarda ou proteção”. Esse novo modo de vida, que exige uma exposição 24 horas 7 dias por semana, acaba por ter como efeito até mesmo a privação do sono, a partir de uma ideologia que prega que o dia deve ser aproveitado ao máximo. Observando nossos alunos em seu cotidiano, percebemos a veracidade desta lógica, em que muitos já chegam à escola cansados, após noites mal dormidas, passadas em conversas nas redes sociais com amigos, ou em maratonas de jogos online. CRARY, Jonathan. 24/7. Capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Loyola, 2014.

se contenta mais em receber passivamente os conteúdos – quer interagir com eles, ser produtora – aumentando a quantidade de informações disponibilizadas online. De acordo com Han,

Hoje não somos mais destinatários e consumidores passivos de informação, mas sim produtores e remetentes ativos. Não nos contentamos mais em consumir informações passivamente, mas sim queremos produzi-las e comunicá-las ativamente nós mesmos. Somos simultaneamente consumidores e produtores. Esse duplo papel aumenta enormemente a quantidade de informação (HAN, 2018, p. 36).

Em sala de aula, observamos essa necessidade dos jovens de produzir algo, e não somente serem consumidores passivos. É deste ponto que as metodologias ativas, entendidas como aquelas onde “os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 271) vem ao encontro do professor que busca um ensino mais dinâmico e participativo, e no qual ele pode se apropriar de interesses comuns dos alunos para desenvolver um projeto. Essas novas metodologias de ensino e aprendizagem vem em contraposição ao método tradicional, no qual “os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 271), onde suas experiências, opiniões e saberes são valorizados para a construção de saberes.

A partir do uso de metodologias ativas, o professor pode estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do aluno para refletir, analisar, pesquisar e se aprofundar em determinado tema, com o auxílio do docente como facilitador do processo, e aquele que sugere sites para pesquisa, vídeos, imagens ou referenciais teóricos. Na escola do século XXI, o uso destas metodologias, como indicam Felipe Zaluski e Tarcísio Oliveira,

[...] mostram-se como uma concepção educacional que coloca os estudantes como principais agentes de seu aprendizado, pois percebe-se, que através dela, o estímulo à crítica e à reflexão, incentivadas pelo professor que conduz a aula propicia ao aluno um aprendizado de uma forma mais participativa, uma vez que, a colaboração dos alunos como sujeitos ativos traz fluidez e essência de tal possibilidade educativa em sala (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2018, p. 7).

Desse modo, a prática docente tem na inovação pedagógica mediada pela tecnologia um importante caminho no processo de ensino e aprendizagem. Nela, o estudante se envolve com o conteúdo de maneira ativa enquanto o professor “incumbe-se no papel de orientar e mediar as discussões sobre a solução dos dilemas apresentados. A tendência contemporânea evidencia uma prática

educativa implicada em mudança nos conteúdos e no modo de avaliar, ao considerar as finalidades do ensino, de acordo com um modelo centrado na formação integral do estudante” (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2018, p. 7). O docente, em sua prática promove um trabalho que é ao mesmo tempo técnico, científico, agradável e afetuoso com o discente. A relação entre os dois não é mais aquela da escola tradicional, onde um era visto como o portador do saber e o outro como receptor passivo, mas o propósito da educação para o século XXI e para a sociedade hiperconectada é a interação entre ambos, que servirá para consolidar não uma relação verticalizada e estática, mas uma relação de apoio, confiança e liberdade de aprendizado.

Para isso é necessária a introdução de métodos como a pesquisa-ação, onde uma estratégia metodológica participativa se articula ação e investigação, e o envolvimento direto dos estudantes com o conteúdo investigado. Para realizar uma pesquisa-ação, é necessário que o educando reflita sobre a sua pesquisa, busque fontes confiáveis de informação para em seguida agir sobre o seu objeto. A partir dela, novos conhecimentos serão produzidos, e novas soluções serão encontradas coletivamente⁹. Guido Engel define a pesquisa ação como

[...] um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000, p. 182).

Através da definição de um objeto, o discente procurará intervir de modo inovador no processo de pesquisa, com o objetivo de gerar um produto final, que seja a síntese de todo o processo. De acordo com Engel, as características essenciais da pesquisa-ação podem ser traduzidas, em síntese, em:

[...] tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes e a separação entre sujeito e objeto de pesquisa deve ser superada. Como critério de validade dos resultados da pesquisa-ação sugere-se a utilidade dos dados para os clientes: as estratégias e produtos serão úteis para os envolvidos se forem capazes de apreender sua situação e de modificá-la. O pesquisador parece-se, neste contexto, a um praticante social que intervém numa situação com o fim de verificar se um novo procedimento é eficaz ou não. No ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem

⁹ Essa metodologia estimula a cooperação entre o corpo discente, onde cada um realiza uma tarefa determinada, com o objetivo de, ao fim do processo, as partes serem unidas e editadas com vias a obtenção do produto, caracterizado pela junção de todo planejamento, pesquisa e ação.

uma resposta prática. Já a situação problemática é interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, sobre as representações que os diversos atores (professores, alunos, diretores etc.) têm da situação. A pesquisa-ação é situacional: procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados. A pesquisa-ação é auto avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o feedback obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras. A pesquisa-ação é cíclica: as fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores. (ENGEL, 2000, p. 184-185).

Em nosso caso, procuramos utilizar a produção de vídeos para o Youtube como síntese de processo de aprendizagem e de pesquisa; utilizando outras metodologias, poderíamos também, caso fosse nosso objetivo, produzir um mapa conceitual interativo através do Prezi¹⁰, ou criar um Podcast e hospedá-lo em uma plataforma como, por exemplo, o Spotify¹¹.

É fundamental, nesse percurso, que o discente exerça seu protagonismo, atuando de maneira ativa na construção do próprio conhecimento através da pesquisa e seleção de materiais, tendo o professor como mediador. A tarefa exigirá do aluno, para além dos conhecimentos teóricos sobre o tema escolhido, conhecimentos técnicos de elaboração de um audiovisual que, caso não sejam desenvolvidos, poderão pecar pelo amadorismo da produção, marcada por erros de continuidade, sequências malfeitas, áudios e imagens transmitidas fora hora. Para uma elaboração satisfatória, é necessário que o processo de produção siga uma série de critérios para sua efetivação, que envolvem desde a criação e planejamento da atividade, até a escrita do roteiro, a pré-produção, a edição (que delimita a seleção de falas, textos e imagens que possuem relevância) e a finalização. Ao concluir estas etapas e revisar o conteúdo, é fundamental que, ao longo do processo, essa produção possua uma linguagem acessível e cativante tanto a outros estudantes quanto ao público em geral que tem interesse na temática, alvos preferenciais da elaboração desse material. É importante ressaltar que a simples existência da

10 O Prezi é um software gratuito de construção e apresentação de slides. Trabalhando a partir da criação de mapas mentais, ele permite ao usuário construir apresentações dinâmicas e visualmente ricas e seu uso, cada vez maior no ambiente escolar, tem se mostrado ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem.

11 O Spotify é um serviço de streaming de músicas, vídeos e podcasts e, hoje, está entre os mais populares do país. É possível hospedar um podcast criado em um agregador gratuitamente nessa plataforma e, a partir disso, receber estatísticas ou enviar a sua produção para plataformas concorrentes, como o Apple Music e o Google Podcasts. A produção de podcasts no ambiente escolar também se mostrou como um importante instrumento educativo, uma vez que envolve a seleção de materiais, a criação de um roteiro e a produção de um conteúdo, e permite que o aluno seja protagonista em seu processo de aprendizagem.

comunicação não garante a sua eficiência, de modo que este conhecimento deve ser transmitido de forma clara e objetiva. Por isso, “temos que desenvolver processos de comunicação ricos, interativos e cada vez mais profundos” (MORAN, 1995, p. 28) voltados para o público que desejamos atingir.

A produção de vídeos para o Youtube como metodologia ativa no ensino de história

A produção de vídeos por jovens em idade escolar é hoje uma realidade crescente dentro das mídias sociais. Observamos que fora do ambiente ou mesmo no intervalo das aulas, muitos alunos têm como hábito a produção de vídeos curtos para o *reels* do *Instagram* ou para o *Tik Tok*, hoje a principal plataforma de criação e edição de vídeos curtos. Geralmente esses vídeos envolvem pegadinhas ou danças, mas, a nível crescente, muitos jovens também têm utilizado essas plataformas para expor outros talentos ou mesmo produzir conteúdo educativo. Alguns professores também descobriram no potencial de alcance dessas plataformas de vídeos curtos um caminho de produção de conteúdos, exemplo disso é o “Tá na História”¹², projeto idealizado pelo professor e jornalista Thiago Simão Gomide, que hoje conta com quase 300 mil seguidores no *Tik Tok* e que trabalha, em vídeos de um minuto – que o historiador define como “pílulas de história” – aspectos da história do Rio de Janeiro, sua cidade natal, e curiosidades culturais, sociais e políticas de diversas regiões do Brasil.

Com a produção audiovisual como prática rotineira entre os estudantes, o professor pode se apropriar do interesse deles pela prática, a direcionando para a produção de vídeos curtos que versem sobre resumos de acontecimentos históricos ou mesmo o desenvolvimento de conceitos trabalhados em sala de aula. Para orientar os estudantes, é necessário que o professor possua um conhecimento prévio sobre a utilização de redes sociais e sobre o processo de criação de um produto audiovisual. É necessário que o docente primeiro compreenda o uso da tecnologia e sua linguagem para depois aplicá-la na ação pedagógica que deseja realizar, a fim de que a mesma possua sentido e uma finalidade educacional. A produção de vídeo pelos estudantes pode ser uma ação pedagógica, e não meramente técnica, ou fora do contexto escolar, uma vez que esta vai de encontro a própria realidade e interesse dos estudantes. Atualmente, é crescente o número de trabalhos acadêmicos no campo da História que debatem a questão pedagógica da produção de vídeos por estudantes, interesse acadêmico que se solidificou sobretudo, a partir da criação do mestrado profissional em ensino de História, o “ProfHistória”, em 2014¹³.

¹² A página pode ser acessada em <https://www.tiktok.com/@tanahistoria>.

¹³ Como exemplos recentes temos a dissertação de Jonas Tadeu Amaral Pinto, “A hipótese-cinema: escola, produção audiovisual e ensino de história” defendida em 2019 na Universidade

Para iniciar um projeto de criação de um produto audiovisual pelo público discente, é necessário, primeiro, que o professor delimite e oriente as etapas a serem seguidas pelos alunos, dos primeiros passos até a elaboração do produto. Em sua ação metodológica, o docente precisa realizar um intenso trabalho, prévio e contínuo, de conscientização junto ao público envolvido na atividade, sobre a importância da realização da pesquisa e as atitudes esperadas de cada um, com ênfase na ação e no trabalho colaborativo. Esse trabalho é fundamental não somente para que a metodologia alcance os resultados esperados, mas que haja engajamento, sucesso e qualidade na aprendizagem discente.

A primeira etapa diz respeito à divisão dos grupos e da escolha das temáticas a serem trabalhadas. Neste primeiro passo, o docente pode optar por realizar, ele mesmo, a divisão dos discentes por sorteio, criando grupos heterogêneos, ou deixar que os alunos exerçam sua autonomia e escolham eles mesmos seus parceiros de trabalho. Em uma sala com cerca de 40 alunos, realidade da maior parte das escolas públicas brasileiras, é possível compor até oito grupos de cinco alunos cada, resultando em até oito temas diferentes a serem trabalhados ou, dependendo do tempo disponível para realização da atividade, um mesmo tema trabalhado a partir de oito tópicos distintos, por exemplo: se optamos pela Segunda Guerra Mundial como tema de pesquisa, podemos orientar os grupos a trabalharem oito eventos distintos ocorridos durante o conflito, que durou de 1939 a 1945: um grupo ficaria responsável pelas causas políticas, sociais e econômicas que levaram à guerra; outro poderia trabalhar especificamente a guerra no oceano Pacífico; outro se dedicaria ao teatro de guerra no oceano Atlântico; um quarto se dedicaria à resistência francesa; um quinto ficaria responsável pela entrada e participação do Brasil no conflito, e suas motivações; um sexto abordaria a realidade social das populações nos países atingidos, trabalhando relatos de pessoas que vivenciaram, diretamente, acontecimentos como os bombardeios de Londres em 1940; um sétimo ficaria responsável pelo desenvolvimento da bomba atômica pelos Aliados e seu posterior lançamento sobre as cidades de Hiroshima e Nagasaki; o último seria incumbido de trabalhar o desfecho do conflito e suas consequências para as nações envolvidas.

Durante o desenvolvimento da produção audiovisual, na terceira etapa, que trataremos mais adiante, o professor tem a opção de unir todos os trabalhos em produção única que dê conta de toda a temática trabalhada sobre os mais variados

Federal de São Paulo (UNIFESP), a dissertação “A jornada do herói: uma proposta audiovisual e interdisciplinar para o ensino de história na educação profissional” de Bruno Ribeiro Marques, defendida em 2020 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e a dissertação “Professores Youtubers e ensino de História : saberes, práticas e narrativas na cultura digital” de Pedro Rocha Botelho, defendida em 2021 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) entre tantas outras idealizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História e que trabalham o protagonismo discente na produção audiovisual.

aspectos, ou a opção de tratar os diversos assuntos em vídeos produzidos e publicados separadamente. É necessário que, entre uma variada gama de temáticas propostas pelo professor, o aluno escolha aquele que o desperte maior curiosidade, pois é a partir da vontade de conhecer que uma boa pesquisa é realizada. O processo de aprendizagem pode provocar no educando uma curiosidade crítica que, de acordo com Paulo Freire, é “mais metodicamente ‘perseguidora’ de seus objetos. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando (FREIRE, 1996, p.87). É esse nível de curiosidade que o educador deve reforçar. É fundamental que o professor contextualize a pesquisa antes da escolha dos temas pelos alunos para que, durante a pesquisa, os conteúdos façam sentido e eles saibam relacioná-los com os conhecimentos prévios que já possuem. Ele também precisa estimular o trabalho de pesquisa e conscientizar seu público sobre a relevância social dos temas pesquisados.

A segunda etapa é a pesquisa bibliográfica sob orientação do professor, que precisa dominar o conteúdo que será trabalhado. Nesse ponto, é necessário que o aluno desenvolva a leitura de material já publicado disponível sobre o tema escolhido, tais como artigos acadêmicos e capítulos de livros, ou assista a vídeos que tratam do assunto, realizando anotações; a pesquisa realizada através de fontes confiáveis é pré-requisito imperativo para o desenvolvimento de um trabalho científico de qualidade. É necessário que ele pesquise, estude e compreenda o que já se conhece a respeito do assunto para, em seguida, contextualizar o conteúdo de maneira reflexiva e crítica, com objetivo de gerar uma pesquisa bem embasada. Como afirmam Renato Welter, Denize Foletto e Valéria Bortoluzzi:

[...] o estudo da bibliografia disponível é o que suscita o conhecimento científico, pois é a partir dela que se tem um apanhado de informações historicamente produzidas, que servem de subsídio para a reflexão, confronto e, sobretudo, de um maior entendimento sobre o assunto pesquisado (WELTER; FOLETTO; BORTOLUZZI, 2020, p. 5).

É a partir dessa etapa, e através da consulta a capítulos de livros, artigos e vídeos disponibilizados no *Youtube*, que o educando poderá levantar questões e hipóteses sobre determinado assunto. É possível que os alunos se questionem nesse momento, por exemplo, ao se depararem com acontecimentos como a ascensão do nacional-socialismo na Alemanha, a partir da nomeação de Adolf Hitler à posição de chanceler, em 1933, como foi possível que grande parte da população alemã aceitasse – e até apoiasse – a liderança de Hitler e seu ódio contra minorias sociais; ou questionasse se, dentro da Alemanha Nazista, não teria ocorrido algum tipo de resistência por cidadãos alemães; ou mesmo se outros líderes mundiais não viram perigo no discurso belicoso e revanchista alemão e, caso existissem, o que pensavam sobre o nazismo. A partir da

realização de uma pesquisa, começarão a surgir questionamentos que devem ser respondidos. Nesse momento, o grupo que trabalha a ascensão do Nazismo poderá se deparar, conforme a pesquisa ganha corpo, com questões como a resistência alemã (*widerstand*), as conspirações civis e militares contra o *führer* e os atentados sofridos por ele antes e durante a guerra.

A pesquisa científica, ou seja, a busca de informações de maneira sistemática, organizada e racional, é uma importante aliada da informação e do conhecimento, de modo que quando executada com orientação e direcionamento adequados, pode contribuir com o estudo minucioso e investigação sistemática dos fenômenos que se quer pesquisar. É ela quem realiza uma aproximação “sucessiva da realidade que envolve uma combinação particular entre teoria e dados, numa atitude prática e teórica de constante busca” (WELTER; FOLETTI; BORTOLUZZI, 2020, p. 06). A pesquisa bibliográfica permite o estudo de um determinado problema sob um novo enfoque, pautado no uso de fontes diversas, tratando do tema sob novas perspectivas e chegando a conclusões inovadoras. O aluno-pesquisador pode descobrir através dela fatos relevantes que possibilitem a transformação da informação em conhecimento.

Durante este momento da produção, o professor precisa atuar para, dentro da pesquisa realizada pelo aluno, selecionar aquilo que é comprovado academicamente e o que é invenção ou revisionismo histórico, prática que é construída “através do questionamento, da negação e da colocação em dúvida dos acontecimentos históricos” (SANTANA, 2016, p. 30) e cujos objetivos estão ligados a fatores políticos, e “a manipulação de documentos e a tentativa de subverter os acontecimentos” (SANTANA, 2016, p. 30) como sistematicamente têm ocorrido nas últimas décadas em relação ao crimes cometidos pelo nazismo na Alemanha antes e durante a Segunda Guerra Mundial, como a negação da existência dos campos de concentração e do holocausto como política de Estado. É preciso realizar um apurado filtro da informação e um aprofundamento nos conteúdos que, sem a atenção devida do docente, se arrisca a realizar uma leitura superficial que acaba por ignorar todo o vasto conteúdo presente na internet, e formar um sujeito falsamente autônomo, ou seja, que domina conteúdos de forma incorreta, e transmite informações errôneas e, no processo de divulgação científica que impedem seu próprio letramento informacional¹⁴.

¹⁴ Diante da quantidade de informação existente online, é um desafio do professor possibilitar que o educando desenvolva habilidades para que possa aprender a selecionar, entre a vasta informação disponível, aquelas mais corretas, imprimindo nelas um significado que possibilite desenvolver uma postura crítica e o chamado “letramento informacional”, que é definido por Kelley Gasque (2010, p. 83) como “um processo que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar a informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas”. Letramento informacional é saber lidar com a informação, determinar as informações necessárias, filtrá-las e acessá-las de

A terceira etapa de nossa metodologia diz respeito à criação de um roteiro que organize as informações obtidas na pesquisa bibliográfica. Para a boa qualidade da produção, é necessário que os estudantes estejam bem alinhados sobre os objetivos a serem alcançados e em consonância sobre o caminho a ser seguido na montagem do roteiro. Segundo Ana Bahia e Andreza Silva,

A boa interação entre esses profissionais é fundamental para que a dimensão interdisciplinar do processo se realize. Todos os envolvidos nessa construção precisam ter clareza sobre ‘o quê’, ‘o porquê’ e ‘para quem’ o vídeo está sendo produzido, assim como, saber tirar proveito da linguagem audiovisual para promover a construção e reconstrução do conhecimento (BAHIA; SILVA, 2017, p. 02).

O roteiro deve ter uma linguagem clara e objetiva, de modo a cativar a audiência e gerar nela algum impacto positivo. O aluno, durante sua criação, deve estar atento e selecionar os elementos mais importantes que serão expostos, realizando um recorte entre o que é importante de ser mencionado e o que é descartável, durante o processo. O roteiro, no processo de criação da obra, de acordo com Valdelis Antunes e Sabina Anzuategui, é fundamental na medida em que

O efeito emocional que provoca um filme em um espectador é em função do conteúdo e da estrutura narrativa que foi trabalhada pelo roteirista anteriormente. A contribuição dele é essencial, pois é no papel ou na tela de um computador que nasce a estória e é definido qual o tema a ser tratado posteriormente na obra (ANTUNES; ANZUATEGUI, 2013, pp. 162-163).

A estrutura narrativa do roteiro criado pelos alunos deve auxiliar na transmissão de informações importantes e que encantem ao leitor, sem renunciar ao rigor científico. Suas páginas são o ponto de partida para a concepção do audiovisual. Nelas, seus criadores vão exercer toda sua criatividade na estruturação da história que será contada – de que maneira ela será abordada e que recursos serão utilizados para sensibilizar o público. Ao abordarmos, por exemplo, a realidade dos campos de concentração de Auschwitz ou Dachau, o trabalho de edição pode intercalar relatos de sobreviventes, gravados em vídeo ou escritos, como por exemplo, trechos da obra “É isto um homem?” (1947) de Primo Levi¹⁵, que podem ser utilizados tanto na abertura quanto no fechamento da

maneira eficiente e avaliar criticamente a informação para, a partir daí, utilizá-la. GASQUE, Kelley Cristina Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. Revista Ciência da Informação, v. 39, n. 3. Rio de Janeiro: IBICT, 2010.

15 Primo Levi (1919-1987) foi um químico e escritor Italiano, sendo mais conhecido no meio acadêmico por seus trabalhos sobre o Holocausto. Sendo um sobrevivente judeu do campo de Auschwitz-Birkenau, publicou, em 1947, sua mais conhecida obra “É isto um homem?”, onde relata seu período como prisioneiro e reflete sobre a fragilidade da existência humana em contraste com seu desejo e capacidade de sobreviver em meio à loucura, o sofrimento e a dor.

produção, além de uns grandes números de imagens disponíveis online e falas pontuais dos alunos refletindo sobre os acontecimentos, ou contando um pouco da história de vida dos sobreviventes. Finalizando a edição, é possível mesclar imagens da liberação dos campos pelas tropas aliadas e falas dos alunos indicando o que aprenderam durante o processo de pesquisa.

A quarta etapa diz respeito a produção técnica do conteúdo, é a estruturação do material que será apresentado. Essa fase demanda a elaboração de “cenário, equipamentos necessários e uma boa edição” (ARAGÃO et al, 2019, p. 46) de modo a obter uma obra satisfatória no ponto de vista estético. Aqui, caso os alunos não dominem as técnicas de edição, o professor entra mais uma vez em cena para auxiliá-los no domínio dos editores, apresentando as principais plataformas e como utilizá-las¹⁶. Durante a construção do produto audiovisual, o aluno aprende de forma cooperativa e planeja junto aos outros colegas como expor os conhecimentos adquiridos, é importante que o aluno perceba que cada discurso audiovisual é um modo singular e diferencial de perceber e representar a realidade. Isso vale mesmo para as filmagens cotidianas realizadas pelos estudantes em seus celulares.

A quinta, e última, etapa se refere à revisão do conteúdo produzido e sua publicação no *Youtube*. É o momento de os estudantes corrigirem possíveis erros de continuidade que podem ter ocorrido ao longo da edição, e do professor conferir se houve alguma afirmação equivocada ou anacrônica durante o processo de construção do produto. O resultado precisa estar dentro daquilo que foi combinado inicialmente com os grupos. Faz-se necessário que o professor informe a eles que o objetivo da criação do audiovisual não é decorar datas ou informações de forma metódica, mas oportunizar a construção de conhecimentos por meio da pesquisa-ação e, ao fim do processo, verificar a assimilação dos conteúdos pesquisados. Por mais que o professor renuncie a certo grau de controle em prol do protagonismo discente sobre a sala de aula, a supervisão e orientação será imprescindível durante todo o processo, como forma de engajar os mesmos e direcionar suas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de novas tecnologias no ensino de História permite aos educandos o desenvolvimento de uma capacidade crítica e reflexiva sobre o que está sendo

¹⁶ É importante observarmos que hoje existem uma série de ferramentas gratuitas de edição, tais como o *Windows Move Maker* ou o *Freemaker*, ou mesmo o editor de vídeos do *Youtube*. Em se tratando de edição, esta plataforma se apresenta como uma ferramenta bastante simples para recortar e colar vídeos, modificar o áudio ou inserir músicas, permitindo também a criação de apresentações com animações ou fotos. Para tal, é necessário, apenas, ter uma conta no *Google*, e realizar o login na plataforma.

aprendido, além de promover um maior comprometimento e envolvimento destes no processo de construção do próprio conhecimento. A escolha pela produção de vídeos não foi aleatória, uma vez que é uma metodologia que parte de uma prática cotidiana que faz parte da realidade social discente. Para a escola do século XXI, é preciso formar professores que saibam se comunicar com o público discente, que já nasceu em um mundo hiperconectado e integrado pelas tecnologias digitais.

O professor hoje tem como função não somente ensinar os conteúdos, uma vez que boa parte da informação está presente nos bancos de dados da internet, ao alcance de quaisquer pessoas, mas, seu papel na atualidade é coordenar e mediar o processo de aprendizagem. Utilizando a produção de vídeos para o Youtube como metodologia ativa, o educador permite ao aluno aprender de forma lúdica, enquanto desenvolve a capacidade de colaboração e estimula a cooperação entre os envolvidos neste processo. No campo do ensino de história, existem ainda alguns desafios na implementação dessas novas metodologias, que envolvem a dificuldade de acesso a tecnologias voltadas à aprendizagem ativa e a dificuldade de formação de muitos professores para lidarem com as ferramentas digitais e de produção de vídeos. Cabe ressaltar que, durante todo esse processo, o professor não é a figura principal no processo educativo, mas o aluno. O professor deve oferecer as ferramentas necessárias e auxiliar na sua utilização, já o aluno deve se envolver no processo e ser um sujeito ativo de seu próprio conhecimento, pesquisando e pondo em prática tudo o que foi trabalhado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. Integração das Tecnologias na Educação. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.
- ANTUNES, Valdelis Gubiã; ANZUATEGUI, Sabina Reggiani. O roteiro e sua importância na realização de uma obra audiovisual. O Mosaico. Revista de Pesquisa em Artes Faculdade de Artes do Paraná Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação, nº 10. 2013. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180507221528id_/http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/267/pdf_1#page=162. Acesso em 23/09/2022.
- ARAGÃO, Julio Cesar Soares; SOARES, Gabriela de Azevedo Rosestolato; SANTOS, Ian Xavier Paschoeto dos; SOUZA, Marina Coelho de; SOUZA, Renata Sydio de. Produção de vídeos como material didático de apoio para aprendizagem em saúde da mulher: relato de experiência. Revista Praxis, v. 11, nº 22. Volta Redonda: UNIFOA, 2019. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/2729>. Acesso em 27/09/2022.
- BAHIA, Ana Beatriz; SILVA, Andreza Regina Lopes da. Modelo de produção de vídeo didático para EAD. RENOTE. Novas Tecnologias em Educação, v. 15, nº 01. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, v. 14, n° 01. Pelotas: IFSUL, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf. Acesso em 19/09/2022.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-Ação. Educar em Revista. Curitiba: UFPR, 2000. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045>. Acesso em 19/09/2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da Esperança. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HAN, Byung-Chul. No enxame: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LUZ, Lila Cristina Xavier et al. Os jovens brasileiros em tempos de Covid-19. Dossiê O Mundo Pós- Covid. Revista Princípios, v. 40, n° 160. São Paulo: Fundação Maurício Grabois, 2021.

MORAN, José Manuel. Educação, meios de comunicação e conhecimento. Revista Logos, v. 02, n° 01. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

_____. Internet no Ensino. Comunicação & Educação, n. 14. São Paulo: USP, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36839/39561>. Acesso em 21/09/2022.

MORI, Katia Regina Gonçalves; FRANCO, Monica Gardelli. Tecnologias, Currículo, Solidariedade. O futuro da educação pós-pandemia. Revista Educação, v. 16, n° 03. Guarulhos: UNG, 2021. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4823/3337>. Acesso em 25/09/2022.

SANTANA, Mônica da Costa. Revisionismo histórico online: Valhalla88, o difusor da intolerância na América do Sul (1997-2007). Revista Em Tempos de História, n°27. Brasília: UNB, 2016.

SANTOS, Catiele dos. Covid-19 e a saúde mental dos adolescentes: vulnerabilidades associadas ao uso da internet e das mídias sociais. Revista Holos, v. 03, ano 37. Natal: IFRN, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11651/pdf>. Acesso em 22/09/2022.

WELTER, Renato Brandão; FOLETTTO, Denize da Silveira; BORTOLUZZI, Valéria Iensen. Metodologias ativas. Uma possibilidade para o multiletramento dos estudantes. Research, Society and Development, v. 9, n° 2. Guanajuato: Universidad Franciscana de Mexico, 2020.

ZALUSKI, Felipe Cavalheiro; OLIVEIRA, Tarcísio Dorn de. Metodologias ativas: Uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem. CIE-T-ENPED: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. São Carlos: UFSCAR, 2018.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL “PODCAST”

Mariane Leandro de Souza¹

Michele Schneiders²

1. INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa é uma área ampla, repleta de conteúdos em torno da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística. Uma disciplina que está presente desde o início até a formação final do aluno e, indiscutivelmente, presente nas etapas do cotidiano. Desde os primeiros anos de ensino escolar, os alunos são incentivados à leitura e escrita, porém, nem sempre isso tem sido levado adiante nos anos que se seguem.

A motivação tem sido, desde a década de 50, um aspecto importante para o processo de ensino-aprendizagem. O professor pode capturar as melhores maneiras de motivar seus alunos para que seu aprendizado seja de qualidade e proveitoso. Para que essa motivação de fato seja aplicada, o professor pode utilizar metodologias ativas, materiais diversificados, tecnologia e demais ferramentas acessíveis que possam contribuir para que o processo seja de resultados positivos. Mas, entende-se que a contrapartida dos alunos também se faz necessária, ou seja, sem o interesse dos alunos, dificilmente as metodologias ativas farão diferença.

Com relação à escrita, é possível trabalhar textos a partir de uma abordagem contextualizada. Os gêneros textuais, que por sua vez, são inúmeros, contemplam uma ampla comunicação de diversas maneiras e formatos.

Aprofundando os contextos da sala de aula, é possível perceber que a escrita tem uma vantagem sobre os números de aulas quando comparada à oralidade. Os textos escritos são erroneamente considerados mais importantes por conta de seu prestígio social, deixando a oralidade em um segundo plano. É importante reconhecer que a escrita e a oralidade são de extrema importância, devendo ser trabalhadas em conjunto, quando possível.

Neste artigo, apresentamos uma possibilidade de trabalho com um gênero

1 Aluna de graduação em Letras - Português e Inglês da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória. E-mail: mlde Souza84@gmail.com.

2 Mestre em Estudos Linguísticos. Professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória. E-mail: schneidersmichele@gmail.com.

textual oral em uma sequência didática, de uma forma dinâmica e interativa que possibilita um trabalho colaborativo em que o aluno torna-se o principal ator de seu processo de ensino-aprendizagem, habilitando não somente os aspectos da oralidade, mas também vários ícones que permeiam nossa linguagem, nosso sistema de comunicação e, sobretudo, a nossa língua. Essa proposta também é possível de ser trabalhada em conjunto com outras disciplinas, trazendo a interdisciplinaridade como um fator relevante para o processo de ensino e aprendizagem.

2. GÊNERO TEXTUAL E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Um dos grandes objetivos de uma sequência didática é auxiliar o aluno a aprimorar seu conhecimento e suas habilidades em torno de algum determinado gênero textual. A sequência didática segue uma estrutura que pode ser acompanhada na figura a seguir:

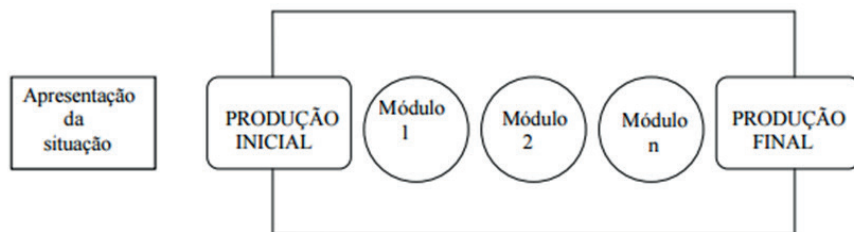


Fig. 1: Esquema da sequência didática ((DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

A estrutura de uma sequência didática inicia-se pela apresentação da situação, em que o professor apresenta, de forma clara e objetiva, o gênero textual que será abordado. Em seguida, há a produção inicial, onde os alunos realizam a tarefa proposta e o professor tem uma maior percepção das capacidades adquiridas por sua turma e também dos obstáculos, para assim, programar os próximos passos que sejam adequados para as especificidades de seus alunos. Após a produção inicial é a vez dos módulos, que por sua vez, são formados por exercícios e atividades que proporcionam aos alunos o aprimoramento do gênero textual estudado. Por último, a produção final é a etapa que conclui a estrutura da sequência didática e que serve para avaliar os alunos de uma forma somativa acerca do seu processo durante o trabalho com o gênero textual.

A proposta de aplicar uma sequência didática nas aulas de Língua Portuguesa pode fazer diferença no processo de ensino-aprendizagem. A sequência didática permite ao aluno ter mais autonomia em seu aprendizado. Sendo assim, sua motivação aumenta, caracterizando seu papel de aluno em

busca de conhecimento, buscando aproveitar ao máximo cada passo da aula.

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2002), são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. O autor cita que os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia e ainda “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

O trabalho com os gêneros textuais nas escolas é de extrema importância, pois, de acordo com Marcuschi (2002, p. 153), “Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto”. Os gêneros textuais escritos ou orais são de grande importância dentro e fora de sala de aula e viabilizar o trabalho da língua a partir de um contexto, pode ser uma ferramenta interessante no âmbito escolar.

Outro ponto a ser notado é de que os gêneros dependem de decisões coletivas, como cita Marcuschi (2002, p. 35) “considerando que os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua”.

Durante a pandemia, vários gêneros textuais, que apesar de já existirem antes, foram utilizados com mais frequência e com propósitos distintos, a exemplo, do *podcast*, gênero que cada vez mais está presente em nosso cotidiano. Provavelmente, grande parte dos alunos de Ensino Médio já conhecem o que é um *podcast*, já ouviram ou pelo menos possuem alguma noção acerca do tema. Por se tratar de um áudio, as pessoas podem acessar o *podcast* enquanto praticam exercícios físicos, realizam trabalhos domésticos, quando saem para passear, além de outras situações. Esse gênero recebeu maior público a partir dos contextos pandêmicos, pois através dessa ideia, muitos professores gravaram seus áudios com os conteúdos da sala de aula para compartilhar com seus alunos, além de serem utilizados, em grande parte, como forma de entrevista, possibilitando o áudio e vídeo ao mesmo tempo. Nesse aspecto, o *podcast* passa a ser um gênero textual, usado em múltiplas modalidades, tanto mais formais quanto informais.

3. GÊNERO TEXTUAL ORAL NA SALA DE AULA

Oralidade não é ensinar a falar a língua, afinal, todo aluno de ensino médio, que é o público-alvo a ser destinada a sequência didática, já conhece sua língua. Obviamente, os gêneros orais possuem completa utilização da fala, mas destacamos o que diz Travaglia (2013, p. 03), “O suporte do gênero oral não pode ser visto como a fala, porque esta é a própria língua usada oralmente”. Tratando dos gêneros textuais, Travaglia (2013, p. 03) menciona que

Os gêneros são instrumentos, cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros. Tais capacidades e competências são capacidades e competências linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada.

Um gênero textual oral é aquele que utiliza a oralidade como sua principal característica, ou seja, os seminários, exposições, debates, aulas, piadas, exposições acadêmicas, narrativas, entrevistas, conversas, reportagens e muitos outros exemplos.

Sendo as próprias aulas um gênero textual oral, nada mais esperado que os alunos conhecerem mais a fundo o que é um gênero textual, suas características e exemplos, além do próprio trabalho por meio de atividades escolares que devem ser exercidas.

4. PODCAST: UM GÊNERO TEXTUAL ORAL

O *podcast* é um programa de áudio que pode ser ouvido e até mesmo baixado através de um aparelho celular ou computador que possua acesso à internet, é possível ouvir os arquivos *off-line* após o download (cf. Techtudo, 2019). Há diversos formatos de *podcast*, pode ser uma entrevista, uma mesa redonda, um bate-papo, uma reportagem, pode conter notícias, humor, receitas, músicas, a arte em geral. Além do formato digital dinâmico, os horários e até mesmo a data em que o ouvinte fará uso do áudio é também diversificado, pois o áudio é acessível para várias circunstâncias.

Segundo dados do IBOPE, o Brasil está na lista entre os cinco países que mais consomem esse tipo de mídia. Os jovens e adultos são os mais interessados pelo modelo de áudio, visto que com a correria do cotidiano, o rádio ou a televisão são deixados de lado, mas o aparelho celular ganha cada vez mais espaço em suas mãos, tornando esse acesso aos arquivos de áudio digitais mais fácil.

Nas escolas, o arquivo de áudio foi uma ferramenta que auxiliou os professores no transporte de comunicação para com seus alunos, assim a transmissão dos conteúdos teve uma ampliação, apesar dos contextos difíceis enfrentados, principalmente, nos anos de 2020 e 2021. Os alunos, por meio dos arquivos de áudio digitais, puderam acompanhar as aulas e reproduzi-las quando necessário, sendo assim, uma maneira de minimizar impactos negativos em seu aprendizado.

O trabalho com um gênero textual oral mostra-se fundamental a ser praticado dentro e fora da sala de aula. É essencial demonstrar aos alunos a diversidade de gêneros textuais existentes, tendo sempre um interlocutor e um receptor, o que faz o texto possuir um sentido e que o aluno tenha o propósito para realizar tal atividade.

A proposta de trabalhar um gênero textual oral em sala de aula é de grande valia. Os alunos podem desenvolver técnicas para a prática da oralidade conforme o contexto da situação exige, podendo ampliar a percepção, a criatividade, a escuta ativa, além de desenvolver maneiras de se expressar. O trabalho com o *podcast* é um trabalho colaborativo em que o aluno exerce o papel de protagonista.

4.1 Proposta de Atividade

A atividade elaborada tem como objetivo principal desenvolver habilidades comunicativas através da escuta ativa e da oralidade, permeando as diversidades culturais através do gênero textual oral. O gênero textual abordado ao longo da sequência didática é o *podcast*, que envolve os alunos nos quatro processos citados (leitura, escrita, análise linguística e oralidade), desenvolvendo no aluno sua autonomia e capacidades de comunicação, além de ser uma atividade interativa.

4.2 Procedimentos da sequência didática com o gênero textual oral podcast

Seguindo a estrutura proposta por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), organizamos nossa sequência didática em seis etapas (apresentação da situação, produção inicial, módulo 01, módulo 02, módulo 03 e a produção final).

4.2.1 Apresentação da situação

O professor introduz a importância dos gêneros textuais através de um diálogo interativo, com perguntas sobre o cotidiano e as diversas maneiras de veicular informações, seja em materiais impressos, nas redes sociais ou mesmo expositivos. Após as discussões, o professor pode explicar o que é um gênero textual, quais seus tipos, sua relevância e suas características principais. Em seguida, o foco deve ser o gênero textual oral *podcast*. O professor promove mais uma discussão interativa em torno do *podcast*, capturando os conhecimentos dos alunos em torno do gênero textual. Nesse momento, o professor deve abordar se os alunos já ouviram algum *podcast*, quais estilos esse gênero pode propor, qual é o público-alvo, quem é o apresentador, o que pode ser apresentado em um programa e como ele é formado, citando aqui os bastidores, a produção de um roteiro, como o roteiro é escrito e o ensaio do programa, ou seja, toda a preparação para que um *podcast* seja realizado. Como sugestão, o professor pode mostrar um exemplo de roteiro e buscar que os alunos comentem sobre como deve ser o programa em que o roteiro está formatado.

4.2.2 *Produção inicial*

Após uma breve retomada acerca do gênero *podcast*, os alunos deverão produzir um breve roteiro e apresentar suas ideias de como seria se fosse o apresentador de um *podcast*. Na produção inicial, os alunos individualmente devem escrever um roteiro simples de seu próprio *podcast* e apresentar brevemente seu programa em dois ou três minutos, fazendo apenas uma iniciação do programa em que eles mesmos poderão escolher o tema e o formato.

4.2.3 *Módulo 1*

O professor apresenta uma estrutura mais específica do gênero “roteiro”, explicando sua importância e suas características e também revendo os obstáculos que os alunos tiveram na produção do roteiro simples. Em seguida, a turma é dividida em duplas e/ou trios. Cada grupo pode escolher um tema com alguma relevância social (exemplo: doação de sangue, feminicídio, uso de drogas ilícitas, etc.). A partir da escolha do tema, cada grupo deve criar um roteiro para apresentar à turma, sendo eles os apresentadores do *podcast*. Para essa atividade, além do tema e do roteiro, os alunos deverão escolher o formato de seu *podcast* (bate-papo, mesa redonda, entrevista, etc.), um nome para o programa a ser apresentado, criar uma legenda do programa, ou seja, uma pequena escrita sobre o que é o programa e seus principais dados.

Caso seja uma boa opção para ser trabalhada com a turma, ao invés do próprio grupo definir seu formato e tema de *podcast*, pode ser realizado um sorteio. No sorteio, haverá a quantidade necessária de temas e formatos, e de forma dinâmica, os grupos podem ser sorteados, tendo assim que buscar formas de adaptação ao tal formato e conhecimentos exteriores sobre o tema.

4.2.4 *Módulo 2*

Aula destinada à produção do roteiro, momento para tirar as dúvidas e discutir seus temas, podendo realizar pesquisas em livros, revistas, jornais e demais ferramentas disponíveis.

4.2.5 *Módulo 3*

Aula para que os grupos possam realizar um ensaio de sua apresentação oral/expositiva. Momento para cada grupo organizar sua apresentação.

4.2.6 *Produção final*

O professor pode formar uma mesa redonda com a turma, cada grupo deverá apresentar seu *podcast*, podendo usar o roteiro produzido e também acessórios como microfones e fones de ouvido. Cada grupo deve ter dez minutos para apresentar seu *podcast*, devendo citar o nome do programa, apresentar-se e logo iniciar o “bate-papo”. Enquanto um grupo apresenta, os demais alunos são os ouvintes, que por sua vez, podem interagir com comentários e até mesmo dúvidas que os apresentadores podem responder, ampliando assim suas habilidades sociocomunicativas, interagindo e dialogando.

Os alunos estarão desenvolvendo uma escuta ativa, pois a atividade é dinâmica e interativa, podendo ser um fator motivacional para eles. É importante que os alunos realmente sintam como se estivessem em um estúdio. Haverá uma pluralidade cultural entre as apresentações, vários formatos serão vistos e cada tema proporcionará novos conhecimentos e descobertas, tanto para os alunos que falarão sobre o tema quanto para os alunos que estarão ouvindo e poderão interagir como parte do público.

Em relação aos comentários e dúvidas dos ouvintes para os apresentadores, uma caixa deve ser colocada no centro da mesa redonda, a caixa deve ser em formato de urna e os alunos receberão alguns cartões para que possam escrever de forma anônima. O professor deve promover ao máximo a participação dos alunos, tanto como ouvintes quanto como apresentadores.

Após as apresentações, o professor pode propor à turma um questionário, com perguntas sobre o roteiro, a escuta ativa, a compreensão e interpretação, a oralidade e demais aspectos trabalhados. Esse questionário pode ser respondido individualmente e depois as respostas podem ser compartilhadas, relevando a opinião dos alunos, suas perspectivas positivas e negativas e suas sugestões.

Uma sugestão para essa atividade é a gravação do *podcast*, utilizando recursos tecnológicos como o celular ou o computador. Para que a gravação seja possível, é necessária a concordância dos alunos e também a permissão de seus responsáveis em casos que a gravação possa ser publicada e/ou compartilhada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Língua Portuguesa a partir de uma sequência didática fornece tanto ao aluno quanto ao professor um espaço com mais acessibilidade para abordar o conteúdo, podendo revisar os obstáculos e trabalhar para que sejam superados. Assim, cada módulo desempenha uma função específica que pode servir de suporte ao aluno, auxiliando-o nas mais variadas situações.

Os gêneros textuais são fundamentais e podem ser aplicados além do

âmbito da escrita. É importante frisar que as aulas de Língua Portuguesa possuem uma enorme abrangência de temas e conteúdos, com vários aspectos que os comportam. Ler e escrever são as bases do ensino e, a partir de um estudo contextualizado, é possível oportunizar a melhoria dessas habilidades.

A oralidade é um ponto de grande relevância a ser aplicada em sala de aula, seu desenvolvimento aprimora e propicia habilidades sociocomunicativas, escuta ativa, técnicas de apresentação, expansão de ideias, capacitação para enfrentar situações variadas, entre outras. Por mais que em alguns casos seja difícil, o trabalho com a oralidade deve ser visto como uma etapa do conhecimento e não como um vilão que pode aplicar punições por palavras faladas de forma “incorreta”.

É preciso, ainda, desmistificar que a oralidade em sala de aula é aquela dita com palavras e frases formais, sem os erros como se fosse uma redação em busca da norma culta. A oralidade é uma modalidade de representação da língua e, assim como a escrita, também apresenta aspectos mais formais dependendo do seu contexto de uso.

Destacamos a importância do trabalho de um gênero textual, sobretudo oral, por meio de uma sequência didática. Neste artigo, exploramos uma sequência didática com um gênero textual oral, o *podcast*, em que a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística mantiveram-se presentes. Cada etapa da sequência é pensada a fim de contribuir com os conhecimentos e habilidades gerais dos alunos, tratando-se da comunicação e demais referências.

Salientamos que caso essa atividade seja utilizada no ensino e no âmbito escolar, é importante que o professor informe o resultado às autoras deste artigo, assim, é possível compartilhar as experiências obtidas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gêneros orais: conceituação e caracterização**. Anais do SILEL. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1528.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

OS PERFIS HUMORÍSTICOS DE INSTAGRAM: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Antonio Artur Silva Cantuário¹

Osilene Xavier²

MULTIMODALIDADE: NOVOS MODOS DE SER E AGIR NO AMBIENTE DIGITAL

As relações languageiras, ao longo do tempo, vêm sofrendo mudanças no modo como a comunicação social incorporou novas dinâmicas de interação. A era digital tem propiciado, pois, novas formas de se relacionar, informar, construir discursos e até mesmo diminuir as fronteiras geográficas.

Rojo e Barbosa (2015), considerando o contexto da hipermodernidade, constataam que as novas configurações no fluxo de comunicação estão cada vez mais entrelaçadas às novas mídias e às questões políticas e culturais.

Com a suposta democratização da web, inclusive, os papéis sociais desdobram-se em movimentos de interação em que os sujeitos dessacralizam a ideia tradicional de autor e passam a externar o sentimento de autoria, já que a web “acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina *lautor*.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.119).

No entanto, Lévi (1998) toca em um ponto importante sobre as formas de interagir nesse ambiente, agora, hipertextualizado: a ideia de inteligência coletiva. É através do lidar com o hipertexto e com as diversas práticas coletivas de interação que se podem desenvolver atividades colaborativas no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais em relação ao contato com a escrita multimodal.

Desse modo, as atividades de interação em relação á leitura e escrita de textos multimodais no ambiente digital mobilizam estratégias sociocognitivas diversas para cumprir e demarcar o território comunicativo nesse espaço. Rojo e

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor da rede municipal de Demerval Lobão e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-MAIL: antonioartursilvacantuario@hotmail.com.

2 Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-MAIL: osilenex@gmail.com.

Barbosa (2015) listam, ao tratarem das questões que dizem respeito às práticas e procedimentos usados pelos internautas nas redes sociais virtuais para produzir e agenciar publicações, alguns recursos usados pelos *lautores*: *taguear*, seguir, curtir, comentar, redistribuir (sem ou não comentar) e *remixar*.

Muito utilizada como um recurso visual e de disseminação, as *hashtags* instauram a ação de *taguear* um nome ou uma informação, engendrando na rede um determinado conteúdo. A ação de seguir é também um recurso significativo, já que segundo as autoras, esta produz o efeito de filtrar e selecionar um conteúdo ou página seja de celebridades, humoristas, levando em conta os interesses pessoais dos indivíduos.

Outros mecanismos como curtir, comentar e redistribuir se inserem nas redes sociais virtuais como uma atitude responsiva, mas há os mecanismos indiretos de resposta a uma determinada publicação, como forjar outra publicação vinculada àquela, contudo sem referências diretas. Essas publicações têm caráter multimodal, misturando diferentes linguagens como imagens, sons, vídeos e efeitos visuais diversos.

Tais estratégias promovem, nesse sentido, um encadeamento de textos de diferentes fontes e autorias, interrelacionando-os por meio da *remixagem*, ou seja, a partir da produção de uma postagem com trechos de uma publicação “original” ressignificada com outros elementos, a exemplo dos *memes* e das publicações em perfis de *instagram* de cunho humorístico.

Portanto, os recursos audiovisuais assumem um papel importante, aliados ao contexto linguístico, permitindo que pessoas criem suas próprias páginas/perfis para mostrar o ao vivo de sua realidade, buscando-se mais curtidas e seguidores. Com isso, a escrita multimodal ressignifica-se não somente pelo leque de instrumentos e suportes digitais, mas pelas ações e práticas comunicativas dos internautas que estão constantemente reinventando-se, constituindo-se através da linguagem no mundo real e no virtual.

GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS/ ENSINO DE GÊNEROS

Marcuschi (2010, p.21) elucida que “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade na escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita”. Isso quer dizer navegar e lidar com textos na web vai além das cli-cagens, pois o saber navegar exige uma leitura e uma escrita reelaboradas num novo suporte. As novas tecnologias, então, não mudam a essência desses processos, mas a relação dos indivíduos com eles.

No entanto, essa vinculação da escrita com o meio digital acontece de modo complexo, considerando-se, por exemplo, os gêneros hipertextuais em que a escrita está interpenetrada por elementos extralinguísticos como os sons e as imagens.

Braga (2010) e Marcuschi (2010) constataam a diversidade semiótica própria dos gêneros hipertextualizados. Focam, ainda, três aspectos que constituem diferenças entre a linguagem da internet e as demais formas de se comunicar: uma escrita diferenciada que faz surgir neologismos, abreviação e siglas, um maior número de semioses e a reelaboração de gêneros discursivos com maior intensidade.

Bazerman (2006) atribui ao gênero uma característica locadora, isto é, de que os gêneros posicionam as ações discursivas dos indivíduos. No universo digital, essa força discursiva em relação ao posicionamento dos indivíduos parece dar lugar a uma interação mais horizontalizada, isto é, os papéis sociais exercidos nas atividades comunicativas virtuais estão em constante mutação, em que os usuários deixam de se posicionar como simples consumidores de textos e assumem a função também de produtores que decidem que percursos fazer ao ler e escrever.

Isso, segundo Xavier (2010), pode ser explicado em relação à natureza hipertextual dos gêneros que circundam o ambiente digital, no qual um link em um determinado texto abra uma variedade de janelas com outras leituras e espaços de interlocução. O gênero hipertextual, nessa concepção, constitui-se em relação aos *hyperlinks* que o forma, seja na forma de imagens, palavras-chave ou os *links* propriamente ditos.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam algumas diretrizes no tocante ao ensino de língua portuguesa. Segundo os PCN, a linguagem deve ser focada nas diversas formas de comunicação em situações autênticas de uso da língua, na qual os textos pressuponham a realidade dos alunos.

Nessa abordagem, emerge uma nova proposta teórico-metodológica de ensinar os indivíduos a ler e escrever, considerando as mudanças que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo. Tem-se hoje uma sociedade com outros modos de dialogar, ultrapassando-se os limites geográficos e pessoais, isto é, pois as pessoas relacionam-se tanto face a face como virtualmente, num outro suporte, a tela do computador.

Essa evolução evoca, então, uma mudança nos procedimentos de escrita e leitura, uma vez que outras semioses passam a tecer textos, propósitos e formas de agir socialmente no mundo digital. Os sons, as imagens, cores e outros recursos próprios da virtualidade, capazes de estabelecer relações dialógicas no interior dos textos, no sentido de considera Kleiman (2007), bem como entre autor-texto-leitor, conferem aos discursos eletrônicos um caráter híbrido e peculiar, se considerarmos a tecnologia da escrita impressa.

Os gêneros discursivos, segundo as postulações de Mikhail Bakhtin, são formas relativamente estáveis que, sociohistoricamente, se constituíram em decorrência das demandas sociais e comunicativas dos indivíduos, estando sujeitos à evolução.

Desse ponto de vista, no processo de ensino e aprendizagem, a abordagem dos textos deve ir além das normas gramaticais e do próprio sistema de escrita. Necessita-se, portanto, destacar a autenticidade dos textos, em virtude da presença de pessoas que interagem contextualmente na busca de cumprir determinados propósitos comunicativos.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam algumas diretrizes no tocante ao ensino de língua portuguesa. Segundo os PCN, a linguagem deve ser focada nas diversas formas de comunicação em situações autênticas de uso da língua, na qual os textos pressuponham a realidade dos alunos. Nesse sentido, assume-se uma visão sociointerativa da língua, ao afirmar que a linguagem “é uma herança social, uma ‘realidade primeira’, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo.” (BRASIL 2000, p.5).

Schneuwly e Dolz (1997) corroboram essa ideia, ao afirmar que as práticas sociais envolvem atividades de ordem cognitiva e linguística nas quais as pessoas devem lidar com uma diversidade de linguagens, sendo os gêneros os instrumentos adequados para viabilizar a comunicação.

Conforme Antunes (2002), os gêneros discursivos servem como ponto de partida para o ensino de língua materna porque possibilitam estudos que ultrapassam as aulas tradicionais de gramática, privilegiando-se fatos linguísticos e comunicativos, havendo uma programação contextual e centrada na comunicação.

Diante do exposto, as vozes apontadas aqui para subsidiar tais diálogos, para um assunto em comum: a ideia de gênero como objeto de ensino/aprendizagem, servindo a situações concretas de uso da língua, no intuito de promoverem a comunicação, sendo isso que deve ser compreendido pelos alunos, da contribuição linguística, discursiva e social dos diversos gêneros que circundam suas práticas comunicativas e não apenas formas estanques com estrutura e linguagem bem definidas.

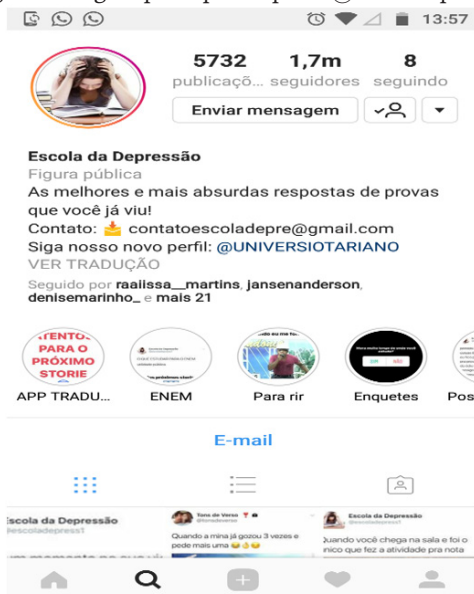
ANÁLISE DOS PERFIS DE INSTAGRAM

Nesta seção serão apresentadas as análises dos dois perfis de instagram, a saber **@escoladadepressão** e **@concursodadepressão**.

- Perfil **@escoladadepressão**

Começando pelo nome de perfil “Escola da depressão”, há um efeito semântico do termo “depressão” que tem seu sentido construindo em outra cena de interação: o discurso humorístico que usa geralmente esse termo como sinônimo de sofrimento e não exatamente como uma doença, embora indiretamente há uma correlação entre a “depressão” enquanto doença e o fato disso revestir-se em sofrimento.

Figura 1: Página principal do perfil @escoladapressão



Fonte: @escoladapressão

Esse perfil constitui cerca de 5730 publicações, 1,7 milhão de seguidores e segue apenas 8 perfis. Esses números indicam então uma manutenção constante de publicações e um número considerado de seguidores, podendo-se dizer que se trata de um perfil popular, já que em muitos perfis de Instagram ter mais seguidores que seguir é um indicativo de que a página é muito acessada e famosa.

Além disso, as publicações variam entre 4000 a até mais de 5000 curtidas, e ultrapassa cerca de 50 comentários por publicação (memes, “auto memes” e vídeos), dados estes que dialogam com as informações anteriormente citadas. Trata-se, então, de uma página bastante acessada e pressupõe-se que o público-alvo são estudantes entre jovens e adolescentes, uma vez que maior parte do conteúdo está relacionada ao ambiente acadêmico a partir de publicações que, a priori, não tenham correlação direta, mas que no uso dos elementos audiovisuais são ressignificadas.

É preciso ressaltar também que os elementos constituintes do perfil retomam a intenção de sentido de seu nome “Escola da depressão”, em que através das postagens percebe-se, de certo modo, uma limitação ao contexto semântico da palavra “depressão”, ressaltando que as postagens elegidas para a formulação do perfil caracterizam a própria página e para evidenciar o principal objetivo dela que é estabelecer o humor a partir de questões escolares através da quebra de expectativa por parte dos leitores.

Figura 2: *print* dos *stores* do perfil



Fonte: @escoladadepressão

A figura 1 mostra no canto superior esquerdo da tela a foto de perfil cujo contorno está em tons de rosa e laranja, para indicar que além das publicações a página publica *stores* de uma mesma publicação ou um vídeo gravado ao vivo e, por vezes, enquetes e assuntos sobre aplicativos acadêmicos, como se verifica na figura 2 também.

Figura 3: *print* de uma public



Fonte: @escoladadepressão

A figura 3 é uma das publicações encontradas no perfil “Escola da depressão” no qual se percebe um recurso muito importante e prático pela tecnologia dos celulares que é “printar” na própria tela uma publicação, na qual o usuário pode ou não fazer referência ao indivíduo autoral do material, já que ele através desse *print* pode remodelar a figura ou, no que se percebe nela, citar a página que autorizou a postagem pública do conteúdo.

Nesse exemplo, tem-se o recurso intertextual do perfil em relação a outro perfil de conteúdo diferenciado, mas também com o propósito humorístico: @tricotei. Veja-se que a intertextualidade se manifesta não somente pela citação, como também pela situacionalidade, já que a princípio o objetivo da “Escola da depressão” é expor situações escolares de maneira humorada e o efeito da publicação nos dois perfis é estabelecer o humor.

No entanto, o recurso da informatividade e coerência temática parece não comprometer o objetivo da página, que é usar fatos do contexto escolar para torná-lo engraçado. Nesse caso, trata-se de um assunto sobre celebridade, e não de um evento acadêmico e a carga de humor nela contida desvia o olhar do leitor para outra temática, já que a própria página indiretamente convida o leitor a acessar a página @tricotei, estabelecendo então um elo hipertextual, no sentido de que afirma Xavier (2010).

Nesse ambiente, o uso das *hashtags* também caracterizar-se como um marcador hipertextual temático, já que transporta o leitor para outros perfis/publicações com temática semelhante o que marca uma diferença em relação ao uso do *nickname*.

Isso pode evocar duas questões: a primeira é de que a legenda da publicação se constitui como parte integrante de um recurso intertextual, sendo os sentidos construídos em parceria com o texto imagético, e a segunda trata-se do desvio temático, convidando os leitores a acessar outras páginas a partir da sua própria página já que se pode perceber isso pela legenda e o uso do *emojis* para indicar bomba e fogo, fazendo menção à fofoca e temas polêmicos e, logo, criar expectativas naqueles que visualizaram a publicação.

As *hashtags*, diferentemente, assumem um papel importante em relação a isso, no sentido de que seu uso marca uma ideia que está na moda ou em bastante circulação e que encaminha o leitor a outros perfis/páginas com propósitos e temáticas correlatos.

Veja-se o próximo exemplo:

Figura 4: *print* de uma publicação



Fonte: @escoladadepressão

Semelhantemente à figura 3, na figura 4 temos praticamente o mesmo evento comunicativo: a publicação de outra página *printada* e republicada na página “Escola da depressão”. Há uma tipificação não somente nas figuras 3 e 4 como em outras publicações da página em relação à legenda para citar a autoria da publicação, através da marcação do *nickname*, nesse caso, “choquei”, que usa um *emoji* com valor semântico ao da publicação na figura 4.

Há um convite indireto a acessar essa página que trata também de assuntos quentes e polêmicos sobre famosos e, mais uma vez, retomam-se duas questões sobre essas publicações: a legenda funcionando como elemento intertextual do texto imagético e a quebra da coerência temática a que se propõe a página “Escola da depressão”.

Cabe, pois a seguinte questão: entendendo-se o recurso da intertextualidade como um poderoso instrumento de significação, pode-se dizer que nesse caso a finalidade é apenas convidar o leitor a acessar a página indicada ou, embora com a mesma publicação apenas *printada* e republicada, ressignificá-la, já que se vincula à outra página como objetivo comunicativo diferenciado em relação tema?

Esses questionamentos aguçam, nesse sentido, possibilidades pedagógicas a partir de conteúdos que pertencem ao currículo das aulas de língua materna, como as estratégias intertextuais e a progressão temática do texto, neste caso, no ambiente digital. Além disso, aspectos que dizem respeito ao gênero são importantes também para a compreensão dessas publicações, pois por se constituírem

enquanto gêneros discursivos, os perfis de instagram incorporam outros gêneros e os ressignificam, como é o caso dos *prints* de conversas nas redes sociais que viram memes, a exemplo do que mostram as figuras 3 e 4.

-Perfil @concursodadepressão

Assim como no perfil @escoladadepressão, percebe-se também em “Concurso da depressão” a existência do termo “depressão”, fazendo uma relação entre o significado da palavra e as dificuldades encontradas pelos concurreseiros³. Dessa forma, o perfil demonstra as escolhas feitas pelo administrador para a composição do nome e da descrição do perfil e a intenção comunicativa de demonstrar aos internautas que os conteúdos expostos abordam, de forma humorística, situações encontradas no universo dos concurreseiros.

A figura abaixo apresenta alguns dados presentes no perfil:



Fonte: @concursodadepresso

Na figura 7, vê-se que o perfil possui 729 publicações, 66,9 mil seguidores e segue 392 perfis. Tais dados indicam que o perfil possui uma atualização constante de dados e tem uma boa receptividade pelos internautas, visto que há um grande número de publicações e seguidores.

Nas publicações pode-se visualizar uma variação que vai de 1.000 a mais de 3.000 curtidas em cada postagem e observam-se, ainda, publicações com mais de 800 comentários, o que demonstra uma alta interatividade com o público-alvo, que são pessoas de todas as idades e que estão inseridas nesse contexto de cursos.

3 Pessoa que constantemente participam de concursos objetivando a aprovação para tornar-se um servidor público.

Ressalta-se, neste quesito, a importância da relação entre a escolha do conteúdo a ser publicado e o público ao qual o perfil se direciona, pois para que haja uma compreensão do conteúdo e assim uma interação entre perfil/internauta é necessário que haja conhecimentos prévios por parte do público a cerca do objetivo comunicativo do perfil, neste caso, a abordagem de situações presentes no contexto dos concursos.

Vejamos agora, na figura abaixo, uma das postagens encontradas no mencionado perfil, bem como alguns comentários feitos na publicação:

Figura 8: *print* de uma publicação



Fonte: @concursodadepressao

Diante da figura 8, é possível perceber a presença de diversos recursos que podem ser utilizados nas publicações, tais como realizar uma descrição do conteúdo que está sendo postado, utilizar *emojis* para a complementação de sentido, bem como a possibilidade de comentar e marcar outros perfis, o que demonstra a presença de hipertextos, pois ao marcar outro perfil é gerado um *link* e ao clicar no mesmo, o internauta é direcionado para o perfil marcado.

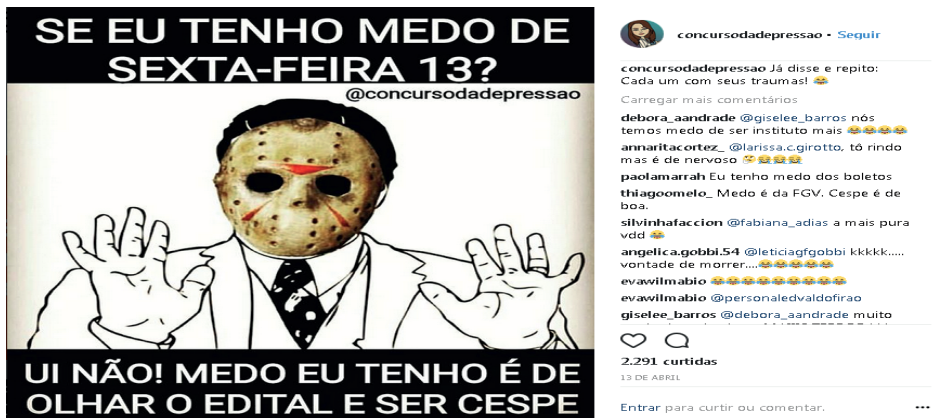
Outro aspecto perceptível na figura 6 é que a possibilidade de fazer comentários nas publicações abre margem para que haja uma interação entre os usuários

da rede social em relação à temática do conteúdo publicado. Segundo Kleiman (2007), para alcance de propósitos comunicativos em um âmbito coletivo é necessário que a escrita esteja socialmente situada, e, no caso mencionado, são os comentários em postagens, mesmo em se tratando de uma escrita digital, também se pode perceber um direcionamento da escrita com objetivos de atingir propósitos comunicativos, considerando o contexto no qual os comentários estão inseridos.

A presença da intertextualidade também pode ser observada nessa figura. A postagem traz o seguinte texto: “O Brasil que eu quero - uma errada deixa de anular uma certa”, esse texto faz menção intertextual ao quadro proposto pela Rede Globo de Televisão, que solicita aos telespectadores que gravem um breve vídeo respondendo à seguinte pergunta: “Que Brasil você quer para o seu futuro?”. No caso da postagem em questão, considerando o contexto comunicativo do perfil em relação aos concursos, pode-se inferir que a resposta para a pergunta do quadro da emissora de TV é de que o Brasil desejado é um Brasil em que nos concursos, uma resposta errada não anule uma certa⁴.

A figura 9, a seguir, é uma publicação também disponível no perfil intitulado “concurso da depressão” e nela destaca-se o seguinte:

Figura 9: *print* de uma publicação



Fonte: @concurso da depressão

Assim como na figura 6, a figura 7 também faz utilização da intertextualidade, em que para se referir ao medo dos concurreseiros em olhar um edital do CESPE (mencionado na nota de rodapé nº 2) é feito uma alusão com o filme do gênero terror “Sexta-feira 13”, o que implica interpretar o seguinte: há mais medo em realizar um concurso cujo órgão responsável pela publicação do edital seja o CESPE do que em assistir o filme de terror “Sexta-feira 13”.

4 Em alguns concursos como os promovidos, por exemplo, pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos Universidade de Brasília (CESPE/UNB) há este acontecimento.

Ressalta-se que para a construção de sentido dessa postagem há, além do recurso da intertextualidade, a presença da multimodalidade, que é bastante presente nos gêneros *memes* postados nas redes sociais, que utilizam vários recursos de linguagem verbal e não verbal na complementação da construção de sentido, tais como imagens e molduras mais expressivas, como se pode ver na figura 7 a imagem da máscara usada pelo personagem central do filme “Sexta-feira 13” e a escrita do texto em caixa alta, na cor branca que é ressaltada sobre o fundo preto.

É importante salientar que trabalhar esses aspectos em sala de aula pode tornar o ambiente mais dinâmico e interessante aos alunos, uma vez que as novas abordagens para o ensino de língua portuguesa visam à utilização de metodologias dinâmicas e práticas, trazendo para a sala de aula elementos que estão presentes no cotidiano dos alunos, neste caso, as redes sociais.

Notas de arremate

Assim, as análises mostram que o meio digital tem mobilizado práticas de linguagem muito além do que a escola tem persistido em ensinar aos alunos, ou seja, os educandos cada vez mais cedo estão em contato com o multiculturalismo e a multiculturalidade em situações diversas de interlocução. Nesse sentido, não só a prática docente como as próprias adequações curriculares devem se fazer sensíveis àquilo que o alunado usa e pratica, por exemplo, as postagens de *instagram* remixadas e o processo de multiletramentos pelo qual atravessam essas e outras linguagens.

As possibilidades pedagógicas apresentadas não se esgotam em si mesmas, mas convidam outros trabalhos e professores a proporem atividades que viabilizam a relação da leitura e da escrita com práticas diversificadas, tópicas e típicas da realidade dos estudantes. É preciso avançar ainda nas reflexões sobre as concepções de língua e linguagem que balizam boa parte das ações dos professores e da própria escola, por exemplo, no uso adequado do livro didático como instrumento didático pertinente mas que, sozinho, não produz efeito na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, gêneros textuais e ensino**: considerações teóricas e implicações pedagógicas. Perspectiva (Florianópolis), Florianópolis, v. 20, n.1, p. 65-76, 2002.

ARAÚJO, Júlio; SANTOS, Leonel Andrade dos. Histórias em quadrinhos digitais: ampliando os links com os letramentos e sintaxe visuais na escola. In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; MELO, Bárbara Olímpia Ramos; SOUSA, Raimundo Isídio de. (Org). **Linguagens, cultura e ensino**. Jundiaó: Paco editorial, 2014.

ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva; ARAÚJO, Júlio. **Da internet para os livros didáticos**: uma análise da didatização de gêneros textuais digitais. **Hipertextos revista digital (UFPE)**, v.11, p.1-24,2013.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-197.

BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Gênero digital**: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. *Signo*. Santa Cruz do sul, v.38, n.64, p. 293-309, jan/jun. 2013.

GOMES, Luíz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender?. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender?. **São Paulo: Parábola editorial**, 2016.

LANDGRAF-VALERIO, C.L.P.S.. **Letramento digital**: o Blog como estratégia de Formação de Professores. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 7, p. 5, 2012.

LANDGRAF-VALERIO, C.L.P.S.; ARRUDA, R. M. . **Leitura, pesquisa e produção de textos mediados pela tecnologia**: possibilidades pedagógicas com uso das TICs. *Revista tecnologias na educação*, v. 14, p. 01-16-11, 2016.

RICARDO, W. P. . **O uso das redes sociais no ensino de língua materna**: extrapolando as paredes da escola. *Revista Gatilho (PPGL/ UFJF. Online)*, v. IX, p. 56-67, 2014.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline P..**Hipermodalidade, multiletramento e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

TINOCO, G. M. A. M. ; SILVA, F. G. . **Multiletramentos em um serious game**. *Interdisciplinar*, v. 27, p. 61-76, 2017.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento, Texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Antônio Luiz; XAVIER, Antonio Carlos. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SEUS IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

Abraão Danziger de Matos¹

Genilson Pereira da Silva Senrra²

Fábio José Brito dos Santos³

1. INTRODUÇÃO

Diante do cenário de pandemia que se instaurou em todo mundo devido ao Covid-19, as instituições de ensino precisaram se readaptar quanto aos métodos de ensino por meios remotos. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo investigar como o Ensino Remoto Emergencial foi estabelecido na pandemia, assim como os seus impactos gerados na saúde mental de estudantes universitários de todo o país. Para isso, realizou-se uma revisão integrativa da literatura, que buscou enfatizar as metodologias que estão sendo usadas para manter as atividades educacionais na pandemia, levantando também a realidade mental dos acadêmicos diante dessa situação. Foi possível compreender que o ensino remoto emergencial foi uma necessidade das instituições educacionais para manter o ensino nesse cenário pandêmico, por conta da necessidade de isolamento e ausência de aglomerações. Por conta disso, constatou-se que, ao usar as tecnologias que balizam o ensino remoto por meio de recursos midiáticos, alguns problemas na saúde mental dos acadêmicos começam a surgir devido à adaptação a essa nova realidade e à outras dificuldades provenientes no atual

1 Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU - Absolute Christian University e Doutorando em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES. E-mail: estudentegc@gmail.com.

2 Formado em Geografia pela faculdade Salgado de Oliveira (Universo), com especializações na área da Educação nos cursos Administração e Supervisão Escolar, pela faculdade Cândido Mendes, UCAM, Rio de Janeiro e Docência do Ensino Superior pela faculdade Estácio de Sá- Rio de Janeiro. Mestre em Ciência da Educação- Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia- ULHT- Lisboa, Portugal. E-mail: genilsonsenrra.professor@gmail.com.

3 Graduado em pedagogia (FAK), especialista em educação especial (FAP), Mestre em Ciências da Educação (FCU), mestrando em Ciências da religião (UEPA). E-mail: fabyosantos819@gmail.com.

cenário. Portanto, conclui-se que o ensino remoto emergencial foi uma medida de intervenção estabelecida para contribuir na contenção da transmissão da Covid-19, que acabou gerando algumas consequências na saúde mental de acadêmicos brasileiros, mas que há possibilidade de intervenções para promover novamente a saúde e bem estar dos estudantes.

Conforme o tratar de conhecimento geral, em dezembro de 2019 em uma cidade localizada na província de Hubei na China, detectou-se o surgimento de uma infecção respiratória que teve como agente etiológico o novo coronavírus (SARS-CoV-2), denominada de COVID-19 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2020). Em virtude do alto poder de transmissibilidade da doença, a mesma expandiu-se de forma vertiginosa atingindo países de diferentes continentes, sendo considerada em março de 2020 como uma pandemia pelos órgãos internacionais de saúde (BRASIL, 2020a).

Considerando a gravidade desta patologia e os altos índices de infectados, os órgãos nacionais e internacionais de saúde visando conter sua transmissão, determinaram a adoção de protocolos sanitários para prevenção da doença atingindo toda a população mundial, tais como distanciamento social, utilização de máscara, uso de álcool gel e higienização das mãos, além de orientações acerca da necessidade do isolamento social e o fechamento de estabelecimentos que poderiam gerar aglomerações de pessoas tais como: escolas, universidades, shoppings, comércios no geral (BRASIL, 2020a).

A contaminação pela covid-19 se agravou de tal forma que dados epidemiológicos divulgados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), apontaram que até 31 de julho de 2021 foram registrados 216.867.420 casos e 4.507.837 mortes em decorrência da Covid-19 em todo o mundo. Já no Brasil, até 30 de agosto, foram confirmados 20.752.281 casos, com um total de 579.574 óbitos (BRASIL, 2021).

Além dos óbitos, a pandemia exigiu uma rápida mudança de hábitos, sendo que as pessoas se viram obrigadas a adaptarem suas rotinas diárias, dentre elas o distanciamento social, sendo esta a primeira recomendação dos órgãos oficiais de saúde no sentido de evitar o contágio pelo SARS-CoV-2, o qual como dito anteriormente era pouco conhecido, todavia com um potencial de letalidade de extremamente alarmante.

Diante deste cenário pandêmico, o Governo Federal, através da Lei de número 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, a qual foi publicada com vistas a adoção de medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, sendo que as autoridades competentes, a nível Estadual ou Municipal, de acordo com a realidade local, poderiam adotar o isolamento social e/ou a quarentena para

conter o avanço da doença.

Conseqüentemente, estados e municípios expediram decretos, os quais estabeleceram restrições e protocolos de segurança com foco no isolamento social e quarentena, suspendendo atividades consideradas não essenciais, dentre elas as acadêmicas em todas as instituições de ensino superior, foco deste estudo, conservando somente as atividades administrativas.

Convém assinalar que este fato, causou impactos significativos nas universidades, pois, de fato, algumas instituições ainda persistiram no concernente à suspensão das atividades presenciais, adotando medidas mais brandas, tais como estabelecimento de quarentena obrigatória para os colaboradores que porventura tivessem viajado para o exterior. Todavia, a doença avançou rapidamente pelo país, o que fez com que, ao final de março de 2020, o Ministério da Educação, notou a urgência da inserção da modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) nestes contextos, objetivando a ininterrupção do ano letivo, perspectivas estas que impeliram docentes à reformulação diária de suas práticas pedagógicas para darem seqüência ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Convém aqui ressaltar, que esta modificação repentina das aulas, trouxe conseqüências negativas tanto para a saúde mental quanto física de estudantes universitários, aspectos estes que motivaram a produção deste estudo científico.

Necessário aqui se faz esclarecer, que estudos científicos evidenciam que jovens matriculados no ensino superior são mais suscetíveis ao surgimento de sintomas psicológicos diante deste contexto pandêmico, dado que a adaptação à uma nova realidade advinda do Ensino Remoto e demais dificuldades que podem surgir neste percurso formativo, podem afetar consideravelmente a saúde mental destes acadêmicos (SILVEIRA, 2021).

Considerando tais pressupostos, este estudo tem por objetivo geral investigar como o Ensino Remoto Emergencial foi estabelecido na pandemia, assim como os seus impactos gerados na saúde mental de estudantes universitários de todo o país, sendo este fragmentado originando os seguintes objetivos específicos, os quais foram norteadores para a construção da fundamentação teórica da obra:

- Apresentar o conceito de Ensino Remoto Emergencial e sua regulamentação legal;
- Contextualizar o termo “saúde mental” e,
- Descrever em linhas gerais os principais problemas de saúde mental apresentados por jovens universitários e seus fatores de risco.

A relevância da pesquisa encontra-se na possibilidade de se promover discussões acerca da importância de ações preventivas e de promoção a saúde mental do discente a partir das informações coletadas. Em relação ao ganho acadêmico, um mergulho em publicações acerca da temática contribuirão

efetivamente para a apropriação de conhecimentos que contribuiam para a atuação profissional do pesquisador, tratando-se de um estudo descritivo do tipo revisão integrativa da literatura para coleta de dados e informações.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceitos e regulamentação do Ensino Remoto Emergencial

Na concepção de Behar (2020, s.p.) o Ensino Remoto Emergencial 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.

Por seu turno, a Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação à Distância (2020, s.p.) define o ERE como:

[...] uma solução temporária e estratégica que permitirá, no contexto da Pandemia de Covid-19 – proporcionar à comunidade acadêmica a possibilidade de manter, dentro das circunstâncias possíveis, as atividades de ensino.

É interessante ressaltar que ao contrário das atividades idealizadas com antecedência pelos docentes, as quais serão aplicadas na modalidade EaD, o ERE é uma alteração temporária dos processos de ensino e aprendizagem, os quais ocorriam antes da pandemia de modo presencial. Convém complementar que, para sua efetivação as práticas pedagógicas são mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a oferta de uma educação de qualidade e igualitária a todos os discentes (RONDINI *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, no ERE, as aulas são transmitidas em tempo real, momento em que discentes e docentes desenvolvem as atividades, ou seja, nos mesmos horários em que as aulas das disciplinas ocorreriam no modo presencial. Em outros termos, a rotina de sala de aula somente se altera em relação ao ambiente em que ocorre, sendo que no caso em tese é o virtual.

O ERE a princípio foi normatizado pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, a qual estabelecia normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, o qual por sua vez foi preconizado pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, sendo que no caso específico do Ensino Superior de acordo com o parágrafo 1º do artigo 3 da referida lei, as aulas poderiam ocorrer de modo não presencial com uso das TDICs, desde que relacionadas aos conteúdos curriculares de cada curso com a finalidade de complementação da carga horária exigida (BRASIL, 2020b).

Esta lei, surgiu a partir da Medida Provisória de nº 934/20, a qual isentou

as instituições de educação superior, em caráter atípico, da exigência legal do cumprimento de ao mínimo de dias de efetivo exercício acadêmico tanto para discentes como docentes, conforme determinado pelo caput e, no § 3o do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, tendo como referência somente o ano letivo de 2020, o qual como mencionado, foi significativamente prejudicado pelas medidas para enfrentamento da pandemia da Covid 19 (BRASIL, 2020c).

Em dezembro de 2020, o Ministério da Educação aprova Parecer de nº 19 publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), autorizando o ERE para estudantes tanto da Educação Básica quanto para os estudantes do Ensino Superior até 31 de dezembro de 2021 em todo o país. O dispositivo prescrevia que os sistemas públicos municipais e estaduais de ensino e instituições privadas tivessem autonomia para reorganização dos calendários curriculares ao longo de 2021, realizando as adaptações necessária para a aplicação desta modalidade de ensino (BRASIL, 2020d).

2.2 Contextualizando a Saúde Mental

Estudos revelam que o conceito de “Saúde Mental” (SM) é profuso, deste modo sua definição se mostra uma tarefa complexa, assim como o reconhecimento daquilo que a especifica (ALVES; RODRIGUES, 2010). Não obstante, assim como o conceito de “saúde” se refere a “um estado de completo bem-estar físico, psíquico e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1946, p. 1), igualmente a SM transcende a uma mera inexistência de disfunções mentais (IDEM, 2001). Com base neste entendimento, a SM tem sido amplamente compreendida como o resultado de diversas e intrincadas interações, incluindo fatores biológicos, psicológicos e sociais (ALVES; RODRIGUES, 2010).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2001, p. 4) a saúde mental pode ser delineada como: “[...] o estado de bem-estar no qual o indivíduo realiza as suas capacidades, pode fazer face ao estresse normal da vida, trabalhar de forma produtiva e frutífera e contribuir para a comunidade em que se insere”.

Em conexão com as considerações acima citadas, Fonseca (1998) enfatiza que o conceito de Saúde Mental deve abranger as dimensões biológica, psicológica e social de um indivíduo. Por este ângulo, pode-se. Neste sentido, podemos considerar a SM como uma paridade diligente que advém do convívio dos indivíduos com os seus inúmeros âmbitos: os seus universos, sejam eles internos e externos, os seus atributos naturais e, ainda os seus antecedentes pessoais e familiares.

Importa aqui destacar que, dispor de uma mente saudável não se limita a ausência de inúmeros transtornos mentais, o sujeito deve ainda manter o seu bem-estar emocional, psicológico e social. Deste modo, a relevância da SM

encontra-se no fato de que, na sua inexistência, além de que a pessoa não se adequa a convivência em sociedade, inclusive em seu ambiente laborativo, evidencia-se o comprometimento da saúde física, podendo inclusive desenvolver patologias que podem se agravar com o decorrer do tempo (GUNDIM et al., 2020). Salienta-se ainda que um indivíduo mentalmente saudável é capaz do pleno exercício de seus direitos e deveres como cidadão proativo da sociedade.

2.3 Principais problemas de Saúde Mental apresentados por jovens universitários e seus fatores de risco

Ao ingressar no universo acadêmico, o jovem graduando se vê inserido em um contexto totalmente diferente do qual se encontrava familiarizado, deste modo é normal que este perpassa por um processo de adaptação a esta nova realidade, tendo em vista que a faculdade é um ambiente repleto de normas, metodologias, grupos e pessoas desconhecidas, o que o impele a assumir uma identidade universitária, para muitos significa independência, para outros um período crítico.

Como todo e qualquer processo que exige mudanças de comportamento e de espaços de convivência coletiva, essa transição poderá despertar desconfortos, conflitos internos, crises de ansiedade, e ainda uma sensação de vulnerabilidade, elevando consideravelmente as possibilidades de quadros psicopatológicos e bloqueios que impedem o desenvolvimento pessoal e profissional (CASTRO, 2017).

No que diz respeito a rotina diária de estudantes universitários, esta é comprometida em grande parte na realização de trabalhos acadêmicos, de avaliações, de monitorias, de formações extracurriculares, de estágios, dentre outras atividades, o que contribui para estes abandonem aspectos de sua vida que antes considerava relevantes tais como, convivência com a família e amigos; relacionamentos amorosos; religião; atividades esportivas e de lazer. Enfim, quando em algum momento deste percurso formativo, surge um tempo para que estes realizem alguma atividade que não esteja associada à universidade, lamentavelmente na maioria dos casos já se encontram com a saúde mental demasiado debilitada, coadunando por vezes em psicopatologias, sendo as mais comuns: depressão, ansiedade, estresse, distúrbios do humor, do sono e alimentares, além de que pesquisas revelam abusos de substâncias psicoativas e comportamentos auto mutiladores intencionais ou sem intencionalidade suicida e, até mesmo, suicídio (BRAGA et al., 2017).

Vale reiterar que outros aspectos, além dos mencionados são responsáveis pelo surgimento de psicopatologias, além de outras doenças em estudantes universitários, dentre eles tem-se a questão financeira, pois vários estudantes deixam sua terra natal para se instalarem em outras localidades, em busca de suas “tão almeçadas” graduações, entretanto a preocupação constante com a as

custas desse projeto de vida podem causar impactos significativos em sua saúde mental (NOGUEIRA, 2017).

Cumpra apontar que alguns discentes, ainda enfrentam fatores externos ao contexto acadêmico que lhes causam adoecimento mental, como por exemplo, o distanciamento da família; mudança de cidade ou de estado e, descontinuação de relações afetivas (IBIDEM).

Outro ponto que merece destaque encontra-se na evidência fatores considerados como de vulnerabilidade ao sofrimento psíquico e ao adoecimento mental, sendo que em conformidade com Carmo e Guizard (2018, p. 15):

Conformado na matriz discursiva da Bioética, o conceito de vulnerabilidade como condição inerente ao ser humano, naturalmente necessitado de ajuda, diz do estado de ser/estar em perigo ou exposto a potenciais danos em razão de uma fragilidade atrelada à existência individual, eivada de contradições.

Entendido desta forma por Carmo e Guizard (2018), o estado de vulnerabilidade conecta circunstâncias e contextos individuais e, principalmente, coletivos e, as fronteiras entre estas são ambíguas e mutáveis. Destarte, consideram-se como fatores de vulnerabilidade: ausência de apoio familiar, baixo nível socioeconômico e suas decorrências; abusos sexuais e físicos vivenciados durante a infância ou adolescência; violência intrafamiliar, na escola e na comunidade; bem como escassez de bens e recursos; exclusão social e desvantagem educacional.

Dentro desse raciocínio, faz-se interessante esclarecer que a saúde mental deve ser tratada como um bem essencial e direito fundamental de todos os indivíduos, para a garantia do bem estar e do desenvolvimento do potencial humano. Contudo, estudos têm revelado que os problemas de saúde mental entre estudantes universitários, perduram por um longo período de tempo, causando prejuízos inenarráveis em seus percursos formativos e posteriormente, em suas vidas profissionais, demonstrando a necessidade emergencial de que as instituições de ensino superior promovam ações não somente para o reestabelecimento da saúde mental deste público, como ações preventivas que combatam a incidência deste fenômeno no ambiente educacional.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa utilizará o método de revisão integrativa da literatura sendo uma metodologia preconizada por Cooper, que se fundamenta em reunir dados disponíveis de um mesmo assunto, a fim de ordenar e compara-los, gerando novas abordagens para aprofundar de forma mais abrangente sobre o tema pesquisado (SOARES et al., 2014).

Justifica-se a escolha da abordagem e do método de pesquisa tendo-se em vista que a revisão integrativa da literatura oportuniza discussões sobre

métodos e resultados de pesquisas, bem como promover uma reflexão acerca da relevância e necessidade de estudos futuros a partir da construção de uma análise ampla da literatura (MENDES et al., 2008). Este método tem como finalidade: “[...] reunir e sistematizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado” (IBIDEM, 2008, p. 64).

Durante o percurso de desenvolvimento da produção da revisão integrativa de literatura foram seguidas algumas etapas, conforme descrito na sequência: (1) Formulação do problema e elaboração da pergunta de pesquisa; (2) Busca na Base de Dados empregando critérios de inclusão e exclusão; (3) seleção dos artigos; (4) Extração dos dados (5) Interpretação dos achados (6) Apresentação da síntese dos resultados (SOUZA et al., 2010).

Atendendo ao primeiro critério para a produção de um artigo científico através do método de revisão integrativa de literatura, emerge o seguinte questionamento, o qual respalda a excelência da pesquisa: quais os impactos do Ensino Remoto Emergencial na Saúde Mental de estudantes universitários brasileiros?

Na sequência, debruçou-se na busca de publicações a qual foi realizada por meio da Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC). Para o levantamento dos artigos, utilizou-se os seguintes Descritores em Ciências da Saúde (DeCS): “infecções por coronavírus”, “saúde mental” e “estudantes universitários brasileiros” e “Ensino Remoto Emergencial”, com a finalidade de auxiliar no enquadramento teórico.

Como critérios de inclusão para seleção das amostras forma consideradas pesquisas publicadas na íntegra, disponíveis de maneira livre, redigidas em português e, como critérios de exclusão artigos que não contemplassem o período entre os anos de 2020 até os dias atuais, considerando o período em que o primeiro caso de pessoa contaminada pelo Covid 19 surgiu no Brasil, além de que editoriais, resenhas, cartas, relatos de experiências, ensaios teóricos, revisões narrativas e estudos que adotaram como cenário somente um curso de graduação, além daqueles duplicados na base de dados.

Após a seleção criteriosa dos artigos de acordo com os descritores, critérios de inclusão e exclusão, a qual ocorreu entre novembro de 2021 e janeiro do corrente ano, procedeu-se a interpretação dos resultados onde as informações coletadas foram analisadas e contextualizadas frente à bibliografia selecionada. Por fim, elaborou-se um quadro com as principais evidências elencadas neste estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Preliminarmente, a pesquisa identificou, 38 (trinta e oito) artigos que se mostraram elegíveis para serem incluídos no estudo. Por conseguinte, ao realizar

a leitura sistemática das obras e, aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, bem como de adequação ao objeto de investigação e problemática formulada, não se encontrou nenhuma obra que considerou tais perspectivas idealizadas pelo pesquisador, o que evidenciou a deficiência de investigações que busquem efetivamente responder ao seguinte questionamento: quais os impactos do Ensino Remoto Emergencial na Saúde Mental de estudantes universitários brasileiros?

Apesar de todos os esforços empreendidos, e ainda, com o emprego de uma estratégia de buscas a qual utilizou operadores booleanos, identificados pelos termos AND, OR e NOT que permite obter combinações entre os termos a serem usados na pesquisa, não obteve-se resultados satisfatórios. Vale salientar que é possível reunir termos tanto para ampliar como para reduzir a extensão da pesquisa, com a exclusão de termos dos resultados. Por tal perspectiva, o termo AND é aplicado para combinar conceitos distintos e/ou blocos da pesquisa; o termo OR para buscar termos relacionados ao pesquisado ou sinônimos; e o termo NOT para excluir resultados.

Convém aqui recordar que, em dezembro de 2019, casos de pneumonia atípica foram relatados em Wuhan, na China, causados por um novo vírus com rápida disseminação, infectividade e mortalidade em humanos (SÁNCHEZ-SÁNCHEZ et al, 2021). A Organização Mundial da Saúde (OMS) posteriormente nomeou temporariamente esse novo vírus como o novo coronavírus 2019 (SARS-CoV-2), e a doença que ele causou como COVID-19. A OMS classificou esta situação como uma emergência global de saúde pública (ZARE; IZADI, 2021).

A pandemia COVID-19 tem oprimido sem precedentes sobre os sistemas sociais e de saúde. Como resultado, a maioria dos governos nacionais tomou medidas para reduzir as infecções entre a população (IBIDEM). Essas medidas e suas repercussões negativas, contribuíram para o aumento dos transtornos mentais na população e principalmente, em profissionais de saúde que atuam na linha de frente, assim como na comunidade acadêmica, a qual se viu impelida a modificar toda a sua rotina diária (MIJUNG et al., 2021). Dentre este público se destacam os estudantes do Ensino Superior os quais conforme pesquisas suscitadas, desenvolveram inúmeras psicopatologias, as quais comprometeram e fragilizaram a saúde mental destes sujeitos.

Todavia, como assinalado anteriormente, inúmeras são as pesquisas que versam acerca dos impactos do ERE, mas esta se limitam a discorrer sobre uma comunidade acadêmica em específico, ou seja, a graduando de um determinado curso, dentre eles, Medicina, Enfermagem ou ainda, destacando unicamente a questão do profissional da educação como o único a sofrer as “agruras” deste cenário, perspectivas estas que se mostram excludentes, dado que a pandemia causou inúmeros sofrimentos a todos os brasileiros sem distinção nos quais se

incluem os estudantes universitários brasileiros em contexto geral, indiferente dos cursos de graduação em que estes estejam matriculados e, deste modo, nota-se a urgência de que estudos que contemplem esta realidade sejam idealizados, no sentido de que contribuam para que Políticas Públicas, justas e igualitárias sejam traçadas no sentido de erradicar práticas que contribuam para a propagação de fatores de risco causadores de impactos negativos na saúde mental de estudantes universitários brasileiros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os aspectos abordados, é fato comprovatório de que as organizações educacionais foram as mais afetadas pela pandemia: a suspensão das aulas presenciais, sendo esta ação determinada pelos órgãos normatizadores, os quais estabeleceram o seguimento do semestre letivo através do Ensino Remoto Emergencial (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b).

Para a implantação desta modalidade de ensino, os docentes passaram a se valer das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como ferramentas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, as quais acertadamente contribuem para o acesso à informação atualizada, possibilitando novas formas de apropriação do conhecimento tanto por parte destes profissionais, tanto quanto por parte dos discentes (CORDEIRO, 2020).

Cumprir salientar que as diferenças entre a modalidade de ensino remoto emergencial e a modalidade de Educação a Distância (EaD) devem ser ratificadas, pois estas modalidades de ensino se assemelham unicamente por serem mediadas pela tecnologia. Registre-se que a EaD surgiu da necessidade da capacitação profissional e cultural de inúmeros sujeitos os quais por uma sucessão de eventos, não tiveram a oportunidade de frequentar periodicamente uma instituição de ensino presencial, sendo este ensino subsidiado por profissionais habilitados para a docência no ambiente virtual com a utilização de diferentes mídias digitais (HODGES, 2020).

Por sua vez, o Ensino Remoto Emergencial surge da urgência de se viabilizar a aproximação temporária dos estudantes aos conteúdos curriculares que seriam estudados de modo presencial. Em face da pandemia esta modalidade de ensino se tornou a principal alternativa validada pelas instituições de ensino para a continuidade do processo educativo em todos os níveis de ensino (HODGES, 2020).

Em contrapartida, estudos apontam que esta modalidade de ensino em decorrência das suas especificidades é permeada por relevantes desafios, sendo que estes em sua maior parte são transferidos aos docentes, tais como: adequação dos conteúdos às intervenções de um ambiente virtual de aprendizagem; elaboração

de aulas expositivas e as avaliações de aprendizagem com o uso de mídias digitais sem maiores danos ao processo de ensino e aprendizagem; motivação dos discentes para participação proativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem, etc.

Oportuno trazer à baila, que as mudanças tão amplamente mencionadas no sistema educacional se sucederam de forma vertiginosas e que considerando que todos os artigos consultados descrevem uma realidade diversa da que se instala em território brasileiro, pois, destacam estudantes da área de saúde, por uma percepção enraizada de que estes se encontram no “topo da lista” e, deste modo merecem “tratamento especial”, circunstâncias estas comprovadas pela pesquisa, até mesmo porque esta se subsidiou, como pode ser confirmado em estudos desenvolvidos em contextos diferentes ao proposto inicialmente o que remete a ideia da necessidade de mudanças substanciais de paradigmas tanto por parte da comunidade acadêmica em um contexto geral, como de estudiosos da área de Educação e Saúde e ainda, pelos idealizadores de Políticas Públicas Educacionais

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Alexandra Marinho; RODRIGUES, Nuno Filipe Reis. Determinantes sociais e económicos da Saúde Mental. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, v. 28, n. 2, p. 127-131, 2010.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 01 Fev. 2022.

BRAGA, A.L.S. *et al.* Promoção à saúde mental dos estudantes universitários. **Revista Pró-UniversUS**, 2017; 08(1): 48-54.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 02 Fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020.

CARMO, Michelliny E. e GUIZARDI, Francini L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos Saúde Pública**. 2018; 34(3).

CASTRO, V. R. Reflexões Sobre A Saúde Mental Do Estudante Universitário: Estudo Empírico Com Estudantes De Uma Instituição Pública De Ensino Superior. Ver, **Gestão em Foco**, 2017; 9: 380-401.

FONSECA, A.F. *Psiquiatria e Psicopatologia*, I volume, 2ª Edição. Lisboa: FCG, 1988.

GUNDIM, V. A. et al. Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. **Rev Baiana Enferm.** 2021;35:e37293.

MENDES, K.D.S.; Silveira, R.C.C.P., Galvão, C,M. Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm.** 2008. 17(4):758-64, (2010).

NOGUEIRA, Maria José Carvalho. **Saúde Mental em estudantes do ensino**

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório sobre a saúde no mundo 2001**: Saúde Mental: nova concepção, nova esperança. Organização Mundial da Saúde, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Novo coronavírus (2019-nCoV)**: relatórios de situação - 20. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200209-sitrep-20ncov.pdf?sfvrsn=6f80d1b9_4. Acesso em 02 Fev. 2022.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. **Pandemia da Covid-19 e o ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 27 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>.

SEQUEIRA, Armanda Maria Sá Moreira Barbosa *et al.* **Análise da Educação Remota Emergencial durante a pandemia da Covid-19**: o caso do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. 2021. Tese de Doutorado.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO APRENDIZAGEM APLICADAS NA MODALIDADE REMOTA

Ana Paula Oliveira Becker Alvarenga¹

Adilson Anacleto²

1. INTRODUÇÃO

A educação, ao longo dos séculos, vem sofrendo diversas transformações e adaptações. Araújo (2014) identificou três principais revoluções educacionais desde a criação da escola em 1.500 a. C., quando os estudantes eram selecionados pela sua casta, e a metodologia, por meio da memorização. Após o período da Idade Média, no século XV, quando as escolas eram coordenadas pela igreja cristã, os estudantes eram todos do gênero masculino e selecionados pela influência social da família, e a metodologia de ensino era baseada em dogmas, essa situação perdurou até o surgimento do *Ratio studiorum*, que dividia os alunos por idade e propunha uma estrutura curricular mais rígida, chegando a meados do século XX com a universalização do estudo e a garantia de escola para todos. A transformação educacional rompeu com a homogeneização e a elitização anteriormente observada da educação, emergindo a necessidade de uma sociedade democrática e inclusiva, promovendo a interação entre pessoas de diferentes classes sociais, econômicas, além de diferenças psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero, adotando políticas públicas capazes de garantir o acesso e a permanência na escola (ARAÚJO, 2014).

O acesso à educação de nível superior de forma universalizada foi um dos temas abordados pela UNESCO (2009) que organizou em Paris uma conferência chamada de *World Conference on Higher Education*, em que, alertava o mundo sobre a importância de priorizar políticas que ampliem o acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo que garantam a qualidade e a equidade na educação (ARAÚJO, 2014).

1 Mestre em Sociedade e Desenvolvimento – Universidade Estadual do Paraná (UNES-
PAR) - <http://lattes.cnpq.br/7635106870971910>.

2 Pós Doutor – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutor em Agronomia - Univer-
sidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Ciências Universidade Federal do Paraná
(UFPR) - <http://lattes.cnpq.br/4935834455286413>.

Para Araújo (2014) o século XXI traz transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e uma nova linguagem digital, fazendo com que surja novas demandas e paradigmas na educação, exigindo uma transformação tanto política quanto metodológica por parte das escolas, professores e comunidade.

Gadotti (2010) também aborda a necessidade de se realizar uma transformação na educação, em que os alunos são incentivados a pensar autonomamente, e o professor assume outra postura, deixando de ser um lecionador, na figura de detentor do conhecimento, para ser um organizador de conhecimentos. Sendo assim, o professor deve construir sentido, transformando o obrigatório em prazeroso como sendo um componente essencial da qualidade na educação.

Para Borges e Alencar (2014) as práticas pedagógicas universitárias devem sofrer mudanças a fim de acompanhar a evolução da educação no século XXI, contudo, esta não deve acontecer de forma rápida e agressiva para o docente e nem para o discente. Tais práticas pedagógicas devem ser revistas, para que os futuros profissionais não sejam mais rotulados como cópias, reproduzindo somente o saber existente.

Neste novo paradigma da educação o papel do professor é muito mais complexo, flexível e dinâmico e consiste em ajudar o aluno na escolha e validação dos materiais mais interessantes, roteirizar a sequência de ações e mediar a interação com cada um dos alunos (MORAN; BACICH, 2018). Assim a educação ocorre uma reformulação do pensamento, adotando um pensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar, que leve à produção de conhecimento autônomo, crítico e reflexivo do ser humano (BEHRENS; OLIARI, 2007).

Porém, esta mudança no perfil docente é complexa, uma vez que os professores que atuam na educação superior, em sua grande maioria, tendem a reproduzir as metodologias que vivenciaram no seu processo educativo; para tanto, é observada a dificuldade destes docentes em alterarem suas práticas pedagógicas e buscarem referenciais em novos paradigmas (BEHRENS, 2005).

O perfil dos discentes também mudou com a chegada do século XXI. A intensidade com a qual a população jovem experimenta as tecnologias remete ao conceito de “nativos digitais”. A diferença desta geração de jovens estudantes se distingue das gerações anteriores não apenas ao uso da tecnologia, mas também em outros aspectos, tais como as vestimentas, as gírias e os gostos musicais (PRENSKY, 2001). Estes estudantes, nativos digitais, que estão inseridos nos sistemas de educação, exigem de seus professores uma transformação nas competências didáticas e metodológicas para as quais, muitas vezes, eles não foram preparados. Portanto, a formação do professor, deve se pautar por atividades reflexivas e críticas, com ênfase na convivência com as diferenças (MORAN; BACICH, 2018).

Masetto (2012) enfatiza sobre as novas situações que a sociedade contemporânea está vivendo em relação ao impacto das tecnologias da informação e comunicação e como isto influencia no processo de ensino-aprendizagem. Esta nova realidade, faz com que o professor atue profissionalmente com uma múltipla quantidade de informações, tendo que interpretá-las a fim de promover uma aprendizagem cognitiva profunda.

2. METODOLOGIAS ATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

O mundo vivenciou ao final do ano de 2019, uma situação complexa, quando teve início do surto virótico do novo coronavírus, SARS-CoV-2 que causa a doença COVID-19, Coronavírus Disease, e por seu comportamento agressivo e letal, foi classificado pela Organização Mundial da Saúde como pandemia obrigada que a educação sofresse profundas modificações na relação de ensino aprendizagem pelo impeditivo do ensino presencial. Uma mudança extremamente significativa na sociedade contemporânea com a suspensão das atividades letivas presenciais forçou uma mudança rápida e emergencial, impulsionando o nascimento de novos modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem digital, obrigando docentes e discentes a migrarem para a realidade *online* que foi denominada como ensino remoto de emergência. Este momento fez com que se fortalecesse ainda mais o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs - na educação (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS 2020).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), a fim de auxiliar na implementação eficaz do ensino remoto emergencial, reiterou sobre uma série de atividades educacionais remotas indicadas para serem usadas pelos sistemas de ensino durante a pandemia, dentre os recursos digitais utilizados, destaca-se as videoaulas, AVAs, redes sociais (Facebook e WhatsApp), programas de televisão ou rádio, videoconferências com compartilhamento de tela usando aplicativos de grandes empresas tais como *Google Meet* e *Zoom Meeting*. Esses devem ser oferecidos à comunidade dentre os diversos níveis escolares: ensino infantil, ensino fundamental inicial e final, ensino médio, ensino técnico, ensino superior, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, e, por fim, a educação indígena, do campo e quilombola (BRASIL, 2020).

De acordo com Moreira, Henriques e Barros (2020), a modalidade remota é dividida em dois momentos; as aulas síncronas são aquelas que ocorrem de forma sincronizada, fazendo com os participantes se encontrem no mesmo espaço, físico ou *online* e em tempo real, para realização da comunicação, e os momentos assíncrona, que ocorrem de forma não sincronizada, não exigindo a presença simultânea dos participantes, nem no espaço e nem no mesmo tempo.

Esta nova configuração de ensino aprendizagem é muito complexa e requer uma mudança de paradigma na educação, bem como uma mudança na postura do docente, a fim de estimular os alunos a assistirem e participarem das aulas, despertando o interesse nas atividades.

Uma alternativa importante neste momento foi a adoção de Metodologias Ativas no ensino remoto, a fim de realizar uma aprendizagem mais ativa e significativa, estimulando o engajamento e a criatividade do discente.

A aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo, enfim, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva na interação com o professor. Neste ambiente, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não como detentor do conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013). Tais metodologias dão ênfase na educação inovadora, instigando o desenvolvimento da autonomia, protagonismo, curiosidade e tomada de decisão individual e coletiva dos alunos. Estas Metodologias buscam conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas (BORGES; ALENCAR, 2014).

Para Freire (1996), a curiosidade dos alunos é um ponto fundamental para a aprendizagem, uma curiosidade no sentido de inquietação, de crítica, que pode ser uma pergunta verbalizada ou não, na procura de esclarecimento. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move diante do mundo.

Para Guimarães (2003), os alunos que sentem mais autonomia na aprendizagem manifestam impacto significativo na motivação e na qualidade do desempenho, demonstrando maior envolvimento pessoal e flexibilidade na execução das tarefas. A autonomia aqui referida nestas situações, está intrinsecamente ligada a auto governança, auto direção e autodeterminação.

As Metodologias Ativas trazem uma nova concepção do que é ensinar, o que requer mudança de conteúdo, a forma de ensinar, utilizando-se de recursos didáticos diversificados, atuais e tecnológicos, a fim de auxiliar no desenvolvimento de um aluno ativo, protagonista, autônomo, criativo e produtivo (BARBOSA; MOURA, 2013).

Muitos são os métodos associados às metodologias ativas que o professor pode adotar para desenvolver a autonomia e o protagonismo dos alunos, levando-o a uma aprendizagem mais significativa, dentre eles destaca-se três que podem ser utilizados no ensino remoto.

2.1 Gameologia

Os jogos digitais, no decorrer dos últimos anos, têm se tornado um novo campo de estudo, como a premissa de que estes podem envolver os jogadores

em formas de aprendizagem rica e profunda, num contexto extremamente estimulante (GEE, 2007).

Mattar (2017) reitera que, apesar de a prática não ser nova, o conceito de gamificação passa a ser utilizado intensamente a partir de 2010, com isso as aulas ficam mais dinâmicas, seguindo as mudanças tecnológicas do século XXI, transformando as aulas rigorosamente estruturadas e instrução pré-programada em aulas e fóruns mais abertos.

Gee (2007) afirma que é necessário selecionar bons jogos digitais para integrar bons princípios de aprendizagem que podem ser usados dentro e fora da sala de aula. O autor afirma que toda e qualquer aprendizagem profunda implica no fato dos alunos se sentirem ativos e participantes, como capacidade de produzir e não se limitar apenas ao consumo passivo dos conhecimentos. O autor ainda acrescenta que o jogo digital pode proporcionar ao aluno uma experiência enriquecedora e útil, pois ao interagir com um *game*, é necessário refletir e encontrar soluções em situações complexas, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

As tecnologias, se forem bem pensadas e aplicadas, podem ajudar o professor a atingir esses objetivos educacionais, uma vez que permitem uma variedade de possibilidades, além de oferecer aos alunos a oportunidade de ver e exercitar seus conhecimentos, de forma lúdica e com o auxílio de recursos multimídia como som, imagem, texto, vídeo e animação (BOTTENTUIT JUNIOR, 2017).

Um jogo *online* que se mostrou eficiente no período de aulas remotas foi o *Kahoot*, uma plataforma de aprendizado baseada em jogos lúdicos, usada como tecnologia educacional em escolas e universidades. Os jogos são testes de múltipla escolha e podem ser acessados por meio de um navegador da Web, *smartphones* ou do aplicativo.

Para realizar a aula com uso do aplicativo, é necessário, inicialmente, que o professor se aproprie da ferramenta, criando uma conta que poderá ser registrada no próprio *Kahoot*, e necessita apenas de dados básicos, como nome, *e-mail* e senha. O próximo passo é escolher que tipo de atividade pretende conceber, sendo apresentado quatro opções: *Quiz*, para criar perguntas de múltipla escolha, com temporizador em cada uma das perguntas; *Jumble*, que é um conjunto de perguntas de ordenamento, onde os alunos devem acertar a ordem correta em cada uma das perguntas elaboradas pelo professor; *Discussion*, para realização de debates e perguntas abertas; *Survey*, para realização de perguntas com temporizador, sem a atribuição de pontuação nas respostas dadas pelos alunos.

Na modalidade de jogo *Quiz* com temporizador para cada uma das perguntas e atribuição de pontuação. Sua jogabilidade é simples e intuitiva; todos os jogadores se conectam usando um PIN do jogo mostrado na tela comum e

usam um dispositivo para responder a perguntas criadas pelo professor. Essas perguntas são projetadas na tela principal do professor ou no telão e na tela do celular; no *tablete* ou monitor dos alunos aparecem apenas as opções de respostas, através de símbolos correspondentes. Na medida em que todos os participantes respondam ou que o tempo estipulado pelo professor acaba, o aplicativo emite em tempo real, na tela do aluno, se a opção de resposta está correta ou não. As respostas podem ser alteradas para atribuir pontos. Os pontos aparecem na tabela de classificação após cada pergunta.

Mostra-se uma excelente opção para se aplicar na modalidade remota para se fazer uma revisão de conteúdo ou para testar os conhecimentos apropriados pelos alunos ao final de uma aula, instigando o engajamento dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Sala de aula invertida

Esta modalidade de ensino mostra-se muito eficiente no ensino remoto, pois este momento trouxe mudanças na dinâmica escolar, principalmente no que diz respeito a organização dos tempos e espaços e na interação entre alunos e professores.

Esta integração das TDIC nas atividades da sala de aula tem proporcionado o que é conhecido como *blended learning* ou ensino híbrido, sendo que a sala de aula, invertida no inglês *flipped classroom*, torna-se uma das modalidades implantadas no Ensino Superior. Existe a modalidade *e-learning*, que se caracteriza por uma parte das atividades serem realizadas totalmente a distância e outra parte ser realizada em sala de aula; esta modalidade vem sendo denominada de ensino híbrido, misturado ou *blended learning* (VALENTE, 2014).

Para Horn e Staker (2015), o *blended learning* ou ensino híbrido mescla dois momentos, um em que o aluno estuda conteúdos e instruções utilizando diversos recursos *online* e outros em que o ensino ocorre dentro da sala de aula, com interação entre alunos e professores, em que este assume uma postura de mediador do conhecimento previamente estudado pelo aluno. Durante as atividades *online* o aluno está no controle, definindo os tempos e momentos de estudo.

A sala de aula invertida transforma os papéis de alunos e professores, invertendo a estrutura do processo de aprendizagem. A função do professor é dar *feedback* aos alunos, esclarecendo as dúvidas e corrigindo os erros (BERGMANN; SAMS, 2016).

Para Surh (2016), a organização da sala de aula invertida permite que cada aluno estude em seu ritmo, nos locais e horários que melhor lhes convém, dando-lhes autonomia. Os encontros presenciais, que neste caso seriam os encontros síncronos, ficam reservados para as atividades que exijam uso de níveis

mais aprofundados de reflexão. O aluno precisa ter responsabilidade, pois cabe a ele realizar o estudo prévio dos conteúdos disponibilizados, afim de estar preparado para os encontros presenciais. As atividades desenvolvidas nestes encontros são múltiplas; entre elas, podem ocorrer atividades de discussão, análise e síntese, aplicação, elaboração própria, sempre direcionados por problematizações.

Para que esta metodologia de ensino seja eficiente, ela necessita de quatro pontos fundamentais: o ambiente de aprendizagem deve ser flexível, a cultura de aprendizagem estar focada no aluno, o conteúdo ser selecionado e dirigido pelo docente e é fundamental a presença de um professor como mediador para tirar as dúvidas e corrigir os erros (BERGMANN; SAMS, 2016).

Nessa metodologia, os alunos estudam os conteúdos e as instruções *online* através de videoaulas ou de outros materiais disponibilizados pelo professor em uma plataforma, um ambiente virtual de aprendizagem (A.V.A.) ou através de outras maneiras de comunicação como o e-mail ou *WhatsApp*. A sala de aula presencial passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados previamente, para realizar atividades práticas como resolução de problemas e projetos, para discutir em grupo, laboratórios entre outros (VALENTE, 2014).

Os momentos síncronos podem ser dedicados a debates ou apresentações de seminários realizados pelos discentes para que o docente possa avaliar o conteúdo apropriado pelos alunos e realizar os feedbacks necessários a fim de contribuir com a construção do conhecimento, deixando a aula mais dinâmica e envolvente.

2.3 Podcast de conteúdo

Outra Metodologia Ativa que pode ser utilizada no ensino remoto é o *Podcast* de conteúdo. A palavra *Podcast* advém do laço criado entre *Ipod*, aparelho produzido pela *Apple* que reproduz mp3 e *broadcast*. Em telecomunicações e teoria da informação esta palavra significa um método de transferência de mensagem para todos os receptores, simultaneamente. O *Podcast* pode ser definido como um episódio personalizado gravado nas extensões mp3 ou mp4, ou em outros formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio num espaço relativamente pequeno (JUNIOR; COUTINHO, 2009).

Podcast basicamente são arquivos de áudio que podem ser ouvidos diretamente na *web* ou descarregados para o computador ou um dispositivo móvel, em um processo que pode ser automatizado (AGUIAR, CARVALHO, CARVALHO, 2008). Segundo os autores, o *podcast* pode ser considerado como o renascimento do áudio para fins educativos e tem sido usado pela educação e pela imprensa mundial de forma intensa.

Medeiros (2006) classifica os *podcasts* em quatro modelos diferentes: o modelo metáfora, o modelo editado, o modelo registo e o modelo educacional.

O modelo metáfora possui características semelhantes a um programa de rádio contendo elementos característicos como o locutor/apresentador, blocos com musicais, vinhetas, notícias e entrevistas. O modelo editado o *podcast* fica disponível no seu site para poder ser ouvido posteriormente pelo ouvinte. O modelo registro também é conhecido como *audioblog* e possui temas diversos. No modelo educacional é possível disponibilizar aulas via áudio.

Segundo Junior e Coutinho (2007), o aluno aprende mais quando ele é estimulado a gravar um episódio, uma vez que eles terão maior preocupação em organizar um conteúdo coerente.

Esta atividade de *podcasts* pode ser combinada com a sala de aula invertida, em que os alunos podem ter acesso a um conteúdo prévio, como um artigo por exemplo, e gravar um episódio de *podcasts* explicando o que compreendeu do conteúdo lido. O momento assíncrono conectado fica disponível para as discussões e feedbacks.

O *podcast* educacional é uma tendência pedagógica aliada ao uso de novas tecnologias apontando um novo caminho a seguir. É mais uma ferramenta que o professor pode lançar mão sendo capaz de promover novos métodos ensino-aprendizagem e contemplar normas e diretrizes que irão ajudar a moldar novos paradigmas sobre ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Metodologias Ativas são ferramentas importantes no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se refere ao ensino remoto, no entanto para que as mesmas tragam bons resultados, é necessário que os participantes do processo discentes e docentes as assimilem, no sentido de compreendê-las, acreditando no seu potencial pedagógico.

As pessoas reagem de formas diversas e compreendem e aprendem de maneiras e ritmos diferentes, assim é relevante ressaltar que nem todas as Metodologias Ativas são aceitas por todos os participantes, por esta razão o professor deve ficar atento aos detalhes e buscar mais de uma alternativa de metodologia a ser aplicada durante o processo de ensino e aprendizagem para poder atingir seu objetivo.

Tanto na educação presencial como na educação remota, o processo de ensino aprendizagem ocorre com materiais e comunicações escritas, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados, porém, nota-se que a melhor forma de aprender é combinando e equilibrando atividades, desafios e informação contextualizada, principalmente quando nos referimos ao ensino remoto em que os laços de relacionamento interpessoal entre professores e alunos foram reduzidos e o professor precisou motivar ainda mais o aluno a se envolver

nas atividades propostas.

O professor tem um papel fundamental no processo motivacional do aluno, uma vez que é pouco provável que os estudantes, sozinhos, envolvam-se espontaneamente em todas as atividades de aprendizagem de modo autônomo, com grande interesse, sem que haja a interação com o professor facilitando a identificação pessoal com aquilo que ele apresenta em sala de aula, neste contexto, se tais metodologias forem bem aplicadas podem ser alternativas importante para acompanhar a realidade da sociedade contemporânea do século XXI mostrando-se capaz de desenvolver a autonomia, colocando o discente na posição de protagonista e auxiliando no desenvolvimento de sua criatividade e também no desempenho de competências profissionais, principalmente na modalidade de ensino remoto, dependendo do grau de esforço, dedicação, motivação e preparo do professor que vai aplicá-las e dos alunos que estarão inseridos no processo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Cristina; CARVALHO, Ana Amélia; CARVALHO, Carla Joana. Atitudes e percepções discentes face à implementação de podcasts na licenciatura em biologia aplicada. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Web 2.0**. Braga: CIED, 2008. Disponível em: < <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8573/1/F011-Aguiar%20et%20al%20%282008%29.pdf>>. Acesso em: 25 de setembro de 2022.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/349/333>. Acesso em: 24 de setembro de 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A Evolução dos Paradigmas na Educação: Do Pensamento Científico Tradicional A Complexidade, 2007. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007 Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4156/4072>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias Ativas Na Promoção Da Formação Crítica Do Estudante: O Uso Das Metodologias Ativas Como Recurso Didático Na Formação Crítica Do Estudante Do Ensino Superior. **Cairu em Revista**. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 1 19-143, ISSN 22377719.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Órgão:** Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GEE, James Paul. **Bons Videojogos + Boa Aprendizagem.** Lisboa: Edições Pedago, 2007.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor:** adaptação e validação de um instrumento. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://1library.org/document/zx90oeoz-avaliacao-do-estilo-motivacional-professor-adaptacao-validacao-instrumento.html>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

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

JUNIOR, João Batista Bottentuit. COUTINHO, Clara Pereira. (2007). Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B.D. & Almeida L. (Eds.), **Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia.** Setembro, Universidade da Coruña. La Coruña, pp. 837-846. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55608002.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

JUNIOR, João Batista Bottentuit. COUTINHO, Clara Pereira. (2009). Podcast uma Ferramenta Tecnológica para auxílio ao Ensino de Deficientes Visuais. In **VIII LUSOCOM: Comunicação, Espaço Global e Lusofonia.** Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. p.2114-2126. 14 e 15 de Abril. ISBN978-972-8881-67-2. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9030/1/Podcast%20-%20Lusocom.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

JUNIOR, João Batista Bottentuit. O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. **Challenges** 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds. Disponível em: <http://fatecead.com.br/ma/artigo01.pdf>. Acessado em: 25 de setembro de 2022.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário.** 2 ed. Revista. São Paulo: Summus, 2012. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=XsRp1avthq0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=marcos+masetto&ots=stCbHAFSG-&sig=IJi_811lcVzSKrAeR7SGHEhr58#v=onepage&q=mar

cos%20masetto&f=false Acesso em: 24 de setembro de 2022.

MATTAR, João. Gamificação e jogos para metodologia científica: proposta de jogo de tabuleiro e game. **XVI SBGames** – Curitiba – PR – Brazil, November 2nd - 4th, 2017. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaFull/174979.pdf>. Acessado em: 23 de setembro de 2022.

MEDEIROS, Marcello Santos. Podcasting: Um Antípoda Radiofônico. In **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** - Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/109425410741320594702700363707183744831.pdf>. Acesso em: 24 de setembro de 2022.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**: São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20digital%20em%20rede%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

MORAN, José; BACICH, Lilian (orgs.). **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais e Imigrantes Digitais, On the horizon, **MCB University Press**, v.9, n.5, october, 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2022.

SUHR, Inge Renate Frose. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. R. **Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-21, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/apbec/Downloads/3872-15293-2-PB.pdf>. Acessado em: 25 de setembro de 2022.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079>. Acessado em: 24 de setembro de 2022.

A CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E DAS TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Matheus Lucas de Almeida¹

Juanna Beatriz de Brito Gouveia²

Hyago Raphael Manta Machado³

Gustavo Lopes de Santana⁴

INTRODUÇÃO

A inteligência coletiva pode ser vista como um remédio e ao mesmo tempo um veneno da sociedade tecnológica. Afinal, as tecnologias deram abertura para que nós, enquanto sociedade, pudéssemos explorar outras potencialidades nos âmbitos econômico, político, cultural e humano.

Nesse contexto, o uso das metodologias ativas tem sido discutido como uma possibilidade para formar alunos mais ativos, reflexivos e críticos que ultrapassem os limites puramente teóricos. Isso porque quando há no processo de ensino e aprendizagem o uso das metodologias ativas, há maior amplitude e diversidade durante a aprendizagem. As metodologias ativas possibilitam que o indivíduo interaja ativamente e expresse suas ideias, de modo que sua jornada acadêmica e profissional seja pautada em um novo ciclo de desenvolvimento e que haja impacto e transformação social por meio da diversificação digital.

Ainda que as dificuldades de se trabalhar com as tecnologias da inteligência e a evolução do pensamento humano sejam constantes, é possível verificar os benefícios que elas podem trazer para o ensino e aprendizagem dos estudantes

-
- 1 Doutorando em ciências da linguagem e graduado em letras português e inglês pela Universidade Católica de Pernambuco, mestre em linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba e especialista em metodologia do ensino de língua inglesa pela Faculdade de Educação São Luís. E-mail: Matheus.lukas.a@gmail.com .
 - 2 Mestranda em estudos da mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, especialista em educação especial e inclusiva pela UNINASSAU e graduada em letras português e inglês pela Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: jbbgouveia@yahoo.com.br .
 - 3 Graduado em letras português e espanhol pela Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: hyagomanta@gmail.com .
 - 4 Graduado em letras português e espanhol pela Universidade Católica de Pernambuco e especialista em linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa pela Faculdade Frassinetti do Recife. E-mail: glopes760@gmail.com .

(CASTELLS, 2011; MASSON; MAINARDES, 2011).

Avançar na reflexão acerca das consequências das inovações tecnológicas que estão consolidando o conhecimento na sociedade é urgente (LEHMANN; PARREIRA, 2019). Dessa forma, pesquisas que possam contribuir com profissionais que desejam criar um ambiente educacional capaz de incluir os alunos nesse novo processo pedagógico devem ser incentivadas. Assim, buscamos aqui não apenas abordar essas inovações, mas também compreender acerca do modo como as metodologias ativas podem impactar os sistemas educativos que as utilizam para permitir que exista uma seletividade mais crítica na massa de informações que os alunos recebem das mais diversas mídias.

O trabalho em tela trata-se de um estudo bibliográfico de cunho qualitativo, orienta-se com base em Triviños (2010) e está dividido em duas partes. Na primeira, são trazidas considerações acerca das metodologias ativas e suas contribuições para o ensino, seção que é seguida por considerações acerca das tecnologias da inteligência e da evolução humana, por fim, realizamos algumas considerações que acreditamos serem pertinentes para os estudos e para a prática docente de professores que querem utilizar essas metodologias como possibilidades didáticas em suas aulas.

A CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Desde que “o mundo é mundo” o ser humano tem criado coisas para facilitar a vida e auxiliar nossas práticas sociais. A essas coisas damos o nome de tecnologias e elas têm surgido em um ritmo cada vez mais acelerado: “nos últimos cinquenta anos nós evoluímos mais do que nos últimos 30 mil anos” (BOFF, 2003, p. 10).

Invenções como a escrita, por exemplo, revolucionaram a comunicação humana permitindo armazenar e conservar o conhecimento – antes transmitido oralmente. As diferentes revoluções sociais e tecnológicas modificaram a sociedade e as relações entre suas diferentes classes, além disso, a técnica de impressão permitiu a reprodução de textos em uma quantidade jamais vista, estimulando a formação de novos leitores. Com a eletricidade, surgiram o telefone, o rádio, a televisão, o computador e tantas outras tecnologias, o que contribuiu ainda mais para uma nova revolução da comunicação. A internet, por sua vez, trouxe a democratização da informação e transformou novamente a comunicação, fazendo surgir novos gêneros textuais a uma velocidade impensável. Dessa forma, a linguagem está em constante movimento porque nós, seres humanos, estamos em constante evolução.

A revolução tecnológica sob a qual vivemos hoje é, talvez, a que mais afetou a comunicação humana e, segundo Crystal (2002), ela é uma revolução

essencialmente linguística. As tecnologias digitais fizeram surgir novas formas de interação social, cada vez mais multimodais e dinâmicas. Formas que mudam constantemente e que se adaptam facilmente às necessidades de seus usuários. Esse mundo virtual modificou as práticas de leitura, fazendo surgir diferentes gêneros que misturam modalidades da linguagem, associando “sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados” (ZACHARIAS, 2016, p. 16).

Nós fomos incorporando cada vez mais essas diferentes tecnologias em nossas vidas e modificamos nossos processos de compreensão, produção e interpretação textuais. Dentro do universo virtual, temos à nossa disposição uma infinidade de informações passadas em inúmeros gêneros textuais essencialmente multimodais. Não restringimos mais a leitura à escrita alfabética. Falamos sobre a necessidade de multiletramentos, pois nossa comunicação transcende os limites do escrito/falado. Hoje, utilizamos diferentes semioses para comunicar. Logo, para preparar pessoas para esse novo mundo, é necessário estimular reflexões acerca dos mais diversos gêneros em seus diferentes suportes.

Nesse sentido, a educação tem um importante papel na formação de leitores, porque não nos basta mais pensar a comunicação humana por meio de mídias impressas, é preciso, pois, pensar formas de ensino que abracem diferentes manifestações de linguagem em seus diferentes meios e suportes. Afinal, “ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã” (ZACHARIAS, 2016, p. 17), ou seja, são necessárias modificações em nossas práticas pedagógicas a fim de incorporar essas novas tecnologias ao ensino de linguagem.

Vivemos em um mundo no qual as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) se tornaram elementos indissociáveis da vida humana. Os diferentes dispositivos conectados à internet modificam as interações sociais e nos dão novas formas de comunicação que quebram os limites entre o presencial e o virtual: uma diversidade de tecnologias e linguagens midiáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender. É a emergência de uma nova cultura que exige flexibilidade para apreender as informações de forma crítica e consciente. Um contexto que estimula a criação de novos ambientes de aprendizagem: conectados, interacionistas, socioconstrutivistas.

Maria Rosa Buxarrais (1997) afirma que é necessária a crítica ao sistema educativo atual, afirmando que este sistema, por ter sido planejado e estruturado numa época que valoriza o esforço individual, a memorização, a homogeneidade e a alienação, acaba por reforçar a lógica produtivista. Os valores como o pensamento criativo, a ligação e o cuidado são negligenciados no ensino.

Nesse sentido, é necessário que adotemos práticas que tornem a

aprendizagem mais significativa para os estudantes da cultura digital. Estamos formando pessoas para profissões que sequer existem ainda, pessoas que não esperam uma formação e um desenvolvimento igual ao de gerações anteriores. Precisamos, então, integrar as TDIC às aulas, recontextualizando nossas metodologias.

Em *Metodologias ativas para uma educação inovadora*, Bacich e Moran (2018) trazem reflexões a respeito da introdução das TDIC no contexto de ensino e a reformulação de práticas em sala de aula. Eles propõem metodologias que inter-relacionem educação, cultura, sociedade, política e escola, pautadas em contexto criativo e tendo o estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Para Moran (2018, p.2), “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamentos de desafios cada vez mais complexos”. Logo, aprendemos com o resultado de interações sociais, apreendendo o mundo à medida que vivemos diferentes situações da vida. Segundo o autor (ibid.), nós nos desenvolvemos desde cedo ao vivenciar situações concretas e com ideias e teorias que ouvimos ou lemos para pô-las em prática no plano concreto.

Isso não quer dizer que aulas mais expositivas sejam ruins ou que precisem necessariamente acabar – há uma importância nesse tipo de metodologia – mas questionar e experimentar talvez seja mais interessante para o estudante da cultura digital. A aprendizagem ativa estimula a participação e torna o conteúdo mais significativo, tendo em vista que o alunado possui maior protagonismo nesse processo. Além disso, há a estimulação da criatividade e de reflexões acerca das situações da vida e das práticas sociais, o que permite que os sujeitos evoluam enquanto pesquisadores, inventores e descobridores para desbravar um futuro cada vez mais complexo.

É importante reiterar que estamos ensinando/formando pessoas que um dia serão profissionais em áreas que ainda não existem, por isso, é preciso estimulá-los desde cedo para exercerem autonomia, para assumir riscos e redescobrir suas potencialidades enquanto seres pensantes. Precisamos promover uma educação aventureira, com desafios constantes e redescobertas para, talvez, despertar nos nossos estudantes a curiosidade, o desconforto com o já posto. Para tanto, devemos formar estudantes críticos e criativos, pois é disso que eles precisarão no futuro.

Enquanto professores, somos orientadores nesse processo de aprendizagem ativa. Nosso papel é guiar os estudantes para que eles cheguem aonde não conseguiriam chegar sozinhos. Com a facilidade de acesso à informação, não nos cabe mais o papel de detentores do conhecimento, mas o de mediadores do processo que transforma essas informações em aprendizagem, estimulando a criticidade.

No contexto de ensino de língua portuguesa (LP), as metodologias ativas atuam como uma reconstrução de métodos considerados por muitos

pesquisadores fracassados ou que tiveram pouco sucesso em relação a outras áreas do conhecimento (OLIVEIRA, 2010). O termo resume um conjunto de métodos que promovem uma nova concepção de ensino: uma troca de experiências. A proposta inclui colocar o estudante no papel de protagonista do ensino tornando o processo mais significativo e contextualizado para ele.

Mello, et al. (2019) conta que o início deste século trouxe reflexões a respeito do ensino de LP e de suas reformulações que objetivaram tornar a educação mais significativa para o estudante da era tecnológica. Atualmente, não podemos mais pensar em ensino sem associá-lo às tecnologias emergentes. Para o ensino de LP, essa é uma realidade ainda mais gritante, pois as novas tecnologias trazem mudanças principalmente na comunicação humana. Além disso, “domínio da leitura e, principalmente, o domínio da escrita são competências essenciais para a maioria das atividades profissionais no mundo contemporâneo” (OLIVEIRA, 2010).

Podemos dizer que os métodos tradicionais já não dão conta do que se propõe enquanto estudo de linguagens hoje, uma vez que as novas interações humanas se dão cada vez mais por textos que não são necessariamente escritos: vivemos um contexto de multimodalidade comunicativa. Ensinamos para uma geração que “está sob constante efeito de estresse ao seu redor e não se sabe como ela chegará a um futuro indeterminado” (MUNHOZ, 2015, p. 18), logo, precisamos estimular a autonomia e a criticidade para que eles possam aprender a viver em um mundo cada vez mais dinâmico.

Nesse sentido, as metodologias ativas são uma importante ferramenta, porque propõem o protagonismo do aprendiz no processo de ensino e de aprendizagem por meio da descoberta, da investigação e da resolução de conflitos (VALENTE, 2018). Diversas abordagens estão presentes dentro do campo das metodologias ativas, todavia, daremos destaque para a proposta cuja aprendizagem se baseia em projetos.

Segundo Mello, et al. (2019), a aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia ativa porque permite que o aprendiz determine o rumo de seu aprendizado, tendo o professor como mediador e estimulador. As tarefas propostas nesse tipo de metodologia são baseadas em problemas da vida real e podem contribuir para o ambiente em que vivem.

O projeto, por sua vez, no contexto de ensino de LP, pode ser parte da disciplina de produção textual e surge da observação de situações concretas para compreender um gênero (por exemplo) e escrever um texto. É importante, para o desenvolvimento do projeto, assumirmos que esse texto não é apenas um objeto escolar, mas sim a materialização de uma ação. Nesse sentido, é papel da escola orientar o aprendiz e estimulá-lo a perceber que o texto tem uma função que

depende da forma como é veiculado na sociedade (seu gênero textual).

Em um contexto tradicional de ensino, o professor explicaria todas as etapas do projeto, deixando para os aprendizes apenas a tarefa de produção final. Já em um projeto baseado em metodologias ativas, o aprendiz é responsável por cada uma das etapas, estimulado apenas por materiais e orientações que o professor pode oferecer. É o estudante quem investiga, descobre, pensa e elabora o produto final. Assim, há uma participação ativa do aprendiz, que é protagonista no processo de ensino e da aprendizagem.

Podemos dizer que as metodologias ativas podem contribuir fortemente para o ensino em tempos de cultura digital, visto que nascem em um contexto de integração das novas tecnologias à sala de aula e, além disso, propõem o protagonismo do aprendiz, buscando desenvolver sua autonomia e criatividade. Esse tipo de metodologia auxilia na formação de pessoas capacitadas para agir na sociedade atual, a qual exige que nós sejamos cada vez mais críticos para processar a quantidade de informações às quais temos acesso.

AS TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA E A EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO HUMANO

Atualmente, vivemos um contexto revolucionário para a linguagem humana, pois a cultura digital remodelou a forma como nos comunicamos. Acerca dessa temática, cabe introduzirmos o conceito de tecnologias da inteligência. Para Lévy (1993), as tecnologias da inteligência são construções intelectuais das sociedades humanas que são responsáveis pela garantia de possibilidades de evolução humana no que diz respeito ao conhecimento e à aprendizagem. No campo da linguagem, temos o desenvolvimento da oralidade, da escrita e da comunicação digital.

Assim como os pensadores socioconstrutivistas, Lévy (1993) acredita na importância da consideração do contexto social para compreensão e desenvolvimento cognitivo. Para ele, a razão não seria um atributo essencial e imutável da alma humana, mas sim um efeito ecológico, que repousa sobre o uso de tecnologias intelectuais variáveis no espaço e historicamente datadas.

Há aproximadamente meio milhão de anos, o ser humano desenvolveu a linguagem oral, permitindo que passássemos nossos conhecimentos e nossa cultura de geração em geração. Essa foi uma oralidade primária, já que veio antes da escrita e seus limites eram definidos e delimitados, uma vez que a passagem de informações por meio oral necessitava uma maior aproximação entre os falantes, restringindo o espaço no qual essa cultura oral poderia ser disseminada. Essa era uma tradição cultural com base na memória humana, que claramente não é um bom “mecanismo de armazenagem de dados”.

Contudo, mesmo com técnicas de memorização como repetições, criação de histórias e mitos, canções, dramatizações etc. era inevitável que as informações acabassem se perdendo ou se alterassem ao serem retransmitidas. A escrita, por outro lado, permitiu uma maior amplitude e segurança no compartilhamento do conhecimento, revolucionando a comunicação humana e movimentando o ser humano de um universo auditivo para um visual. Enquanto na tradição oral as pessoas do discurso precisavam estar em um mesmo contexto comunicativo, a partir do desenvolvimento da escrita, emissor, receptor e mensagem não precisavam estar mais em um mesmo espaço ou tempo. Tornou-se possível passar uma informação através dos tempos sem que houvesse alteração de sentido, mas devemos levar em conta sempre o contexto espaço-temporal no qual a mensagem foi produzida, pois:

O sentido emerge e se constrói no contexto, é sempre local, datado, transitório. A cada instante, um novo comentário, uma nova interpretação, um novo desenvolvimento podem modificar o sentido que havíamos dado a uma proposição (por exemplo) quando ela foi emitida (LÉVY, 1993, p. 22).

Podemos notar que o surgimento de uma nova tecnologia da inteligência revoluciona a forma do ser humano se (re)organizar em sociedade e sua relação com o conhecimento. Isso porque elas mexem essencialmente com o que há de diferente entre nós e os outros seres vivos: a comunicação.

A escrita deu ao ser humano uma “*autonomia do pensamento*”, possibilitando a apreensão do conhecimento posterior à enunciação e permitindo que o interlocutor crie sua própria percepção da mensagem lida através de sua razão e de seus aspectos cognitivos. Além disso, com o processo de alfabetização e orientação da escrita (da esquerda para a direita), passamos a ver o mundo sempre no mesmo sentido para tudo: passado e presente, orientações geográficas, noções espaciais etc. Em resumo, uma nova tecnologia da inteligência ampliou uma anterior.

O mesmo ocorre atualmente com o surgimento das TIDC: vivemos uma nova revolução que introduz outra forma de apreender e apropriar-se do conhecimento. Uma forma marcada pela presença de hipertextos e pela multimodalidade. Uma forma que nos permite ampliar nossa comunicação, deixando-a mais interativa e dinâmica e introduzindo outras semioses no processo.

Essa nova forma nos permite viajar pelos textos conforme nossos interesses e necessidades (manipuladas ou não) ordenam. A dimensão do texto impresso no papel é quebrada e abre-se um novo e melhorado mundo no qual não se tem noção de começo ou fim. Nessa nova dimensão, o leitor também é escritor, pois ele pode alterar a ordem do texto; não há mais uma «leitura» e sim uma «navegação», pois é ele quem controla os rumos da leitura. Para Lévy (1993, p. 46), “todo aquele que participa da estruturação do hipertexto, do traçado

pontilhado das possíveis dobras do sentido, já é um leitor”, pois nele “a escrita e a leitura trocam de papéis”.

Com o surgimento dessa nova tecnologia da inteligência, o pensamento humano passou a ser organizado como uma rede interligada de informações passadas por meio de diferentes semioses e constantemente remodelada pela imaginação, interpretação e percepção humanas. Navegar em um mundo como esse requer de nós habilidades que vão além da apreensão passiva de informações. É necessário saber escolher ações e organizar o fluxo de dados, interferindo e interagindo com as mensagens de forma consciente.

As TDIC ampliaram as possibilidades de comunicação fazendo surgir novos modelos e novas formas de interações sociais em rede, o modo como vivemos se intensificou com a globalização das redes, fenômeno denominado pelo sociólogo Manuel Castells (1999) como “sociedade em rede”.

Essa recente construção evolutiva do pensamento humano e, em especial, da linguagem, fez com que as tecnologias da inteligência investigassem os mecanismos de otimização dos ambientes informacionais digitais, valendo-se dos novos paradigmas de espaço-tempo da informação.

Os estudos voltados para a linguagem em seu aspecto social e cultural junto às tecnologias de empoderamento informacional, inclusão infodigital e inteligência coletiva são, como aponta Lévy (2003, p. 28), “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

É nesse cenário que as TDIC são incorporadas instantaneamente às práticas docentes, fazendo surgir novos desafios que são apresentados por Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 23):

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, e compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

Essas tecnologias são o motor e a expressão do dinamismo transformador da aprendizagem social por compartilhamento, da aprendizagem por design, das tentativas constantes de aperfeiçoamento e de introdução de novos produtos, processos e relações.

A mobilidade digital e a conectividade deixam de ser pensadas apenas como “apoio ao ensino” e passam a ser eixos estruturantes de uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada, com profissionais da educação abertos e competentes (na educação formal), currículos abertos e metodologias ativas (PÉREZ GÓMEZ, 2015).

Para Lévy (2003), a inteligência coletiva associa-se diretamente às questões

sociais, políticas e econômicas, posto que é uma proposta global que vai além do plano cognitivo. O autor (ibid.) sugere a existência de um mecanismo de coordenação, de caráter semântico, que independe das linguagens naturais e que é capaz de relacionar os conteúdos presentes nos ambientes digitais, de modo que o funcionamento da memória dos coletivos inteligentes nos ambientes digitais recebe maior atenção.

Assim, é possível dizer que não é preciso ser apaixonado pelas novas tecnologias para observar o desenvolvimento frenético que essa fusão entre as TDIC nos levaram. Os processos de mudança nas relações de trabalho, assim como nas relações interpessoais, são exemplos que nos permitem fazer uma reflexão sobre as transformações nas quais estamos imersos: tudo está mudando à nossa volta, inclusive nós mesmos.

De acordo com Antoun (2002, p. 15-16):

O entendimento das redes nos permite, hoje, devolver ao pensamento a realidade do espaço, sua cidadania real no seio do mundo, afirmando que o assim chamado 'espaço real' é apenas um caso do ciberespaço, e que o espaço virtual é aquele que de fato nós sempre habitamos.

A internet, a telefonia móvel, o acesso remoto e toda a gama de novas tecnologias tornaram o cidadão um ator social com poder opinativo. A linguagem utilizada para dar opinião agora se faz ouvir cotidianamente e em tempo real, e quando um tema ganha maior notoriedade, vários indivíduos têm a oportunidade de exprimir sua vontade. Estamos, portanto, como aponta Antoun (2002), numa espécie “de revolução eletrônica” na qual a conquista da atenção e do tempo de cada indivíduo é monetizado pelas novas tecnologias fazendo com que estejamos cada vez mais conectados e cativados pelos ambientes virtuais.

Desse modo, a escrita e a leitura nesse novo ambiente se retroalimentam, gerando lucro e a sensação de que o usuário, capturado pela experiência do virtual, faz parte de um todo globalizado. Já dizia Freire (1989, p.13), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Assim, estamos lendo e escrevendo sob um novo padrão imposto pelo avanço da tecnologia. Os novos leitores/escritores habitam um mundo de possibilidades, onde os limites de tempo e de espaço já não existem. Para Freitas (2011, p. 16):

A leitura não é mais linear e se converte agora em um outro termo: navegar. Enquanto manuseamos um livro, viramos sequencialmente suas páginas. O hipertexto informatizado nos dá condições de atingir milhares de dobras imagináveis atrás de uma palavra ou ícone, uma infinidade de possibilidades de ação, muitos caminhos para navegar. O leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel.

Passamos a nos comunicar e registrar fatos e pensamentos por meio das ‘não tão novas’ tecnologias: plataformas de bate-papo, redes sociais, correios eletrônicos, entre outros. Divulgamos nossas ideias através da leitura que é acompanhada de uma escrita como forma de resposta. Somos emissores e destinatários. Contestamos e somos contestados por intermédio do virtual. Assim, essas duas atividades estão interligadas e formam, como define Freitas (2011, p.17), “uma leitura e uma escrita coletiva”.

Ainda de acordo com Freitas (2006, p.8), é possível afirmar que “os novos suportes e instrumentos culturais da contemporaneidade, como o computador e a internet, têm-se tornado mediadores de outras alternativas de leitura e escrita”. Lais (2010) salienta que:

A escola deve aproveitar a competência comunicativa dos adolescentes que usam bem os gêneros digitais disponíveis na rede virtual para transformá-los em bons produtores de gêneros textuais valorizados na sala de aula e no mundo real (LAIS, 2010, p.8).

Logo, o avanço das sociedades atuais em direção a sociedades do conhecimento passa pelo uso extensivo de tecnologias de informação, fazendo do conhecimento um pilar da sua cultura política e do modo de ver a realidade (CASTELLS, 2011; MASSON; MAINARDES, 2011). Dessa forma, os recursos tecnológicos podem contribuir de maneira expressiva com os processos de ensino e aprendizagem, auxiliando e assegurando soluções para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, oportunizando a produção de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade tem trazido novas possibilidades para a educação, como a expansão da sala de aula para outros espaços, a flexibilidade de tempo e a construção de uma aprendizagem colaborativa. Nesse contexto, acreditamos que as tecnologias e as metodologias ativas ajudam a potencializar a veiculação da informação e a interação entre professor e aluno trazendo, assim, resultados positivos para a formação desses sujeitos.

Apesar dessas vantagens, tal processo impõe novos desafios aos profissionais da educação, afinal, professores e alunos normalmente não são formados para atuar de modo crítico com as inúmeras mudanças provocadas pelas tecnologias da inteligência. Desse modo, não é atípico visualizar situações nas quais esses aparatos educacionais não são utilizados de modo eficaz e, assim, o potencial inovador dessas tecnologias acaba sendo subutilizado.

Advogamos que as metodologias ativas são possibilidades didáticas interacionais que envolvem mais os estudantes no processo de ensino e aprendizagem e, ao serem utilizadas de modo integrado às TDIC, trazem dinamicidade e fluidez

que impulsionam o alunado. Todavia, é necessário cautela e planejamento na utilização desses recursos para que haja sucesso no processo formativo dos sujeitos.

Por fim, entendemos que as TDIC e as metodologias ativas não são a única solução para as diversas defasagens que existem na educação no país, mas acreditamos que elas são possibilidades significativas para a modificação do cenário negativo que, atualmente, acomete o nosso sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ANTOUN, Henrique. A Multidão e o Futuro da Democracia na Cibercultura. Livro do XI Compós: estudos de comunicação ensaios de complexidade, v. 1, p. 165-192, 2002.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BOFF, Leonardo. A Ética e a Formação de Valores na Sociedade. **Instituto Ethos Reflexão**, n. 11, 2003.

BUXARRAIS, M. R. **La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

CRYSTAL, David; TENA, Pedro. **El lenguaje e Internet**. Madrid: Cambridge university press, 2002.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CASTELLS, M. Creativity, innovation and digital culture. Revista TELOS, [s.l.], n. 77, p. 51-100, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet**. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 2ª ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, M. T. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LAIS, Cláudia. **O uso dos gêneros digitais na sala de aula**. In: Anais eletrônicos do I Simpósio Regional de Educação/Comunicação. 2010.

LEHMANN, L.; PARREIRA, A. Instrumentos inovadores de aprendizagem: uma experiência com o WhatsApp. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 43, n. 43, p. 75-89, maio de 2019.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da**

informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MASSON, G.; MAINARDES, J. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 2, p.70-85, jul./dez. 2011.

MELLO, A. F. M. et al. Problematizar e projetar nas aulas de português: as metodologias ativas como estratégias potencializadoras. **Rev Philologus**, v. 25, n. 75, p. 2657-2674, 2019.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21.ed. Campinas, Papirus, 2013.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

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

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para a educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. **Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino**. Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, p. 15-26, 2016.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO FEMINISMO NEGRO CONTEMPORÂNEO

Abraão Danziger de Matos¹

Genilson Pereira da Silva Senrra²

Fábio José Brito dos Santos³

1. INTRODUÇÃO

A inserção do feminismo negro decorre da condição de ser ao mesmo tempo negra e mulher. Essa condição apresenta uma abordagem multidimensional da libertação, mas recusa-se a exigir uma definição específica. Centra-se na intersecção do racismo e do sexismo e como eles contribuem para os problemas sociais e as desigualdades enfrentadas pelas mulheres negras. Internamente, abrange a prática intelectual, artística, filosófica e radical. Dentre os princípios fundamentais que existem entre as feministas negras, destaca-se: as experiências de racismo, sexismo e classismo das mulheres negras são inseparáveis; as necessidades e visão de mundo são diferentes entre mulheres negras e brancas; e, não há contradição entre se opor ao racismo, ao sexismo e a todos os outros “ismos” (COLLINS, 2019).

O movimento feminista negro, teve impulso mais assíduo em decorrência da segunda onda do movimento das mulheres realizado nos Estados Unidos em no final da década de 1960, tornando a década de 1970, definidora do feminismo negro contemporâneo. Embora as origens do movimento feminista negro remontam à década de 1830, devemos destacar as mulheres que promoveram

1 Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU - Absolute Christian University e Doutorando em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES.. E-mail: estudentegc@gmail.com.

2 Formado em Geografia pela faculdade Salgado de Oliveira (Univero), com especializações na área da Educação nos cursos Administração e Supervisão Escolar, pela faculdade Cândido Mendes, UCAM, Rio de Janeiro e Docência do Ensino Superior pela faculdade Estácio de Sá- Rio de Janeiro. Mestre em Ciência da Educação-Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia- ULHT- Lisboa, Portugal. E-mail: genilsonsenrra.professor@gmail.com.

3 Graduado em pedagogia (FAK), especialista em educação especial (FAP), Mestre em Ciências da Educação (FCU), mestrando em Ciências da religião (UEPA). E-mail: fabyosantos819@gmail.com.

o feminismo negro antes que o movimento fosse nomeado, como Sojourner Truth, Anna Julia Cooper, Patricia Hill Collins, Angela Davis, Akasha Gloria Hull, Bell Hooks e Ida B. Wells.

O movimento foi desencadeado nas décadas de 1960 e 1970 pela excitação e crescente tensão entre o movimento de libertação das mulheres e o movimento dos direitos civis. O feminismo da segunda onda fechou os olhos para as necessidades e lutas das mulheres negras queer e, como aponta Audre Lorde, as mulheres brancas fracassaram no feminismo ao “recusar-se a reconhecer diferenças e examinar as distorções que resultam de nomes errados”. À medida que foram tomadas medidas para separar ainda mais os dois grupos, as mulheres negras começaram a construir seus próprios movimentos, separando-se do movimento dominante de libertação das mulheres brancas e implantando o feminismo negro centrado na interseccionalidade.

No Brasil, o feminismo negro deslanchou na década de 1980. Segundo Moreira (2018), a relação entre as mulheres negras e o movimento feminista foi estabelecida após a Terceira Conferência Latino-Americana Feminista, realizada em Bertioiga em 1985, para ganhar visibilidade política na arena feminista, criou-se grupos de mulheres negras com expressão coletiva, onde deu-se surgimento ao primeiro coletivo de mulheres negras, com uma série de conferências estaduais e nacionais, onde deram forças a outras organizações importantes.

Nessa perspectiva, no Brasil, o movimento negro tem se caracterizado como um agente provocador de deslocamentos no âmbito educacional. Assim, buscamos neste estudo, a partir da revisão bibliográfica, investigar o papel da educação neste movimento social tão importante o qual destaca-se como tradutor e articulador de conhecimentos ancestrais produzidos pelos povos negros. A pesquisa e, por conseguinte, a discussão acerca do tema, é capaz de auxiliar na luta pela memória e história das mulheres negras, para que não seja perdida em meio a uma sociedade que esconde seus preconceitos da mesma forma que esconde estas lutas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 *Feminismo negro: conceituação*

Quando falamos de feminismo negro, estamos falando de mulheres fortes que historicamente se impuseram contra o “cale a boca e obedeça”. No patriarcado, as mulheres são colocadas em posição de última palavra e os negros são colocados em posição de escravidão. As mulheres negras se adaptam a duas realidades: gênero e racismo. Aborde a discriminação de gênero e racial ao mesmo tempo. Isso é esclarecido por Coelho e Gomes (2015), que afirmam:

A mulher negra se insere na sociedade sofrendo o peso da dupla

discriminação, raça e gênero. Nesse contexto é importante ressaltar que a opressão vivenciada pela mulher negra não é mais importante que a da mulher branca, porém é necessária a compreensão de que a mulher negra experimenta um conjunto de desvantagens sociais que resultam em uma posição social inferior à da mulher branca (COELHO; GOMES, 2015, p.6).

A luta feminista exige que as mulheres sejam donas de si, de sua vontade e de seus direitos na sociedade. A teórica social Simone de Beauvoir (1967) marcou a luta com a publicação de *O Segundo Sexo*, onde ela explica as dificuldades da independência das mulheres, dizendo que “se as dificuldades das mulheres independentes são mais acentuadas, é porque ela escolheu não renunciar, mas lutar” (BEAUVOIR, 1967).

Como mencionado acima, a causa feminista luta pelos direitos das mulheres na sociedade e, mesmo assim, foi necessário difundir a causa para incluir todas as mulheres, e com ela veio o feminismo negro. Quando a luta feminista deixa de lado o lado das mulheres negras e as generaliza como lutadoras da mesma luta, “finalmente incorpora esse discurso e constrói o discurso das mulheres brancas como dominantes” (RIBEIRO, 2016). Na maioria das vezes, não é intencional, mas é extremamente importante pensar que as mulheres negras têm preconceito de gênero e raça. A mulher, sendo mulher, já é vista como corolário diante dos homens, e quando você tem a pele escura, também tem o racismo como um fator na sua identidade perante a sociedade.

As instituições públicas, privadas e terceiras passaram a enfrentar o desafio de reduzir o racismo e, ao mesmo tempo, buscar formas de acolher a diversidade racial que imperava no país. As empresas não conseguiram se retirar da discussão por muito tempo e passaram a agir em resposta às demandas do público e/ou pela distribuição de políticas e procedimentos diversificados, a partir de suas matrizes no exterior.

As políticas de diversidade visam adotar esforços, atividades e medidas que reconheçam e promovam a diversidade entre indivíduos ou grupos como um valor positivo que deve ser desenvolvido como ferramenta de coesão social, em benefício da produtividade empresarial e das oportunidades democráticas.

A governança corporativa e na educação na questão do racismo requer adoção de políticas e procedimentos de empoderamento econômico negro, o que isso significa para o branding do produto e as relações raciais e sociais envolvidas nisso? . Nesta perspectiva, tem-se a necessidade em compreender as diversas questões que existem

Desde o momento em que as empresas recebem a causa da segregação racial em suas estruturas, e como os negros dentro e fora do mercado de trabalho entendem essa estrutura.

As relações sociais ao redor do mundo têm alguns aspectos que as fortalecem e mudam a forma como as pessoas se expressam em um ambiente de grupo. Nesse contexto, as pessoas reproduzem tendências e padrões tomados durante a constituição da própria sociedade.

O feminismo negro entra em causas interseccionais, segundo a autora Akotirene (2019) onde ela afirma que “a intersecção pode nos ajudar a ver a opressão, combater a opressão e reconhecer que alguma opressão é mais dolorosa”, mostrando que é a opressão das mulheres negras com base em gênero, raça e classe social.

A situação da mulher negra na sociedade vai muito além da retórica racista em torno de sua masculinidade. Quando uma mulher negra assume sua filiação racial, a forma como se vê e as atitudes que viveu ao longo de sua vida, ela ganha um novo olhar, um olhar mais crítico e uma busca por direitos antes desconhecidos. Com isso, “os negros brasileiros podem começar a valorizar suas características físicas e apresentar atitudes mais positivas diante da discriminação” (FERREIRA; CAMARGO, 2011).

A discriminação de gênero e racial tem sido historicamente considerada um fator positivo na ascensão dos brancos na sociedade. Já que “as desigualdades no acesso a determinados ramos de atividade e no acesso a ocupações menos formais são amplamente moderadas por fatores relacionados à discriminação de gênero e raça” (MARCONDES et al., 2013, p. 24).

A crítica ao feminismo branco por feministas negras produz uma relação tensa e árida por um tempo, embora ao mesmo tempo tenham surgido novas perspectivas, diálogo, ação conjunta. Percebemos a importância da mobilização e organização das mulheres negras pelo mal-estar sobre a falta de representação de suas particularidades no movimento feminista e a necessidade de construir um movimento que compreenda o processo de opressão que envolve as mulheres negras e que reflita uma perspectiva feminista para os negros tem uma nova cena de luta e organização com afirmação, a partir da qual sente a essência de ser mulher e ser negra (COELHO; GOMES, 2015).

2.2 O Movimento Feminista Negro na atualidade

Atualmente o Movimento de Mulheres Negras (MMN) está organizado de forma que é possível contextualizar a sociedade e a forma como ela encara as questões de raça e gênero. Então, dando ênfase no patriarcado tem uma base ideológica semelhante ao racismo, com foco na superioridade masculina. Ao mesmo tempo, prevalecia a ideologia hegemônica da elite masculina branca, que detinha a maioria dos direitos reconhecidos e desfrutava de um amplo leque de oportunidades (SILVA, 2018).

Dentro do âmbito universitário, é muito problemático ter pesquisadores falando em nome dos negros. Em suas pesquisas, muitas vezes comentam experiências que não vivenciaram, deixando de lado a necessidade de vivenciar algum tipo de discriminação e preconceito para tirar conclusões sobre o melhor curso de ação (RÖESCH, 2014). É importante evidenciar que o conhecimento não pode ser considerado apenas em ambientes acadêmicos, pois na prática as mulheres negras muitas vezes orientam suas ações em ambientes onde as pessoas apresentam diferentes formas de vulnerabilidade.

As contribuições importantes para a organização do MMN são: a vivência cotidiana, as lideranças comunitárias, o trabalho dos escritores, as manifestações das empregadas domésticas, o trabalho dos ativistas pela abolição da escravidão e dos direitos civis, e a representação de cantores e compositores na música popular (RODRIGUES; FREITAS, 2021)

Dessa forma, a agenda do Movimento de Mulheres Negras (MMN) é caracterizada por cinco temas fundamentais, que são: o Legado da história de batalha, a interconectividade de gênero, raça e classe, combate a estereótipos ou manipulação de imagens, como mães, professoras e lideranças comunitárias, e política sexual. É nesses temas que se estabelece a premissa do feminismo negro interseccional, uma vertente do movimento feminista que trabalha para reduzir a desigualdade racial e de gênero, foco das condições econômicas e sociais de determinados grupos.

2.3 O papel da educação no Movimento Feminista Negro

Gomes (2012) aponta que a escola, como instituição social responsável pela organização, disseminação e socialização do conhecimento e da cultura, é conhecida por se mostrar como um dos espaços onde prevalecem representações negativas do negro. Por isso, é fundamental mobilizar novas subjetividades de modo que a produção de saberes possam ser descolonizados e, em suma, aprofundar a discussão e a superação da representação negativa das populações negras.

Andrade (2018) evidencia que os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras pouco abordam as rebeliões e revoltas protagonizadas por negros. Pelo contrário, muitos materiais escondem os negros que já eram proeminentes na ciência, literatura e filosofia, tornando-os invisíveis e brancos. As interpretações exóticas e folclóricas tendem a prevalecer quando as culturas africanas e afro-brasileiras são discutidas nas escolas. Expressões culturais como capoeira, maracatu, candomblé e feijoada tornaram-se símbolos completamente apolíticos.

Enquanto a história da Frente Negra no Brasil, a Mídia Negra, o Teatro Experimental do Negro, as revoltas do século XIX etc. ainda não forem vistas nas escolas e nos cursos de formação de professores, continuaremos a observar

formas de colonialismo e genocídio, por cumplicidade, dos negros e indígenas do país. Cabe ressaltar, conforme destaca Andrade (2018) que a Lei 10.639/03 é uma conquista do movimento negro e representa um avanço em relação às políticas de ação afirmativa, pois esclarece a importância da educação formal no processo de reconhecimento e atribuição étnico-racial para além do ingresso na faculdade e carreiras com altos salários.

Assim, a pedagogia feminista negra e decolonial não se limita ao “respeito à diferença”, como preconiza a pedagogia multicultural, em sua interpretação mais liberal. Embora pretenda ser inclusivo, não questiona os fundamentos ideológicos do Estado-nação, nem elabora uma proposta mais coerente para ampliar o alcance do que é possível para uma mudança mais estrutural. Assim, o conceito de colonização de gênero desenvolvido por feministas latino-americanas como Maria Lugones (2014) é importante para a interpretação do papel da educação feminista negra hoje, pois propõe uma epistemologia feminista de fronteiras, diáspora e interseção.

Percebe-se, portanto, que o papel educativo das feministas negras brasileiras não se limita a lutar por direitos iguais para homens e mulheres nos espaços escolares e universitários. As feministas negras brasileiras veem a educação formal como central para o processo de descolonização. No entanto, a “educação decolonial” não é um destino, ou seja, é mais do que um ponto de chegada. Deve ser visto como um processo e um recurso relevante para o combate à opressão de gênero, raça e classe, ao mesmo tempo em que sugere novos parâmetros epistemológicos a serem construídos. Nesse sentido, significa uma prática de rebeldia educacional propositiva, não apenas uma denúncia.

Assim, o papel da educação para o movimento do feminismo negro não se esgota nas reivindicações por igualdade de direitos entre homens e mulheres nos espaços universitários, uma vez que as feministas negras brasileiras percebem a educação formal como foco central no processo de descolonização. Porém, a pedagogia decolonial não é o destino, isto é, ela não é um mero ponto de chegada já que a mesma deve ser considerada como um processo e, ao mesmo tempo, um recurso aliado no combate às opressões de raça, classe e gênero propondo a construção de novos parâmetros epistemológicos. Esta perspectiva, implica uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva e não apenas denunciativa (ANDRADE, 2018).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, portanto, a importância da mobilização e organização das mulheres negras pelo mal-estar sobre a falta de representação de suas particularidades no movimento feminista e a necessidade de construir um movimento

que compreenda o processo de opressão que envolve as mulheres negras e que reflita uma perspectiva feminista para os negros. Uma nova cena de luta e organização com afirmação, a partir da qual sente a essência de ser mulher e ser negra. Nesse sentido, o movimento feminista surgiu para dar voz a essas mulheres, o que obviamente não será e não será fácil, pois as mulheres precisam se inserir no espaço em que são dominadas, e só os homens podem ter voz.

O caminho para a luta contra o racismo é amar os negros como resistência política, que muda a forma como vemos e existimos e, como resultado, cria as condições necessárias para que lutemos contra as forças de dominação e morte que tomam conta das vidas negras. E, além disso, fortalecer nossa identidade por meio da educação (principalmente nas escolas) para transmitir toda a importância do que representamos, principalmente educando os brancos. Isso torna a Lei 10.639/03 uma aliada e na prática abre mais um caminho para erradicar o racismo em nosso país.

Considerar a prática educativa pautada no antirracismo e na educação feminista, implica um esforço de pesquisa exaustivo, pois requer compreender a história a partir de uma perspectiva secundária. Nesse sentido, o exemplo da abolição da escravatura é simbólico. As interpretações hegemônicas apagaram todo o conteúdo político da luta negra, transformaram a rebelião do século XIX em um apêndice da história oficial e ensinaram aos nossos jovens, principalmente os das escolas públicas periféricas, que a abolição da pena de morte foi um ato voluntário da princesa Isabel.

Enquanto o sistema de ensino e o poder público forem lentos para implementar, de fato, da Lei 10.639/03, entidades e grupos que fazem parte do movimento negro usarão seus próprios recursos para fazer com que o ensino valorize a cultura, a história e os saberes estabelecidos pelo projeto da comunidade negra. Há experiências positivas que precisam ser reconhecidas e podem servir de inspiração para políticas públicas e para nossa prática docente diária. Uma delas é a valorização e recriação da pedagogia Griot, guardiã de memórias antigas que existem nas culturas de alguns povos africanos. Nesse processo, os saberes ancestrais saem do objeto de estudo do antropólogo e assumem protagonismo no espaço educacional, seja na educação básica ou superior.

Dessa forma, o movimento negro não subestimar os espaços escolares como ambientes de debate político e epistemológico. O âmbito acadêmico e a disputa por vagas são importantes, mas o trabalho básico da escola é fundamental. Feministas negras têm prestado atenção a isso. Não se trata apenas de um maior acesso à educação, ao mercado de trabalho e ao consumo. Políticas de realização pessoal e inclusão podem ser importantes, mas não devemos esquecer que a educação que intelectuais e ativistas exigiam dos negros é

aquela estruturada para superar gênero, Estratégias para Desigualdade Racial e de Classe assim como as várias formas de manifestação da colonialidade.

4. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Michely Peres. Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro. **INTERRITÓRIOS**, v. 4, n. 6, p. 75-91, 2018.

BEAUVOIR, Simone; DE BEAUVOIR, Hélène. **La femme rompue**. Paris: Gallimard, 1967.

COELHO, Andreza; GOMES, Sansarah. **O movimento feminista negro e suas particularidades na sociedade brasileira**. UFMA: Maranhão, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo Editorial, 2019.

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014.

MARCONDES, Mariana Mazzini. Dossiê negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. In: **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. 2013. pág. 160-160.

MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil**. Edições UESB, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Feminismo negro para um novo marco civilizatório**. sur, v. 24, p. 99-104, 2016.

RODRIGUES, Cristiano; FREITAS, Viviane Gonçalves. **Ativismo Feminista Negro no Brasil: do movimento de mulheres negras ao feminismo interseccional**. Revista Brasileira de Ciência Política, 2021.

RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa et al. **Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

SILVA, Ana Cecília Ramos Ferreira da et al. **Gênero, geração e raça: uma análise interseccional das trajetórias de militância de mulheres negras jovens feministas**. 2018.

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, RAÇA, SEXUALIDADE, IDENTIDADE DE GÊNERO, VIOLÊNCIA SEXUAL E LGBTQIA+: DESMISTIFICANDO MITOS¹

Aparecido Renan Vicente²

Andrezza Marques de Castro Leão³

Por muito tempo crianças e adolescentes não foram reconhecidos como seres humanos, pessoas em desenvolvimento biopsicossocial e sujeitos de direitos. Foi somente em 1927 que emergiu uma lei específica para este público conhecida como “Código de Menores”, tendo por objetivo proteger, oferecer alicerce e defesa social às crianças daquela época. Anos depois, mais precisamente em 1979, a referida lei foi retificada, no entanto mesmo assim seus princípios ainda desfavoreciam ao que preconizava a Declaração dos Direitos Humanos de 1959.

Dito isso, é interessante esclarecer que a representação social na época propagava a informação de que protegendo crianças também estariam protegendo a sociedade. Para Caetano (2013, p. 91), a representação social é o conhecimento adquirido a partir das relações sociais, e estes saberes são constituídos por imagens sobre os indivíduos, papéis que cada pessoa exerce. Além disso, as representações sociais são construídas por meio de conversas, do que é enxergado e das crenças que propagam no meio social.

Nesse sentido, naquela época, a população infantojuvenil era vista a partir de dois prismas: abandonados e delinquentes. Em razão disso elas eram discriminadas, não tinham direito à saúde, à educação, à cultura, ao lazer, ao esporte, a opinar, dentre outros direitos e, além do mais, quando apresentavam comportamentos disfuncionais, ou seja, que iam contra ao que preconizava a lei, se tornavam objetos

1 Em 2021 a proposta foi aprovada no Edital Igualdade de Gênero na Educação Básica, a qual está disponível no site Gênero e Educação.

2 Doutorando em Ciências da Saúde-UFSCar-São Carlos. Mestre em Educação Sexual pela Unesp-Araraquara. Especialista em Atendimento Psicossocial a Vítimas de Violências-UFSCar-São Carlos. Fui docente e coordenador do Curso de Psicologia da Faculdade Anhangueira-Matão-SP. Ministro palestras e minicursos sobre violências contra crianças e adolescentes. Tenho experiência com a Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Consultor na Empresa Conselheiro Tutelar e Prática. E-mail: renanvct.psyco@yahoo.com.

3 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara. Docente do Departamento de Psicologia da Educação e dos Programas de Pós-Graduação em educação Sexual e educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara-SP. *Orcid*: 0000-0002-5037-4882. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6817625850441625>. E-mail: andrezza.leao@unesp.br.

de intervenção do Estado, isto é, eram tiradas da sociedade e colocadas na antiga Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor –Funabem (VICENTE, 2020).

No Brasil, em resposta aos movimentos sociais, encontros, seminários e conferências entre juizes, promotores, consultores nacionais e internacionais, em 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido popularmente como ECA. Esta lei trouxe uma nova visão para crianças e adolescentes como, por exemplo, divisão de idade, ou seja, de 0 a 12 anos incompletos (criança) e de 12 a 17 anos incompletos (adolescente). Ademais, a criança e o adolescente passam a ser reconhecidos como pessoas que têm direitos e que estão em processo de desenvolvimento, com precedência nos atendimentos, prioridade absoluta, tendo direito à proteção integral, igualdade e condições para o acesso e permanência na escola, além de serem colocados a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (VICENTE, 2020).

A busca de leis que amparassem essa população não cessou, ao passo que em 1996 entra em vigor a Lei nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB (BRASIL, 1996), que traz direitos voltados ao desenvolvimento integral da criança como, por exemplo, direitos à educação, cidadania, cultura, entre outros.

À vista disso, a título de organização e centralização do presente estudo, os conceitos a serem contemplados e enfatizados, pensando nesta população em específico, serão: educação, direitos humanos, raça, sexualidade, identidade de gênero, violência sexual e LGBTQIA+.

No que se refere ao direito à educação, no ano de 2018, o ensino fundamental e médio apresenta montante significativo de taxas de abandono e distorção/série segundo Grandes Regiões. O ensino fundamental teve 1,5% de abandono e 17,2% de distorção de idade e série. Já o ensino médio teve 6,1% de abandono e 28,2% de distorção de idade e série (BRASIL, p. 48, 2020). Portanto, é mister que estratégias sejam traçadas pensando em assegurar a permanência dos adolescentes nas dependências das escolas, sobretudo de resgatar as responsabilidades parentais para que esta permanência seja consolidada. Ações entre escola, comunidade e família também se torna importante para a garantia de direitos como, por exemplo, o direito à vida.

Em se falando em vida, outra questão que merece destaque é quanto as taxas de homicídio de crianças e adolescentes brancas e negras no período de 2010 e 2018. Salienta-se que a taxa de homicídio cometido contra criança negra é no mínimo três vezes maior em todos os anos da série histórica (BRASIL, 2020). Já os números de homicídios perpetrados contra as crianças brancas mantiveram-se estável, com um leve declínio no último ano da série.

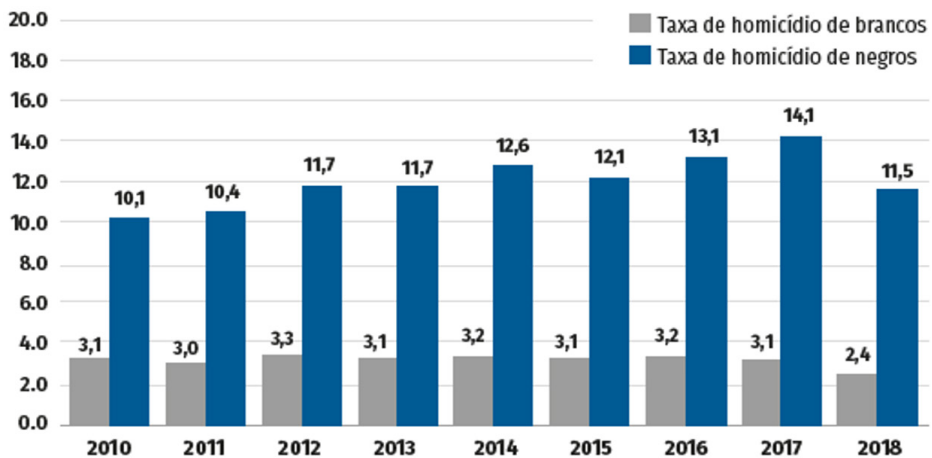
No ano de 2018 os homicídios cometidos contra crianças e adolescentes

no Brasil eram de quatro crianças negras em cada cinco vítimas, o que sinaliza que a questão racial é um fator que aumenta o risco de vitimização por violência homicida, sendo uma amostra de um sintoma perverso da história de desigualdade no país (BRASIL, 2020, p. 89).

A Organização das Nações Unidas (ONU) lançou no ano de 2017 a campanha intitulada: “Vidas Negras”, ligada à Década Internacional de Afrodescendentes, cujo o intento era de conscientizar a sociedade civil, gestores das mais variadas políticas públicas e os poderes públicos, sobre a relevância da defesa das vidas das crianças e adolescentes negras que estão em iminente ameaça (BRASIL, 2020).

A seguir, será apresentado o gráfico 1, extraído do livro intitulado “Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2020, do site do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que mostra taxas de homicídio de crianças brancas e negras entre os anos de 2010 a 2018.

Gráfico 1- Taxas de homicídios contra crianças e adolescentes de 0 a 19 anos segundo cor/raça- 2010 a 2018 para cada 100 mil habitantes.



Fonte: Ministério da Saúde (MS) Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS)/ Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas (CGIAE)/ Sistema de informações sobre Mortalidade (SIM) (dados preliminares) e estimativas populacionais produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e enviadas ao Tribunal de Contas da União (TCU), estratificadas por idade pela Fundação Abrinq citado por BRASIL, p. 90, 2020).

No gráfico 1 pode-se observar que o percentual de homicídio de crianças e adolescentes negros é significativo, o que reforça que é preciso que ações de conscientização sejam executadas, a fim de mitigar o impacto das violências, assim como de preconceitos contra esta população no Brasil. O marcador raça se manifesta e está presente, a exemplo disso, as estatísticas revelam que as meninas negras são as maiores vítimas da violência sexual, e as mulheres negras,

por sua vez, sofrem mais com a violência doméstica.

No campo da sexualidade o conhecimento disfuncional acerca desta temática não é diferente. Além disso, para Ribeiro (p. 07, 2017) não há uma única maneira e um único caminho para se trabalhar com a Educação Sexual. Falar em sexualidade remete em discutir gênero e, inevitavelmente em problematizar a questão de raça.

Para tratar da sexualidade é necessário contemplar assuntos que versam sobre as questões sociais, culturais e política que alinham, entre outros, a discussão de gênero concomitante a de raça. Para Ribeiro (2017),

[...] trabalhar com Educação Sexual implica questionar sobre Gênero, Classes Sociais, Raça e Etnia, Relações Geracionais, Cidadania, Direitos Humanos pois não é possível no contexto atual, abordar Sexualidade, atitudes e comportamentos sexuais, falar sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), Anatomia e Fisiologia Sexual, Gravidez, Métodos Contraceptivos, Corpo sem relacionarmos com as nossas categorias sociais que vão possibilitar a compreensão de que nossa concepção e percepção da Sexualidade é uma construção histórica, e altera-se de época pra época e de povo pra povo. Ou seja, temos de ir além da informação biológica (RIBEIRO, p. 07, 2017).

Nesse sentido, é mister que profissionais da educação criem táticas e estratégias para abordar assuntos relacionados à sexualidade (RIBEIRO, 2017), cujo tema tem a ver com a prevenção da violência. Aliás, para a devida compreensão da incidência da violência e se pensar em formas de combater este fenômeno é imprescindível a discussão de gênero (LEÃO, 2020).

De acordo com Caetano (2013) a identidade de gênero é resultado do diálogo entre as instâncias biológicas culturais, políticas e seus desfechos, sendo que a sociedade está repleta de pessoas diferentes, as quais detêm suas singularidades e subjetividades.

Insta salientar que a escola é um terreno fértil para discutir e aprofundar assuntos sobre identidade de gênero, dado que os/as alunos/as podem desconstruir conhecimentos inadequados para, então, construir conceitos apropriados e com embasamento científico. Portanto, urge, nesse contexto, a atuação eficaz e eficiente dos professores para minimizar os impactos das desigualdades nas vidas de crianças e adolescentes (SOARES, 2013), que as colocam em situação de vulnerabilidade.

É com base nessas desigualdades e vulnerabilidade que as pesquisas apontam que crianças e adolescentes são vítimas de violência sexual. Dados internacionais mostram que cerca de 264.694.111 crianças e adolescentes no mundo foram expostos a violências no período que vai de fevereiro até abril de 2020, como resultado da quarentena da Covid-19. (WORLD VISION, 2020). Ainda, consoante aos achados, houve um aumento de 30% durante o período de isolamento social,

instituído como medida de controle da COVID-19 (WORLD VISION, 2020, p. 17). Já em âmbito nacional, de acordo com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos entre 2014 até 2019 foram registradas cerca de 93.213 denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2020).

Governos de todo o mundo têm o intento de acabar com todas as manifestações de violências infantis. Este compromisso foi firmado em 2015, com a adoção da agenda 2030 da ONU para a Sustentabilidade e Desenvolvimento, incluindo a meta para “acabar com o abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violências contra crianças” (KNOW VIOLENCE IN CHILDHOOD, 2017). Contudo, apesar desses compromissos, há lacunas significativas que permanecem, e a violência contra as crianças e adolescentes persiste enquanto emblemático problema (WORLD VISION, 2020). Logo, qualquer modalidade deste crime precisa de atendimentos de diversas especialidades, sendo que uma delas é a atuação assertiva por meio de diálogo, rodas de conversas e dinâmicas conduzidas nos espaços escolares.

Ainda em se falando da instituição escolar, é neste espaço que se deve dialogar sobre “educação na diversidade”, para a diversidade” e “pela diversidade”. A adversidade ensina. A adversidade desconstrói lugares comuns, estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, a educação na/para/pela diversidade é um fator determinante e rico para o aprofundamento do conhecimento recíproco e para o auto-conhecimento. Somado a isto, cabe mencionar que a diversidade é fator de qualidade, ao passo que a promoção da diversidade conduz a educação de qualidade e a promoção da diversidade constitui um fator de inclusão e pertencimento (JUNQUEIRA, 2013, p. 49).

Desta maneira, para que, todos se sentem incluídos e pertencentes efetivamente em sociedade, os/as professores/as podem/devem abordar conceitos que abarcam preconceitos, pensamentos inadequados que alimentam e fomentam a desigualdade e violências como, por exemplo, contra a população LGBTQIA+.

É preciso discutir sobre homofobia e reconhecê-la como um desafio hodierno a ser encarado (JUNQUEIRA, 2013). Numa sala de aula o/a professor/a pode iniciar o debate disparando a seguinte pergunta: “Quando eu digo a palavra homofobia o que vem à cabeça de vocês?” Neste momento este profissional pode argumentar que não há resposta certa ou errada, isto provavelmente deixará os/as alunos/as mais tranquilos para responderem e, na sequência, pode iniciar um diálogo pautado na ciência e não no senso comum.

Esta técnica está ligada ao *Brasinstorming*, cujo significado é tempestade de ideias. Tal técnica é coadjutora no processo de desconstruir para construir conceitos acertados e, conseqüentemente, visa contribuir no combate à violência perpetrada contra essa população que é frequentemente assassinada.

No Brasil, entre os anos 1963 e 2002, cerca 2.092 (duas mil e noventa e duas) pessoas foram assassinadas por ser homossexuais ou transgêneros. Já em 2003, as notificações asseveram que foram perpetrados 125 (cento e vinte e cinco) assassinatos homofóbicos. Tais dados são subestimados, visto que alguns estados não deram informações e, além do mais, muitas mortes de homossexuais não são noticiadas pelos canais de divulgações (JUNQUEIRA, 2013).

Cabe mencionar que é por meio da interação social que o sujeito tem acesso à informação devida e de posse dela seu discurso não será preconceituoso. Diante do exposto, a seguir, será apresentado um **Plano de Aula** que contemplará cada conceito que foram apresentados anteriormente.

Para construir conhecimentos funcionais o/a professor poderá contar com apoio de outros profissionais como, por exemplo, assistente social, psicólogo, advogado, enfermeiro, médico, conselheiros tutelares, dentre outros. A atividade consiste na aplicação de uma dinâmica intitulada “Bomba dos Mitos”, cujo objetivo principal, além de propor uma roda de conversa sobre os mitos criados acerca dos conceitos educação, direitos, raça, sexualidade, identidade de gênero, violência sexual e LGBTQIA+, é um espaço no qual os/as alunos/as desconstruem pensamentos distorcidos e constroem pensamentos assertivos, porquanto a instituição escolar é o local onde há manifestação de vários preconceitos.

O método da roda de conversa no plano da pesquisa é de cunho narrativo, pois atua como coadjuvante na produção de dados, além do mais, o pesquisador adentra como sujeito da pesquisa por meio de sua participação e o entrosamento no diálogo, e é nesse intervalo que elabora dados que fomentam a discussão. Assim, cria-se um espaço de partilha de experiências e reflexões acerca das práticas de cada participante, de modo que há interação entre os pares (MOURA; LIMA, 2014).

Seguindo a dinâmica, explica-se aos alunos/as que há diversos balões e dentro deles existem mitos que circulam pela sociedade. Tais mitos são de diversos conceitos (educação, direitos, raça, sexualidade, identidade de gênero, violência sexual e LGBTQIA+). Na sequência o/a professor/a entregará um balão para um dos alunos/as e este tem de passar o balão para outro e, assim por diante (como se fosse o jogo da batata quente). Num determinado momento, o/a professor/a emite o comando “parar” e quem estiver com o balão tem que estourar, ir ao centro da roda e ler a frase em voz alta.

O/A professor conduz a dinâmica de modo que todos/as alunos/as expressem suas opiniões, para que num segundo momento todos/as possam refletir acerca dos conteúdos ali discutidos. Para essa atividade um dos cuidados importantes é o de saber dialogar, sem preconceitos e, sobretudo, utilizar linguagem inerente à idade e cultura dos alunos/as. Após a explanação acerca da frase que está no balão e sanadas todas as dúvidas, um novo balão, com outra frase, é

distribuído e a brincadeira recomeça. A roda de conversa utilizada como instrumento não foi escolhida aleatoriamente, pois “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26).

O Plano de aula citado será apresentado a seguir.

Plano de Aula

Disciplina: Direitos Humanos **Turma:** do 6º ano ao 3º ano do ensino médio

Professor/a: X

1ª e 2ª aula **Tempo:** 1h30minutos **Nº de alunos:** 27 **Tema:** educação, direitos, raça, sexualidade, identidade de gênero, violência sexual e LGBTQIA+

TEMPO	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS	DISPOSIÇÃO
5 min.	-	Introduzir a aula.	A/O professor/a iniciará a aula fazendo a chamada, explicará que a partir desta aula trabalharão sobre conceitos: educação, direitos, raça, sexualidade, identidade de gênero, violência sexual e LGBTQIA+.	- Lista de chamada - Canela	-
20 min.	IGUALDADE DE GÊNERO NAS ESCOLAS: prevenindo violências, enfrentando desigualdades e promovendo direitos	Introduzir o tema na unidade.	A/O professor/a escreverá no quadro: educação em direitos humanos, raça, sexualidade, identidade de gênero, violência sexual e LGBTQIA+. Perguntará aos alunos se eles conhecem ou já ouviram falar sobre esses conceitos. A/O professor/a fará uma breve introdução sobre os conceitos para situar os alunos da importância destes temas, isto ajudará a refletirem mais antes da dinâmica. Após esse momento a/o professor/a solicitará para que os/as alunos/as façam uma roda.	- Quadro - Canela	-
5 min.	Idem	Explicará como funcionará a dinâmica, chamada “Bomba dos Mitos”.	Na sequência, explicará que há diversos balões e dentro deles têm mitos relacionados aos conceitos já citados. (Atenção: cada mito deve estar dentro de um balão). Entregue um balão para um dos alunos/as e este tem que passar o balão para outro e assim por diante (como se fosse o jogo da batata quente). Num determinado momento, o/a professor/a emite o comando “parar” e quem estiver com o balão tem que estourar, ir ao centro da roda e ler a frase em voz alta. O/A professor/a conduz a dinâmica de modo que todos/as expressem suas opiniões para que num segundo momento possam refletir e introjetar conceitos apropriados acerca dos conceitos. Para essa atividade, um dos cuidados importantes é o de saber dialogar, sem preconceitos e, sobretudo, utilizar linguagem inerente à idade e cultura dos adolescentes. Após a explanação acerca da frase (que estava dentro do balão) e sanadas todas as dúvidas, um novo balão, com outra frase, é distribuído e a brincadeira recomeça.	-	1 Grupo

1 hora	Balões com mitos	Desconstruir e Construir conhecimentos adequados por meio do diálogo e reflexão	Roda de conversa, com os alunos expressando suas ideias, opiniões e dialogando sobre o conteúdo explorado na dinâmica.	- 10 bexigas coloridas	Idem
Ao final da aula o aluno deverá ser capaz de:		Situar-se sobre seus direitos; compreender e refletir sobre a discussão acerca dos conceitos: educação, direitos, raça, sexualidade, identidade de gênero, violência sexual e LGBTQIA+; Problematicar os conceitos mencionados, de maneira a aplicá-los e multiplicá-los em suas casas, comunidade e instituições; Refletir sobre as configurações das relações, tendo em vistas as interações sociais estimuladas pelo ambiente.			

Observação: Todos alunos/as devem expressar suas opiniões sobre os mitos. Após esgotarem opiniões o/a professor/a deve discorrer com base nas evidências científicas. Para auxiliar os/as professores/as serão apresentados “verdades” que após discussão de cada mito devem ser lidas com os/as alunos/as.

1. MITO - “*Alunos pobres estão destinados ao fracasso*”.

Verdade: Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, todas as crianças e adolescentes têm direito à educação, à saúde, à cultura, ao esporte, ao lazer, à segurança, à previdência, etc. Portanto, o Estado tem a incumbência de garantir meios de acesso à essa população. Além disso, há Bibliotecas Públicas onde há um arsenal de livros disponíveis, Programa Federal como, por exemplo, Programa de Transferência de Renda, conhecido como Bolsa Família, o qual estimula e incentiva a frequência escolar, vestibulares. Há, também, cursos profissionalizantes gratuito para adolescentes ofertados por entidades governamentais e não governamentais, geralmente, no âmbito da assistência social é o Centro de Referência de Assistência Social-CRAS, oferta cursos e oficinas aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social de modo a garantir direitos iguais e mitigar as desigualdades sociais.

2. MITO - “*Trabalhar desde criança não prejudica o desenvolvimento*”.

Verdade: Trabalhar na infância e na adolescência reduz drasticamente o tempo de estudo e de lazer, prejudicando o aprendizado. O brincar é essencial para desenvolver as capacidades sociais e cognitivas da criança, além de fortalecer sua autoestima.

3. MITO - “*Não há violação de direitos das crianças e adolescentes negras no Brasil*”.

Verdade: A taxa de homicídio cometido contra criança negra é no mínimo três vezes maior em todos os anos da série histórica. Já os números de homicídios perpetrados contra as crianças brancas se manteve estável, com um leve declínio no último ano da série. Em 2018, mais de quatro em cada cinco vítimas eram crianças e adolescentes negras, o que sinaliza que a cor ou raça, especificamente no Brasil, é um fator que aumenta o risco de vitimização por violência homicida, portanto, isto se torna um sintoma perverso da história desigualdade no país.

4. MITO - “Falar de sexualidade é ensinar a fazer sexo.”

Verdade: Não. Sexualidade não é ensinar a fazer sexo! Sexo está ligado à marca biológica do ser humano, ou seja, pênis ou vulva, caracterização genital e natural formada por meio da relação sexual entre duas pessoas. Já o conceito da sexualidade está ligado à cultura, sentimentos, emoções, formas de se relacionar etc. “A sexualidade é uma essencial dimensão humana” (SILVA, 2000, p. 10). Para a referida autora, portanto, a educação sexual não é normativa, mas sim emancipatória (p.17).

5. MITO - “Só preciso oferecer nome social para as pessoas que sei serem “trans”.

Verdade: Nome social é aquele com o qual uma pessoa prefere ser chamada, independentemente aos seus registros civis ou aos seus documentos. Muitas pessoas “trans” passam por constrangimentos nos serviços públicos por não terem o seu nome social e o seu gênero respeitados mesmo quando solicitam ser chamadas pelo nome desejado. Oferecer o nome social para todas as pessoas no momento em que são cadastradas nos serviços, independentemente à sua aparência ou ao seu pedido, é uma obrigação dos serviços e um direito de todas as pessoas usuárias, inclusive das pessoas “trans”, conforme preconiza o art. 4º, inciso I da portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009. Portanto, é um dever respeitar o nome social de uma pessoa, seja qual for a aparência dela ou a forma como interpretamos, com nossos próprios parâmetros, o seu gênero.

6. MITO - “Crianças mentem sobre o abuso sexual.”

Verdade: A verdade é que as crianças não têm percepção nem conhecimento sexuais suficientes para mentir sobre o abuso sexual. As crianças até podem ter conhecimentos sobre atos sexuais ao ver uma atividade sexual adulta, mas elas não podem obter informações sobre o sabor, textura e o cheiro do sêmen sem ter alguma experiência real sobre isso (SANDERSON, 2005).

7. MITO - “As meninas correm mais risco de abuso sexual do que os meninos.”

Verdade: Embora os dados apontam que as meninas correm mais risco do que os meninos, isso também pode ser a ponta do *iceberg*. Esses números não são precisos em decorrência do preconceito nas denúncias. Pode ser mais difícil para os meninos revelarem a violência sexual, pois eles são mais estigmatizados ou porque se sentem mais constrangidos em revelar (SANDERSON, 2005). Além disso, a cultura sexista reforça que menino não chora, menino é quem manda, menino usa azul e dentre outros argumentos. Isto impede, muitas vezes, o menino de revelar o abuso.

8. MITO - “É possível dizer que uma pessoa é “trans” só de olhar para ela.”

Verdade: A palavra “trans” é um diminutivo, utilizado para referir-se a “Travestis”, “Mulheres Transexuais”, “Homens Trans”, “Pessoas Transmasculinas”, “Pessoas com variabilidade de gênero” ou mesmo

“Transgêneras”. Existem muitas disputas teóricas e políticas acerca dos termos que melhor representam essa população e suas especificidades e vulnerabilidades, apesar disso, uma pessoa “trans” deve sempre ser tratada com o seu gênero identitário e pelo termo que ela entende que melhor a representa (BRASIL, 2016). Além disso, é uma população plural, mas que tem em comum entre si um fato: o gênero dessas pessoas não corresponde ao gênero que foi atribuído a elas quando nasceram (ou seja, a expectativa de que seriam Mulher ou Homem não corresponde à sua vivência ou à sua identidade de gênero) (LANZ, 2016). Muitas dessas pessoas, inclusive, são pessoas não-binárias, que não se enquadram em uma perspectiva em que existam somente dois gêneros. Os gêneros podem ser compreendidos como diversos espectros, cada um com suas especificidades e nos quais as pessoas podem se reconhecer muito ou pouco (mulher, homem, gênero neutro, agênero etc.) (MARDELL 2016). Portanto, não é possível saber quais pessoas são cisgênero (que se sentem bem e/ou vivem de acordo com o gênero atribuído ao nascimento) e quais são “trans”, a não ser que se pergunte e seja criado um espaço seguro para a pessoa poder nos contar. Pautar a realidade das outras pessoas como se houvesse somente uma forma de existir, voltada para a normatividade cisgênero heterossexual, é também uma forma de invisibilização e violência das pessoas LGBTQIA+ que atendemos (MOSCHETA, 2016).

9. MITO - “*Todos os homossexuais masculinos têm traços femininos e vice-versa?*”

Verdade: De acordo com o site ClicFilhosBETA, não há relação. “O que caracteriza a orientação sexual é a presença de atração por pessoas do mesmo sexo e só isso. No mais, homossexuais, masculinos e femininos, variam tanto quando os heterossexuais. Podem ter traços ou não, ser ou não delicados ou masculinizados, gostar de atividades características do seu sexo biológico ou não, ser mais sensíveis ou menos sensíveis etc. Há homossexuais exercendo tipos de atividades profissional e atuando em todas as áreas da sociedade, sem que, muitas vezes, ninguém perceba sua orientação”.

10. MITO - “*Homossexuais não podem ser bons pais.*”

Verdade: Segundo o site ClicfilhosBeta, pesquisas revelam que não há nenhuma diferença significativa nos índices de ajustamento de uma criança em função de como os pais vivem e educam seus filhos. Também não há nenhuma evidência científica da influência dos pais nos cuidados dispensados aos filhos. Se isso fosse verdade não haveria homossexuais filhos de heterossexuais. Os desafios encontrados por homossexuais está em enfrentar preconceitos e à intolerância da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2020**. Fundação Abrinq. 1ª Ed. 2020 p 48-91.

BRASIL. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>. Acesso em 23 set. 2020.

CAETANO, M. CÔNCAVO E CONVEXO: Os limites e sentidos do olhar. In: Silva, F. F.; Magalhães, J. C.; Ribeiro, P. R. C.; Quadrado, R. P. (Org). **Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências**. 3ª Ed. Rio Grande, 2013. p. 88.

CLICFILHOSBETA. **Mitos e verdades sobre a homossexualidade**. Acesso em: 02 de nov. 2020. Disponível: http://www.clicfilhos.com.br/ler/455-Mitos_e_verdades_sobre_a_homossexualidade.

Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção de Direitos LGBT. Relatório Final – 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNQUEIRA, R. D. Escola e Enfrentamento à Homofobia: pelo reconhecimento da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de todos. In: Ribeiro, P. R. C.; Quadrado, R. P. (Org). **Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar**. 3ª Ed. Rio Grande, 2013.

KNOW VIOLENCE IN CHILDHOOD. **Ending Violence in Childhood**. Global Report 2017, p. 15-114.

LEÃO, ANDREZA MARQUES DE CASTRO **Prevención y detección: la escuela como instancia de enfrentamiento a la violencia sexual infantojuvenil** In: Inclusión Educativa y social: aportaciones para su desarrollo. 1 ed. Bucaramanga: unab, 2020, v.1, p. 118-132.

LANZ L. **Dicionário Transgênero**. Ed. Transgente. 2016.

MARDELL A. **The ABCs of LGBT**. Mango Media. 2016.

MOSCHETA MS, FÉBOLE DS, ANZOLIN B. **Visibilidade seletiva: a influência da heterossexualidade compulsória nos cuidados em saúde de homens gays e mulheres lésbicas e bissexuais**. *Sau. & Transf. Soc.* 2016;7(3):71-83.

MOURA, A. F., LIMA, M. G. **A Reinvenção da Roda: roda de conversa: im instrumento metodológico possível**. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23. n.1, p. 98-106, jan-jun.2014.

RIBEIRO, P. R. C. (RE)PENSANDO OUTRS POSSIBILIDADES DE DISCUTIR A SEXUALIDADE NA ESCOLA. In: Ribeiro, P. R. C.; Quadrado, R.

P. (Org). **Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências**. 3ª Ed. Rio Grande, 2013.

RIBEIRO, R. M. **Entrevista Educação para a Sexualidade**. Revista Diversidade e Educação, v. 5, n. 2, p. 07-15, 2017. DOI: 10.14295/de.v5i2.7867.

NUNES, C; SILVA, E. **Educação Sexual da Criança: polêmicas do nosso tempo**. 1ªEd. 2000 p. 16-17.

SANDERSON, C. **Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

SOARES, G. F. MULHER E ESPAÇO ESCOLAR: uma discussão sobre as identidades de gênero. In: Ribeiro, P. R. C; Quadrado, R. P. (Org). **Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências**. 3ª Ed. Rio Grande, 2013.

VICENTE, A. R. 30 Anos de eca! **Revista Maxxi-** Matão- Ano VIII- Ed. 42. 2020, p. 44.

WORLD VISION. **It Takes a world to end violence against children. A PERDECT STORM: millions more children at risk of violence under lockdown and into the 'new normal'**. p. 04-17. 2020. Disponível: <file:///C:/Users/RENAN/Downloads/Aftershocks%20FINAL%20VERSION_0.pdf>.

GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: UM OLHAR NEUROPSICOPEDAGÓGICO SOBRE A APRENDIZAGEM

Leonardo Costa¹

INTRODUÇÃO

A Neurociência vem ganhando espaço no campo educacional, na medida em que auxilia na compreensão da complexidade do desenvolvimento humano e dos diferentes processos de aprendizagem de cada educando. Oficialmente, há a preocupação com aspectos neuropsicopedagógicos nas experiências escolares: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9496/1996, seguida pelas elaborações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997), abordaram caminhos epistemológicos, filosóficos e biopsicológicos que regem as práticas pedagógicas. O recente texto aprovado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda as competências socioemocionais como parte integrante do Currículo, devendo ser desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento e perpassar todos os segmentos da Educação Básica (BRASIL, 2018).

A Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia cunhou, em seu Código de Ética, o seguinte conceito:

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem 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 (Código de Ética do Neuropsicopedagogo, 2020, Art. 10).

Para Beauclair (2014, p. 23), o termo Neuropsicopedagogia é: “um novo campo de especialização profissional, de pesquisa, ação e intervenção, baseados nos avanços das Neurociências e suas aplicabilidades no campo da Educação e Psicopedagogia”.

Diversos teóricos da área vêm propondo que a Neuropsicopedagogia

¹ Licenciado em Filosofia pela Faculdade Sant’Ana, especializado em Neuropsicopedagogia Clínica (CENSUPEG), Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase em Educação Especial (Faculdade FUTURA), Avaliação Neuropsicopedagógica (FOCO ENSINA) e Atendimento Educacional Especializado (UNIFAVENI), e professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. E-mail: leonardocostarosa7@gmail.com.

(desde suas abordagens pedagógica, psicológica e psicopedagógica, que antecederam o estudo dessa ciência como ela se apresenta hoje) tem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual, estando este interligado ao desenvolvimento afetivo e cognitivo (PIAGET, 1979).

É acompanhando essa compreensão que se apresenta a relevância do trabalho com gênero e sexualidade no espaço escolar, entendendo que, além de embasamento documental, as reflexões teóricas indicam que a(s) sexualidade(s) e o gênero estão, mais do que nunca, no centro dos discursos; estão a deixar o silêncio e o segredo e, por bem ou por mal, estão a provocar “ruído”, a fazer barulho e a fazer falar (LOURO, 2000, p. 38). Bezerra (2008) compartilha dessa perspectiva, colocando que não há escola sem identidade e que, portanto, tais reflexões integram o processo de ensino e aprendizagem.

Em 25 de junho de 2014 foi sancionada, sem vetos, a Lei nº 13.005, que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. O PNE é um documento que faz “[...] referência para o planejamento de um setor da ordem social – o setor educacional –, para o qual assume caráter de norma supra ordenadora, em consonância, mas não subordinada, a planos plurianuais” (BRASIL, 2014, p. 10).

A diretriz do PNE, art. 2º, item III, pontua a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (no texto original, a especificidade da promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual foi substituída pela menção à erradicação de todas as formas de discriminação).

Como contraponto ao PNE, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Nota Técnica n. 24/2015, que evidencia a diferença entre gênero e orientação sexual. De acordo com a nota:

O conceito de gênero diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação de masculinidade e feminilidade. É conceito fundamental para compreender a dimensão histórica, social, política e cultural das diferenças e do próprio processo de construção subjetiva de homens e mulheres. O conceito orientação sexual, apesar de uma considerável polissemia que lhe é característica, diz respeito a como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas. É imprescindível para a compreensão dos aspectos sociais, culturais e históricos da sexualidade e tem implicações imediatas no entendimento sobre arranjos familiares e parentalidade (BRASIL, 2015).

A articulação entre os documentos orientadores, entre eles o PNE (BRASIL, 2014) e a BNCC (2018), e as reflexões sobre a importância da abordagem sobre gênero e sexualidade na escola, enquanto uma ferramenta que compõem as competências socioemocionais previstas é fortalecida pela atuação

e olhar da neuropsicopedagogia que, junto à comunidade escolar – professores, coordenação, alunos e famílias – auxilia na formação integral dos sujeitos, de modo a desconstruir preconceitos e promover diálogos sobre as questões que emergem no contexto e realidade da educação.

GÊNERO E SEXUALIDADE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E DOCUMENTAIS

As discussões sobre gêneros e sexualidades foram ganhando espaço após as lutas de grupos feministas, por volta dos anos 1960, no Brasil e no mundo, mas freou-se o debate sobre o assunto durante os anos do regime militar no país. Desde a redemocratização, em meados de 1980, promover essas questões é um esforço a fim de minimizar as representações e preconceitos atribuídos aos sujeitos LGBTQIA+, e garantir-lhes o espaço que têm por direito na sociedade e escola.

Os gêneros e as sexualidades estão, mais do que nunca, no centro dos discursos; abandona-se o silêncio e o segredo e, por bem ou por mal, faz-se “ruído”, ao produzir barulho, torna-se necessário falar (LOURO, 2000). No entanto, essa fala encontra percalços e convive com avanços e retrocessos, relacionados às políticas de e para a diversidade, que constituem uma disputa entre os preconceitos enraizados na sociedade e o desejo de erradicá-los.

Em 25 de junho de 2014 foi sancionada, sem vetos, a Lei n. 13.005, que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. O PNE é um documento que faz “[...] referência para o planejamento de um setor da ordem social – o setor educacional –, para o qual assume caráter de norma supra ordenadora, em consonância, mas não subordinada, a planos plurianuais” (BRASIL, 2014, p. 10).

Apesar de não nomear gênero(s) e sexualidade(s) em seu texto, o PNE (BRASIL, 2014) discute a importância do tratamento das discriminações na escola, e a Nota Técnica 24/2015, posterior a essas diretrizes, busca evidenciar o conceito que se tem e as medidas adotadas nesse âmbito. De acordo com a nota:

O conceito de gênero diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação de masculinidade e feminilidade. É conceito fundamental para compreender a dimensão histórica, social, política e cultural das diferenças e do próprio processo de construção subjetiva de homens e mulheres. O conceito orientação sexual, apesar de uma considerável polissemia que lhe é característica, diz respeito a como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas. É imprescindível para a compreensão dos aspectos sociais, culturais e históricos da sexualidade e tem implicações imediatas no entendimento sobre arranjos familiares e parentalidade. (BRASIL, 2015, p. 1).

O texto da BNCC, influenciado por representantes conservadores,

novamente, omitiu-se em relação às questões de gêneros e sexualidades. Em 6 de dezembro de 2017, finalizou-se o documento, homologado em 20 de dezembro de 2017. Todas as questões que faziam referências direta a gênero foram retiradas. Para Bezerra (2008), pensar numa escola assexuada é pensar em indivíduos sem vida. As reflexões acerca da sexualidade, do sexo, gênero, identidades, não devem ser silenciadas. Corroboramos com o referido autor, que considera que a abordagem dos temas relacionados a gênero é urgente, para a construção de uma sociedade pautada no respeito, equidade, alteridade, ética e justiça.

Apesar dos retrocessos e dificuldades encontradas nos processos de elaboração de diretrizes, documentos e normativas educacionais, devido às compreensões conservadoras de gênero binário, relacionadas às atribuições de papéis femininos e masculinos, que devem ser performados por meninas e meninos, nessa ordem, divergem dessa ótica teóricos como Butler (2003), Louro (1997, 1999, 2007; 2010) e Miskolci (2020), que trazem uma nova forma de pensar gêneros, sexualidades e identidade.

Nessa tensão entre as reflexões e avanços no campo teórico e epistemológico e as perspectivas heteronormativas, atualmente, cria-se e/ou mantém um modelo de escola que legitima, produz e reproduz o preconceito e a intolerância à diversidade.

Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTTLER, 2010, p. 26).

Partindo desse pressuposto, torna-se imprescindível discutir construções e desconstruções, que fazem parte de uma cultura que se mostra melhor e/ou superior a outra, por tratar construções como verdades absolutas, pautadas na moral em nome da cultura ou religião.

Para Junqueira (2007), antes de mais nada, a escola precisa colocar-se como parte do problema, de modo que promova o processo de busca e alcance da solução. Pesquisas realizadas em unidades educacionais, sobre preconceito e discriminação, no tocante às questões de gênero e orientação sexual apontam dados alarmantes: “[...] uma pesquisa nacional publicada em 2009, apontou que o nível de atitudes preconceituosas foi de 93,5% em relação a gênero e 87,3% em relação à orientação sexual” (MAZZON, 2009, p. 12). Já a discriminação “[...] por ser homossexual somou a 17,4%” (MAZZON, 2009, p.19.) Este índice se refere aos espaços intraescolares.

A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional realizada no Brasil, anos depois, com um grupo de 1.016 adolescentes e jovens lésbicas, gays,

bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), no ambiente escolar, revelou que 73% deles foram agredidos verbalmente e 36% fisicamente, houve afirmações de alguns apresentam tendências suicidas decorrentes dessas violências. Essa foi a análise da primeira pesquisa nacional virtual (ABGLT, 2016).

As identidades de gênero e orientações sexuais somente serão respeitadas como parte integrante quando o conhecimento científico, a inclusão, e políticas de equidade forem discutidos em todos os espaços sociais e acadêmicos, sem exceção, rompendo com o silêncio em relação à nomeação das discriminações no papel e na prática escolar e na sociedade, de modo geral.

NEUROCIÊNCIAS, APRENDIZAGEM E O NEUROPSICOPEDAGOGO

A Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia cunhou em seu Código de Ética, o seguinte conceito:

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem 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. (Art.10, Código de Ética do Neuropsicopedagogo, 2020).

Para Beauclair (2014, p. 23), o termo Neuropsicopedagogia se refere a “um novo campo de especialização profissional, de pesquisa, ação e intervenção, baseados nos avanços das Neurociências e suas aplicabilidades no campo da Educação e Psicopedagogia”.

Eleita pelos Estados Unidos da América (EUA) como prioritária na década de 1990, que ficou conhecida como a Década do Cérebro (Ventura, 2010), a neurociência fomentou e desenvolveu estudos que auxiliaram na compreensão das funções neurais e pesquisas relacionadas a esta área. Neurociência significa: “conjunto de ciências fundamentais e clínicas que se ocupam da anatomia, da fisiologia e da patologia do sistema nervoso” (DINIZ; DAHER; SILVA, 2008, p. 154), é imprescindível que o profissional neuropsicopedagogo se aproprie das bases da neurociência para intervir e pesquisar sobre as particularidades cerebrais que podem interferir no processo de aprendizagem.

A Neurociência vem, cada vez mais, contribuindo para as compreensões de aprendizagem e comportamentos. “A neurociência compreende o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, incluindo a relação entre cérebro e comportamento” (VENTURA, 2010, p. 123).

Para Hennemann (2012, p. 11), a neuropsicopedagogia apresenta-se:

[...] como um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neurocientíficos, agregados aos conhecimentos da pedagogia e

psicologia vem contribuir para os processos de ensino aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

A Neurociência vem agregar e abrir novos caminhos no que se refere à aprendizagem e, por sua vez, influencia significativamente os estudos educacionais das últimas décadas. O papel da Neurociência não é interventivo de forma direta e imediata no contexto escolar, mas pode contribuir como parte dessa dinâmica, auxiliando nas compreensões de educadores e educandos (COZENZA, 2011).

Embora a educação possa respaldar-se nas discussões de neurociências, é necessário muito estudo:

[...] Descobertas em neurociências não autorizam sua aplicação direta e imediata no contexto escolar, pois é preciso lembrar que o conhecimento neurocientífico contribui com apenas parte do contexto em que ocorre a aprendizagem. Embora ele seja muito importante, é mais um fator em uma conjuntura cultural bem mais ampla (COZENZA 2011, p. 136).

No célebre estudo do sistema nervoso, realizado por Bear, Connors e Paradiso (2008), inúmeras descobertas foram apresentadas, e estas suscitaram interrogações, visto que os estudos e descobertas continuam sendo aprimorados por meio do conhecimento científico:

Há casos de identidade de gênero que não correspondem a fatores biológicos e comportamentais. E o que dizer da orientação sexual? Uma atração por membros do sexo oposto ou do mesmo sexo é determinada por experiências na infância ou pela estrutura do encéfalo? Essas são questões desafiadoras, que dizem respeito a como percebemos a nós próprios e aos outros (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008, p. 534).

Há um longo caminho a percorrer no que tange às ligações entre educação, aprendizagem, emoções e neurociências, considerando que as teorias de aprendizagem já abriram muitos caminhos no campo da aprendizagem. Dentre as teorias de aprendizagem destaca-se a perspectiva sócio interacionista, ancorada por Vygotsky, Piaget e Wallon, e esta influenciou perspectivas teóricas e práticas pedagógicas.

Jean Piaget, ancorado em seus estudos com base na biologia, assegura que a afetividade desempenha um papel importante no funcionamento da inteligência. O autor considera que “A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência” (PIAGET, 1992, p. 32).

Além disso, afirma que o desenvolvimento intelectual, necessita de dois aspectos que estão interligados, sendo eles o afetivo e cognitivo, “[...], a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhes fornece os meios e esclarece os fins” (PIAGET, 1992, p. 70).

A formação da identidade do sujeito acontece em diferentes instâncias,

dentro do seu processo de desenvolvimento, o respeito e acolhimento nessas esferas contribuem para uma educação integral: “Haverá um espaço e um tempo dentro da escola quando poderei colocar em evidência a meus colegas, o mundo em que vivo, minhas ideias, fantasias, minhas descobertas, invenções, desejos e sonhos” (SALTINI, 2008, p. 31). Quando o sujeito pode se expressar existe condições para o desenvolvimento autônomo de forma equitativa.

Para Henry Wallon (1975), a afetividade é imprescindível no processo de aprendizagem, baseado na perspectiva dialética. O referido autor afirma que a afetividade e a inteligência constituem a personalidade do sujeito. “O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca” (WALLON, 1975, p. 159).

A organização familiar, as relações entre adultos e crianças, entre os sexos, indivíduos e a coletividades, constitui uma afetividade que influencia profundamente na constituição da pessoa como sujeito que interage com seus pares (WALLON, 1975). Na teoria Walloniana, “é no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida” (MAHONEY, 2004, p.18). Compreendendo essa premissa, considera-se que a afetividade tem grande importância para as relações com o outro e interfere no processo de aprender por conta da motivação.

Outro autor que aborda a afetividade é Lev Vygotsky, que criticou severamente as abordagens orgânicas, entendendo que elas deveriam integrar afeto e cognição. Abordou a psicologia inserida no contexto social e histórico, inaugurando a Psicologia Histórico Cultural que fundamenta inúmeros estudos e pesquisas na área educacional (VYGOTSKY, 1998).

Ancorou-se nas bases marxistas e no materialismo dialético. No tocante à aprendizagem, ressalta a importância da linguagem e dos signos, no sentido que “demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem” (VYGOTSKY, 2002, p. 7).

Para ele, “as emoções isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo” (VYGOTSKY, 1998, p. 94), pois, defende que o ser humano se constitui como sujeito apropriando-se dos bens e artefatos culturais vivenciados no tempo histórico e na interação com o outro, enquanto humano. Dessa forma, a linguagem, para Vygotsky, nos constitui como seres humanos e históricos.

A aprendizagem tão importante no contexto educacional, a vista da psicologia cognitiva, não consiste em um único conceito:

Se a aprendizagem pudesse ser definida em uma ou duas frases, não teríamos qualquer problema. Definiríamos a palavra e, então, discutiríamos as

condições sob as quais a aprendizagem ocorre, os tipos de coisas que são aprendidas, as maneiras pelas quais diferentes instâncias de aprendizagem podem ser combinadas, as limitações da aprendizagem, e assim por diante. Mas, aprendizagem significa coisas diferentes, em diferentes momentos, para diferentes pessoas (CATANIA, 1999, p. 22).

Nesta vertente, corroboramos com a autora que a aprendizagem é muito mais do que conceitos e os conceitos são amplos e abrangentes, e não são verdades absolutas, nem mais e nem menos importantes. E justamente pelas subjetividades envolvidas no trabalho com gêneros e sexualidades na Educação, a neurociência e a presença do profissional da Neuropsicopedagogia podem ser aliadas no processo de aprendizado e na construção de um espaço equânime e sem discriminação de nenhuma natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a formação integral do ser humano supõe discutir aspectos relacionados às questões socioemocionais: vivemos em uma realidade plural, na qual a diversidade nem sempre é compreendida e respeitada, do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem e do contexto escolar. O alicerce dos referenciais normativos se legitima de tal forma que o diferente é anormal e, por sua vez, silenciado ou tratado de forma pejorativa (JUNQUEIRA, 2009). Justamente por isso, atendendo às atribuições do profissional da Neuropsicopedagogia, seu olhar desempenha um papel no fomento e adequação do trabalho sobre gênero(s) e sexualidade(s) no espaço escolar.

O caráter transdisciplinar da Neuropsicopedagogia, somado a capacidade de notar e estabelecer diferentes formas de apropriação do conhecimento, pela pluralidade nas abordagens de ensino e aprendizagem, apoiados nos documentos oficiais que preveem a discussão sobre gênero e sexualidade (BRASIL, 1997, 2014), e o fortalecimento das competências socioemocionais na escola (BRASIL, 2018), permitem que a neuropsicopedagogia oriente ações relacionadas ao tema, no campo da Educação.

As abordagens sobre gênero e sexualidade envolvem afetividade, vínculos, emoções, preconceitos, exclusão e violência. Sem buscar elaborar reflexões como verdades absolutas ou promover discussões que tenham função de manual ou receita, o olhar do profissional Neuropsicopedagogo neste contexto fomenta o estabelecimento de diálogos e práticas que promovem espaços de inserção e inclusão nas relações sociais e educacionais, para que grupos não normativos sejam acolhidos, respeitados, e a equidade seja levada a efeito.

A Educação será, de fato, integral e inclusiva quando ocupar-se das emoções, de uma forma que as perspectivas interacionistas de Piaget, Vygotsky e Wallon

tenham a devida atenção. No espaço e contexto escolar, o Neuropsicopedagogo, poderá contribuir de uma forma significativa, uma vez que tem formação sobre o funcionamento do sistema nervoso do cérebro e a forma com que o organismo reage a estímulos realizando sinapses entre a emoção, afetividade, motivação, e, fundamentalmente, o aprendizado e a apropriação do conhecimento.

Ancorado nas neurociências e com um arsenal de vivências e elementos que emergem na formação da identidade e personalidade, o olhar neuropsicopedagógico poderá contribuir com educadores e educandos no desenvolvimento de competências socioemocionais.

REFERÊNCIAS

ABGLT, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais, Curitiba, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições70 LDA, 2009.

BEZERRA, J. S. Identidade de sexo e gênero: a construção das assimetrias na Educação Infantil. In: **Fazendo Gênero 8** - Corpo, Violência e Poder, 08, Florianópolis, 2008.

BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistêmica**, v. 4, jul-dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas em Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação-Geral de Direitos Humanos. **Nota técnica n. 24/2015**, Brasília, 17 de agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BEAUCLAIR, J. **Neuropsicopedagogia**: inserções no presente, utopias e desejos futuros. Rio de Janeiro: Essence All, 2014.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências**: desvendando o Sistema Nervoso. Trad.: Carla Dalmaz. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CANDAU, V. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2011.

- CANDAU, V. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, jan./mar. 2012.
- CATANIA, A. C. **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai.-ago. 2003.
- COSENZA, R. M. e GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DINIZ, D, F.; DAHER, J; SILVA W.G. **Neurociências**: termos técnicos. Goiânia: AB, 2008.
- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FILHO, A. de S. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: Ideologia, preconceito e fraude. In.: DINIZ, R. (Org.), **Diversidade Sexual na Educação**: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009.
- HENNEMANN, A. L. **Neuropsicopedagogia Clínica**: Relatório de estágio. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012
- JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In.: DINIZ, R (Org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD. 2009.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- LOURO, G. L. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Femininos**, v. 9, n. 2, Florianópolis, 2001.
- MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY A. A.; ALMEIDA L. R. (Org.), **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MAZZON, J.A. (Org.). **Principais resultados**: projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009.
- MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Caderno da Diversidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- NERY, M. P. **Vínculo e Afetividade**. Caminho das relações humanas. 4ª ed. São Paulo. Ágora, 2018.

- PIAGET, J. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.
- PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.
- ROSARIO, S. A. S. ROSARIO, J. P. SANTOS, V. C. S. A importância da atuação do neuropsicopedagogo para minimizar o baixo rendimento escolar a partir dos casos de bullying. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 2018.
- SALTINI, C. J.P. **Afetividade e Inteligência**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak:2008.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOLOGIA – SBNPp. **Nota Técnica. n. 02/2017**, 2017.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOLOGIA – SBNPp. **Código de Ética Técnico Profissional**, 2020.
- SHORT, De Graf M. **Human development**. New York: John Wiley, 1988.
- WALLON, Henry. **A psicologia genética**. Trad.: Ana Ra. In: Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.
- VENTURA, D. F. Um retrato da área de neurociência e comportamento no Brasil. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2010, v. 26, n. especial. Brasília: Universidade de São Paulo, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

“ELA É UMA MACACA”: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DOCENTE

Yasmin Silva Onofre¹

Cristina Hill Fávero²

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de reflexões que surgiram a partir da execução de um projeto do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. O projeto, elaborado pelas alunas do curso de Pedagogia dentro das atividades do PIBID, buscava pensar estratégias de atuação na escola no contexto da pandemia de Covid-19. Assim, como atividades previstas, foram realizadas contação de histórias e leitura mediada de obras, por meio de intervenções online, junto a uma turma de educação básica.

Na execução das atividades surgiu uma situação a partir da leitura da obra “Rapunzel e o Quibungo”, uma adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Nesta obra, devido ao fato da personagem ser negra e de cabelos crespos, uma das crianças a identificou como sendo uma “macaca”. A partir da fala estereotipada e racista, na ocasião foram feitas intervenções pelas alunas do PIBID, a fim de esclarecer que a personagem não se tratava de um animal, mas sim de um ser humano com características étnicas diferentes das brancas e eurocêntricas. A partir desta situação, foi pensado um segundo projeto para aprofundar as discussões sobre a temática racial junto às mesmas crianças, utilizando-se de atividades online a partir da data comemorativa do Dia da Consciência Negra. Porém, este segundo projeto não foi aplicado devido ao retorno das aulas

1 É graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Fez a pesquisa como Trabalho de Conclusão de Curso. É também graduada em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena e Pós Graduada em Sustentabilidade e Políticas Públicas. E-mail: yasmin.onofre13@gmail.com.

2 É Mestre em Sistemas de Gestão pela Universidade Federal Fluminense (UFF), doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e professora titular da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Foi orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: cristina.favero@uemg.br.

presenciais e término da participação das alunas no PIBID.

Na grade curricular por mim cursada enquanto aluna de Pedagogia já no 6º período, houvera até então somente uma matéria tratando especificamente sobre a temática racial e poucas discussões esparsas sobre a temática dentro das demais disciplinas. Assim, os ecos da situação vivida e das possibilidades de atuação docente a partir da minha formação acadêmica permaneceram e se consolidam neste trabalho, a partir de questionamentos que se apresentam: É possível fazer da escola um espaço antirracista e que acolha a diversidade - uma escola antirracista e por isso inclusiva? Quais caminhos possíveis podem ser trilhados pelo profissional docente para intervir em situações de racismo na escola?

Assim, este trabalho situa-se enquanto um estudo qualitativo que, por meio de uma pesquisa bibliográfica, busca tecer reflexões possíveis sobre esta temática para aprofundar o debate sobre o racismo no espaço escolar, a fim de combatê-lo para fazer da escola um espaço inclusivo, igualitário e justo. Para tanto, buscou-se apresentar reflexões sobre o racismo, sua presença nas escolas e seus impactos, e por fim reflexões sobre as possibilidades para se fazer da escola um espaço antirracista a partir da atuação docente.

2. RACISMO NA ESCOLA

A motivação para escrever tal ensaio com enfoque no racismo na escola e em possibilidades de fazer do espaço educacional um espaço antirracista, a partir da atuação do profissional docente, se deu a partir da já mencionada situação vivida junto à uma criança numa sala online de ensino fundamental a partir de um projeto dentro das ações do PIBID.

Como a atividade se realizara no contexto da pandemia de Covid-19, as aulas regulares aconteciam online e assim também as atividades. O projeto previa que duas versões do clássico da literatura infantil “Rapunzel” fossem lidas para as crianças, para que ao fim elas pudessem, além de interagir com a história, usar sua imaginação para pensar formas possíveis para o reconto dessa história. Foram escolhidas a versão clássica e original do conto e uma adaptação, a obra “Rapunzel e o Quibungo”, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. No primeiro dia de intervenção, para apresentar a versão original utilizou-se de um vídeo da internet que continha imagens da história sem o som original, - pois a história nele contada era diferente da original - enquanto que a leitura da versão original era efetuada ao passar o vídeo.

No segundo dia de execução do projeto foi feita a apresentação da obra adaptada, que contextualiza o enredo na cultura brasileira a partir do uso de elementos da nossa cultura, como alimentos, moradia, etc, além da cor de pele negra dos personagens com as demais características fenotípicas negras. Após

a apresentação da obra, as crianças foram motivadas pelas bolsistas a comparar as duas histórias, para que se iniciasse a reflexão acerca das possibilidades de reconto. Assim, o primeiro aspecto de comparação foi a cor da pele das duas personagens, levando-se em conta a imagem presente no vídeo que fora mostrado às crianças e também, o imaginário construído acerca da Rapunzel original presente nas versões clássicas e conhecidas, branca e europeia. Uma criança disse, então que a personagem do reconto “*era uma macaca*”. Um segundo de silêncio se seguiu à fala, e novamente a criança repetiu sua fala.

De antemão, pessoalmente intervi comparando as características fenotípicas das personagens às minhas próprias, que apareciam às crianças na videochamada. Perguntei à criança se o cabelo da personagem não parecia com o meu e se nossos narizes não eram semelhantes. Disse que a personagem não era uma macaca, mas sim uma menina negra, como eu, só que com cabelos crespos trançados até o chão para permitir que o príncipe fosse visita-la. Se seu tom de pele era pouco mais escuro que o tom da minha pele pouco importava, ela era uma *pessoa*, uma personagem humana tal como a Rapunzel europeia e branca do imaginário das crianças.

O que chamo de intervenção, da minha parte, foi uma reação impulsiva para que a criança refletisse sobre o que implicava chamar alguém de macaco: dizer que esse alguém era um animal e não um ser humano, desprovido do que nos torna humanos: valores, virtudes, inteligência, racionalidade... Não consigo avaliar com clareza se meu objetivo de que a criança refletisse foi atingido. Ao fim, ela conseguiu pensar formas de reconto, mas não tivemos a chance de desenvolver mais trabalhos junto a turma a fim de verificar os ecos possíveis da intervenção devido ao término do PIBID.

Esse relato diz respeito ao meu primeiro contato enquanto futura docente com uma fala tão doída para mim enquanto mulher negra vindo por vir de uma criança, no espaço escolar. O contato foi o primeiro de muitos que ocorrem no dia-a-dia dos professores e professoras da rede básica brasileira, desde a educação infantil. O racismo, constitutivo e por vezes institucionalizado de nossa sociedade, está nas nossas relações que nos permeiam – incluindo as crianças. Logo elas que observam, veem, interpretam e respondem às interações que vivem, não deixam de também expressar falas racistas e preconceituosas das formas mais diversas e doloridas possíveis.

O racismo é parte constitutiva de nossa sociedade, herança dos processos de dominação e colonização. O domínio dos corpos, dos modos de ser, das expressões religiosas e culturais dos povos africanos escravizados no Brasil advêm de uma hegemonia branca sobre esses povos, que eram - e ainda são – considerados inferiores. Na história brasileira, a existência do racismo foi negada

sob a concepção da democracia racial. Segundo esta perspectiva, disseminada pelo sociólogo Gilberto Freyre, a questão racial no Brasil envolveria a relação entre as três raças inicialmente constitutivas da sociedade brasileira, (branca, negra e indígena), que se daria de forma harmônica e não discriminatória (DA SILVA, 2017). A democracia racial serve à manutenção dos privilégios de hegemonia brancos, pois no fim das contas o ideal racial a ser atingido que permeia o ideário das pessoas é o do embranquecimento, e por isso não há razão para se discutir as questões étnico-raciais, pois seríamos *todos iguais*. Assim, o colonialismo se apresenta de forma contundente sobre as sociedades. No caso brasileiro, Munanga (1996 apud CAVALLERO, 2010) afirma que

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu em países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. (MUNANGA, 1996 apud CAVALLERO, 2010, p. 27)

Sob o prisma do referido autor, podemos refletir sobre o racismo velado, presente no dia a dia dos indivíduos e que constroem identidades onde sua cultura, valor, seus corpos e etnias não são reconhecidos nem tampouco valorizados.

O racismo, enquanto forma de expressão de preconceito e discriminação, impacta diversos aspectos da sua vida dos indivíduos por influenciarem e permearem a construção de suas identidades, desde a infância. Cavallero (2010, p. 19) nos assevera que “o indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio, que o reconhece como ser humano e social. Dessa forma, a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem”. No âmbito escolar, desde a educação infantil tal percepção é construída e por esta razão a discussão sobre e o reconhecimento à diversidade e à diferença deve ser propiciada, tendo o profissional docente um impacto significativo nesse processo, além dos demais atores escolares. A pesquisadora aponta que é possível, que as crianças desde a idade pré-escolar, percebam diferenças de tratamento oriundas de discriminação racial, e que a atuação docente neste sentido se situa na consideração de que o conflito é natural, o que dificulta a percepção das interseções das questões ético-raciais nestes conflitos (CAVALLERO, 2010).

Os relatos da autora de falas e situações vividas em sua pesquisa junto à escola e à professoras de educação infantil revelam uma ferida aberta quanto à discriminação e ao sentimento de recusa e inferioridade vivido por crianças negras na pré-escola. A pesquisadora assevera que a escola atua de fato na difusão do preconceito e da discriminação, já na educação infantil e que “tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir das relações

diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro” (CAVALLERO, 2010, p. 99). A autora afirma ainda:

[...] a escola, penso, representa um espaço que não pertence, de fato, à criança negra, pois não há sequer um indício de sua inclusão, exceto a sua presença física. Ali, ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar com um futuro digno. (CAVALLERO, 2010, p. 100)

Dessa constatação profunda a partir da sua robusta pesquisa, resta a questão: quais são as formas possíveis para mudanças nesse cenário, para que haja de fato inclusão das pessoas negras no espaço escolar?

A inclusão pressupõe um direito social para promoção da cidadania e efetivação de direitos, não se tratando apenas das pessoas com deficiência, mas sim de todos os que estão de alguma maneira excluídos dos processos de construção de políticas e ações (FREIRE, 2008). Tratar sobre a inclusão da população negra no ambiente escolar implica na busca da efetivação do direito à educação e ao combate do racismo neste ambiente, direito este que só foi conquistado a partir de mobilização social.

As lutas do movimento negro por ações de reparação aos processos de escravização levaram, entre outros fatos, à promulgação da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que prevê ações diretas no âmbito educacional. Esta lei prevê conforme seu artigo primeiro sobre a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil nos níveis fundamental e médio. Acerca dos desdobramentos da promulgação da lei, Oliveira e Candau (2010, p. 30) apontam que os “debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços como uma das formas de luta antirracista mais presente no contexto atual da sociedade brasileira”.

Além da previsão de tratar sobre a História da África e da luta dos negros no Brasil, a Lei 10.639/03 prevê ainda a inclusão no calendário escolar do Dia da Consciência Negra, como mais uma forma de ampliar as discussões sobre a temática no cenário escolar. O conteúdo programático ao qual a lei se refere deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial segundo a legislação nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

Segundo Wittmann *et al* (2016) a Lei federal n. 10.639/03 e demais políticas sobre o tema visam reparar os danos acarretados aos afrodescendentes ao longo da história, além de combater o racismo. O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana aponta que

[...] a demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11).

As legislações e consequentes políticas que se desdobraram à criação da Lei 10.639/03 são importantes instrumentos para promoção da cidadania das populações negras no Brasil, porém, o debate e desafios acerca da sua efetivação nas escolas é árduo. Por esta razão, a reflexão sobre as possibilidades de atuação docente se faz necessárias pelo importante papel deste profissional na gestão e promoção dos processos educativos.

3. LIMITAÇÕES DA ATUAÇÃO DOCENTE E POSSIBILIDADES DE MUDANÇA

A pesquisa de Abud (2012) faz apontamentos importantes sobre a formação docente de profissionais dos primeiros anos do ensino fundamental, suas percepções sobre História e como esta é considerada nas práticas docentes, o que se relaciona ao ensino de História da África e valorização da cultura negra no Brasil preconizados pela Lei 10.639 e demais diretrizes.

A referida autora, analisando relatórios e projetos de aula elaborados por alunos de Pedagogia da USP, que cursavam a disciplina Metodologia do Ensino de História, aponta que “sem exceção, os relatórios comentam o pequeno (ou mesmo nenhum) número de aulas semanais destinado às aulas de História, nessa fase do ensino” (p. 556). A pesquisadora atribui que a valorização das áreas da Língua Portuguesa e Matemática foram os fatores principais que permeiam a ausência de abordagem da História nas séries iniciais. Este primeiro dado aponta uma dificuldade ao lidar com a temática prevista na Lei 10.638/03 por se verem diminuídas as possibilidades de reflexão devido ao pouco ênfase na área.

Além disso, a Abud (2012) aponta que a concepção de História nos anos iniciais e que está enraizada inclusive nas percepções dos estudantes de Pedagogia tem “como o apelo à memorização de uma listagem de nomes e de datas, especialmente das chamadas datas cívicas, comemoradas nas escolas, mas pouco pensadas como apoio para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos” (ABUD, 2012, p. 558). Ao relacionarmos tal dado com a data comemorativa do Dia da Consciência Negra, previsto na referida lei, a mesma

autora apontou que em se tratando sobre a abordagem de fatos históricos de datas comemorativas, a abordagem de tais datas não se incluíram como parte integrante do conteúdo programático. Tal inclusão da data como parte do conteúdo programático possibilitaria o aprofundamento das reflexões sobre a temática.

Ao se tratar, por exemplo, da temática dos indígenas, nas escolas paulistas estes sujeitos históricos “em nenhum momento são apontados como sujeitos de sua própria história, mas como seres passivos, manipulados pelas condições históricas. A dignidade de sujeito histórico não é concedida aos índios” (ABUD, 2012, p. 562). Portanto, na abordagem de datas comemorativas que evidenciem e possibilitem a reflexão sobre o conceito de sujeito histórico é preciso contextualizá-lo de modo a refletir sobre sua atuação no tempo histórico vivido.

4. FAZENDO DA ESCOLA UM ESPAÇO ANTIRRACISTA

Ao relacionar os apontamentos de Abud (2012) à previsão legal de tratar sobre a História da África e dos negros no Brasil, e a previsão de aprofundamento das reflexões no Dia da Consciência Negra, implica, refletir sobre um recorte da atuação do profissional docente diante da temática. Carone (2016) nos assevera que

[...] o racismo, a despeito de todas as leis antidiscriminatórias e da norma politicamente correta da indesejabilidade do preconceito na convivência social, apenas sofreu transformações formais de expressão. Não é posto nem é dito, mas pressuposto nas representações que exaltam a individualidade e a neutralidade racial do branco - a branquitude - reduzindo o negro a uma coletividade racializada pela intensificação artificial da visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais. (CARONE, 2016, p. 26)

O racismo enquanto prática discriminatória ainda está presente na sociedade e na escola. Cavallero (2010, p. 101) nos provoca, então a pensar: “torna-se difícil não perguntar porque o professor se omite em relação ao problema étnico. Silenciar essa realidade não apaga magicamente as diferenças. Permite, porém, que cada um construa, a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente”.

Se por um lado as discussões advindas de reflexões sobre o papel da África na constituição da história brasileira representam uma importante ferramenta antirracista, por outro há um déficit na atuação docente que se inicia na formação deste profissional, já começando em uma área mais ampla que é a História. Quais seriam então os caminhos, as vias a se percorrer para que o profissional se capacite e atue de forma antirracista na escola?

Podemos de início apontar que a falta de reflexão sobre o papel do branco

nas desigualdades raciais se apresenta como uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado e também problematizado (BENTO, 2016). Desse modo, é preciso também que a branquitude do profissional docente seja repensada.

A autora aponta que Janet Helms (1990: 3 apud BENTO 2016, p. 47) “descreve a evolução de uma possível identidade racial branca não racista que pode ser alcançada se a pessoa aceitar sua própria branquitude, e as implicações culturais, políticas, socioeconômicas de ser branca, definindo uma visão do eu como um ser racial”. Talvez esse seja um dos caminhos possíveis para mudança do racismo na escola.

Sabemos que numa perspectiva mais renovada da educação, o profissional docente não ocupa a centralidade do processo educativo, levando-se em conta numa perspectiva horizontal de construção de conhecimento. Porém, é dele a responsabilidade de mediar as relações dos alunos entre si e entre as informações e conhecimentos disponíveis. Em consequência, o processo educativo e o modo de intervenção para oportunizar reflexões antirracistas pelo profissional docente devem ser constantemente analisados para que se construa uma sociedade de fato inclusiva e que reflita sobre a interculturalidade. Esse conceito, indicado por Walsh (apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010) aponta caminhos possíveis para a luta antirracista, que se relaciona à educação e à interculturalidade. Oliveira e Candau (2010) afirmam que para Catherine Walsh, a interculturalidade significa:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001 apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 26)

Os referidos autores apontam ainda que a interculturalidade no campo educacional não se refere somente inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas refere-se principalmente à transformação estrutural e sócio-histórica (OLIVEIRA e CANDAU, 2010). Essa transformação requer do

profissional docente, estudo, reflexão, revisão de privilégios e de preconceitos para que sua atuação não se constitua numa prática discriminatória e racista.

5. CONCLUSÕES

O presente trabalho buscou tecer reflexões sobre o racismo a partir de uma situação vivida no contexto escolar para assim pensar as implicações deste sobre os indivíduos. Os impactos presentes nos processos de identificação, entre outros impactados pelo racismo nos levam a crer que este fenômeno estrutural é muitas vezes institucionalizado e por isso presente nas escolas, seja nos alunos, nos professores e demais atores escolares.

A Lei 10.639/03, fruto de mobilização do movimento negro, se apresenta como importante ferramenta de promoção da cidadania por permitir a reflexão da História da África, a valorização da cultura, dos saberes e práticas dos povos africanos e conseqüentemente da população afro-brasileira no espaço escolar. A prática do profissional docente aliada a esta importante política apresenta-se como uma das formas de luta antirracista.

Tratar sobre a inclusão é também tratar sobre o racismo, e sobre formas de combatê-lo. É preciso considerar que a interculturalidade deve estar presente no espaço escolar como prática decolonial de contraposição à hegemonia branca e racista que constitui nossa sociedade para que de fato caminhemos na construção e efetivação de uma sociedade e escola antirracistas.

6. REFERÊNCIAS:

ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14505>. Acesso em 10 set 2021.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, M. A. S. (Org). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASIL. LEI nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2004.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org). **Psicologia social do racismo: estudos**

sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAVALLERO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DA SILVA, M.. Democracia racial e dispositivos de segurança no Brasil: contribuições para uma educação antirracista. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.15, n. 38, 2017. Disponível em: <<http://revistaadmmade.escacio.br/index.php/reeduc/article/view/2533/2287>>. Acesso em 01 ago 2022.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008, pp. 5 – 20. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5299>. Acesso em 03 ago 2022.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqv-Qp4v/?lang=pt>>. Acesso em 01 set 2022.

WITTMAN, L. T.; CARVALHO, C.; DEBORTOLI, G.; SHUTZ, K. R. Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 29 n. 1, 2016. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/36102>>. Acesso em 07 set 2022.

O SERTÃO DICIONARIZADO¹

Lirane dos Santos Barbosa²

Ismar Inácio dos Santos Filho³

INTRODUÇÃO

Esta reflexão tem a intenção de estranhar discursos que tenham como “referente” o “sertão”, enquanto territorialidade, e os modos de ser e de viver nessa região, que na maioria das vezes trazem uma ideia diferente da “realidade”. Ou seja, recorrentemente, o Sertão e o(a) sertanejo(a) são forjado(a)s através do que Albuquerque Jr. (2014) chama de estereotipia. Ao fazermos o percurso histórico do sertão/ da região Nordeste (que estão em relação endógena), percebemos que a ideia de terra seca, sem vida, com uma população inteira morrendo, advém desde a seca que se abateu sobre o lugar em 1877. Segundo Albuquerque Jr. (1988), nesse momento histórico as políticas públicas não se voltavam para o sertão, o que fez a elite aderir a esse discurso, da seca, para angariar recursos financeiros para si. Esse fato criou um discurso repetitivo sobre o sertão, e posteriormente, sobre a região Nordeste do país, perpetuando-se até hoje.

Desse modo, temos a intenção de interpretar discursos sobre o sertão, de forma a entender quais os sentidos propostos por quem enuncia e o porquê de determinadas escolhas linguístico-discursivas, determinadas definições, além de entender o interesse político e ideológico em mostrar essa região de forma estereotipada. Nessa reflexão, entendemos que a língua além de ser interativa, e por

1 Este estudo foi desenvolvido no “Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano” (GELASAL-Letras-UFAL-Campus do Sertão), no projeto “(Outras) Faces do Sertão Alagoano em construções enunciativo-discursivas: jogo de verdades e poderes”. O texto aqui proposto é uma versão do relatório final apresentado ao PIBIC, em 2015, e revisado/atualizado na disciplina eletiva “Letramentos e Educação no Semiárido”, ofertada em 2022.01.

2 Graduada em Letras-Língua Portuguesa. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários e Especialista em Redação e Oratória. Professora contratada da rede estadual de ensino em Alagoas. No momento da pesquisa, em 2015, era graduanda e bolsista PIBIC-UFAL. Agora, aluna ouvinte na disciplina “Letramentos e Educação no Semiárido”.

3 Doutor em Letras-Linguística. Mestre em Estudos de Linguagem. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-FALE-UFAL). Docente no curso de Letras-Língua Portuguesa (UFAL-Campus do Sertão). Coordenador do GELASAL. Orientador da pesquisa e da revisão/atualização, realizada na disciplina “Letramentos e Educação no Semiárido” (Letras-Língua Portuguesa, 2022.01).

isso social, é política, e que nos discursos se estabelecem relações de poder. Para tal propósito, compreendemos que é através da linguagem que construímos o mundo, as práticas sociais, nas quais estamos inseridos. Nessa configuração, significa que agimos em sociedade de acordo com os interesses da esfera social na qual estamos inseridos e isso permite que o(a)s falantes usem a língua seguindo determinados interesses.

Nessa compreensão, para esse estudo, de modo geral o Grupo “coletou” gêneros discursivos diversos, tais como verbetes de dicionário, propagandas e discursos políticos, buscando analisar a ideia de Sertão e sertanejo/a que aparecem nesses textos. Porém, é o **verbo** de dicionário o gênero discursivo a ser analisado aqui. A partir das análises realizadas nos verbetes, que é o *corpus* do estudo, conseguimos compreender as estereotípias presentes nesses discursos, pois as visões tanto da terra seca, sem vida, quanto a do homem rústico aparecem, o que nos permitiu perceber a estereotípias de que tanto fala Albuquerque Jr. (2014), se configurando, então, como uma matriz repetitiva, configurando a matriz discursiva sobre o que é Sertão (e Nordeste) e o que é ser sertanejo/a.

Nessa pesquisa, um dos aspectos que aprendemos foi sem dúvida a olhar para os gêneros discursivos de maneira diferenciada, pois conseguimos encará-los como textos com caráter extraverbal e multimodal, nos quais os significados estão para além da estrutura gramatical. Um dos conhecimentos mais importantes foi perceber que o território Sertão é muito mais do que tentam mostrar esses discursos estereotipados, pois, ao longo do projeto, conseguimos perceber “outras faces” do Sertão, tal como evidenciadas naquele momento dos estudos e atualmente nos estudos de Santos (2022), em, por exemplo, “‘Outro sertão’: linguagem e território”, livro em que problematiza uma narrativa televisiva que refrata os sentidos hegemônicos de sertão. As pesquisas de Lima (2020) e de Cavalcanti (2020) também apresentam dados que apontam para outros sertões.

SITUANDO O ESTUDO: ÁREA DE CONHECIMENTO, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Nossa pesquisa no projeto intitulado “(Outras) faces do Sertão Alagoano em construções enunciativo-discursivas: Jogo de Verdades e Poderes” procurou interpretar uma prática social, o imaginário social sobre o Sertão, através de práticas de discursos. Essa abordagem significa que compreendemos a prática social pelo olhar da Linguística Aplicada (LA), pelo viés das Ciências Sociais, como nos ensina Moita Lopes (2006), que acredita que essa área busca interpretar assuntos relacionados à vida social problematizando os usos da linguagem e seus significados. É seguindo esse raciocínio que nos propomos a investigar os discursos que temos acesso cotidianamente através de diversos gêneros que enfocam a região

sertaneja, além dos modos de ser e de viver das pessoas que nela moram.

Nesse aspecto, debruçamo-nos sobre gêneros discursivos que trazem como tema o Sertão e o(a) Sertanejo(a), como já antecipamos, este último fazendo mais referência à vida de uma população. Acreditamos ser importante, então, entender, de acordo com Bakhtin ([1929] 2012), que a linguagem não representa o mundo, mas sim o constrói. Por isso, acreditamos que todas as práticas sociais são construídas, e, sendo assim, o sertão e o(a) sertanejo(a) foram construído(a)s ao longo do tempo, porque, de acordo com Macêdo (2011), a forma de se referir a essa região vem desde o Brasil Colônia, em que se passou a olhar para essa região como o lugar distante, vazio, o sertão.

Com os nossos estudos, buscamos problematizar os sentidos criados a partir dos discursos que fazem referência ao Sertão e conseqüentemente ao(à) Sertanejo(a), pois percebemos que em diversos gêneros discursivos, tais como charges, propagandas políticas, publicidade e verbetes de dicionários ainda é possível que se pense nos dias atuais que essa região é diferente das outras regiões desse país, pois só nela seria possível encontrar pessoas morrendo de fome, devido à falta de água, que também faz o gado e a agricultura acabarem de forma desastrosa, como aconteceu na seca de 1877. Não queremos fingir que não houve essa seca ou que o sertão/aqui não é um lugar seco, mas que, assim como Albuquerque Jr (2014) diz, a estiagem é um dado natural da região, isto em relação ao clima, mas não significa que devemos olhar para o sertão/Nordeste apenas por esse viés, pois essa região tem muito mais aspectos para serem vistos. Esse mesmo historiador nos fala que se sabemos que tudo muda, questiona por que não pensarmos que o sertão/Nordeste também muda/mudou.

Quando nos propomos a interpretar os discursos que trazem como “referente” o Sertão e o(a) Sertanejo(a), queremos mostrar também que, como o próprio nome do projeto traz, há “outras faces do Sertão Alagoano”, pois temos regiões muito bonitas, justamente devido ao clima; e em relação ao(à) Sertanejo(a), queremos mostrar que hoje encontramos, assim como em todo lugar, sujeitos modernos na maneira de se vestir, de agir e que não correspondem àquele lado que é mostrado a todo o momento em diversos gêneros discursivos, principalmente na TV. Quando falamos na TV, é porque quando assistindo às telenovelas, por exemplo, percebemos que elas trazem o estereótipo falado por Albuquerque Jr. (2014), no qual os sujeitos/homens são rústicos, brutos, ignorantes etc. Esse estereótipo vai se perpetuando nos diversos gêneros discursivos e pouco encontramos outros discursos que tragam uma visão diferente dessa.

Assim, os estudos realizados nesse projeto buscam analisar cuidadosamente esses discursos, pois temos a intenção de interpretar esses discursos estereotipados de forma a entender o porquê de eles acontecerem, entendendo

quais os sentidos propostos nesses discursos e quais efeitos de sentidos procuram alcançar. Por isso, a relevância em discutir e problematizar tais discursos.

Como objetivo geral, visamos compreender as diversas (outras?) faces do sertão alagoano, no sentido de territorialidade, e do(a) sertanejo(a) construídas em diversos enunciados de circulação social, nas mais diversas esferas de comunicação, focalizando textos públicos que tenham como referente ao sertão (alagoano) em sua territorialidade e aos diversos modos de ser sertanejo(a), a partir da leitura em perspectiva transversal, entendendo a língua como uma atividade política. No tocante aos específicos, tivemos vários, dentre os quais podemos citar:

- Entender o Sertão/semiárido/Nordeste como conceitos correlacionados de construção histórico-discursiva,
- Realizar estudos sobre o Sertão e os modos de ser pelo viés histórico, geográfico, político e econômico, e
- Refletir sobre o sertão discursivamente construído em verbetes e as relações de poder aí instituídas.

Inicialmente, buscamos estudar e compreender o que é a “etnolinguística da fala viva”, de acordo com os ensinamentos bakhtinianos, aspecto metodológico relevante nesse estudo. Sobre essa noção, entendemos que para esse filósofo a língua é algo vivo, processual, político e social. O que isso significa? Significa que a língua não representa algo no mundo, mas sim o constrói, pois todas as práticas sociais que temos acesso diariamente são construídas via língua(gem), acontecendo em processos interacionais de um “eu” em direção a um “outro”, buscando atingir determinados efeitos de sentidos. Significa que agimos em sociedade por meio da língua(gem) com determinados propósitos, pois se falamos dentro de uma prática social, agimos de acordo com os seus interesses políticos e sociais. É interessante frisar que quando passamos a compreender a língua dessa forma, o nosso modo de fazer leitura também muda, pois aprendemos a olhar para além do texto, a olhar o extraverbal. Também acreditamos ser o texto multimodal e que, sendo assim, é construído de forma linguística e não linguística, entendendo que imagens e a forma como todo o conteúdo é organizado fazem parte do processo de construção de sentido desses discursos.

Bakhtin ([1929] 2012) acredita que sempre que enunciamos levamos em consideração três aspectos, quais sejam: o “Eu”, quem enuncia, o “Outro”, para quem se enuncia, e o “Ele”, sobre o que se enuncia. Logo, para analisarmos qualquer enunciado devemos levar em consideração esses três pilares, para então interpretar quais os efeitos de sentidos que estão propostos em determinado enunciado. É com essa noção que partimos para a análise do gênero discursivo verbete de dicionário, que temos acesso e que trazem o Sertão e o(a) sertanejo(a) como “referente”.

Após a compreensão de língua e da exposição do processo metodológico, partimos para a construção do *corpus*. Foram feitas fotos dos verbetes “sertão” e ou “sertanejo” dos dicionários encontrados nas escolas estaduais e municipais da cidade de Água Branca, município do alto sertão alagoano, sobre os quais perguntamos, como está exposto no “Plano de atividades individuais”, do referido projeto, de que forma eram usados. Obtivemos as respostas de que, quando há a necessidade, os dicionários são visitados devido a dúvidas sobre determinadas palavras. A partir desse esclarecimento, passamos a estudar sobre o gênero dicionário, desde o seu início como proposta didática até a utilização e atualização nos dias atuais, no intuito de compreendermos melhor o gênero discursivo em análise, procurando saber mais informações sobre a sua utilização em sala de aula. Entender esse processo é fundamental para que possamos entender o gênero discursivo que nos propomos a analisar e a esfera discursiva, pois para que entendamos os sentidos propostos no enunciado, colocados na definição dos verbetes, é preciso compreender melhor o contexto vinculado ao gênero discursivo, no caso aqui os verbetes “sertão” e “sertanejo(a)”.

DICIONÁRIOS, VERBETES E ESCOLAS

Na metodologia de pesquisa, entendemos que quando enunciamos o fazemos em uma dada situação comunicativa. É o que Bakhtin denomina de “enunciação concreta”, pois, de acordo com esse teórico russo, não falamos sem levar em consideração o contexto no qual estamos situados. Dessa forma, ao analisarmos os verbetes de dicionário, partimos da ideia de língua como interação, como algo vivo na vida do(a)s falantes. Compreendemos, então, que o gênero verbete de dicionário faz parte do cotidiano escolar e, sendo assim, os interlocutores, as interlocutoras aos quais ele se destina irá construir os sentidos sobre o Sertão e sertanejo(a) a partir daquilo que o enunciado propõe, pois, entendemos, de acordo com os postulados bakhtinianos, que os diversos gêneros discursivos utilizam os recursos linguístico-discursivos de modo situado, conforme já dissemos.

Para isso, no processo de análise, buscamos inferir quem é esse “eu” que enuncia, pensando, claro, no(s) autor(es) dos dicionários, assim como também quem é esse “outro”, pois sabemos que, nesse caso, se trata do público escolar. Mas, é necessário perceber qual o perfil psicossocial desse sujeito, pois é a partir desse perfil que são escolhidos os usos linguístico-discursivos, justificando a escolha de um e não de outro(s), e, por fim, o “ele”, isto é, sobre o que se fala. Sabemos que aqui se trata do “sertão” e do “sertanejo(a)”. Para entender melhor o *corpus* aqui construído, é necessário situar alguns pontos. Primeiro, a “coleta” dos verbetes aconteceu em apenas uma das escolas estaduais do município de Água Branca, Alagoas, já que fomos informados de que os mesmos dicionários

são distribuídos em todas as escolas dessa rede, e visitamos também somente uma escola da rede municipal, já que a maioria das escolas estão situadas na região rural, dificultando o acesso, e também porque os mesmos dicionários, quando são distribuídos, assim como na rede estadual, são iguais para todas as escolas. Para a análise, são utilizadas entradas de palavras de 09 (nove) dicionários diferentes, coletados nas duas redes públicas de educação desse município.

Dentro do projeto de pesquisa do qual participei, conforme já marcamos no início da discussão, no “Plano de atividades individuais”, cada uma das integrantes tinha por objetivo analisar o *corpus* que lhe foi destinado. Dessa forma, no *corpus* aqui coletado seria necessário ir até às escolas da rede pública, para assim interpretar os sentidos propostos sobre os verbetes “sertão” e “sertanejo” nesse gênero discursivo. Com isso, procuramos observar quais são os dicionários utilizados nas redes estaduais e municipais do município de Água Branca, Alagoas, no intuito de observar quais os sentidos propostos nesses verbetes em cada dicionário, pois, como nos mostra Bakhtin ([1929] 2012), vivemos em uma relação dialógica. O interesse da pesquisa é o de fazer perceber como são apresentados e quais são os sentidos para os verbetes “sertão” e “sertanejo” nos dicionários escolares dessa cidade do interior do Estado de Alagoas. Assim, partimos para a interpretação dos significados como uma forma de perceber se o que discutimos durante todo o tempo de estudo, sobre a construção desse lugar e dos modos de ser e de viver nele, estaria sendo confirmado através dessas significações dicionarizadas, ou não.

Temos refletido, a partir desses estudos, sobre a importância de se pensar no dicionário como um gênero discursivo que, assim como as charges, as propagandas e os discursos políticos, tem contribuído para a ideia do que é “sertão” e “sertanejo”, entendendo que devemos encarar o dicionário como um gênero discursivo, já que assim como qualquer outro, surge em respostas a enunciados anteriores, como nos mostra Bakhtin ([1929] 2012). Entendemos do mesmo modo que os verbetes são elaborados com a intenção de chegar ao outro, ao qual se destina determinado efeito de sentidos. Então, perceber o dicionário como agente ativo no processo de construção de significados é refletir sobre sua influência, nesse caso a influência na vida escolar. Por isso, é importante observarmos como são abordados os verbetes de dicionário, a forma como são apresentados os significados, e, o mais importante, os significados atribuídos nesse ambiente escolar, pois é lá onde os alunos e as alunas receberão esses significados.

Em contraponto, já antecipamos que seria necessária a criação de dicionários que levassem em consideração os usos e as palavras que estão surgindo, pois, como sabemos, a língua é algo em constante mudança e onde mais essa mudança aparece é nos usos e não encontramos essas palavras/novos usos nos dicionários. Isto faz com que os alunos e as alunas vejam a língua portuguesa

como algo difícil, longe daquela língua que falamos. Por isso, além da inclusão de novos verbetes e da atualização desses, é importante nos dicionários a significação das palavras e nada melhor do que encontrarmos as significações que dão conta das novas necessidades linguísticas como falantes de uma língua.

Nesse momento da reflexão, é necessário pensarmos sobre a esfera discursiva escolar, já que, partindo dos postulados bakhtinianos, o(a)s falantes integram em uma dada esfera discursiva, o que irá implicar nas escolhas linguístico-discursivas realizadas. Sobre isto, Bakhtin ([1929] 2012) mostra que todas as esferas da atividade humana estão ligadas aos usos da linguagem, sendo, então, a língua usada em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, pensados como enunciações concretas realizadas pelos sujeitos que pertencem a qualquer campo da atividade humana. Ele defende que todas as esferas discursivas, sejam elas primárias ou secundárias, são ideológicas e buscam determinados efeitos de sentidos nos seus enunciados. De outro modo, quando enunciamos falamos coisas que corroboram a ideologia presente na esfera na qual estamos inserido(a)s. Logo, acredita que os discursos são ideológicos, políticos e se atrelam a relações de poder. Dessa maneira, é necessário pensar a escola como uma esfera discursiva com um poder de nos fazer agir em nossos discursos, já que passamos uma grande parte de nossas vidas estudando. Ou seja, formamo-nos ideologicamente através dela e isso interferirá na forma como passamos a agir socialmente, visto que construímos as práticas sociais a partir dos nossos discursos.

O que foi discutido anteriormente sobre as esferas discursivas é para que percebamos o quanto as esferas comunicativas fazem parte da nossa vida. Ao focarmos a escola, é para nos darmos conta de que a nossa formação ideológica está atrelada aos valores construídos ali, e quando pensamos em um gênero discursivo como o dicionário é para que entendamos que, de acordo com Coroa (2011), esse faz com que adquiramos conceitos e ajuda-nos a desenvolver relações lógicas. Nesse sentido, é possível perceber que a pesquisadora pensa o dicionário para além das significações, entendendo-o um gênero discursivo que faz com que os alunos e as alunas, por exemplo, desenvolvam uma visão sobre aquilo que os verbetes enunciam. Pensando dessa forma, devemos observar que os verbetes de dicionários nos fornecem uma visão ideológica sobre esse livro, o dicionário. Sendo assim, devemos pensar na função social dos dicionários, pois quando o utilizamos nem sempre refletimos sobre o seu papel na sociedade, principalmente no ambiente escolar, visto que é possivelmente o lugar em que temos o nosso primeiro contato com esse material de leitura/consulta. De acordo com Coroa (2011, p.63), “(...) o dicionário é, portanto, mais do que uma forma de nomear e classificar as coisas do mundo: é o apoio à construção de nossa rede de conhecimento linguístico” e enciclopédico.

Desse modo, percebemos que a função do dicionário não se limita a apenas dar a significação correta da palavra, mas que é a partir dele que começamos a ter um conhecimento linguístico amplo, bem como conhecimento de mundo. É por isso que a pesquisadora ainda fala sobre a valorização dada ao dicionário pela sociedade, pois se tem em mente que é através dele que conseguimos desenvolver a língua de maneira correta. Isto não é negável. Todavia, é necessário que se pense que esse gênero discursivo dificilmente é atualizado. Ou seja, por termos uma língua heterogênea e passível de mudança, diversas palavras vão surgindo ou mudando de significado. No entanto, dificilmente são colocadas nos dicionários. É nesse sentido que Rangel (2011) acredita que na construção dos dicionários é essencial levar em consideração o perfil do usuário, pois não se deve ficar preso a expressões que já não são mais usadas ou que foram mudando de significado com o passar dos anos. O aluno, a aluna, segundo esse pesquisador, precisam conseguir ver os seus usos linguístico-discursivos nesse gênero discursivo e, assim, saírem das formas presas dos prefixos e sufixos, aderindo, portanto, às palavras que fazem parte do cotidiano desse/dessa falante.

Essa demanda significaria, por exemplo, a entrada das flexões de gêneros nos dicionários, pois, quando observarmos os verbetes selecionados para essa análise, é possível perceber que “sertanej-a” não é palavra encontrada, o que nos faz pensar que essa estratégia dialogue com o que viemos estudando desde o início do projeto, com Albuquerque Jr. (2014), acerca da ideia de que, devido à criação do mito compensatório, no qual o homem é visto como o macho, viril, faz-se com que a mulher não seja vista. Parece que esse mito tenha sido aderido também na escolha dos verbetes. Não que isto tenha sido feito de forma que o enunciador percebesse, mas acreditamos que, assim como as insígnias que são aderidas ao falar do sertão/da região Nordeste do país, isto pensando na língua como algo ideológico, a flexão de gênero para o feminino não tenha sido colocada, acreditando que “sertanejo” dê conta daquilo que se veja como o modo de ser e de viver nessa região, visto que o sertão/Nordeste é visto como uma região bastante castigada, que leva os sujeitos a se embrutecerem, e que a mulher tenha se masculinizado, a ponto de poder ser vista da mesma forma que o homem. Ou seja, as mulheres dessa região, devido ao sofrimento, à vida sofrida, castigada pela seca, acabariam se tornando rústicas, assim como os homens.

VERBETES “SERTÃO” E “SERTANEJO” EM ANÁLISE

Essa reflexão é para nos fazer pensar em como são feitas as escolhas lexicais e de definições nos dicionários, pois percebemos que seria importante a entrada de verbetes que fizessem parte dos usos cotidianos da língua, afinal, como nos mostra Rangel (2011), os dicionários ainda hoje são elaborados levando em

consideração a preservação do Português Europeu, não correspondendo, deste modo, às necessidades atuais. Partamos agora para a forma como certamente são utilizados os dicionários (em sala de aula).

Sabemos, inicialmente, que os dicionários são utilizados como forma de garantir os significados das palavras, assim como a maneira certa de se escrever e interpretar os significados ali propostos. No sentido extremo, chega-se a se dizer que o dicionário possui valor legal, como argumentou sobre um certo dicionário recentemente uma professora-*influencer*! No entanto, como Coroa (2011) pontua, os dicionários devem ser pensados como gêneros discursivos, que, assim como os outros, nascem em uma esfera de comunicação discursiva, em um dado contexto sócio-histórico, procurando atingir determinado efeito de sentido no seu interlocutor, na sua interlocutora. Sendo assim, o dicionário passa a ser muito mais do que simplesmente um livro que dá significações, passa a ser um gênero com valor ideológico.

Quando partirmos para as salas de aula, percebemos quão valorizados são os dicionários pela sociedade e, desse modo, pelas políticas públicas. A esse respeito, de acordo como Rangel (2011), desde 2000 houve diversas formas de incorporação de políticas públicas nas escolas em que se visava a utilização dos minidicionários nas aulas de Língua Portuguesa. O interesse era o de fazer com que os alunos e as alunas tivessem acesso a um padrão de língua que não fazia parte dos usos cotidianos deles. No entanto, em 2006, começou a ser pensada a utilização de um Português no dicionário escolar que fizesse parte da língua usada pelos seus falantes. É a partir daí que acontece a preocupação das políticas públicas em disponibilizar para a comunidade escolar os dicionários à/aos estudantes. Essas políticas públicas, de acordo com Rangel (2011), tinham o intuito de tornar os dicionários uma das ferramentas de ensino, junto como os livros didáticos, dando visibilidade a esse gênero discursivo nas escolas.

Dessa maneira, percebemos a importância que o gênero dicionário (e verbe) tomou e é a essa relevância que atribuímos a valorização do gênero, pois mesmo que em 2006 tenha ocorrido a proposta para inserir no gênero os usos da língua, no sentido de outras acepções, não conseguimos perceber essa adesão no que se refere aos verbetes “sertão” e “sertanejo”, em dicionários publicados de 2005 a 2011. O que de fato ocorre é que o dicionário é disponibilizado para atender a uma necessidade linguística nas escolas, devendo atender às exigências da língua e de sentidos, de acordo com aquilo que é visto como correto pela sociedade.

Quando observamos a estrutura composicional dos dicionários, percebermos que todos os verbetes são colocados seguindo uma regra: primeiro, a classificação e definição gramatical, logo em seguida são dadas as significações do verbe, que pode ser uma ou mais de uma, como observamos nos verbetes “sertão” e “sertanejo”, que seguem:

Figura 01: Verbetes “sertão” e “sertanejo”.

sertão (ser.tão) **sm.** *Bras.* Zona pouco habitada e semiárida do interior do Brasil. [Pl.: *sertões.*] ◉ [De or. obsc.]

sertanejo (ser.ta.ne.jo) [ê] **adj.** 1 Referente a ou próprio do sertão.
adj. sm. 2 Que ou quem vive no sertão. ◉ [De *sertão* (*sertan-*) + *-ejo*.]

Fonte: Dicionário de Língua Portuguesa Evanildo Bechara, 2011.

Com isso, é interessante notar que mesmo tendo mais de uma classificação, essa não é colocada com adequação de contexto. Nós falantes da Língua Portuguesa, a partir dos conhecimentos que temos sobre a língua, é que adequamos de acordo com o contexto de uso. Sobre isto, Krieger (2011) diz que as palavras encontradas nos dicionários são vistas como polissêmicas, já que apresentam significações diversas, que podem ser adequadas a muitos contextos enunciativos. No entanto, a autora acredita que existe uma falta de organização discursiva e de esclarecimento nas definições dos verbetes. Esse aspecto nos faz pensar que a crítica realizada pela autora está relacionada à falta de informação sobre o contexto e a organização discursiva e por não encontrarmos ali palavras usadas no cotidiano.

Ao observarmos o verbe “sertão”, mostrado anteriormente, há apenas uma definição, quanto ao segundo, “sertanejo”, existem duas definições, demonstrando o que discutimos acima sobre a possibilidade de várias definições para uma mesma palavra. No *corpus* dessa pesquisa, temos algumas definições que corroboram a ideia de “sertão” e “sertanejo”, na qual nos propomos a abordar, ou seja, com aquilo que Albuquerque Jr.(2014) chama de estereótipos, as imagens (repetidas) que são construídas sobre o que é “sertão” e “sertanejo(a)”.

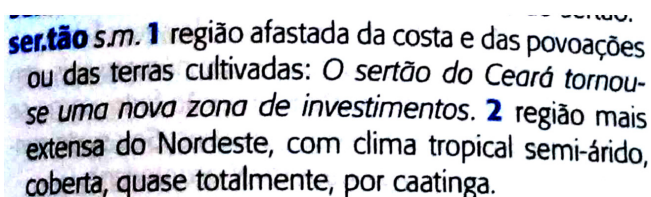
Nos verbetes de diferentes dicionários analisados, encontramos definições que se repetem, como, por exemplo, a utilizada em relação à palavra “sertão”, em que encontramos “região pouco habitada, afastadas de povoações”, e “região mais seca que a caatinga”.

Figura 02: Verbe “sertão”.

vadores sertanistas o unir guimaraes...
SERTÃO ser-tão **Sm** 1 região afastada da costa e das povoações ou das terras cultivadas: *O casal resolveu isolar-se e morar no sertão, longe de tudo e todos.* 2 o interior do país: *Os bandeirantes partiram de São Paulo para o sertão.* 3 região mais extensa do Nordeste, com clima tropical semiárido, coberta, quase totalmente, por caatinga: *O sertão é a área menos povoada da região nordeste e também área tradicional de emigração.*

Fonte: Dicionário UNESP do Português Contemporâneo, 2011.

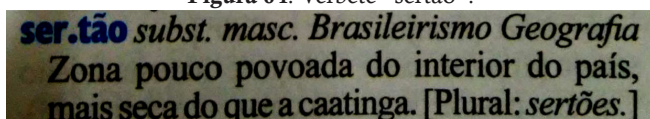
Figura 03: Verbete “sertão”.



sertão s.m. **1** região afastada da costa e das povoações ou das terras cultivadas: *O sertão do Ceará tornou-se uma nova zona de investimentos.* **2** região mais extensa do Nordeste, com clima tropical semi-árido, coberta, quase totalmente, por caatinga.

Fonte: Dicionário Escolar Domingos Paschoal Cegala Língua Portuguesa, 2005.

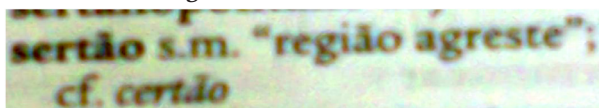
Figura 04: Verbete “sertão”.



sertão subst. masc. *Brasileirismo Geografia*
Zona pouco povoada do interior do país, mais seca do que a caatinga. [Plural: *sertões*.]

Fonte: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, Aurélio Júnior, 2011.

Figura 05: Verbete “sertão”



sertão s.m. “região agreste”;
cf. *certo*

Fonte: Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa 5ª edição, 2009.

Nesses exemplos, percebemos que algumas definições, que mesmo com algumas diferenças no modo de organização linguística, trazem a mesma ideia, a significação sobre aquilo que se fala. Sobre o “sertão” aparecem: “região afastada de costas e povoações” nos dicionários “Cegala” e no “Português contemporâneo”. Depois, a referência à caatinga é quase unânime nos dicionários, pois quando não define que é uma região mais seca que a caatinga, como no “Dicionário Aurélio Júnior”, informa que é uma região quase totalmente coberta pela caatinga, como no dicionário de “Cegala” e no “Português contemporâneo”, da UNESP. Ainda sobre esses aspectos, aparece a referência à região semiárida ou agreste, quando não é citada a caatinga, como no primeiro exemplo mostrado anteriormente, no dicionário de Evanildo Bechara e no último, no “Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa”. Essas definições trazem a descrição de uma região que vai ao encontro daquilo que Albuquerque Jr. (2014) chama de imaginário social sobre o sertão/Nordeste, qual seja, o de imagens que foram criadas a partir da seca de 1877, que teria devastado a região, causando mortes, devido a fome advinda da falta de chuva. Nessa interpretação, o que percebemos ao analisar o verbete “sertão” é que ele foi criado ainda fazendo referência a esse momento, trazendo a imagem de seca e de quase nenhuma povoação, que só corresponde, talvez, àquele momento, pois como nos fala Albuquerque Jr. (2014), assim como tudo mudou, o sertão/Nordeste também mudou.

A forma de definição do verbete “sertanejo” também acontece de maneira bem parecida com o que vimos no verbete “sertão”. Nos dicionários citados anteriormente, aparece a repetição de significados, diferenciando apenas a organização linguística, em alguns casos. O mesmo processo também acontece com a palavra “sertanejo”. Vejamos como se dá esse processo no verbete “sertanejo”.

Figura 06: Verbetes “sertanejo”.

sertanejo (ser.ta.ne.jo) [ê] **adj.** 1 Referente a ou próprio do sertão. **adj. sm.** 2 Que ou quem vive no sertão. [De *sertão* (*sertan-*) + *-ejo*.]

Fonte: Dicionário de Língua Portuguesa Evanildo Bechara, 2011.

Figura 07: Verbetes “sertanejo”.

SERTANEJO ser.ta.ne.jo **Adj 1** nascido ou que vive no sertão: *Sabia que era um matuto sertanejo.* **2** típico da gente do sertão: *espírito sertanejo* **3** do sertão: *um recanto sertanejo* **4** tido como típico da zona rural: *música sertaneja* **5** que se dedica a cantar músicas tidas como características da zona rural: *cantores sertanejos* **Sm 6** pessoa que nasce ou que vive no sertão: *A seca de 1825 deixou sinistra impressão na memória dos sertanejos.* **7** música típica do sertão: *As músicas do momento são o sertanejo, o pagode e o rap.*

Fonte: Dicionário UNESP do Português Contemporâneo, 2011.

Figura 08: Verbetes “sertanejo”.

ser.ta.ne.jo (ê) **adj.** 1. Do sertão, ou que o habita. 2. Rústico, agreste. 3. Veja *caipira* (2). ● **subst. masc.** 4. Veja *caipira* (1).

Fonte: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Aurélio Júnior, 2011.

Figura 09: Verbetes “sertanejo”.

ser.ta.ne.jo (ê) **s.m.** 1 natural ou habitante do sertão. 2 música típica do sertão: *A rádio deixou de lado gêneros musicais populares, como o sertanejo e o pagode.* ● **adj.** 3 relativo ao sertão: *município sertanejo.* 4 típico da zona rural: *Gosto de música sertaneja.* 5 que se dedica a cantar músicas com características da zona rural: *dupla sertaneja.*

Fonte: Dicionário escolar Domingos Paschoal Cegala Língua Portuguesa, 2005.

Nesse verbete, temos a repetição da definição de que ser sertanejo está ligado àquele que vive, é natural ou habita no sertão, na maioria dos dicionários analisados. Mesmo que ocorra mudança na forma de se referir a esse habitante, há sempre a de algum adjetivo que corrobora a visão estereotipada desse sujeito,

ou seja, uma visão que vai ao encontro do que Albuquerque Jr. (2013) comenta, a noção que acredita que a seca é usada para explicar uma característica decisiva do sertanejo/ nordestino, um ser construído como o másculo e, por isso, o “rústico”, conforme a definição do dicionário Aurélio Jr. Mas, o que percebemos na maioria das definições é uma caracterização mais voltada para o “coitado”, o “diferente”.

É interessante pensar que esse “diferente” está relacionado com a argumentação que Macêdo (2011) esboça sobre os discursos construídos sobre o sertão, qual seja, a de que o sertão/ a região Nordeste desde o período em que perdeu o principal lugar na economia do Brasil passou a ser vista pelos sulistas como o lugar diferente, distante do resto do país. Devido a esse tipo de pensamento é que observamos que nos discursos que encontramos cotidianamente sobre essa região, levando em consideração os dicionários, percebemos que o sertão e o sertanejo são vistos por uma visão que corrobora a estereotipia falada por Albuquerque Jr. (2011), para quem

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome da semelhança superficiais do grupo”. (ALBUQUERQUE JR. 2011, p. 30).

Por isso, é fundamental no processo de análise perceber a forma como são colocadas as definições. No dicionário de Evanildo Bechara só há referência à natalidade, adjetivo pátrio, do sertanejo, ou seja, “aquele que é próprio, que vive no sertão”. No dicionário da UNESP, já aparece uma adjetivação mais comum de encontrarmos na fala daquelas pessoas que veem o sujeito desse lugar como o “distante”, fazendo referência a ele como o “matuto”. Essa definição continua no dicionário Aurélio Jr., que apresenta acepções de “caipira” e “rústico”. Tais definições vão caracterizando esse indivíduo com uma personalidade diferente e inconfundível, visto que, de acordo com esses discursos, não só nos dicionários como também na mídia, na literatura, na música etc., só é possível encontrar esse tipo de sujeito no sertão/ na região Nordeste, pois devido a sua história e experiência com o clima de seca acabou criando seu próprio jeito de ser e de viver, embrutecendo-se, tornando-se um ser rústico.

É possível a partir dos estudos realizados durante o projeto entender que os discursos sobre o sertão/ a região Nordeste foram com o passar do tempo formando uma matriz discursiva repetitiva, e que, por mais que mudanças já tenham acontecido, ainda continua e continuará esse lugar sendo referenciado dessa maneira. Acreditamos, assim como Albuquerque Jr. (2014), que a estiagem é um dado natural, é algo característico dessa região, mas que devemos aprender

a conviver com ela, afinal não é só de falta de chuva que essa região é feita, pois seu clima proporciona uma fauna e uma flora únicas, com singularidades, assim como em todo lugar do país. O que queremos mostrar com esses estudos é que houve a seca de 1877, mas esta não torna a região desoladora e desolada até os dias atuais, como tentam a todo o momento mostrar. O processo de construção discursiva é algo que realmente tem um poder incrível, pois é através dele que conseguimos compreender que, assim como todas as práticas sociais, a região Nordeste foi construída como o sertão do país. Isto fez com que os sujeitos dessa região também acabassem sendo vistos e construídos de acordo com um modo de ser e de viver característico, pois acabaram sendo tomados com embrutecimento, como coitados, como os diferentes, os distantes do resto do país.

Nas escolas, o dicionário é um dos discursos a que os alunos e as alunas têm acesso e, a partir do que vimos, esses discursos também trazem sentidos sobre o sertão e o sertanejo que corroboram a visão que é passada pela mídia, pela literatura etc., fazendo esses sujeitos escolares aderirem a mesma compreensão. Como vimos no início da contextualização, sobre o dicionário, percebemos que é um gênero discursivo com bastante prestígio socialmente e que as escolas estimulam esse prestígio, visto que é um gênero que traz, além da forma correta de escrever, ainda a significação que devem ter as palavras. Por isso, sem discussão, os sentidos propostos nos dicionários serão aceitos por sem qualquer dúvida. Portanto, os sentidos de que o sertão é uma terra mais seca que a caatinga, quase sem habitantes, e que o sertanejo é um homem matuto, caipira e rústico também podem ser aderidos com facilidade na esfera escolar. Que existem lugares com clima seco, semiárido, assim como o Nordeste, é correto afirmar, porém ao ser pela mídia, principalmente, mantida essa imagem, não se leva em consideração que existem muito mais aspectos além da seca para se enfatizar sobre essa região e o seu habitante. A quem interessa esses sentidos? Aos dicionaristas, lexicógrafos?

CONSIDERAÇÕES

O projeto de pesquisa “(Outras) Faces do Sertão Alagoano em Construções Enunciativo-Discursivas: Jogo de Verdades e Poderes” foi uma oportunidade de olharmos para o sertão/ a região Nordeste de forma diferenciada. Esse aprendizado significa que hoje quando deparamos com discursos relacionados à temática damos uma outra atenção, pois observamos desde a forma como o enunciado está organizado até os sentidos que estão sendo ali propostos. Aprendemos que como estudantes da língua(gem) precisamos ter uma atenção especial aos usos linguístico-discursivos que temos acesso a todo o tempo, parando de olhar apenas para a superfície do texto, pois entendemos que os sentidos estão para além da estrutura, dos aspectos gramaticais, por acreditarmos que todo e qualquer

texto é extraverbal e multimodal.

Desse modo, estudar sobre o sertão nos possibilitou observar como a língua(gem) tem poder sobre as práticas sociais, visto que é através dela que construímos o mundo. E é justamente por esse motivo que interpretar uma prática social como o imaginário sobre o sertão, região que na maioria das vezes é tão estigmatizada, foi enriquecedor, pois foi possível observar esse processo de construção de perto, ou seja, ao percorrermos por esse processo que vem desde o Brasil Colônia, chegando aos dias atuais, percebemos que os discursos só mudaram de datas, continuando os mesmos; é o que é chamado de matriz discursiva, que permite que os discursos dialoguem, agindo um em resposta a outros anteriores, o que permite que esses discursos estereotipados, aos quais Albuquerque Jr. (2014) faz referência, sejam repetidos, criando no “imaginário social” a imagem da fome, da seca, da miséria etc. Com a visão que temos hoje, damos conta de que antes, devido ao acesso a esses discursos estereotipados, também víamos o Sertão dessa forma. Temos consciência hoje de que o sertão como é conhecido, e o Nordeste, está para um clima, um dado pluviométrico, mas não só isso. Sabemos que o clima da região é realmente quente, mas também conhecemos lugares que fazem tanto frio no inverno quanto na região Sul ou Sudeste do país, devido à irregularidade climática no semiárido.

Uma das grandes esferas comunicativas que parece querer perpetuar essa visão determinista sobre o sertão e conseqüentemente sobre o sertanejo é a mídia. Este grande meio de divulgação em massa parece querer mostrar apenas um lugar uno, como nos diz Macêdo (2011), considerando essa região como o lugar da seca, da fome, da miséria, do povo sofrido e em luta para sobreviver. Hoje, nessa mesma região, que é construída assim, é possível mostrar o sertão moderno, intelectual, afinal o que é a implantação de Universidades no interior do Nordeste? É possível ainda vermos cidades pequenas abandonando velhos costumes, como andar a cavalo, para pilotar uma moto, aderindo aos usos de tecnologias, enfim, como Albuquerque Jr. (2014) mesmo fala, se o mundo mudou porque o sertão/Nordeste também não pode mudar.

Diante disso, com os nossos estudos no GELASAL, no projeto já citado, conseguimos adquirir conhecimento sobre uma prática social marginalizada pela grande maioria no país. Compreendemos hoje a forma como o sertão (e a região Nordeste) é vistos, como uma construção discursiva e dessa construção vieram às insígnias, como o chapéu de coró, o cacto etc., e as diversas formas de se referir ao sertanejo(a) (ao(à) nordestino(a)), como por exemplo, matuto, caipira, rústico etc., fazendo-nos acreditar que são realmente assim, conclusão que com os estudos realizados foram sendo desconstruídas, dando lugar a uma compreensão de outras faces do sertão (e do sertanejo, da sertaneja).

Assim, os estudos realizados sobre os verbetes de dicionário “sertão” e “sertanejo” nos possibilitaram um contato mais próximo com esse gênero discursivo, que só compreendíamos como um livro para tirar dúvidas de significados e de ortografia. Entendemos que o dicionário é visto como um gênero discursivo ideológico. Construir essa compreensão foi imprescindível para a realização das análises dos verbetes “sertão” e “sertanejo(a)” neste trabalho. Na análise, percebemos o quanto o poder discursivo está presente nos verbetes de forma a repetir a construção do que é “sertão” e “sertanejo(a)”, trazendo a estereotipia, na qual o sertão/Nordeste é visto como o lugar da fome, da morte dos seus nativos, sendo esses a todo momento referenciados como ignorantes, rústicos, e uma série de adjetivações negativas/pejorativas vistas na análise realizada.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. São Paulo: 2ª ed. Global 2009.
- ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz. **A seca no imaginário nordestino: de problema à solução 1877-1922**: Cap. VII: A seca dá bons frutos. Campinas, 1988, p.356-415.
- ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz. **Nordestino a invenção do “falo”**. Uma história do gênero masculino (1920-1940). 2ª Ed. Intermeios, 2013.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Sobre a estereotipia acerca do Nordeste. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=TaKH-fX4YNfU> >. Acesso em agosto de 2014.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Sobre a invenção do Nordeste [Entrevista]. Programa O que é que tá rolando? Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Vq1Gfrjd5Ic> >. Acesso em agosto de 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: 6 ed. Editora WMF Martins Fontes, [1929] 2012.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro :1ª ed. Editora Nova Fronteira, 2011.
- BORBA, Francisco S. **Dicionário UNESP do Português contemporâneo**. Curitiba, Piá, 2011.
- CAVALCANTI, Jéssica Santos. **A ressimbolização do sertão em textos jornalísticos impressos**. Relatório Final. PIBIC (2019-2020). Universidade Federal de Alagoas -Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, 2020.
- CEGALA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- COROA, Maria Luiza. **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. Para

que serve um dicionário. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: Dicionário escolar da língua portuguesa**. Curitiba: 2ª ed. Positivo, 2011.

KRIERGER, Maria da Graça. **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. Termos Técnico-científicos em minidicionários: Problemas de inclusão e de definição. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, Thiago da Silva. **Outras lições sobre o sertão em livro didático**. Relatório Final. PIBIC (2019-2020). Universidade Federal de Alagoas -Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, 2020.

MACÊDO, Maria do Socorro Barbosa. **O movimento de discursos no/sobre o semiárido no espaço escolar sertanejo alagoano**. Maceió- AL, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RANGEL, Egon Oliveira. **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “Proposta lexicográfica”. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SANTOS, Hugo Pedro Silva dos. **“Outro sertão”: linguagem e território**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

O CORPO ENRAIZADO NOS JOGOS POPULARES E SUAS HISTÓRIAS

Marcio Rogerio Bresolin¹

O movimento da história como uma totalidade não se deve exclusivamente a ideias, desligadas da vida social, nem a uma sociedade desligada de ideias, pois a sociedade é composta de homens que possuem ideias, e essas se enraízam num determinado contexto social. A compreensão do processo histórico só é possível se o ser humano for visto como um ser não somente racional, mas possuindo necessidades e impulsos, que transforma a si mesmo como um todo, ao mesmo tempo em que se transformam as relações entre os homens. Da teia de entrelaçamentos dos planos e ações humanas, surge uma força totalizante mais forte do que os desejos e as ações singulares, que impulsiona a marcha da história. Os múltiplos universos do homem [...] são totalidades parciais e possuem sua própria dialética, não se constituindo, entretanto, em estruturas autônomas, mas, sim, interdependentes, que estão em mútua conexão. (GONÇALVES, 1994, p. 80).

Os jogos acompanham a humanidade através do tempo e da história, mas suas origens são desconhecidas. Feital e Cortês (2009) as definem como práticas que podem ser abandonadas pelos adultos, aparecendo em trechos de textos, mitos ou rituais religiosos. Há registros de gregos e orientais brincando de amarelinha, empinando pipas e jogando pedrinhas. Um fato estranho, porque as crianças de hoje, apesar de fazerem a mesma coisa, raramente o fazem.

Hoje em dia, esses jogos e brincadeiras estão sendo resgatados por meio do trabalho docente do professor de educação física escolar, que desenvolve essa unidade temática dos “Jogos e brincadeiras” e explora os “jogos populares” como objetos de conhecimento (DARIDO et al., 2018). A discussão reflexiva sobre essa questão é tão importante que a BNCC (2018) propõe os videogames (jogos eletrônicos), como prática de escolha dos jovens, como um alvo intelectual a ser explorado, com isso, reforça as atividades instrucionais voltadas para a compreensão da valorização dos alunos, sabendo que temos que priorizar as atividades físicas ao corpo para promover saúde. Além disso, podemos fazer o resgate dos jogos populares, já que os videogames (jogos eletrônicos) estão

¹ Professor de Educação Física. Licenciado e Bacharelado em Educação Física, Especialização em Educação Física Escolar, Docência no Ensino Superior e Mestre em Educação. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação PROFE-DUC e do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Brasil; bresor.bresor9@gmail.com.

sendo substituídos, pela prática de atividade física como os jogos e brincadeiras.

Os jogos tradicionais são também denominados de jogos populares, sejam aqueles praticados por adultos ou pela população infantil, principalmente por crianças integrantes de famílias menos privilegiadas. Estes ocorrem com frequência em calçadas, ruas, quintais, terrenos baldios e pátios escolares, ao passo que aqueles se tornam parte da vida cotidiana de seus praticantes em seus momentos de tempo livre e oportunidade de encontro grupal (MELLO, 2006, p. 01).

Neste título traz memórias, “O corpo enraizado nos jogos populares locais e suas histórias”, em que nos remetemos às nossas brincadeiras, jogos e “histórias locais” (MIGNOLO, 2003), à criança, adolescente, escola e adultos, por meio dos momentos que surgem como sentimentos, emoções, saudades de viver e ao mesmo tempo (re)viver situações e *experiências*. Situações de minha infância e adolescência pobre, no Município de Maracaju-MS, na década de 1980, a qual me trouxe muitas lembranças e felicidades. Recordo-me de brincadeiras simples e singelas como subir no muro e pular no galho da árvore ou jogar bola de gude. Mas me recordo agora que essas memórias, muitas vezes, das brincadeiras e práticas culturais (esportivas) da minha infância tão feliz nunca, ou quase nunca, estiveram compondo os conteúdos das escolas em que estudei. Será porque eram práticas e brincadeiras de uma, como muitas outras, infâncias pobres dos diferentes lugares brasileiros? Ou será que é porque percebemos, agora, que a escola optou, por uma questão de políticas de Estados, por manter fora das escolas exatamente aquilo que ela insiste ainda hoje afirmar privilegiar: brasileiros que precisam da escola como espaço de Educação. Será que as escolas são mesmo espaços de produções de conhecimentos no plural?

Imagem 1: Bolinhas de Gude

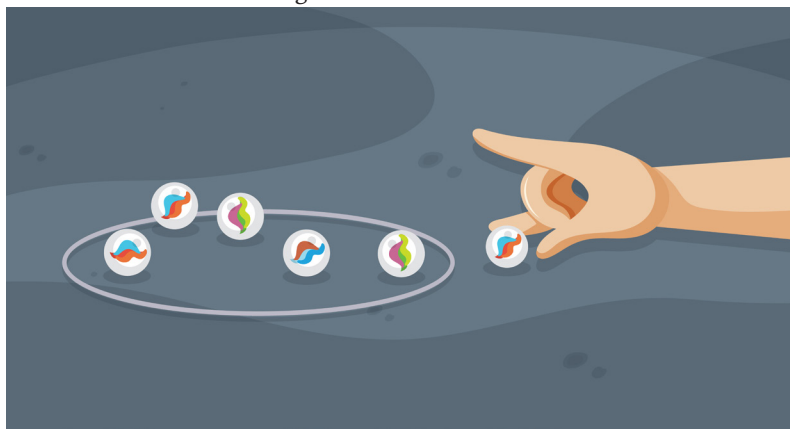


Imagem ilustrativa. Fonte: Freepik.

O jogo de bola de gude, de certa forma é um jogo antigo² e suas formas são inúmeras, por exemplo: três-covinhas, jogo da mata, estrela, biribinha, meia lua e entre outros. O mais jogado, na minha infância, era o triângulo, onde se colocavam as bolinhas de gude, no interior do triângulo, e cada jogador tinha sua vez de jogar, quem conseguia tirar a bolinha do seu centro, continuaria jogando, se jogar e errar tinha que passar a vez ao outro competidor. Eu mesmo já joguei muito, e perdi muito, pois as crianças necessitam ter uma boa coordenação motora fina, sendo que não era a minha característica de jogador.

Observando essa imagem 1, vemos o retorno/retornar da simplicidade e o buscar momentos que possam deixar o aluno feliz e emocionado. Pois, a não concordar com o ponto de vista de ninguém, em explanar que nesse momento de jogar bola de gude não estará desenvolvendo cultura e conhecimento a esse corpo/aluno. Posso citar alguns exemplos como: coordenação motora fina, concentração, raciocínio, estímulo a criatividade, conceitos de estrutura espacial, técnica para realizar movimentos de arremesso, ajuda na socialização, que a prática auxilia na psicomotricidade, entre outros, em um simples jogo de bola de gude tudo isso pode ser evidenciado. Com isso, iremos desenvolver as habilidades do aluno sem força-lo a praticar um esporte para completar o referencial curricular (futsal, handebol, basquetebol e voleibol), pois, todos são importantíssimos.

Meu “Basebol” era feito na rua de casa, com alguns amigos, com uma bola de tênis, duas latas de óleo Soya³ e dois cabos de vassoura. Quando passava um carro, a brincadeira era pausada, em meio ao desespero, de um atropelamento, não de nós, mas das latas de óleo que poderiam ser esmagadas, acabando assim a brincadeira, que era chamada por nós de Betis.

O Betis é um jogo de rua que ganhou uma versão popular no Brasil, também conhecida como bete, betcha, tacabol, lesca ou casinha, dependendo da região e suas culturas regionais. O principal objetivo do jogo é rebater a bola lançada pelo adversário, conseguindo jogá-la o mais longe possível. Enquanto isso, os dois jogadores com o taco – cabo de vassoura em mãos – cruzarão esses dois no centro do campo, ocasionando um ponto cada vez que tocarem os

2 O jogo de bola de gude: Pelas descobertas arqueológicas e pelos registros pictóricos e escritos, o jogo praticado com bolinhas é antiquíssimo. Especula-se que ele tenha nascido nas eras pós-neolíticas. Deve ter surgido em vários grupos culturais que atingiram o estágio neolítico, atendendo a uma necessidade lúdica; Povos primitivos faziam as bolinhas com pedra, argila, madeira ou osso de carneiro; Na Grécia as crianças também jogavam com castanhas e azeitonas e em Roma, com nozes e avelãs; De acordo com Câmara Cascudo, o popular gude já era conhecido pelos gregos e romanos como o nome de esbothyn e que estes também conheciam as bolinhas de vidro, PILA VITREA. Disponível: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/bolinhas-de-gude>. Acesso: 16 de agosto de 2021.

3 Marca de óleo de soja muito comum no Brasil quase “desde sempre”.

tacos no meio do campo. Lembremos que esse campo eram as ruas terrosas de muitos bairros sem, sequer, saneamento básico e redes de esgotos corretamente implementados.

Numa era tão tecnológica e por ser ano atípico de pandemia, percebe-se com mais ênfase a falta de praticar/práticas de atividades físicas de modo quase geral. Inclusive grandes campeonatos de diferentes modalidades esportivas foram suspensos. As aulas, especialmente de Educação Física, foram desativadas para evitar maiores contatos entre estudantes e professores. Crianças apáticas, abatidas, descoordenadas, totalmente em uma zona de “conforto”, configuradas para uma sociedade capitalista eurocêntrica, tiveram agora, mais que nunca, que ficarem prostradas em sofás ou presas em seus quartos viciando-se em, cada vez mais – quando essas puderam/tinham – videogames. E meu papel como professor é desconstruir tudo isso, buscar algo novo, um caminho *outro* que faça esse corpo/aluno desenvolver atividades prazerosas e ao mesmo tempo originando saberes *outros*.

Na minha época (me refiro à década de 1990, época de minha infância), nadar em piscinas era somente para quem tinha o poder aquisitivo alto, para nós, a natação era praticada num córrego perto de casa, o Rio Montalvão, que antigamente não se falava em poluição igual nos dias de hoje. Quando falo isso, são basicamente histórias de 30 anos atrás. Essas histórias trazem sentimentos bons, resgatam esse corpo enraizado nos jogos e memórias culturais como experiências. São essas informações que contemplam os sujeitos repletos de geo-história local, retratando para os dias de hoje suas emoções.

Outro aspecto muito interessante eram a ingenuidade e/ou ignorância por não saber e nem ter medo das possíveis fatalidades. Recordam-me de situação em que era numa turma de colegas, onde os mesmos nos finais de semana combinavam para ir a um silo⁴ que armazenava milho e soja, e havia uma enorme montanha de grãos, que todos subiam no elevador, a cerca de 20 metros de altura e nós meninos pulávamos sobre a montanha de grãos, todos totalmente inusitados e se divertindo. Sendo que isso em nossa época atual seria motivo de loucura, numa sociedade totalmente tecnológica, com crianças passivas (indiferentes). Também me recordo do jogo de futebol, que era em um campo, chamado poeirinha (campo de terra). Ao explanar essas histórias, vejo o poder de transformação e resgates de sentimentos e emoções, pois os mesmos não possuem compreensão no terreno da crônica colonial moderna eurocêntrica cientificista.

4 Os silos são construções destinadas ao armazenamento e conservação de grãos secos, sementes, cereais e forragens verdes. Um silo tipo trincheira comporta aproximadamente 500 kg de silagem. A capacidade é, então, 81 toneladas.

Podemos nos certificar que somos palavras atrás da escrita, histórias perdidas sem valores compreensíveis pela lógica moderna, pois cada corpo em sua individualidade passou e perdurou por situações e momentos de histórias de vida. O corpo carrega com isso toda essa consciência e inconsciência atravessadas em si. Nesse caminho de descolonizar, que manifesto para resgatar jogos enraizados na cultura popular e suas histórias, construímos saberes oriundos de corpos esquecidos, negligenciados, inferiorizados, que em questão, são corpos “diferentes nas semelhanças” (MIGNOLO, 2003). Quando Walter Mignolo em seu livro “*Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*” (2003), representado por conversas com indivíduos/pessoas do dia a dia, incorporado como objeto de pesquisa, explica expressando que esses corpos em seu *locus* de enunciação também produzem conhecimento. Faz com que nossos pensamentos intelectuais sejam marcados por uma perspectiva epistemológica *outra*, descentralizando nossa visão tradicional, sobre a ciência moderna e conhecimento, desconstruindo e desnaturalizando os cânones da academia e, avista disso, revelando como nossa concepção e formação estão enraizadas num mundo imaginário, caracterizado e marcado por um colonizar intelectual do/pelo mundo eurocêntrico.

Persistir em pronunciar, como até em uma redundância e em (re)escrever, que em meu e seu lugar de falas, nós não somos reconhecidos em nossas riquezas emocionais através de nossas histórias.

Todo corpo/sujeito está enraizado em seu passado histórico e compõe uma diversidade de riqueza emocional. São corpos outros ou não-corpos, tentando se aceitar na sua crioulidade ou subalternidade, compondo a maior parcela desse mundo periférico ou fronteiriço e geopoliticamente silenciados onde se perderam em seus gritos.

É a partir desse lugar fronteiriço, por excelência, que penso e busco uma crítica periférica, cujo projeto assenta-se em uma nova epistemologia como forma de barrar as marcas de uma epistemologia moderna que, ao migrar para as bordas, decalcou um sentido totalizante sobre as produções locais (NOLASCO, 2012, p. 3).

Nessa ótica, precisamos estabelecer uma epistemologia *outra* firmada no conceito descolonial, que se desprenda das hegemonias eurocentristas. Nesse contexto me reporto novamente às escolas, uma vez que estas cumprem um papel não somente intelectual, mas também socializador. Portanto, a escola precisa de uma episteme que incorpore seu *locus* periférico fronteiriço, para desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalentando processos pedagógicos.

Precisamos dar espaço à voz dos pensadores que habitam nossa realidade, que compreendem nosso *lócus* e que dão ênfases a nossa história e jogos populares, enquanto fronteira periférica, que conheça as culturas aqui existentes, buscando-se especificamente sua valorização. Necessito da contribuição de intelectuais com discursos a partir desse nosso *lócus*, que pense a paisagem periférica como produtora de saberes e culturas, representando esse corpo do jogo e suas historiologias.

O crítico periférico tem a possibilidade da escolha de poder pensar da periferia e, por conseguinte, de adotar uma outra articulação que não passe, necessariamente, por aquelas pensadas nos grandes centros avançados do país. Ao agir assim, o crítico periférico acaba por exumar e refundar “histórias esquecidas” que ficaram soterradas nas margens da História. (NOLASCO, 2012, p. 3)

Pensar criticamente a partir da periferia, implica trilhar outro caminho que não seja o centro, resgatando sua história legítima, (história dos jogos populares) não aquela construída em torno de sua imagem, possibilitando outra forma de discursar sobre seu *lócus* fronteiriço. Por exemplo, jogos a partir de construção própria e não reproduzida, compreendendo a construção identitária multicultural aqui estabelecida por imigrantes, indígenas, “brasiguaios” e outros tantos povos que aqui povoam e contribuem para a construção de jogos e cultura. Tais diferenças necessitam ser vistas como um meio de transformação no biolócus, ao invés de serem subalternizadas e ofuscadas pelos centros.

É por valorizar esse *lócus* epistemológico que o crítico periférico contribui, por meio de sua crítica de natureza subalterna, para refundar na história o que foi reprimido pelo discurso da razão moderna. Por toda sua discussão, Walter Mignolo defende “a possibilidade teórica de se poder pensar a partir da fronteira nos tempos atuais” (NOLASCO, 2012, p. 4).

As instituições educadoras deveriam atualizar seus currículos, tomando como ponto principal seu *lócus* biogeográfico, tendo iniciativas de apresentarem um potencial de mudança da prática docente, a fim de desvencilhar a educação local da perspectiva da homogeneização presente no cotidiano escolar. Embasando-se em uma episteme teórica *outra* no sentido de reconhecer, valorizar e incluir a diversidade cultural dos jogos “podemos dizer que se a epistemologia periférica não conseguir romper com a epistemologia moderna, ela se torna apenas outra versão” (NOLASCO, 2012, p. 4).

Essa visão crítica periférica que propõe outra teorização sobre sua história reprimida pela modernidade visa um pensamento que pode trazer mudanças educacionais, no sentido de oportunizar práticas pedagógicas docentes mais humanas voltadas ao nosso *bios* e que dizem respeito à construção de entendimento, que supere a ideia de que as diferenças étnicas, raciais e culturais que

permeiam nosso *lócus* fronteiriço, é um problema e a homogeneidade eurocêntrica é uma facilitadora do trabalho pedagógico. Fazendo assim, a Educação passa a valorizar a identidade multicultural de seu público, mas que os alunos tenham suas identidades moldadas para uma cultura e construção de suas histórias, jogos e se autorreconhecendo para as práticas esportivas. Uma instituição de ensino fronteiriça, que se depara em seu cotidiano com alunos que apresentam uma identidade multicultural intensamente marcada, não pode ter a homogeneidade como única opção.

O que temos, na verdade, é uma crítica assentada em teorias acadêmicas importadas dos centros que simplesmente se basta em tomar o *lócus* periférico e fronteiriço como um “campo de estudos”, ao invés de tomar tal *lócus* cultural periférico como um lugar capaz de produzir discussões históricas, culturais e políticas que acabam por explicá-lo dentro de um contexto mais geral. (NOLASCO, 2012, p. 5)

Diferentes povos partilham de um mesmo espaço físico e simbólico, com histórias e culturas ricas, mas subalternizadas, com especificidades linguísticas e culturais diferentes, com jogos distintos, que buscam apenas seu espaço para poderem conviver em harmonia, ao encontro de ambos na fronteira. No entanto, ainda precisamos tomar nosso lugar de fala sobre nosso *lócus* periférico, questionar os discursos acadêmicos de centro e começar a discursar criticamente sobre nosso *bios*, porém “o intelectual periférico parece ainda não se sentir seguro, intelectualmente falando, para pensar a partir de seu próprio *lócus* geográfico, sem correr o risco de cair em um “localismo” piegas e chinfrim” (NOLASCO, 2012, p. 5).

Portanto, é importante desenvolver uma crítica periférica que desfaça essa visão imperialista e esse discurso arcaico, que as academias de centro lançam sobre a nossa fronteira. Marcos Bessa-Oliveira (2018) cita os *Cadernos de Estudos Culturais* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que trazem publicações embasadas por autores latino-americanos, como críticos fronteiriços. Por esse contexto “é preciso que se defenda uma forma de se pensar a partir dessa zona periférica” (NOLASCO, 2012, p. 5), pois a maioria dos discursos acadêmicos e das instituições de ensino de modo geral se faz valer de discursos hegemônicos, fundamentados em críticos Europeus.

Reivindicar direitos críticos e filosóficos não é reforçar um pensamento dual, hierárquico e universal que imperou historicamente no Ocidente; é, antes de qualquer coisa, descobrir (tirar a tarja imperial) a imagem/paisagem de atrasada, nativa, sombria, bárbara e selvagem, sem capacidade de pensar, sem sensibilidade, eternamente dependente, imposta e sustentada pela herança colonial. (NOLASCO, 2012, p. 6)

Discursar a partir da fronteira periférica é se colocar como produtores

de saberes históricos e culturais. É “tomar as rédeas” de nossa própria história e não aceitar que o outro discursse sobre e por nós. Descobrir e desmentir a imagem de bugres, marginalizados e selvagens que a modernidade ocidental criou. Pensar além de nosso *locus* fronteiriço periférico é tomar os conceitos de *corpo-política*, *descolonialidade*, pós-colonialidade e começar a nos impor sobre nossa própria história, como nossa história dos jogos locais, sendo contada por nós mesmos, por críticos e pensadores que não só ouviram sobre ela, mas que conviveram e vivem na fronteira, sair dos pensamentos de centro hegemônico e estabelecer um pensamento característico próprio.

[...] compete ao crítico periférico reivindicar a legitimidade dos valores (de toda natureza) que emergem desses lugares periféricos, não com o objetivo de simplesmente contrapor ou comparar tais valores, mas com certeza como proposta epistemológica (política) de compreender tais realidades com seus sujeitos e produções culturais humanas de uma forma da qual o centro jamais poderia compreender, e pelo simples fato de pertença. (NOLASCO, 2012, p. 6)

A partir dessa premissa, a importância é a de um resgate e ressignificação da escola como fator de fundamental importância para a inclusão de uma educação pluricultural, histórica e centrada em nosso biolocus, pensando nos jogos, traçando “um pensamento que se localiza na fronteira do poder dos discursos hegemônicos e modernos, cuja preocupação inicial parte de suas próprias histórias locais e suas particulares relações de poder” (NOLASCO, 2012, p. 7).

Somente uma Educação para a diversidade cultural, firmada nos recortes culturais nos quais estamos inseridos e de respeito às diferenças, pode mudar o cenário de preconceito e discriminação que fizeram ao nosso respeito. Por isso a necessidade de um olhar outro na instituição escolar, em questões de esporte e jogos que permeiam a comunidade escolar perante a paisagens biográficas culturais em que estão inseridas.

Para contornar as bordas das paisagens periféricas que se desenharam na fronteira-Sul aqui em relevo é necessário, de início, que se leve em conta tanto a localização geohistórica do lugar quanto as sensibilidades biográficas dos envolvidos, como as produções artístico-culturais, os sujeitos atravessados e, não menos importante, meu posicionamento enquanto intelectual diretamente envolvido na reflexão crítica (NOLASCO, 2012, p. 9).

Para se pensar além da periferia subalternizada pelo imperialismo, precisamos pensar na diversidade que aqui se apresenta entre as etnias, culturas, linguagens, religiões. E podemos dizer que não somos apenas um mosaico, mas sim recortes culturais de diversos contextos convivendo num imenso contexto

territorial fronteiriço, que por muito tempo a hegemonia do eurocentrismo tentou apartar as peças desse mosaico composto de peças diferentes multiculturais e estabeleceu peças iguais (como semelhantes, quando muito) a fim de moldar-nos como monocultura esportiva.

CONSIDERAÇÕES

É pensando nessa diversidade subalternizada que há a necessidade de estabelecer uma reflexão crítica a fim de mudarmos o contexto da nossa história, para além das hierarquias, nos reconhecendo nas diferenças aqui existentes, que compõe as peças fundamentais fronteiriça de nosso lócus, dando voz a essa diversidade, onde cultura possa ser vivenciada, sem julgamento ou repressão, buscando minimizar as diferenças existentes dentro de nosso próprio *lócus*.

Considerando que tudo remete ao contexto dos recortes culturais aqui estabelecidos, não podemos deixar que o pensamento ocidental monocultural nos defina, uma vez que “só se pensa a América Latina a partir da América Latina” (NOLASCO, 2012, p. 10). Os discursos acadêmicos precisam ouvir as vozes dos pensadores regionais, que dissertam sobre a realidade que conhecem, e por esse ângulo, não só as academias, mas também à escola, com urgência precisa mudar seu modelo monocultural de jogo e esporte, assumindo uma proposta *outra*, para melhor atender as necessidades da sociedade e dos corpos sujeitos nela inseridos: na escola, na sociedade e no lazer.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica.** Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21.
- DARIDO, S. C. et al. **Práticas corporais: Educação Física-6º aos 9º anos.** Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018. FEITAL, D.;
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** 3ª ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- MELLO, Alexandre Moraes. **Jogos Tradicionais e Brincadeiras Infantis.** Atlas do Esporte no Brasil. Rio de Janeiro. CONFEF, 2006.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).
- NOLASCO, Edgar César. **Paisagens da Crítica periférica.** In: CADERNOS

DE ESTUDOS CULTURAIS: fronteiras culturais. Campo Grande – Ms,
vol.4, n° 8, p. 1-20, 2012.

A PERFORMANCE DA DANÇA BATE-BARRIGA COMO ATO EDUCATIVO E AGENTE NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL

Bruno Oliveira Santos¹

Sabrina da Silva Machado Trento²

Valdir Nunes dos Santos³

1. INTRODUÇÃO

Com o saber que adquirimos ao longo da vida, baseamos nossas ações e interpretações do mundo à nossa volta. Nossa postura em sociedade está relacionada com a compreensão que temos a partir da leitura que fazemos da mesma; a partir das experiências que nos constituem enquanto sujeitos.

Não passamos pela vida, e não nos reunimos com outras pessoas sem ao menos aprender alguma coisa. Com a incompletude que recai sobre nós, enquanto seres humanos, percebemos e fazemo-nos perceber nos diferentes ambientes que frequentamos. A maneira como isso acontece está diretamente

-
- 1 Mestre em Ensino e Relações Étnico-raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/CPF/UFSEB). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia (DEDCX/UNEB). Graduando em Artes pela Universidade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Professor da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Serra-ES. Desenvolve pesquisa no grupo Práticas e Representações Culturais em um Lugar no Mundo. *E-mail*: bruno.duquexxi@gmail.com.
 - 2 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Especialista em Educação Física Escolar para a Educação Básica (CEFD/UFES). Diretora Escolar da rede municipal de ensino de Serra-ES. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão -GEPEI/UFES. *E-mail*: machadosasa1980@gmail.com.
 - 3 Doutor em Belas-Artes com Especialidade em Ciências da Arte - Patrimônio pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa-Portugal (FBAUL); Mestre em Teatro - área de concentração: Teatro, Cultura e Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Especialista em literatura brasileira pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Especialista em Educação Artística pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente é professor assistente da UNEB/Campus X, Teixeira de Freitas/BA e coordenador do projeto de Extensão e Pesquisa, As manifestações culturais em Helvécia no extremo sul da Bahia: a dança bate-barriga como fabricante de performances afrodescendentes, articulado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPEX da mesma Universidade.

relacionada com as nossas experiências adquiridas em diferentes momentos e contextos por nós vivenciados; das relações construídas e das vivências com as culturas simbólicas. Neste sentido, o homem, como ser que carrega em si mesmo um vasto e complexo leque de informações, compostas pela cultura na qual está inserido, age comportando-se em seu meio guiado por suas interações com o mundo tecendo as suas próprias experiências, visão que se amplia ao conhecer e dominar os saberes do mundo. Em outras palavras, guiado pelas experiências que fazem dos acontecimentos ocorridos ao seu redor, que, ao tornarem-se leituras são capazes de reorganizar as ações praticadas por ele próprio, no mundo, pois revitaliza e *ressignifica os comportamentos* como disse Schechner, (2003).

O exercício da leitura, no sentido mais amplo da palavra, no sentido do conhecimento de si e de seus semelhantes, das relações com os outros e com o meio social, faz parte da humanidade em todo o seu processo histórico de construção. A leitura foi e continua sendo companheira inseparável do homem.

Esta leitura, feita com toda uma carga de experiência de vida, que é cheia de sentidos e significações, é de valor inestimável para que consigamos compreender, mesmo que pouco, como se dá a formação da consciência humana e social entre as pessoas, bem como o cumprimento das leis e regras existentes em todos os grupos, de todas as sociedades. Esse conjunto de normas sociais, escritas e documentadas ou não, são de uma forma ou de outra, seguidas pelos sujeitos que a compõem. Como apontou Yunes:

Antes de escrever com letras, os homens escreveram com imagens, rituais, costumes e deram legibilidade ao caos (não é sinônimo de desordem, já aprendemos com a física) interior e exterior, através de legisladores que eram a um só tempo profetas e criadores (YUNES, 2003, p. 08).

Na história da humanidade, o homem, ainda sem o domínio dos códigos da escrita, da escrita como a conhecemos hoje, de maneira sistematicamente padronizada pela instituição escolar, já deixava suas marcas no tempo com as imagens, com o exercício de seus costumes e rituais, que atravessaram gerações. Essas informações nos impedem de continuar negando as experiências de vida, o conhecimento empírico que constitui valor inenarrável para a existência humana, na qual, esta, é parte fundamental para a sistematização desses conhecimentos que serão disponíveis às próximas gerações.

“O conhecimento – como entendimento do mundo – não é, pois, um enfeite ou uma ilustração da mente e da memória, mas um mecanismo fundamental para tornar a vida mais satisfatória e mais plenamente realizada” (LUCKESI, *et all*, p. 47). Essa informação nos ajuda a pensar que o homem, que lê, identifica a si próprio, no movimento que resulta no real por ele vivenciado e ao fazê-lo compreende ao outro como parte de si e prossegue, conseqüentemente, neste

ínterim, construindo a consciência do mundo, que segundo Freire, “ocorre na relação com o mundo; não é parte do eu. O mundo, enquanto ‘outro’ de mim, possibilita que eu me constitua como ‘eu’ em relação com ‘você’” (...) precisamente essa consciência do mundo, tocado e transformado, é que gera a consciência do eu (1990, p. 32).

A formação da consciência se dará independente da orientação, do direcionamento que tiver o indivíduo. No entanto, em se tratando da consciência para a libertação, para a humanização, em que o sujeito pense no social em detrimento de si, e não o contrário, como vem ocorrendo atualmente, é necessário que o sujeito conviva desde pequeno num meio no qual as pessoas trabalhem para tal propósito. A consciência de uma leitura crítica da realidade pressupõe um exercício contínuo e para toda a vida, que não se esgota com o passar do tempo, com as mudanças que ocorrem na sociedade, configurando-se em novas realidades, já que essas, como afirmou Freire (1995), são passíveis de novas interpretações, sendo necessário esse exercício constante para a atualização e entendimento dos tempos e das realidades que se nos mostram no cotidiano.

A dança *bate-barriga*⁴ ocorre a partir das experiências construídas neste contexto em que as realidades são nada mais do que a prática de enfrentamentos coletivos para garantir aos afrobrasileiros o direito à adaptação e a construção de novos mundos, possíveis. Enfrentamentos que têm atravessado os tempos coloniais, contemporâneos; as políticas culturais e as diferenças. Pois para Freire, “O homem é um ser de raízes espaço-temporais” (1980, p. 34), o seu lugar de criação é o lugar de suas primeiras leituras, de descobertas primeiras que constituirão parte do seu eu adulto. As brincadeiras de infância, os rituais, as suas narrativas que compuseram e compõem os sentimentos pelos quais passaram os seus ancestrais e na atualidade passam as novas gerações.

Carregamos por toda a vida, como marcas feitas pelo tempo em nossos corpos e em nossas lembranças os momentos que vivenciamos, que farão-se presentes quando de nossas performances ritualísticas, em nossos comportamentos ressignificados, ou como disse Schechner (2003), comportamentos restaurados, em nossas rotinas diárias. Daí a importância dos saberes e práticas das comunidades como experiências de leituras a serem discutidas e ensinadas às novas gerações nos diferentes espaços, sejam comunitários ou institucionais/formais.

A dança *bate-barriga*, como uma prática de cultura que insiste em dialogar com os elementos ancestrais, é realizada de maneira interdisciplinar, e constitui-se

4 Prática de cultura ancestrale das comunidades de Rio do Sul e Helvécia, entre as gerações, realizada em círculo composto por homens e mulheres, embalada pelos sons de dois tambores, um grande e um pequeno, e um toador, que canta enquanto as pessoas dançam, rodam, enquanto os homens cortejam as mulheres que performam batendo as coxas e os seus ventres – a barriga, uma na outra.

como elemento formador de identificação, juntamente às outras culturas exercidas pelos moradores da comunidade do Rio do Sul e Helvécia⁵. Esta dança, apesar de se encontrar em processo de asfixiamento, cultural e político, atendeu a um dos critérios responsáveis pela certidão de autorreconhecimento da comunidade como remanescente de quilombolas (SANTOS, 2007). Além de contribuir para os enfrentamentos da barbárie provocada no tempo da escravidão, segundo informações de moradores, esta dança serviu também como brincadeira-força para fugir à realidade cruel imposta aos negros em situação de escravos.

A performance da dança *bate-barriga*, como prática de cultura em meio às tradições da comunidade, proporciona leituras que relacionam e aproximam os moradores com o passado e com o presente. Nesta perspectiva, essa aliança que tem extrapolado as barreiras dos espaços físicos, coloca-os em contato direto com os seus antepassados. As leituras feitas entre a maioria dos informantes, foliões e moradores, proporcionam a continuidade das culturas existentes no local, o que os tornam intimamente próximos para além do fato de serem vizinhos e, em boa parte, consanguíneos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Primeiros passos de uma trajetória

Para início de caminhada, este trabalho resulta de um insistente diálogo entre algumas sugestões teóricas eleitas com a finalidade de compreender como a dança *bate-barriga*, uma prática performativa afro-brasileira das comunidades do Rio do Sul e Helvécia, tem atuado historicamente como experiência de leitura entre os moradores.

Entre os autores eleitos, enfatizamos a presença dos estudos de Paulo Freire, como teoria que ancora e atravessa o objeto em questão. A leitura como experiência, mais especificamente a leitura de mundo, que extrapola e amplia nossa visão do significado que o mundo, os comportamentos têm em nossas vidas. Sua presença neste trabalho constitui parte fundamental para a compreensão dos conceitos de leitura, primordialmente, ladeado dos conceitos de cultura e educação. Conseqüentemente, os estudos desse autor atravessam os pilares do nosso objeto: A performance da dança *bate-barriga* como experiência de leitura na formação sociocultural dos moradores da comunidade do Rio do Sul.

Ao abordar a cultura, nos ancoramos em Clifford Geertz (1989) e Carlos Rodrigues Brandão (1985), ambos com referenciais sobre a cultura e a sua interpretação. Contribuindo para melhor entendermos o *fluxo das relações*, como

5 Comunidades situadas no extremo sul da Bahia, reconhecidas desde 2005 pela Fundação Cultural Palmares, como sendo de remanescentes quilombolas.

assegura Santos (2007) existentes entre os sujeitos que compõem a sociedade, e como essas relações construídas ao longo da história, aqui compreendida como cultura, são fatores que determinam ações e comportamentos dos indivíduos no contexto no qual se encontram leitores.

Sobre a performance cultural, recorremos à Richard Schechner, com os seus estudos sobre performances, os quais têm nos possibilitado uma visão mais ampla sobre o tema e do conhecimento de como a performance está presente em nossas vidas, desde o mais singelo e desprezível ato que executamos quase que mecanicamente no cotidiano, até as mais metódicas e sistematicamente elaboradas de nossas apresentações que fogem ao contexto de nossas mais íntimas e repetitivas relações, (SCHECHNER, 2003).

Nosso intento neste trabalho está pautado em discutir, à luz desses autores, sobre a experiência de leitura, cultura e formação com vistas à conscientização e emancipação humana através da cultura da dança *bate-barriga*, uma dança que “insiste em preservar as memórias e a cultura de tradição” (Santos, 2007). Entender esta dança como elemento das experiências que os informantes fazem de seus próprios comportamentos e de suas relações é, compreendê-la como uma prática social e ato de leitura permanente entre os moradores da comunidade. Os informantes da pesquisa são moradores da comunidade do Rio do Sul e Helvécia-BA, em idades entre 18 e 30 anos, filhos e filhas de dançantes, foliões da referida dança e de alguns moradores.

2.2 Sobre performances...

Assim como afirmou Coli (2002): “Dizer o que seja a arte é coisa difícil”. A tarefa de definir performance é, de igual maneira, uma tarefa inglória, vez que esta possui um vasto campo de possibilidades, mas nenhuma dessas a delimita ou enquadra em um único e definitivo conceito. Logo, não temos aqui essa pretensão.

Neste diálogo inicial abordaremos a performance por entendermos que há uma união resultante dos rituais que exercemos ao longo dos dias, meses e anos. Ao longo de nossas vidas. A abordaremos com o máximo de cuidado, para evitar interpretações equivocadas.

Sabemos que a performance está presente em nosso cotidiano. Ela apresenta-se em nossas ações, das mais tímidas e involuntárias, às mais conscientemente expositivas, é algo mostrado se fazendo. Performances, segundo Schechner “são todas feitas de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos restaurados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar, que têm que repetir e ensinar” (2003, p. 27). O ato de repetir faz parte da condição humana e está presente nas performances culturais

geralmente com forte teor de ritualização. O que ocorre também com as experiências que denotam a leitura que construímos dos contextos que vivenciamos. As experiências cotidianas, que resultam da repetição da vida diária e dos rituais que a vida nos exige realizar.

Ao longo de nossas vidas repetimos uma imensidão de coisas, desde as que nos foram propositalmente ensinadas, às que vimos alguém fazer. São os primeiros anos de nossa existência, nos preparando para atuarmos na vida adulta, possivelmente, o período em que recebemos a maior parte das informações num curto espaço de tempo. É possível compreender que nesta fase performamos mais que em outros momentos de nossas vidas, uma vez que, extando no início da construção de elementos que nos identificam, nossos comportamentos tendem a ser baseados em outros comportamentos de outras pessoas, que, por consequência de nossa observação e assimilação acabamos por repetir. O ato de performar na visão apontada por Schechner (2003), pode ser entendido como condição sem a qual não se poderia falar da presença viva dos rituais na existência humana, como atos prenes de repetições, senciente, no qual o sujeito que performa exhibe-se com ou sem plateia, ação na qual há impressões de outros performers em seu composto.

Ainda segundo Schechner, “(...) alguma coisa é performance quando o contexto histórico-social, as convenções e a tradição dizem que tal coisa é performance. Rituais, brincadeiras, jogos e papéis do dia-a-dia são performances porque convenções, contexto, uso e tradição dizem que são” (2003, p. 37).

Nesta compreensão, é a partir do contexto que se pode definir algo como sendo ou não performance. Reportando-nos às comunidades campos dessa pesquisa, é possível dizer que os moradores performam dentro do contexto marcado por suas tradições, de maneira constante, ritualmente, tanto representativamente, quanto instintiva e culturalmente através de suas atividades diárias. Nos encontros nos quintais das residências e também nos momentos por ocasião das reuniões que ainda sinalizam para a existência de um calendário de atividades e compromissos comunitários - os encontros religiosos para o exercício da prática cristã de boa parte deles, rezas e ofícios, o samba de viola, entre outros, a realização da própria dança *bate-barriga*, que não se limita ou enquadra em uma data específica.

A nível de uma maior aproximação das práticas do cotidiano dos moradores das referidas comunidades, e de suas performances, segue a definição de performance que melhor nos situa:

A performance é o resultado da duplicidade dos comportamentos, é a representação e a interpretação das cenas do cotidiano da vida, construídas no seio da própria vida, utilizando-se de uma força simbólica inerente à cultura

para alterar a realidade, a própria vida. Logo:

Os mais simples afazeres, como na rotina do cotidiano – na cozinha, na rua, nas escolas, nas praças, nas antigas brincadeiras dos terreiros, mas também no tronco ou na senzala – se constituíram em alguns dos espaços característicos de ações impregnadas de performances (SANTOS, 2007, p. 23).

Esses acontecimentos marcam a vida da população e são compreendidos como ações ritualísticas, e que por isso mesmo exercidas também em ocasiões passadas, o que se configura, como apontou Schechner, de “comportamentos duplamente exercidos, comportamentos restaurados” (SCHECHNER, 2003, p. 28), considerando as mudanças ocasionadas em cada momento histórico e social. Nesta perspectiva, o homem no individual ou na coletividade age sempre de maneira a também reproduzir os conhecimentos apreendidos de outros homens, nas relações típicas da espécie humana, uma vez que passamos a vida em contato com outras pessoas aprendendo e ensinando, fazendo e vendo fazer; performando, em primeira instância na condição de coadjuvante, de aprendiz, num segundo momento, como ator principal, que performa ao ensinar, e ao performar ensinando prepara outros performers para apresentarem-se ao longo de suas vidas.

A todos esses momentos de troca de experiências, movimentados pelas performances, entendemos como atos de leitura, nos quais os sujeitos trocam informações, discutem ideias, criam e recriam normas estabelecidas no coletivo dos moradores, de modo a proporcionar o melhor relacionamento possível entre si. A experiência de leitura nesses moldes, não é algo imposto, nem poderia ser, pois ela acontece num tempo e espaço próprio dos acontecimentos que ocorrem entre as famílias que ali habitam. Nesse ínterim, “a performance fabricada pela dança *bate-barriga* - o bater uma barriga na outra, ação que dá corpo, estrutura e sentido de tradição à própria dança” (SANTOS, 2007, p. 5), exercida pelos sujeitos, moradores da comunidade, que carregam em suas histórias, em seus corpos e nos movimentos que executam com os mesmos ao performar, estão lendo e experienciando, transmitindo valores e entendimentos construídos entre as gerações e, neste movimento vão contribuindo para a formação das gerações atuais. Esta ação de bater uma barriga na outra composta por uma trajetória de lutas e resistência a caracteriza como uma prática performativa, na qual, repleta de informações que proporcionam atos de leitura.

Figura nº 1 - Apresentação da dança *bate-barriga*/performance Santos.



Fotografia: Bruno Oliveira Santos

Os espaços de atuação da performance da dança *bate-barriga* e seus dançantes, a quem podemos denominar como performers e foliões, não se restringem a um lugar ou momento específico, pois a performance é composta por uma gama de significados que se traduzem historicamente em conteúdos educativos e sociais. A dança *bate-barriga*, aqui estudada como performance, ocupou na comunidade lugar que seria destinado à educação, que segundo afirmou Carlos Rodrigues Brandão, “(...) acontece, em casa, na rua, na igreja ou na escola (2007, p. 7), uma vez que ocorre entre as gerações e suas passagens.

A performance da dança *bate-barriga*, aqui estudada, pode estar atuando historicamente como ato de formação de leitores, vez que, nas leituras que os moradores fazem do mundo esta prática cultural aparece como conteúdo e repertório de significados. O que seguindo as sugestões teóricas de Paulo Freire, possibilita-nos entendê-la como uma prática cultural repleta de significados que ligam foliões e moradores aos seus contextos históricos, vivendo-os, revivendo-os para construir as histórias das gerações. É um processo cultural de interação histórica. Por estar presente nos mais diversificados momentos, na vida dos moradores das referidas comunidades, estudá-la como proposta de leitura exigiu-nos desfazer das amarras da concepção de leitura na qual fomos e somos impostos desde os primeiros contatos com a instituição escolar, que com suas normas e regras trata como importante a relação histórica e cultural pensada e eleita pelo ocidente.

A interação entre os homens, nos contextos de suas vivências deve ser considerada como algo relevante para a continuidade do processo do que significa escrever e ler, pois ao começar na vida escolar, à criança, ao jovem e ao adulto tem sido imposto conteúdos que pouco têm relação com suas atividades diárias, com suas vivências cotidianas, com os seus espaços que os proporcionam momentos de reflexões nos quais sua participação entre o sujeitos de uma mesma

comunidade são transformados/ressignificados em atos de leitura, através de metodologias que não valorizam seus conhecimentos, suas linguagens, e, dentro dessa perspectiva, também não os ajudam a resolver os problemas que ocorrem em suas vidas particular e coletiva.

2.3 Sobre o conceito de cultura

Explicar o que é cultura, com todos os entendimentos e discordâncias sobre a mesma, não é o que procuramos aqui, mas sim, abordá-la compreendendo-a como sendo algo específico criado no seio das relações humanas. Neste sentido, a performance da dança *bate-barriga*, nas comunidades do Rio do Sul e Helvécia, nos convida, de maneira quase descritível, a nos aventurar por entre o seu passado e presente na busca de possíveis respostas para algumas indagações às quais nos inquietamos em fazê-las, sem a pretensão de que essas respostas sejam fechadas, acabadas em conceitos que impossibilite o surgimento de novas questões. Compreendemos que toda pesquisa deve servir, principalmente, para o surgimento de novas questões à serem investigadas.

A cultura, campo vasto para estudos, não tem um conceito que a defina, que a caracterize determinantemente. No entanto, sabemos que a mesma é algo próprio do homem, mais especificamente, a cultura é o resultado das ações dos homens que agem em conjunto em sociedade, e, sendo este, o homem, objeto de seu próprio estudo, constitui-se como algo cujos meandros estão sob a perspectiva de serem descobertas. Nas palavras de Clifford Geertz: “(...) o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (1989, p. 15).

As teias que amarram o homem às suas culturas são cotidianamente tecidas no interior de suas relações, no caso específico dos moradores das comunidades do Rio do Sul e Helvécia, suas amarras estão presas em um passado que exige o diálogo com outras relações, sejam as do período colonial em que as sociedades da época instituíram a escravidão, sejam nas relações estabelecidas na Colônia Leopoldina.

Parece-nos relevante ressaltar, à luz de Freire, que “todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo se transformam (...). Cultura é também a forma que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha (1995, p. 75).

A compreensão e a interpretação dos significados em uma determinada cultura, só os seus produtores e consumidores podem dominá-los como agentes culturais de primeira mão. Em nosso caso, explicar “como esta dança tem atuado historicamente como experiência de leitura entre os moradores das citadas

comunidades, implica ouvir, observar e perceber nuances e realidades expressas nas informações de seus sujeitos. Seus modos de se relacionarem, consigo e, com os outros, o trabalho diário e as ações simbólicas.

Como afirma Santos, a dança *bate-barriga* “é uma prática que dialoga com os fragmentos da tradição africana na comunidade de Helvécia. Criada no seio das comunidades de negros trabalhadores nos interiores das senzalas como estratégias de resistência e adaptação” (2007, p. 14). Uma prática cultural de um povo que ao longo da história sofreu todo tipo de barbárie em função do processo de expansão territorial implementado pela Europa no século XVI que culminou na Colonização das Américas, em nosso caso, o Brasil. Considerando a cor da pele como parâmetro ou como certificação de permanente condenação ao sofrimento (FANNON, 2008), desde a escravidão propriamente dita, desdobrando em falta de apoios, políticas de inclusão e de interação social ampla, política e econômica ao longo dos séculos. A cor da pele deu legitimidade a tais atos praticados pela elite institucionalizada no Brasil: governo, igreja, escola, judiciário e família. O contexto em que se deu a escravidão não difere do contexto em que as comunidades negras, nos dias atuais, vivem os seus dias e as suas culturas. Com uma outra roupagem política, em um outro cenário econômico, a dominação cultural sobre os povos afrobrasileiros persiste em dimensões coloniais. Neste sentido, os povos que tiveram seus direitos e humanidades negados continuam sendo por meio de seus descendentes. Negam, amordaçam na tentativa de silenciamento cultural e econômico.

Mesmo assim suas culturas são cotidianamente praticadas dentro das condições que lhes são colocadas. O que implica a construção permanente de sentidos e significados da existência, permanência e recolha de elementos ancestrais. A exemplo da dança *bate-barriga* que carrega em si uma gama de significados que proporcionam diálogos, leituras de uma dada realidade moldada à duras penas no processo de exclusão e submissão dos povos negros, na condição de trabalhadores descendentes de ex-trabalhadores escravizados.

As leituras que os moradores da comunidade de Rio do Sul fazem do contexto em que eles se encontram, aqui representadas pelas leituras dos informantes, são consideradas leituras de mundo, ou seja, a visão real e imaginária que cada um e o coletivo da comunidade tem da vida, dos comportamentos e das realidades em que se encontram as pessoas. Assim, a partir da performance da dança *bate-barriga*, com os seus significados, entre os moradores, nos dispomos a trabalhar, considerando-a como prática cultural de formação leitora e humana. Uma prática de formação cultural que não está ou foi relacionada com os saberes eleitos pela escola enquanto instituição formadora. A leitura desenvolvida no contexto escolar da comunidade em estudo, por exemplo, não tem a dança *bate-barriga* como objeto e conteúdo, nem ao menos é considerada,

institucionalmente, como experiência de leitura trazida pelos alunos-leitores.

3. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Refletindo sobre os objetivos neste trabalho, construímos uma trama textual para sintetizar as nossas considerações acerca desse estudo em que a performance da dança *bate-barriga* é capturada no seio de sua realidade, e transformada em objeto de estudo, sobre o qual debruçamos para analisá-lo, interpretá-lo e significá-lo, em estreito diálogo com estudos teóricos na tentativa de trazê-lo à superfície dos debates acadêmicos e também do conhecimento. Nesta linha de pensamentos acreditamos que esta dança, assim como as outras culturas produzidas nas referidas comunidades devessem ser fortalecidas, inicialmente, pelas associações das comunidades no intuito de continuarem existindo entre as gerações. Vez que a dança é o aglomerado dos símbolos construídos das experiências das próprias gerações, ela atua como marca de identificação e de significação étnicorracial das comunidades.

Entendemos, pois, que a dança *bate-barriga*, no sentido histórico cultural e, por isso, literário produzidos em contextos populares, constitui-se como um livro que conta grande parte da história do Rio do Sul e Helvécia entre as gerações passadas e atuais. Um rito de passagem. A dança insiste em manter acesa a chama que aquece os corpos dos dançantes na busca pela superação das lembranças e memórias das atrocidades sofridas pelos antepassados por conta da colonização que decidiu apropriar-se dos homens e mulheres africanos em função de sua cor de pele e da sua entrega aos sentimentos culturais, emocionais dispensados nos cultos de adoração aos seus deuses em seus territórios, o que não se explica pela razão, vez que “não há nada mais neurotizante do que o contato com o irracional” (FANNON, 2008, p. 110), o que não é uma justificativa para a barbárie cometida por séculos pelos homens brancos europeus aos povos negros africanos e por consequência aos afro-brasileiros, mas que esclarece que o ocorrido só pôde ter se dado mediante loucura. Uma loucura generalizada que alienou gerações por mais de trezentos anos e que deixou suas marcas cravadas em nossa história, que por muito tempo tem impedido que os afro-brasileiros tivessem o devido reconhecimento de suas contribuições na construção da história do Brasil, inclusive na diversidade cultural, algo que chama a atenção de muitos pesquisadores de vários países no mundo todo.

Neste movimento histórico, a dança *bate-barriga* tem sua constituição imbuída nos acontecimentos que dão sentido ao momento presente das comunidades de Helvécia e Rio do Sul. O que passaram os ancestrais dos moradores destas comunidades está presente no que vive a geração atual, pois na realização da dança, os moradores contam suas experiências e as experiências de seus antepassados;

recontam as histórias que lhes contaram seus pais, avós e bisavós, e atribui a elas o que são hoje, o conhecimento que têm sobre a terra, o respeito aos vizinhos e amigos, à família e à história das comunidades, que são, evidentemente, a deles.

De um outro modo, assumindo o olhar na distância a nós concedido, enquanto pesquisadores, defendemos que a dança *bate-barriga* agrega em si conteúdos históricos de grande relevância, podendo contribuir com o universo escolar da comunidade e município com conteúdo de leitura e cultura.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) *A Questão Política da Educação Popular*, 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. 2. ed. Rio Grande do Sul: 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação** / Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Brasiliense, 2007. - (Coleção primeiros passos; 20).

FANNON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – 30 ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Paulo Freire, Donald Macedo; tradução, Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. – 3. ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos (et all). **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Valdir Nunes dos. **As manifestações culturais em Helvécia no Extremo Sul da Bahia: a dança bate-barriga como fabricante de performances afrodescendentes**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2007.

SCHECHNER, Richard. **O que é performance?** In: *O Percevejo*. Rio de Janeiro: UNIRIO; PPGT (Ano 11, n. 12), 2003.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. Eliana Yunes, Maria Luiza Oswald, organizadoras. São Paulo, Brasil, 2003.

ENSINO MÉDIO: CONTEXTO HISTÓRICO E MUDANÇAS

Bruna Tenorio Batista¹

Afonso Wellington Souza Nascimento²

INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade do ensino tem um conceito amplo, que passa por características pedagógicas, mas também por aspectos de caráter político e social que e há muito tempo tem sido meta a ser alcançada pela educação no Brasil. E para atingir tais metas, faz se necessário o uso de políticas educacionais, que ações estabelecidas pelo governo com o intuito de alcançar soluções para determinados problemas.

O termo “política pública” é um conceito que possui um grande número de significados, e tomou uma dimensão ampla devido ao avanço da democracia, Políticas públicas são um conjunto de ações e decisões do governo voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade” (AMARAL, 2008, p. 5) o conceito engloba, entre outros, o sentido de uma ação, com os objetivos e os meios para realizá-la.

As políticas públicas educacionais geralmente possuem um processo constituído de diversas fases (HARMAN, 1984): identificação da questão a ser abordada, formulação, autorização (leis aprovadas), implementação, monitoramento e avaliação, em relação ao ensino e à educação no país, estão relacionadas a todas as medidas e decisões que são tomadas pelo governo.

Atualmente o que tem caracterizado a configuração das políticas públicas educacionais de ensino médio no Brasil, é o dualismo estrutural, entre outras palavras, cada grupo social possui um tipo de ensino ofertado, com diferentes condições, de modo que as escolas que atendem o setor público não garantem uma educação de qualidade:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se quiser destruir esta trama,

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) brunabatista021@yahoo.com.br.

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo de escola que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1968, p. 87)

Nesse sentido, há um posicionamento pela profissionalização nesse nível de ensino, pois se considera a realidade de milhares de jovens que necessitam buscar um emprego como forma de subsistência o mais cedo possível, por outro lado, se buscar um emprego e a única saída desses jovens, essa realidade acaba tornando-se uma imposição, o que não pode torna-se a única vertente das políticas públicas de ensino médio, pois o que está sendo buscado não é uma preparação profissional, mas sim mudar as condições em que ela constitui-se.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A educação é um direito fundamental, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “ Art. 2º **205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”, sendo o Ensino Médio parte essencial desse direito.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou **LDB**(Lei de Diretrizes e Bases) é a legislação que define e regulamenta o sistema de educação brasileiro, com base nos princípios presentes na Constituição Federal, reforçando o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior, trazendo o Ensino Médio como parte da Educação Básica, criado a partir da LDB de 1996, em substituição ao antigo Segundo Grau.

A primeira lei específica para a educação surgiu em de 20 de dezembro de 1961, Lei 4.024/61, na qual o Ensino Médio possuía dois ciclos: ginásial e colegial, onde ainda era chamado de Educação de Grau:

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

No ciclo ginásial, com duração de quatro anos, eram ministradas 9 disciplinas, sendo até duas disciplinas optativas, de livre escolha dos locais que ofertavam a modalidade, para o currículo de cada curso, onde o ensino do português ganhava uma atenção especial.

O colegial, com duração de três anos, era ensinado oito disciplinas,

complementava o ensino secundário e possuía formações que finalizavam o primeiro ciclo, além de cursos técnicos e de formações de professores para ensino primário e pré-primário:

“**Art.46.** Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.”

A terceira série do ciclo colegial era organizada com um currículo variado, com quatro disciplinas no mínimo e seis no máximo, visava o preparo dos alunos para o ingresso em cursos superiores.

Nos estabelecimentos que forneciam o ensino técnico de grau médio abrangendo os cursos: industrial, agrícola e comercial, nas últimas duas séries do primeiro ciclo, além das disciplinas específicas, possuía quatro do curso ginasial secundário, sendo uma optativa e no segundo ciclo além das específicas, possuía cinco do curso colegial, sendo uma optativa.

Já no ensino voltado para a formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio, se dava da seguinte maneira:

Art.53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Com isso a formação de professores para o ensino médio era feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Cenário este que mudou apenas com a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, onde o ensino médio passou a ser Ensino de 2º Grau, possuindo como objetivo principal a formação técnica, a referida lei mudou a organização do ensino no Brasil, onde em curto, médio e longo prazo, toda a escola tanto pública, quanto privadas, deveriam torna-se profissionalizantes, retirando o espaço da formação geral que antes era ofertada por meio do ensino secundário, e no fim do segundo grau o aluno receberia o certificado de habilitação profissional.

O segundo grau passou a ter como objetivo principal a profissionalização para atender a formação de mão de obra qualificada no sentido de garantir suporte no crescimento industrial brasileiro “Como o número de escolas existentes no país era insuficiente, a procura de mão de obra especializada excedia de muito o número de operários e técnicos diplomados” (WEREBE, 1994, P.70).

Com isso dentre as variadas habilitações, as instituições de ensino

deveriam escolher quais iriam ofertar, entre elas, formações como auxiliar de escritório, enfermagem, agropecuária, contabilidade, etc... Sendo assim foi a primeira legislação a inserir um capítulo destinado a tratar do ensino supletivo:

CAPÍTULO IV - Do Ensino Supletivo

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Entretanto, a grande questão colocada dentro dessa forma de organização de ensino foi à necessidade de espaço adequado e um grande investimento em materiais necessários para o atendimento da obrigatoriedade da profissionalização cobrada pela lei, situação essa que complicou-se para algumas escolas, muitas chegando a nem ofertarem tais disciplinas.

Somente a lei 7.044/82 de 1982, que transformou a qualificação para o trabalho que era obrigatoriedade com a Lei 5.692/71 em preparação para o trabalho, deixando a critério do estabelecimento de ensino. O que acarretou em um esvaziamento, veio a substituir a qualificação do trabalho por preparação para o trabalho, a qual antes era no 1º grau, agora passando para o 2º, tendo como características o fim da obrigatoriedade dos colégios técnicos.

Porém em 1996, com a LDB nº 9.394, o antigo 2º grau (do 1º ao 3º ano) passou a ser dominado de Ensino Médio, tornando-se responsabilidade dos Estados, podendo ser técnico profissionalizante, ou não.

A referida lei, veio reafirmando o direito à educação, garantido pela Constituição Federal e estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II** - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III** - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Entretanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, teve seus artigos alterados com a Lei nº 13.415.

Instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, sendo esses os principais pontos os principais da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 alterados pela Lei nº 13.415 de 16/02/2017.

Quadro 1 – O que mudou na LDB

Pontos	Antes	Depois
Carga Horária	A LDB prevê que, nos três anos do ensino médio, os alunos tenham no mínimo 800 horas de aula, e que cada ano tenha pelo menos 200 dias letivos	A Lei nº 13.415/17 do governo federal amplia “progressivamente” a carga horária para 1.400 horas, sem especificar um número mínimo de dias letivos por ano nem um prazo para a ampliação.
Disciplinas Obrigatórias	O ensino de artes e de educação física era obrigatório na educação básica, incluindo no ensino médio. Desde 2008, aulas de filosofia e sociologia também eram obrigatórias nos três anos.	A partir de agora, a decisão de incluir artes, educação física, filosofia e Sociologia nas aulas do ensino médio dependerá do que será estipulado pela Base Nacional Comum Curricular.
Ensino Técnico	A lei já previa a possibilidade de as escolas integrarem o ensino técnico e profissionalizante ao ensino médio em diversos modelos	A formação técnica e profissional passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento. A mudança também inclui a possibilidade de “experiência prática de trabalho no setor produtivo” ao aluno
Língua Estrangeira	As escolas eram obrigadas oferecer, a partir do sexto ano, aula de pelo menos uma língua estrangeira, mas tinham a liberdade de escolher qual língua	O inglês passa a ser a língua estrangeira obrigatória em todas as escolas. As escolas podem oferecer uma segunda língua, que deve ser, preferencialmente, o espanhol.
Professores	A lei exigia que os professores fossem trabalhadores de educação com diploma técnico ou superior “em área pedagógica ou afim”.	Fica permitido que as redes de ensino e escolas contratem “profissionais de notório saber” para dar aulas “afins a sua formação”.

Vestibulares	As universidades são livres para definir que conteúdos que exigem das provas para selecionar os calouros, levando em consideração o impacto da exigência no ensino médio.	A lei determina que o Conteúdo dos Vestibulares seja apenas “as Competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de Conhecimento definidas na BNCC”.
--------------	---	--

Fonte: Do autor Volnei André Bald, adaptado de Rodrigues (2016, texto digital).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universalização da educação básica, sendo obrigatória e gratuita, torna-se evidente a ligação entre a constituição da sociedade e do sistema educacional, e os debates relacionados a temática do Ensino Médio são de grande importância para a formação do aluno, os jovens possuem demandas e perspectivas particulares, onde a sociedade como um todo deve enxergar a subjetividade deste sujeito e todo o seu potencial,

Nesse sentido, conclui-se que essa etapa de Ensino sofreu grandes mudanças ao longo dos anos, onde essas políticas visam o acesso, mas não a permanência dos jovens, e são esses contextos históricos que envolvem o Ensino Médio que são de essencial importância para se compreender as políticas educacionais e suas interferências e reflexos nas perspectivas discentes, onde as mesmas devem atender as necessidades e demandas dos alunos.

Embora as políticas mais recentes venham reafirmando a necessidade de se pensar nos setores mais pobres, de adequar as condições de oferta aos menos favorecidos socialmente, os resultados dos exames nacionais e estaduais têm atestado o quanto tais medidas têm sido inócuas, ou só ficam na intenção, não saindo do papel. (OLIVEIRA, 2004, p.176)

Analisando o breve contexto e o cenário atual da política educacional para o ensino médio, que sinaliza para uma escola com inúmeros desafios, percebemos que essas mudanças refletem diretamente na caracterização dessa etapa de Ensino, e aliado estes a sociedade capitalista sob a qual estamos assentados, apresenta o desemprego estrutural, avassalador, como desafio para a organização política e social, onde o ensino deve possuir políticas públicas capazes de suprir as demandas dos mesmos.

REFERENCIAS

AMARAL, N. (Coord.) Políticas públicas: conceitos e práticas. V. 7. Belo Horizonte: SEBRAE, 2008. 48 p. Série Políticas Públicas.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 10 de outubro de 2021

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm Acesso em: 10 de outubro de 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em: 10 de outubro de 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Lei nos 7.044 de 18 de outubro de 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm Acesso em: 10 de outubro de 2021

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 de outubro de 2021.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ª edição, RJ: Vozes, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARMAN, Grant. Conceptual and. theoretical issues. In: HOUGH, J. H. (Ed.). *Educational policy: an international survey*. Londres: Croom Helm, 1984.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/pesquisa/13/5913?tipo=ranking&ano=2018&indicador=5913> Acesso em: 13 outubro 2021.

LEITCHTER, Hovard. **Abordagem comparativa para análise de políticas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

MINAYO, Maria. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª edição, Petrópolis, Saraiva, 2002.

OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-medio/562-taxa-de-abandono-no-ensino-medio?filters=1,131;6,131> Acesso em: 18 de Outubro 2021.

OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-medio/564-taxa-de-reprovacao-no-ensino-medio?filters=1,133;6,133> Acesso em: 18 de Outubro 2021.

OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-medio/561-taxa-de-distorcão-idade-serie-no-ensino-medio?filters=1,130;6,130> Acesso em: 18 de Outubro 2021.

OLIVEIRA, D. A. de. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: CIAVATTA, M. & FRIGOTTO, G. (org). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p.157-179.

A SALA DE AULA COMO UM AMBIENTE DE TRANSFORMAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE PRESENTE E PASSADO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Bianca Mendonça Soares¹

Maria Dailza da Conceição Fagundes²

INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa em questão é abordar as diferentes formas de analisar uma fonte documental em sala de aula, na tentativa de romper com os métodos tradicionais e levar os alunos a conhecerem de forma mais profunda e dinâmica tanto a realidade passada quanto o presente em que está inserido, mostrando os aspectos históricos e sua inserção neste contexto.

Usando como referencial a abordagem de Paulo Freire (1987) sobre a educação bancária, por vezes em sala de aula o aluno é tratado como mero receptor de informações, transformando-o em um depósito. Estes alunos podem até ser preparados para gabaritar uma prova de vestibular, mas nem sempre têm conhecimento de si próprios enquanto sujeitos históricos e dotados de participação na vida social.

Assim, este texto destina-se à discussão acerca da utilização de fontes históricas em sala de aula, levando o aluno a pensar fora da caixa proposta pelos livros didáticos e conseqüentemente observar para além de muros e barreiras impostas não somente pela sociedade, mas por seus mecanismos de distração, tais como a internet e seus inúmeros aparatos de alienação social.

Quanto à estrutura, este capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira, o foco é a discussão sobre a escola e o papel do professor em sala de aula. Além disso, discute-se a capacidade de utilização de diversas ferramentas como apoio para o docente exercer o seu ofício. Nessa perspectiva e considerando a formação do aluno, o capítulo aborda a responsabilidade do docente na formação

1 Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora de História na rede privada de ensino. E-mail: biancamendoncasoares@hotmail.com.

2 Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de História Medieval na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. E-mail: mariadcfa-gundes@gmail.com

deste, e da necessidade de sua constante atualização para que possa ser assertivo nos conteúdos e na criticidade formada em sala de aula.

Já na segunda parte, busca-se discutir o uso de uma fonte histórica, selecionada para abordar a peste no medievo: a obra *Sevillana Sevillana*, escrita no século XIV pelo médico judeu Juan de Aviñon. Neste tópico, além de ressaltar os cuidados com a utilização dessa tipologia de documento em sala de aula, aborda-se a importância de situar o aluno em seu contexto histórico e partir de sua realidade e do presente que na temática em questão está diretamente ligada à atual vivência da Covid-19 nos últimos três anos.

DÍALOGO ENTRE PRESENTE E PASSADO NA SALA DE AULA: A COVID-19 E A PESTE NO MEDIEVO

Diferente da abordagem aplicada na graduação, realizar a mediação didática dos conhecimentos sistematizados pela ciência histórica para as séries da educação básica torna-se um desafio para os graduados que terminam seus cursos e se deparam com a sala de aula. No processo de aprendizagem, ensinar história deve fazer sentido para que o aluno se sinta envolvido com a disciplina e se situe enquanto sujeito histórico. Mas como abordar de forma atrativa uma matéria que nem sempre faz sentido na cabeça das crianças do ensino regular? Como trabalhar em sala de aula períodos históricos distantes da vida dos alunos? Como atraí-los para a realidades histórica e mostrar para os mesmos que estes fazem parte desses acontecimentos?

A esse respeito, ressalta-se o papel fundamental do professor em situar seu aluno como um sujeito histórico e participante deste conhecimento. Assim, este não é apenas um receptor do conteúdo, ou segundo Paulo Freire (1987), um banco onde depositamos dados e informações, mas é também alguém capaz de produzir conhecimento e se encontrar nesta realidade histórica. A construção deste caráter permite não somente a compreensão da matéria aplicada, mas de sua realidade, tal como aspectos econômicos, políticos e sociais, importantes até mesmo para a libertação do indivíduo (SCHMIDT, 2004).

A história deve ser um campo a ser experimentado pelo aluno que pode utilizar de todas as suas funções cognitivas para se ver como sujeito integrante e atuante nesta realidade, afetado por todos estes acontecimentos, mesmo que de forma indireta.

A história acadêmica orienta-se pelas regras de um método de análise crítica das fontes e pelo exercício da narrativa escrita, por meio do qual o conhecimento assume uma forma complexa, que opera recortes, mas propõe grande número de articulações entre eles, de modo a mobilizar os recursos críticos do leitor e, ao mesmo tempo, estimular sua sensibilidade

e, por que não dizer, suas emoções. [...] Já a história escolar orienta-se por regras pedagógicas próprias, adequadas aos diferentes graus de formação dos alunos; pelas práticas aprendidas e pela erudição obtida mediante a formação intelectual/profissional do professor como historiador; pelos saberes adquiridos na vida e pela experiência em sala de aula. (ROCHA, 2009, p. 14 e 15)

Percebemos então, que a história aplicada no ambiente escolar se difere daquela que vemos nas universidades ou até mesmo aquelas divulgadas pelos meios de comunicação. O professor deve considerar que o aluno é dotado de suas próprias experiências e vivências, levando para seu ambiente de estudo uma bagagem completa de conhecimentos construídos ao longo de sua vida, os quais não podem ser desprezados ou descartados, pois também fazem parte da construção do indivíduo e são elementos participantes da história daquele a quem ensinamos.

Partindo deste pressuposto, abordamos neste tópico o ensino sobre o medievo e a peste dentro de contextos que consigam produzir sentido na vida do aluno, levando-o a compreender de forma efetiva e prática como este acontecimento modificou as bases daquela sociedade e levou uma nova realidade para a eurásia. É através de aspectos da atualidade que será possível levar o discente à compreensão de como uma epidemia pode alterar a ótica de uma sociedade, abalando antigas construções e bases que se tinham.

No fim do ano de 2019, o mundo colidiu com uma pandemia que abalou nossas estruturas sociais e econômicas, além de deixar a população atônita e sem respostas concretas para o futuro. A Covid-19 deu uma nova configuração para o século XXI, mostrando as inúmeras possibilidades de retorno aos antigos acontecimentos de séculos passados. Além de um vírus letal, a pandemia também modificou nossa relação com o outro, e métodos que antes eram comuns foram cercados por barreiras de proteção, distanciamento social e isolamento. A escola foi um desses locais mais afetados pelo novo vírus. O modelo tradicional de ensino foi substituído por plataformas on-line, e obrigou professores, pais e alunos a se adequarem a uma nova realidade. Aqueles que não foram capazes de acompanhar o novo ensino ficaram pelo caminho, tendo prejuízos no processo de aprendizagem.

Nossas crenças e valores foram alterados, fazendo com que assuntos como ansiedade, depressão, isolamento social e processos de afetividade no ensino voltassem a ser recorrentes em nosso cotidiano. O que antes parecia estar distante, no contexto da pandemia da Covid-19 passou a ser realidade de muitos. Além disso, um novo modelo de convívio foi estruturado e a proximidade humana tornou-se uma realidade cada vez mais distante.

No entanto, a Covid-19 trouxe não somente um novo olhar para o contemporâneo, mas deu espaço para discussão de contextos pandêmicos em outros períodos históricos, os quais antes só faziam parte dos livros de história e do

imaginário social. A peste vivenciada pela Europa durante a Idade Média ou a gripe espanhola no início do século XX nunca estabeleceram tantas pontes com a nossa realidade como nos últimos três anos e nos mostrou que nós não fomos os únicos a se adequarem a novos contextos.

O aluno, vivenciando o ambiente escolar, pode perceber sua realidade comum e corriqueira se modificar abruptamente. Com isso, acrescenta-se a seu conhecimento não somente a compreensão da pandemia, mas o entendimento da realidade em que vive, e esta pode ser uma ferramenta importante a ser utilizada pelo professor de história em sala de aula.

Ao longo dos estudos na Universidade percebi certa afinidade com o medieval, em especial com a medicina no período, a qual é pouco retratada no período escolar, mas que foi bem abordada ao longo da graduação em história. A temática escolhida para consolidar meu curso de licenciatura foi a peste no medieval, mas através da ótica de um médico do período. Os desdobramentos da obra são fantásticos, mostrando o quão diferente, mas também o quão semelhantes são os acontecimentos do século XIV e XXI.

A esse respeito, uma das dúvidas recorrentes que tinha sobre esta escrita é como ela poderia ser relevante para a sociedade, e como produzir ciência com algo que se assemelha somente ao velho e esquecido. No entanto, com a chegada do novo coronavírus foi possível observar que apesar de se diferenciar em vários aspectos, a história tende a se repetir, mostrando que antigos acontecimentos podem retornar à sociedade mesmo após séculos.

E é através desta nova perspectiva histórica que remete ao antigo é que o docente tem novas ferramentas para abordar em sala de aula, buscando uma compreensão mais concreta, ao invés de trabalhar somente com a área da abstração, onde nem todos os alunos serão capazes de alcançar, tendo em vista suas realidades e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. Assim, compreende-se que os “conceitos se constroem sobre conteúdos e experiências, não sobre o vazio” (ROCHA, 2009)

Ao retornarmos para a análise central, que é abordar a peste no medieval de forma que esta faça sentido para os alunos e consiga estabelecer uma ponte entre sua realidade e o passado, podemos notar que a chegada da endemia na Eurásia a partir do século XII causou grandes problemas na estrutura daquela sociedade. Além de uma enfermidade capaz de matar rapidamente, a peste trazia consigo sinais evidentes de sua contaminação. Assim como a Covid-19, em 2020, ou a gripe espanhola, em 1918, a peste trouxe consigo sinais severos e sintomas que afetaram o corpo humano.

O terror sucumbia as cidades e até as instituições mais sólidas sofreram com os abalos da doença. A peste não é retratada somente como uma

enfermidade do corpo, mas no medievo estava diretamente relacionada ao pecado e a ira divina que recaía sobre aqueles que mereciam seu castigo. Esta forma de observar a doença foi retratada em obras literárias e artísticas, e fizeram parte até mesmo de rituais de flagelação, na busca pela piedade de Deus. A crença era de que ao afligir o corpo, era possível se manter longe da peste e também longe de seus desejos carnavais impuros. A procissão dos Flagelantes tornou-se comum, e outros grupos foram surgindo por toda a Europa medieval (DUBY, 1998).

O médico Juan de Aviñon (1323 – 1384), de origem judaica, porém convertido ao cristianismo, trouxe uma abordagem médica para explicar a epidemia que assolava a cidade de Sevilha no século XIV. Esse conteúdo não é abordado nos livros didáticos. Apesar de retratar somente a enfermidade em si e as inúmeras mortes, o mundo medieval se estende para além desta realidade, e os documentos históricos compostos por autoridades da época mostram que a medicina já era exercida com rigor no período. Através da observação e dos inúmeros questionamentos, os médicos da Idade Média, denominados de físicos, conseguiram formular seus próprios conceitos sobre a doença. Apesar de não terem chegado à verdadeira causa da peste, ainda sim, estes primeiros passos dados por esta medicina foram responsáveis por todo aparato científico encontrado na atualidade.

Juan de Aviñon foi responsável por elaborar um tratado medicinal, denominado *Sevillana Medicina*, o qual foi escrito a partir de 1380. A obra, composta por um prólogo e sessenta e nove capítulos destina-se a catalogar, expor e trazer conceitos sobre diversas enfermidades comuns no medievo. Na obra, compreendida como um manual prático, o físico se preocupa com as recomendações para manter o equilíbrio entre o corpo e suas funções, e o ambiente externo. Os preceitos presentes na obra médica, destinam-se aos cuidados com o corpo, dietética, alimentação, análise de doenças e os preceitos para os residentes da cidade de Sevilla em tempo de epidemia. A peste, objeto de estudo, é discutida nos seis últimos capítulos: *Da definição de epidemia e suas causas; Qual é a razão pela qual um lugar prejudica uns mais que outros?; Dos sinais de epidemia; Para que serve estudar medicina, se a epidemia veio do céu; Como as pessoas saudáveis devem se comportar em tempo de epidemias; Do regimento dos que padecem dessa doença.*

Assim, nos últimos seis capítulos o autor se dedica a abordar a peste, mostrando quais as concepções formuladas, como deveriam agir em tempos de proliferação da doença e quais os métodos de tratamento tanto para aqueles que queriam se proteger quanto para os que já se encontravam enfermos.

O comportamento universal ante qualquer classe de epidemia, segundo Averroes é fugir do lugar, por três razões: a primeira, para que não lhes afete, como aos já afetados; a segunda, porque a enfermidade epidêmica se pega muito rapidamente e fortemente, e estando longe dos enfermos se está mais seguro; a terceira, porque a imaginação tem grande influência

sobre o corpo e, estando longe, não se imaginará a enfermidade nem se contaminará por ela (AVIÑON, 1380, p. 533).

Estabelecendo relações com o presente, notamos que durante a pandemia do coronavírus, assim como a peste no medievo, trouxe o medo das aglomerações e grande contingente populacional. Mais uma vez a história se repete através de acontecimentos semelhantes. A fuga para lugares distantes e com quantidade reduzida de pessoas mostra não ser uma realidade exclusiva do nosso presente, mas também era uma alternativa usada no passado.

As medidas de proteção reforçadas por Juan não são um método exclusivo de sua prática medicinal, mas é fortemente influenciada pela medicina árabe e antiga. As diversas abordagens de médicos anteriores a seu tempo são utilizadas, mostrando a dedicação de Aviñon às práticas tradicionais da medicina e seu criterioso estudo sobre outras fontes, as quais eram extremamente estimadas e valorizadas no período.

Alertar os cidadãos e manter a prevenção das epidemias era o objetivo central dessa tipologia de documento médico, além de sintetizar os pensamentos de outros físicos, na tentativa de registrar os ensinamentos e perpetuar as ideias relacionadas às enfermidades, suas causas e medidas de prevenção. São nestes que se encontram as causas das epidemias, seus sinais expostos no meio ambiente e principalmente as possíveis formas de prevenir e tratá-las.

À ótica da peste, vemos a importância do estudo de outros períodos, e de abordar com seriedade a ciência e sua capacidade de modificação da sociedade. É através de estudos como este que podemos valorizar a ciência atual, os esforços de inúmeros pesquisadores, além de refutar os diversos negacionismos disseminados na atualidade.

Também é assim que o professor poderá abordar na prática a história na sala de aula, fazendo desta disciplina uma ponte que liga diretamente os acontecimentos do passado ao presente e até mesmo ao futuro. Tal como reforça Leandro Karnal (2005), é necessário que o professor se conscientize de sua responsabilidade, separando a informação da educação, para que o interesse dentro da história seja valorizado e não desprezado por notícias rápidas e os efeitos colaterais advindos da internet e sua capacidade de entregar notícias de forma veloz, mas nem sempre verdadeiras.

Na concepção de Libâneo (1994), o campo profissional e político do docente é a escola, a qual serve para preparar o aluno para sua atuação enquanto indivíduo na sociedade. Desta forma, a história é uma das principais etapas desta construção, já que esta não se destina somente ao conhecimento de datas e marcos, mas também da realidade a qual é afetada diretamente pelo passado, e principalmente com o objetivo de formar seres críticos e capazes de tirar suas

próprias conclusões. Muito mais do que contar uma história, somos dotados de ferramentas para alterar o mundo. Fugindo do caráter “doutrinador” que se construiu do professor de história, somos responsáveis pela criação de pontes, as quais devem fazer sentido para os discentes.

O USO DE DOCUMENTOS EM SALA DE AULA: PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO

Ao estarmos inseridos dentro do contexto escolar, sabemos que as inúmeras normas nos limitam quanto ao tempo e ao conteúdo, fazendo com que todo documento fora do que determina o regimento da instituição fique de fora. No entanto, ainda sim é necessário tentar fugir do comum e básico de todos os dias, na tentativa de atrair cada vez mais o aluno para a realidade histórica que está sendo apresentada. Pensando nesse assunto, fragmentos de documentos que estão intrinsecamente ligados ao conteúdo podem ser uma ótima ferramenta para contextualizar e ligar o aluno ao tempo histórico mencionado.

Para que esta análise documental seja de fato eficaz e relevante para os alunos, é necessário que o professor tenha o domínio do uso correto das fontes, para que não seja mais uma informação incoerente e que não será compreendida por todos na sala de aula. Desta forma, segundo Abud (2013), os arquivos escolhidos como fontes de conhecimento para os alunos devem seguir critérios de apresentação, abordando seu contexto histórico, seu objetivo, aspectos materiais, a descrição criteriosa do documento, além de sua interpretação, a qual será responsável por “traduzir” ao aluno tanto a linguagem quanto o objetivo do mesmo dentro do contexto a ser estudado e de sua afinidade com a realidade.

Partir do presente é fundamental para que o aluno estabeleça uma base sólida entre os acontecimentos que serão abordados pelo professor e aqueles que realmente foram vivenciados por si, de forma a conseguir compreender não somente a teoria ou o conteúdo, mas fazer parte das vivências e experiências que a história pode proporcionar.

Esse trabalho baseado na experiência dos alunos remete, de um lado, à compreensão de que uma das funções do ensino da História é fazer os alunos e professores, de um diálogo entre presente e passado, poderem identificar as possibilidades de intervenção e participação na realidade em que vivem. (SCHIMIDT, 2004, p. 51)

Desta forma, podemos fazer da história muito mais do que uma matéria ou parte da grade curricular. Para além dos dados e da explicação de fatos que nem sempre são vistos como relevantes para os alunos, esta pode e deve fazer parte das experiências por eles vivenciadas. A pandemia trouxe uma possibilidade não só para o ramo da ciência e pesquisa, mas também deu abertura para que

a história pudesse se reinventar, saindo do metódico e aproximando o cotidiano do aluno, já que este também é dotado de conhecimentos, vivências, experiências e culturas distintas.

Tal como na Idade Média, um novo vírus também gerou medo e insegurança na população. Aqueles que buscavam a fuga para os campos, como citado na obra de Juan de Aviñon, são os mesmos que no século XXI são reféns da solidão em suas casas e apartamentos, longe de todas as atividades que lhes eram comuns todos os dias da semana. Outro fator importante a ser utilizado como ferramenta para a compreensão do aluno sobre a peste é o medo por não haver uma cura imediata. Com a Covid vimos que o período que antecedeu a vacinação gerou dúvidas, incertezas e um medo constante, já que a morte parecia ser o único personagem desta história. Assim, o professor deve iniciar o tema a partir de problematizações acerca da realidade e do presente do aluno, tais como: Qual a reação das pessoas em relação a Covid – 19, uma doença que não se tinha cura e com grande mortalidade? Quais medidas foram adotadas como protocolos de segurança para evitar a propagação da enfermidade?

E na Idade Média? Qual a reação das pessoas diante de uma doença que não conheciam e que causava a morte de tantas pessoas? Nessa perspectiva, considerando a importância do diálogo presente e passado, o professor em sala, utilizando documentos do período medieval, pode trabalhar elementos sobre a peste no Medievo abordando, por exemplo, como as pessoas reagiam em relação a essa pestilência. O relato do papa Clemente VI (1291-1352) a seguir e é um ótimo exemplo de documento para abordar a peste em sala de aula. o qual retrata as diversas reações de todas as partes da sociedade:

Um terror tão grande tinha-se apoderado de quase todo mundo, de tal maneira que no momento que aparecia em alguém uma úlcera ou um inchaço, geralmente embaixo da virilha ou da axila, a vítima ficava privada de toda assistência, e mesmo abandonada, por seus parentes. O pai deixava o filho em seu leito, e o filho fazia o mesmo com o pai. Não é surpreendente, pois, que quando numa casa alguém tinha sido tocado por este mal e tinha morrido, acontecesse muito frequentemente, todos os outros moradores terem sido contaminados e mortos da mesma maneira súbita [...] (*Vitae Papparum Avenionensium Clementis VI* Apud PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p. 194)

Tal como a Covid-19, que além de gerar a sensação de medo e fragilidade do ser humano, também trouxe sobre o Brasil e sua liderança inconstante, a morte de milhares de pessoas, para as quais faltavam leitos de UTI. Esta é uma realidade vivida dentro dos lares de vários alunos e a qual pode ser usada como uma chave para a compreensão dos diversos acontecimentos da Idade Média ligados à peste.

A esse respeito, a *Sevillana Medicina* de Juan de Aviñon é outro documento

cuja abordagem em sala de aula pode dar aos discentes uma nova perspectiva sobre a Idade Média no período da proliferação da peste. Esta mostra como a humanidade pode vivenciar momentos de terror por diversas vezes, tal como foi a realidade das inúmeras epidemias, guerras ou governos ditatoriais.

O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e de poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. (GUIMARÃES, 2012, p. 259)

Em sala de aula, o professor ao usar de documentos históricos como o tratado medicinal escrito por Aviñon, poderá abordar primeiramente as concepções do autor acerca da peste, suas definições, origens, métodos de contaminação e formas de prevenção. Assim, podemos recorrer à recursos externos para elaborar aulas que fujam dos métodos tradicionais.

Para o físico Juan de Aviñon, a definição de epidemia e peste estavam diretamente ligadas à quebra do equilíbrio corporal e a contaminação do ar, fazendo com que a pessoa afetada perdesse sua saúde e ficasse vulnerável à enfermidade. Em sua obra, a definição da doença é a seguinte:

A definição de epidemia humana é a morte não natural que ocorre na espécie, a por razão da corrupção do ar por uma enfermidade universal parecida. [...] Aqueles que morrem por conta das guerras ou terremotos, que é uma morte repentina, para o diferenciar da outra não deve ser chamado de epidemia, pois a causa não está no ar corrompido por uma enfermidade universal (SEVILLANA MEDICINA, Cap. LXIV, p. 503-504).

O trecho acima mostra a necessidade do médico de explicar os tipos de morte e quais as definições da mortalidade por epidemia de peste, tendo em vista que esta se dava pela corrupção do ar, segundo os médicos do medievo. Para compreender os preceitos de Juan de Aviñon é necessário recorrer aos saberes médicos árabes e da antiguidade, já que suas teorias são fundamentadas nas explicações destas autoridades. O desequilíbrio do ar, mencionado por Juan trata-se da teoria hipocrática acerca dos humores corporais e de seu equilíbrio.

Além da corrupção do ar, Aviñon menciona fatores como a alimentação, um bom descanso e o cuidado com as emoções como fatores primordiais para se prevenir e evitar a peste. Cada passo deveria ser seguido de forma criteriosa, seguindo as orientações do físico, pois era através delas que seria estabelecido o devido equilíbrio do corpo. Porém, é também através do não cumprimento destas recomendações que o corpo seria afetado por enfermidades. Estabelecendo uma ponte com o presente, vimos que as pesquisas no ramo da medicina também

foram fundamentais, quando acatadas pela população, tal como o distanciamento social, a higienização das mãos e o uso de máscaras para reforçar a proteção. Não seguir estas diretrizes muita das vezes custou a saúde de muitos.

As atividades praticadas no cotidiano do homem medieval deveriam ser reguladas, pois estas seriam determinantes para a conservação da saúde corporal. Juan de Aviñon não descarta nenhuma prática cotidiana, observando todas como sendo necessárias para o bom funcionamento do corpo e para evitar possíveis doenças. Além da qualidade do ar, praxes como comer, beber, exercitar-se e até mesmo a realização de necessidades fisiológicas, tal como a evacuação, eram relevantes para se pensar na manutenção da saúde.

O trabalho do físico na Idade Média consistia não somente no tratamento e análise de doenças, mas na observação do ambiente à sua volta, na tentativa de prever e prevenir os prejuízos causados pela peste. A história das doenças está presente ao longo de toda vida humana, e foi através da observação de seus comportamentos que muitas delas foram erradicadas ou dominadas pelos saberes medicinais.

As epidemias que assolaram o mundo foram devidamente estudadas e os períodos em que estas são mais agressivas e avassaladoras são conhecidas pelo homem. A exemplo disso, percebe-se através do atual cenário pandêmico da Covid 19 que o seu contágio se dá pelo ar, e por meio de secreções.

Durante a disseminação da peste o mesmo aconteceu, e a observação médica e até mesmo da população da Europa medieval foi de fundamental importância para a melhor compreensão da doença. Os tratados medicinais em sua maioria mostravam os sinais da peste e quais os momentos deveriam ser vistos com maior cautela quanto à contaminação da doença.

Outro elemento comum nos regimentos de epidemia é a indicação dos sinais no entorno físico que anunciavam a presença da peste em determinado lugar. Tratava-se de fenômenos naturais incomuns ligados ao ar, às plantas e animais e ao padrão local de enfermidades. Eram indícios que poderiam ser observados anunciando a chegada da epidemia ou indicando que ela já se encontra no local (FAGUNDES, 2020, p. 178).

Ações que podem parecer simples e fazer parte do dia a dia destas pessoas, para os médicos do período eram vistas como fundamentais para manter a saúde. Especialmente em tempos de epidemia, os cuidados deveriam ser redobrados, pois um corpo em desequilíbrio com seus humores tratava-se de um corpo vulnerável e passível de doenças.

Através deste compilado de informações é possível utilizar a fonte de forma direta em sala de aula, apresentando para os alunos os aspectos da medicina na Idade Média, abordando não somente o contexto da peste no período, mas também a medicina e seus desdobramentos na época, a qual também pode ser

apresentada como um desdobramento da atual medicina que atua em nossa sociedade contemporânea.

O uso de documentos em sala de aula é uma ferramenta importante para enriquecer o conteúdo em sala de aula, fazendo com que os alunos não recebam somente informações advindas dos livros didáticos, mas expandindo o conhecimento para demais esferas do período a ser analisado. Desta forma, é possível criar muito mais do que recursos didáticos, mas também expandimos o conhecimento do aluno enquanto participante da história, fazendo com que este veja as inúmeras vozes com quem a história dialoga, as quais por vezes são esquecidas pela sociedade.

Tratando a fonte de forma a ser compreendida pelos alunos, esta será um importante mecanismo para explicar sobre a peste no medievo, mas também ampliará seus conhecimentos e senso crítico acerca da importância da medicina e das pesquisas científicas, as quais são constantemente questionadas e atacadas no atual cenário mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de história, cada vez mais afetado e enfraquecido pelas atuais bases políticas, necessita de novos métodos para serem aplicados aos discentes, criando raízes e estabelecendo vínculos entre os mesmos, reforçando a necessidade de se conhecer a verdade sobre o passado e principalmente a importância da formação de um novo futuro. Somente através de uma história que aproxima e trás realidades práticas para a vida dos alunos, será possível fazer com que o conteúdo passe a ser aplicado na vida do mesmo, tornando-o um participante da história, e alguém que é constantemente afetado por esta.

Sendo assim, o seguinte trabalho busca não somente abordar a peste no medievo como uma realidade histórica, mas buscar ferramentas que sejam capazes de fazer com que este conteúdo vá além de uma história relatada em um livro. Vinculando esta à realidade do aluno e de suas experiências pessoais, é completamente possível fazer com que o mesmo experimente a realidade histórica e compreenda como a mesma pode se repetir por diversas vezes ao longo dos séculos.

FONTES

JUAN DE AVIÑON. **Sevillana Medicina**. Madrid: Arco Libros, 2000.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria e ALVES, Ronaldo Cardoso e SILVA, André Chaves de Melo. **Ensino de História**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2013.

DUBY, Georges. **Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

FAGUNDES, Maria Dailza da Conceição. **A peste e os preceitos dietéticos no regimento de preservação da pestilência (Lérida, 1348)**. Brathair, 2020, p. 167-188.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KARNAL, Leandro (org): **História na sala de aula Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo. Contexto 2008

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média: textos e testemunhas**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (org.): **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e Ação no Magistério).

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS

Danielle Costa da Silva¹

Crisna Daniela Krause Bierhalz²

INTRODUÇÃO

O Livro didático (LD) é um dos recursos de influência no processo de ensino, que por muitas vezes, orienta o currículo e as estratégias de aprendizagem, faz parte das políticas educacionais, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2012, p. 36), “[...] o LD continua prevalecendo como principal instrumento de trabalho do professor, embasando significativamente a prática docente”. O recurso em muitos casos, conforme os autores, é o único material didático utilizado pelos professores, e que impõe um ritmo uniforme e a memorização como prática rotineira nas escolas.

Autores como Nuñez et al. (2001), Frison et al. (2009) e Garcia e Bizzo (2010) afirmam que boa parte dos professores utiliza o LD como guia curricular, ordenador da sequência dos conteúdos, prescritor das atividades e exercícios, e como instrumento de avaliação. Já Tolentino Neto, Bizzo (2003), Zambon e Terrazam (2013) apresentam estudos sobre os processos de escolha dos LD, considerando como este ocorre nas escolas e os critérios utilizados pelos docentes na opção pela obra a ser adotada.

Algumas discussões sobre correlações entre a Alfabetização Científica e o LD estão em pauta, como os estudos de Rodrigues e Vestena (2013) que analisam como a alfabetização científica ocorre a partir das temáticas propostas nos livros didáticos de Ciências da Natureza. As constatações e reflexões teóricas de diferentes autores indicam que o LD está inserido no contexto escolar, com diversos processos de apropriação tanto pelos professores como pelos alunos. Assim, elencou-se como objetivo compreender as contribuições do LD de Ciências para a Alfabetização Científica.

1 danielledp23@gmail.com - Universidade Federal do Pampa - Campus Dom Pedrito.

2 crisnadanielabierhalz@unipampa.edu.br - Universidade Federal do Pampa - Campus Dom Pedrito.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

O Ensino de Ciências da Natureza ao longo das últimas décadas, se preocupa tanto com as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, não aceitando mais transmitir uma Ciência de conteúdos prontos e acabados, focada na memorização (CARVALHO, 2004). Busca construir não somente noções e conceitos científicos, mas também almeja que os alunos possam fazer Ciência, defrontados com problemas nos quais a investigação seja condição para resolvê-los. (SASSERON, CARVALHO, 2011).

Assim, a Alfabetização Científica se apresenta como possibilidade viável para o ensino de ciências, que conforme Chassot (2006) é “[...] o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” (p. 38).

Pizarro e Junior (2015) reconhecem a alfabetização científica como:

Um processo que impõe às propostas de ensino de Ciências compromissos que superam o contato com noções e conceitos científicos, viabilizando a compreensão da dimensão pública da ciência a partir do acesso às informações, mas, em especial, fomentando repertórios de discussão, de reflexão e de posicionamentos críticos em relação aos temas que envolvem o trabalho da ciência. (p. 113).

Percebe-se, conforme os autores, que a Alfabetização Científica objetiva que a Ciência tenha significados, a partir do momento em que o aluno amplia seu universo de conhecimentos, tornar-se um cidadão atuante, capaz de se posicionar criticamente, utilizando seus conhecimentos no cotidiano e buscando solucionar os problemas sociais e ambientais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a escola deve valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos em relação à natureza, para a construção do conhecimento científico, explorando os conteúdos por atividades investigativas, com a finalidade de desenvolver as habilidades cognitivas necessárias para a formação em Alfabetização Científica (ZOMPERO, TEDESCHI, 2018).

Os indicadores de Alfabetização Científica possibilitam visualizar os avanços dos estudantes nas atividades desenvolvidas pelo professor, colocando o estudante como o sujeito de sua própria aprendizagem em qualquer etapa ou nível de escolarização (PIZARRO, JÚNIOR, 2015).

INDICADORES DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

As atividades presentes nas seções do LD, objeto de análise deste estudo, foram analisadas segundo os Indicadores de Alfabetização Científica, que

conforme Pizarro e Júnior (2015) em sua caracterização compreendem o fazer científico como algo indissociável do ser social atuante e consciente, oferecendo a oportunidade ao professor, de visualizar, com maior clareza, os avanços dos alunos nas atividades propostas, e ao aluno perceber-se como sujeito de sua própria aprendizagem.

Os indicadores, articular ideias, investigar e argumentar, segundo Pizarro e Júnior (2015), são procedimentos cada vez mais valorizados em diversas disciplinas. Articular ideias em Ciência permite ao aluno estabelecer relações, entre o conhecimento teórico e a realidade vivida e o meio ambiente em que está inserido, surge quando se estabelece relações, seja oralmente ou por escrito.

O ato de investigar possibilita responder a seus próprios questionamentos, construindo explicações coerentes e embasadas em pesquisas pessoais, ocorre quando o aluno se envolve em atividades nas quais ele necessita apoiar-se no conhecimento científico adquirido na escola ou até mesmo fora dela (PIZARRO E JÚNIOR, 2015).

O indicador argumentar está diretamente vinculado com a compreensão que o aluno tem e a defesa de seus argumentos, inicialmente, sustentado, em suas próprias ideias, para ampliar a qualidade desses argumentos a partir dos conhecimentos adquiridos em debates em sala de aula.

Conforme os autores, Pizarro e Júnior (2015), os indicadores ler e escrever nas aulas de Ciências referem-se à realização de leituras e produções de textos, imagens e demais suportes para o reconhecimento de características típicas do gênero científico e para articular essas leituras com conhecimentos prévios e novos.

Os Indicadores de Alfabetização Científica problematizar, criar e atuar, são exercícios necessários aos indivíduos e precisam tomar o seu lugar de importância na formação do aluno. Problematizar surge quando é dada ao aluno a oportunidade de questionar e buscar informações em diferentes fontes sobre os usos e impactos da Ciência em seu cotidiano, na sociedade em geral e no meio ambiente (PIZARRO, LOPEZ JÚNIOR, 2015).

Criar é um indicador que permite ao aluno participar de atividades em que lhe é oferecida a oportunidade de apresentar novas ideias, argumentos, posturas e soluções para problemáticas que envolvem a Ciência e o fazer científico discutidos em sala de aula com colegas e professores.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa segue os princípios qualitativos quanto à abordagem, onde a análise dos dados obtidos proporciona o conhecimento dos objetos investigados. Caracteriza-se como exploratória porque a partir do levantamento, com a identificação dos LD utilizados pelos professores de Ciências nas escolas Municipais e

Estaduais de Dom Pedrito/RS³ foi possível pesquisar e compreender nas atividades presentes no LD sua relação com os indicadores da Alfabetização Científica,

O livro escolhido para análise parte do levantamento realizado anteriormente por Silva (2017), conclusão de curso, em que verificou que o livro Ciências Novo Pensar: Química e Física, dos autores Demétrio Gowdak e Eduardo Martins, é um dos mais utilizados pelos professores. É um livro que segundo o Guia de Livros Didáticos de Ciências (BRASIL, 2017), apresenta uma proposta pedagógica fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos que contemplam a construção do conhecimento e sua evolução histórica, o desenvolvimento do pensamento crítico, a interdisciplinaridade e a valorização de conteúdos diversificados.

A obra valoriza a formação de cidadãos capazes de compreender temas relacionados à ciência e à tecnologia e de opinar a respeito deles, propõe o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como suporte, sugerindo acesso a links de internet (BRASIL, 2017).

Esta coleção da FTD aborda os conteúdos de Ciências da Natureza, os volumes estão divididos por unidades. Ao longo das unidades, o desenvolvimento dos conteúdos é facilitado pela organização das seguintes seções: Teia do conhecimento; Rever e aplicar; Atividade experimental e Trabalho em grupo (PNLD, 2017).

A interpretação dos dados ocorreu a partir da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011) caracteriza-se por um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Com base na metodologia descrita, foram analisadas as seções de atividades denominadas: Teia do conhecimento, rever e aplicar, atividades experimentais e trabalho em grupo, a análise das mesmas serão apresentadas no capítulo seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Indicadores da Alfabetização Científica no livro didático

Alguns critérios foram categorizados para análise dos indicadores da Alfabetização Científica. São consideradas categorias principais: a) As seções de atividades nos livros didáticos b) As atividades que apresentam os Indicadores de Alfabetização Científica propostos por Pizarro e Lopez Júnior (2015). O aprofundamento das categorias a serem investigadas permitiu uma melhor

3 Resultado de pesquisa de conclusão de curso. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza-dp/files/2017/04/relacao-professor-livro-didatico-impactos-na-abordagem-do-danielle-costa.pdf>

organização e análise dos dados obtidos ao final da pesquisa. A presença dos indicadores será justificada por excertos do livro.

A seção **Teia do Conhecimento**, apresenta textos de diferentes fontes, como sites, livros e revistas de pesquisa científicas, sobre assuntos diversificados e com relação ao ambiente, tecnologia, saúde, sociedade, entre outros.

Na unidade 1, denominada Matéria e Energia, apresenta em seu capítulo 2 a temática Energia, é introduzida com ilustrações de atividades humanas que necessitam de energia, após uma introdução teórica do tema de estudo.

Nesta seção do LD, se identifica os indicadores da Alfabetização Científica, na atividade proposta (Figura 1), onde os alunos deverão fazer a análise das contas de energia de suas casas.

Figura 1 - Atividade da seção Teia do Conhecimento

3 Observe a seguir a imagem de uma conta de energia elétrica e faça o que se pede.

4 Você já observou a conta de luz da sua casa? O histórico de consumo da conta de energia mostra quanto se consumiu de energia nos últimos 12 meses. Pode-se dizer que o consumo de energia é sempre o mesmo nos diferentes meses? Qual estratégia se pode adotar para reduzir o consumo e o valor pago pela energia elétrica?

5 Em sua opinião, quais as vantagens de se economizar energia elétrica? Explique.

6 Compartilhe com seus familiares essas dicas de economia de energia e, por um mês, coloque-as em prática em sua residência.

Conta de luz.
Verifique os dados de consumo na conta de luz antes e depois de implementar as práticas de economia. Compare os valores de consumo e o valor a ser pago. Compartilhe os resultados com sua família e com os colegas de turma.

Fonte: Gowdak e Martins (2015, p.41)

Na atividade proposta, se percebe o indicador problematizar: quando ao aluno, é questionado sobre o consumo de energia em diferentes meses, e quais estratégias pode adotar para reduzir o consumo e o valor pago. Oportuniza questionar e buscar informações, em diferentes fontes, sobre os impactos da Ciência presentes no seu dia a dia. Segundo Pizarro (2014) este indicador “surge quando é dada ao aluno a oportunidade de questionar e buscar informações em diferentes fontes sobre os usos e impactos da Ciência em seu cotidiano, na sociedade em geral e no meio ambiente.”

Os indicadores, criar e atuar, são percebidos quando o aluno é solicitado a solucionar um problema e instigado a exemplificar formas de economia de energia e quais os benefícios da redução de seu consumo.

Com o propósito de finalizar a seção, a atividade permite verificar o indicador atuar, o ato de compartilhar as informações adquiridas com familiares, de modo a verificar na prática o que foi aprendido, possibilita ao aluno compreender-se como um agente de mudança diante dos desafios impostos pela Ciência em relação à sociedade e ao meio ambiente. De acordo com Chassot (2006) a alfabetização científica em Ciências ocorre quando contribui para compreensão dos conhecimentos e de valores que possibilitem aos estudantes a tomarem decisões e perceberem a utilidade da ciência na melhoria das suas vidas.

Para que o professor facilite a ocorrência do indicador argumentar, o livro sugere ao final da seção um momento de compartilhamento e discussão do que foi desenvolvido na atividade, estimulando aos alunos que dialoguem a respeito da temática proposta, buscando valorizar os argumentos apresentados. Conforme Pizarro e Júnior (2015) a argumentação pode ser uma habilidade que permita ao aluno desenvolver e usar ao longo da vida.

A seção, denominada no LD como, **Rever e Aplicar**, apresenta atividades diversificadas como questionários, propostas de pesquisas e desafio. No que se refere aos Indicadores da Alfabetização Científica, propostos por Pizarro e Lopez Júnior (2015), esta seção apresenta maiores elementos que indicam a presença dos indicadores, articular ideias, ler e escrever em Ciências.

Em relação ao indicador ler em Ciências, consideramos que o LD, analisado, é composto por elementos característicos de gêneros textuais científicos, como: conceitos científicos, imagens, gráficos, tabelas, esquemas e infográficos. Conforme Espinoza (2010) é importante ler textos de ciências para aprender Ciências, é aprender também a lidar com o texto escrito que se vale de múltiplas linguagens.

Na seção, Rever e Aplicar, os indicadores Investigar e argumentar estão presentes em atividades como a exposta na figura abaixo.

Figura 2 - Proposta de atividade de Física

REVER E APLICAR

1 Explique, com suas palavras, cada uma das três leis de Newton.

2 Geraldo cavalgava tranquilamente sobre os campos verdes de sua chácara, quando seu cavalo se assustou com uma serpente e parou de galopar bruscamente. Veja o que aconteceu.



Ilustração de homem caindo do cavalo.

Vamos analisar o fato do ponto de vista da Física. Para isso, responda.

a) O fato ocorrido tem alguma relação com as leis de Newton?

b) Justifique sua resposta com argumentos físicos.

Fonte: Gowdak e Martins (2015, p.183)

A atividade está inclusa na Unidade 3 do LD, intitulada como Noções básicas de Física, no capítulo 11, sobre a temática força, apresenta na seção Rever e Aplicar, atividades sobre as Leis de Newton.

Percebe-se ao analisar a atividade, que os alunos são orientados a investigar se o fato ocorrido na figura, tem alguma relação com as Leis de Newton. Segundo Pizarro e Lopez Júnior (2015), o indicador investigar poderá ocorrer quando o aluno se envolve em atividades nas quais ele necessita apoiar-se no conhecimento científico adquirido na escola ou fora dela.

Em seguida o livro orienta os estudantes a realizarem uma justificativa, baseada em argumentos físicos, se enquadra na definição do indicador argumentar, pois possibilita condições favoráveis para a ocorrência de debates, apresentação de ideias e argumentos dos alunos. A argumentação é uma competência prevista na BNCC, segundo o documento o aluno deve conseguir argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns (BRASIL,2018).

O livro finaliza o bloco de atividades na seção Rever e Aplicar, com uma atividade denominada Desafio, observa-se que estas apresentam, em sua maioria, elementos que caracterizam a presença dos indicadores ler e escrever em Ciências. Rivard e Straw (2000) sugerem o uso da escrita nas aulas de Ciências como uma importante ferramenta para retenção de conhecimentos científicos. O registro dos dados, sejam eles em forma de tabelas ou gráficos, se caracteriza como uma escrita que apresenta as características do gênero textual científico.

Na seção **Atividade Experimental**, os autores do LD, Gowdack e Martins (2015), afirmam que as atividades práticas valorizam diferentes conteúdos procedimentais, são acompanhadas com objetivos a serem alcançados, da relação de materiais e de um roteiro a ser seguido. Na Unidade 2 do LD, intitulada Noções Básicas de Química, no Capítulo 4, Substâncias Químicas e Misturas, a seção apresenta a atividade experimental: Diferença entre as misturas (Figura 3).

Figura 3 - Atividade experimental

ATIVIDADE EXPERIMENTAL

DIFERENÇA ENTRE AS MISTURAS

Objetivo
Observar como se comportam diferentes misturas.

Material

- cinco tubos de ensaio;
- cinco rolhas para os tubos de ensaio;
- estante para os tubos de ensaio;
- funil;
- colher (café);
- sal;
- carbonato de cálcio;
- areia lavada;
- etiquetas;
- água.

Procedimento

- A. Cole as etiquetas nos tubos de ensaio e marque, em cada um, uma letra de A a E.
- B. Coloque nos tubos, com auxílio do funil, os seguintes elementos:
 - tubo A: 2 colheres de sal;
 - tubo B: 1 colher de sal e 1 colher de carbonato de cálcio;
 - tubo C: 1 colher de sal e 1 colher de areia lavada;
 - tubo D: 1 colher de carbonato de cálcio e 1 colher de areia;
 - tubo E: água.
- C. Coloque água até a metade em todos os tubos, arrolhe-os e agite-os para misturar o conteúdo, com exceção do tubo E.
- D. Levante hipóteses. O que você pensa que acontecerá com as misturas em cada um dos tubos?
- E. Deixe os tubos em repouso por 10 minutos e observe-os.

Fonte: Gowdak e Martins (2015, p. 61)

O objetivo da atividade experimental, exposta na figura acima, é observar como se comportam diferentes misturas. É solicitado que levantem hipóteses, respondendo a seguinte questão: O que você pensa que acontecerá com as misturas em cada um dos tubos?

A atividade mapeou os conhecimentos prévios relacionados ao conteúdo abordado, bem como as experiências pessoais, percebendo-se assim a presença do indicador articular ideias. As autoras Sasseron e Carvalho (2011), afirmam que para se construir a Alfabetização Científica em sala de aula devemos utilizar

os indicadores, que são competências próprias do fazer científico, reforçando a ideia do ensino de Ciências através de atividades investigativas.

A experimentação pode contribuir significativamente no desenvolvimento de uma alfabetização científica, iniciada a partir de uma problematização, é realizada ao longo do desenvolvimento do conteúdo e busca a obtenção de dados que sirvam como base para a discussão e construção dos conhecimentos (JUNIOR; FERREIRA; HARTWING, 2008).

A atividade também pode possibilitar a ocorrência do indicador ler em Ciências, pois os alunos são levados a realizarem a leitura e interpretação das informações contidas nos roteiros, para responder às questões propostas das atividades.

Na seção **Trabalho em Grupo**, os alunos são orientados a desenvolver um trabalho em grupo, conforme os autores da obra, Gowdak e Martins (2015) esta seção visa estimular habilidades como a comunicação, organização e respeito a opinião alheia.

Como sugestão aos professores, os autores ressaltam a importância de orientar os alunos a formar os grupos em que os componentes possam exercer funções diferentes durante a discussão, é fundamental estabelecer o tempo de cada apresentação e esclarecer para os alunos a importância das fontes fidedignas para o levantamento de dados.

Uma proposta de atividade em grupo, apresentada na figura 5, encontra-se no LD, na Unidade 2 - Noções básicas da Química, Capítulo 9, onde é abordado o conteúdo de Radioatividade.

Figura 4 - Atividade em grupo

The slide features a vertical banner on the left with the text 'TRABALHO EM GRUPO' and gear icons. The main title is 'UTILIZAÇÃO DE ENERGIA NUCLEAR NO BRASIL'. The text describes a classroom activity where students are divided into two groups to discuss nuclear energy in Brazil. An aerial photograph of the Angra dos Reis nuclear power plant is shown on the right, with a credit to 'Março A. Alves/Eletronuclear'. A small text box in the top right corner provides instructions for the teacher. A gear icon is also present in the bottom right corner of the slide.

Veja nas Orientações para o professor algumas sugestões de como realizar esta atividade em grupo.

UTILIZAÇÃO DE ENERGIA NUCLEAR NO BRASIL

A classe deve ser dividida em dois grupos: um deles, favorável à utilização de energia nuclear no Brasil para a produção de energia elétrica e para fins pacíficos (Medicina, agricultura, indústria, Arqueologia, transportes); o outro, contrário a qualquer tipo de utilização dessa forma de energia.

Os grupos poderão pesquisar sobre o assunto em jornais, revistas, livros e na internet para o aprofundamento da discussão.

Usinas de Angra dos Reis, Rio de Janeiro (RJ), 2011.

Fonte: Gowdak e Martins (2015, p. 149)

É possível observar no LD, que a atividade apresenta uma figura, de uma usina nuclear, relacionando ao conteúdo anteriormente abordado na seção, permitindo ao aluno articular ao seu conhecimento prévio. Ao lado da figura é sugerida a organização da turma em dois grupos, um favorável a utilização da energia nuclear no Brasil para a produção de energia elétrica e o outro contrário a qualquer tipo de utilização dessa forma de energia.

O LD sugere ao grupo a realização de pesquisas sobre o assunto para aprofundamento da discussão, o que permitirá que ocorra os indicadores ler em ciências, investigar e problematizar. Nesta atividade, os alunos precisam realizar uma pesquisa e fazer o registro dos dados, sugerindo a ocorrência do indicador escrever em Ciências, a escrita servirá como base para apresentar posicionamento crítico referente ao problema, realizando a articulação entre o texto produzido, com outras fontes, conhecimentos e argumentos acerca do tema.

Essa proposta de atividade em grupo traz o intuito de proporcionar diálogo e reflexões entre os estudantes, inserir momentos de debates sobre a construção do conhecimento científico possibilitaria desenvolver nos estudantes o pensamento crítico e a percepção de que a ciência não é neutra (OLDONI, 2019).

No momento de troca e diálogo entre os grupos percebe-se que poderá ocorrer o indicador da alfabetização científica argumentar, pois, se caracteriza pelos momentos onde os alunos têm a oportunidade de falar de forma argumentativa com base em seus conhecimentos, mas que a partir do debate gerado em sala de aula ele possa melhorar a qualidade desse argumento e adquirir novos conhecimentos (PIZARRO, 2014).

Nessa atividade os indicadores criar e atuar poderão ocorrer, pois os alunos podem adotar um posicionamento diante a discussão, tendo a oportunidade de tomar consciência sobre os benefícios e malefícios da implantação de usinas nucleares, bem como, aplicar essas atitudes no seu dia a dia e ainda apresentar essas atitudes para seus familiares, disseminando aprendizado que obteve em sala de aula.

Para ocorrer a alfabetização científica é necessário proporcionar aos alunos um espaço de qualidade para debater, pesquisar, ler e escrever em Ciências, problematizar e criar, é condição essencial para que o aprendizado ocorra, colocando o aluno como sujeito ativo no processo (PIZARRO, ANDRADE, PIZARRO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da alfabetização científica tem se tornado cada vez mais evidente, visto a rapidez com que ocorrem as mudanças em nossa sociedade. Portanto, torna-se fundamental conduzir os estudantes para compreender,

analisar, questionar e transformar a sociedade em que vivem.

O uso do LD a partir dos indicadores da Alfabetização Científica permitirá aos alunos refletir sobre o conteúdo estudado, relacioná-lo às suas concepções prévias e com seu cotidiano. Permitirá aos alunos ler materiais específicos que exploram a linguagem própria das Ciências, agregando novos conhecimentos, visando usufruir de diversas atividades ao aprender Ciências.

Há ocorrências dos diferentes indicadores de Alfabetização Científica no LD analisado. De modo geral, há um número maior de frequência dos indicadores nas seções Teia do conhecimento e Trabalho em Grupo, sendo estas seções que apresentam textos científicos e atuais, problemas que envolvem a sociedade e instigam os alunos a discutir soluções.

Com os resultados deste trabalho acredita-se que o LD é um recurso que permite desenvolver a Alfabetização Científica a partir de seus indicadores nas aulas de Ciências. Contudo, para que os indicadores se façam presentes durante a utilização do LD, torna-se imprescindível que o professor realize o seu papel de mediador do conhecimento, proporcionando as condições necessárias para que os alunos possam desenvolver os indicadores de alfabetização científica no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BAGANHA, D. E. **O Papel e o uso do Livro Didático de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.
- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia do Livro Didático**, 2016. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>> . Acesso em: 06 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARVALHO, A. M. P. **O papel da linguagem na gênese das explicações causais**. In: MORTIMER, E. F. SMOLKA, A. L. B. (orgs.). *Linguagem, Cultura e Cognição - reflexões para o ensino e sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESPINOZA, A. **Ciências na escola: novas perspectivas para a formação dos alunos**. São Paulo: Ática, 2010.

JUNIOR, F.W.E.; FERREIRA, L.H.; HARTWIG, D.R. Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências. **Química Nova na Escola**, n. 30, p. 34-41, 2008.

FRISON, M. D.; VIANNA, J.; CHAVES, J. M.; BERNARDI, F. N. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de Ciências Naturais**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, VII, 2009, Florianópolis. **Anais Florianópolis: ENPEC**, 2009.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. A pesquisa em livros didáticos de ciências e as inovações no ensino. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 13, n. 15, p. 13-35, 2010.

GRAMOWSKI V. B. **O livro didático de Ciências: a persistência da fragmentação dos conteúdos**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, SC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

PIZARRO, M. V. **Alfabetização científica nos anos iniciais: necessidades formativas e aprendizagens profissionais da docência no contexto dos sistemas de avaliação em larga escala**. 2014. 311 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110898>>

PIZARRO, M. V.; LOPEZ JÚNIOR, J. Indicadores de Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica sobre as diferentes habilidades que podem ser promovidas no ensino de Ciências nos anos iniciais. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, n. 1, p. 208-238. 2015. Disponível em <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/66/42>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

RIVARD, L. P.; STRAW, S. B. The effect of talk and writing on learning science. An exploratory study. **Science Education**, v. 84, n. 5, p. 566-593, 2000.

RODRIGUES, L.S. VESTENA, R de F. O Livro Didático e a Alfabetização Científica em Ciências: uma análise nos anos iniciais do ensino fundamental da modalidade de educação de jovens e adultos. **Revista Eletrônica Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 14, n.1, p. 47-64, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/about>> Acesso em: 10 jan. 2020.

TOLENTINO-NETO, BIZZO, N. **O processo de escolha do livro didático de Ciências por professores de 1ª a 4ª séries**. 2003. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2003.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, p. 59 -77, 2011.

SILVA, D. C. **Relação Professor/Livro didático: Impactos na abordagem do Movimento Retilíneo Uniforme**. 2017. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2017.

SILVA, J. O. da. **Professor e Livro Didático: uma Relação Pendular**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

ZAMBON, L.B.; TERRAZZAN, E.A. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a12v94n237.pdf>> Acesso em: 10 out. 2019.

ZOMPERO, A. F. TEDESCHI, F. Atividades investigativas e indicadores de alfabetização científica em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 546-567, 2018.

O DISCURSO DO ESTADO BRASILEIRO SOBRE O LIVRO/MATERIAL DIDÁTICO NO PERÍODO DE 1930-1960

Agnaldo Almeida¹

PALAVRAS INICIAIS

Da perspectiva da Análise de Discurso (materialista), o dispositivo teórico-metodológico que sustenta este texto, os dizeres e os sentidos não se produzem fora das condições político-institucionais e ideológicas em funcionamento em uma determinada conjuntura sócio-histórica. Ao contrário, as condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 2009, 2012), que incluem a memória do dizer, as circunstâncias histórico-enunciativas e os sujeitos (ORLANDI, 2012, 2017), determinam aquilo que pode e deve ser formulado a partir de uma determinada posição-sujeito, em um dado momento.

Nesta perspectiva, a proposta deste texto é refletir sobre o processo de constituição e formulação do discurso (ORLANDI, 2012, 2017; PÊCHEUX, 2009, 2012) do Estado brasileiro sobre o livro/material didático no período de 1930 a 1960. Neste intervalo histórico, são criadas importantes instituições, como o Ministério da Educação (MEC), com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, e o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, e praticados diferentes gestos interpretativos no que tange à produção, em território nacional, à importação, de países estrangeiros, e à distribuição, gratuita ou a baixo custo, de livros e materiais escolares pela União.

À vista disso, construímos um arquivo (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2010; PÊCHEUX, 2010) de seis Decretos(-Leis) que tratam da questão do livro e do material didático no Brasil, entre os anos 1930-1960, e o analisamos. São eles: o *Decreto nº 19.402*, de 14 de novembro de 1930, que “Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública” (BRASIL, 1930); a *Lei nº 378*, de 13 janeiro de 1937, que “Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública” (BRASIL, 1937a); o *Decreto-Lei nº 93*, de 21 de dezembro de 1937, que “Cria o Instituto Nacional do

1 Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Da mesma instituição, professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), da Faculdade de Educação (FaE). E-mail: agn.al.je@gmail.com.

Livro” (BRASIL, 1937b); o *Decreto-Lei n° 1.006*, de 30 de dezembro de 1938, que “Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático” (BRASIL, 1938); o *Decreto-Lei n° 8.460*, de 26 de dezembro de 1945, “Consolida a legislação sobre as condições produção, importação e utilização do livro didático” (BRASIL, 1945); e o *Decreto n° 38.556*, de 12 de janeiro de 1956, que “Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino” (BRASIL, 1956).

É nosso objetivo, portanto, compreender as teias de sentido que vão (se) estabelecendo (n)a história do livro e do material didático no Brasil, considerando-os objetos linguístico-históricos que trazem em si as marcas do político e do ideológico.² Dito de outro modo, a política de produção, importação e distribuição de livro/material didático é delineada, delimitada e atravessada, em diferentes momentos de sua constituição e formulação, pelas formas de governo (autoritário, democrático, etc.) e de suas instituições (ministérios, escolas, universidades, etc.), pelas filiações teórico-ideológicas dos autores dos manuais didáticos, que devem “obedecer” aos parâmetros estabelecidos pelo Estado, etc.

O LIVRO/MATERIAL DIDÁTICO NO PERÍODO DE 1930-1960, NO BRASIL

“O governo que virá restabelecer a paz com anistia e garantir a opinião do povo com a liberdade das urnas”, este era um dos enunciados lidos nos cartazes da campanha eleitoral para Presidência da República, em 1930, da Aliança Liberal, que tinha como candidatos Getúlio Vargas, para presidente, e João Pessoa, ao cargo de vice-presidente. Com a vitória, já esperada, de seu oponente, Júlio Prestes, candidato governista, desencadeou-se no Brasil um movimento que culminaria, no mesmo ano, em um golpe de Estado, a chamada “Revolução de 1930”,³ que depôs o presidente da república em exercício, Washington Luís, e impediu a posse do presidente recém-eleito, findando a “política do café com leite”, ou da “República Velha”. Vargas, em 3 de novembro de 1930, assumiu a chefia do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, dando início ao que conhecemos como a “Era Vargas” (1930-45). Mas, afinal, o que isto tem a ver com a política de produção, importação e distribuição de livros e materiais didáticos?

2 O político diz respeito ao fato de os sentidos serem sempre divididos e terem uma direção que se especifica na história por meio dos mecanismos ideológicos que os constituem. Deste modo, a ideologia é a interpretação de sentidos em uma certa direção, como se eles fossem evidentes (ORLANDI, 2009, 2012).

3 As palavras “revolução” e “golpe” não são tomadas aqui enquanto sinônimas. Sabemos que o sentido delas não está contido ou colado à sua materialidade linguística, mas depende da posição ideológica a partir da qual são enunciadas por sujeitos circunscritos em determinadas conjunturas sócio-históricas.

Poucos dias após o seu empossamento, com o *Decreto n° 19.402*, de 14 de novembro de 1930, Vargas “Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública” (BRASIL, 1930), configuração inicial do nosso atual Ministério da Educação (MEC). Com oito artigos, o *Decreto n° 19.402* determinou que o novo ministério teria “a seu cargo o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar”. Para tanto, reorganizar-se-iam a Secretaria de Estado da Justiça e Negócios Interiores e as repartições que lhes eram subordinadas, e pertenceriam a ele “os estabelecimentos, instituições e repartições públicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos” concernentes ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar (BRASIL, 1930).

Este não foi o primeiro gesto de interpretação (ato no nível simbólico) do Estado brasileiro no sentido de organizar e padronizar o (ainda incipiente e elitista) ensino escolar, em escala nacional. No entanto, a nosso ver, ele significou um importante acontecimento histórico e discursivo (ORLANDI, 2003; PÊCHEUX, 2012) que produz uma rede de sentidos que coloca em pauta questões como a do analfabetismo, da inclusão de alunos das classes menos favorecidas sócio e financeiramente na escola, etc. Isto estava relacionado, constitutivamente, aos ideais políticos e ideológicos do governo federal que se iniciava com um forte investimento no discurso de uma educação “mais ampla” e “mais popular”, o que refletirá na instituição do ensino primário⁴ como obrigatório e gratuito na *Constituição de 1934*.

Sete anos depois, a *Lei n° 378*, de 13 janeiro de 1937, “Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública” (BRASIL, 1837a). Se no decreto de 1930 havia apenas 8 artigos, a *Lei n° 378* era composta de 144 artigos. Com uma nova denominação, “Ministério da Educação e Saúde”, ele continuou a recobrir as áreas da educação (escolar e extraescolar) e da saúde (pública e assistência médico-social). O texto tratou, primordialmente, da estruturação administrativa do MEC. Aos objetivos almejados por nós, interessam a criação do Instituto Cairu, que teve como atribuição “organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira”, e o fato de o Departamento Nacional de Educação, do MEC, assumir as *Campanhas Extraordinárias de Educação*, que se subdividiam em “Campanha de Educação de Adolescente e Adultos”, “Campanha de Educação Rural” e “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo” (BRASIL, 1937a).

Citamos as referidas campanhas porque elas atestam o acima mencionado movimento político-institucional do Estado brasileiro que apontava para a educação de uma “maior” parcela da população, tendo em vista a necessidade

4 Atualmente, o “ensino primário”, que era normalmente de 4 anos, corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental (1° ao 5° ano).

de mão de obra operária para atender às demandas da industrialização brasileira, que despontava na época. Entrava, pois, neste movimento, a questão da produção de livros e materiais didáticos, como também da distribuição, gratuita ou a baixo custo, deles. Subsídios essenciais à “ampliação” da educação escolar primária e secundária.

No mesmo ano, Getúlio Vargas revogou a *Constituição de 1934* e promulgou, em 10 de novembro de 1937, a *Constituição de 1937* (BRASIL, 1937c). Nela, havia uma forte centralização política pelo governo federal, com caráter autoritário, em grande medida.⁵ Ficou determinado que à União, “privativamente”, entre outras funções, caberia “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”, formulando as diretrizes da educação nacional.

Ao tratar, especificamente, da educação e da cultura (art. 128-134), afirmou-se que o ensino primário seria obrigatório e gratuito, porém, os “mais favorecidos” deveriam contribuir, módica e mensalmente, para a caixa escolar. Além disso, “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”. Competia, pois, ao governo federal “dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais”.

Para tanto, as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar “escolas de aprendizes” destinadas “aos filhos de seus operários ou de seus associados”; em contrapartida, teriam auxílios, facilidades e subsídios concedidos pelo Poder Público. Ademais, a educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais seriam obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias: condição *sine qua non* para o seu funcionamento, tendo em vista a promoção da “disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la [a juventude] ao cumprimento dos seus deveres para com a **economia** e a **defesa da Nação**” (BRASIL, 1937c, grifos nossos).

Alinhado ao objetivo de “educar” as “classes menos favorecidas” para o exercício “profissional e moral”, investiu-se em medidas direcionadas à produção, distribuição gratuita às bibliotecas escolares públicas e venda de livros de orientação didática a baixo custo. O *Decreto-Lei n° 93*, de 21 de dezembro de 1937, “Cria o Instituto Nacional do Livro” (INL), em substituição do Instituto Cairu (BRASIL, 1937b), que teve uma breve e frugal existência. Com sede na Biblioteca Nacional,

5 Não é demais lembrar que foi suprimida a liberdade partidária e a independência dos poderes legislativo, executivo e judiciário; os prefeitos passaram a ser indicados pelos governadores, e estes, pelo presidente; o Congresso Nacional teve suas atividades encerradas com a criação do Tribunal de Segurança Nacional, assim como as Assembleias Estaduais foram dissolvidas.

situada no Rio de Janeiro (capital do Brasil, na época), o INL “nasceu” dividido em três Seções Técnicas, às quais foram atribuídos quatro objetivos: “a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional”, revendo-lhes as sucessivas edições”, a cargo da *Seção de Enciclopédia e do Dicionário*; “b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional” e “c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros”, sob a responsabilidade da *Seção das Publicações*; e “d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional”, competência da *Seção das Bibliotecas*.

Além das Seções Técnicas, um Conselho de Orientação, composto por cinco membros nomeados pelo presidente da república, teria como intuito “elaborar o plano de organização da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional”, bem como “dar parecer sobre as medidas que devam ser tomadas para que os objetivos do Instituto Nacional do Livro sejam conseguidos”. As publicações do INL, contudo, não seriam distribuídas gratuitamente, com exceção das bibliotecas públicas a ele filiadas, como já mencionado. Estariam “à venda em todo o país por preços que apenas bastem para compensar total ou parcialmente o seu custo” (BRASIL, 1937b). Neste momento, não havia a distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos de escolas públicas, como se faz atualmente. O objetivo do Estado era produzir livros de orientação didática e vendê-los a preços módicos.

A forte centralização do poder pelo governo federal continuou ressoando no processo de produção e circulação de livros didáticos no Brasil nos anos consecutivos. Em 30 de dezembro de 1938, o *Decreto-Lei nº 1.006* “Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático” (BRASIL, 1938). Nos 40 artigos que compuseram o documento, lia-se que: no Brasil, seria livre a produção ou a importação de livros didáticos, definidos como “os compêndios e os livros de leitura em classe”, sendo os primeiros “os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares”, e os últimos: “os livros usados para leitura dos alunos em aula” (os compêndios gramaticais eram acompanhados pelas antologias literárias, lembremos, no ensino de “língua nacional”); os livros didáticos, inclusive os editados pelos poderes públicos, a partir de 1º de janeiro de 1940, deveriam ser previamente autorizados pelo Ministério da Educação para que fossem adotados no ensino das escolas pré-primária, primárias, normais, profissionais e secundárias em todo o território nacional; por sua vez, os livros destinados ao ensino superior não estariam sujeitos ao crivo e autorização do Estado, porém, alertava-se que “é dever dos professores orientar os alunos, a fim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que

lhes possam ser perniciosas à formação da cultura” (BRASIL, 1938).

O *Decreto-Lei n° 1.006* estabeleceu, ainda, que os poderes públicos não poderiam determinar a obrigatoriedade de um ou de alguns livros nem estabelecer preferência entre eles; caberia aos diretores, nas escolas pré-primárias, e aos professores, nas escolas normais, secundárias e profissionais, a escolha dos livros que seriam utilizados pelos alunos, desde que estivessem circunscritos à “relação oficial de obras de uso autorizado” e que não fossem livros de autoria dos próprios diretores ou professores, seria vedada a prática de uso de livro didático de autoria do próprio professor, em sua classe, ou do diretor, na escola onde fosse o gestor. No entanto, os livros didáticos não eram gratuitos, como já afirmamos. As famílias “menos necessitadas” deveriam contribuir para a caixa escolar com um valor módico e mensal. Uma das principais funções da caixa escolar era, pois, “dar às crianças necessitadas, nessas escolas matriculadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo” (BRASIL, 1938).

Pelo mesmo documento, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que não se confunde com o Instituto Nacional do Livro (INL), criado um ano antes pelo *Decreto-Lei n° 93*, do qual já tratamos acima. A CNLD deveria ser composta por sete membros designados pelo presidente da República, escolhidos “dentre pessoas de **notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral**”, das quais duas fossem especializadas em metodologia das línguas, três, em metodologia das ciências, e duas, em metodologia das técnicas, e que “não tivessem relação de cunho comercial com editoras nacionais ou estrangeiras. Questionamo-nos se o “preparo pedagógico” estava no mesmo nível importância do “reconhecido valor moral”, ou se este se sobreporia (ou mesmo determinaria) àquele, sobretudo ao analisarmos, ainda neste texto, as causas impeditivas de autorização de livro didático.

Por ora, vale mencionar que competiria à CNLD:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, 1938).

Nesta perspectiva, caberia à CNLD aprovar (ou não) os livros didáticos integrantes da “relação oficial de obras de uso autorizado”, sendo possível, inclusive, solicitar modificações nas obras analisadas para que, assim, tivessem o

seu uso outorgado. Depois que as alterações requeridas fossem realizadas, os livros poderiam ser novamente, pelo autor, editor ou importador, submetidos à análise da CNLD. Além disso, uma vez autorizados e impressos, os livros deveriam ser submetidos ao exame da CNLD para “necessárias verificações”, procedimento necessário também aos livros reeditados. Anualmente, em janeiro, o MEC publicaria no *Diário Oficial* a relação completa dos livros didáticos de uso autorizado, agrupados de acordo com os graus e ramos do ensino, e apresentados, em cada grupo, pela ordem alfabética dos autores. Autorizados, na capa, o dizer “Livro autorizado pelo Ministério da Educação” seguido, entre parênteses, do número de registro definido pela CNLD era obrigatório.

Não poderiam ser aprovados os livros didáticos que, para uso no ensino primário, não estivessem em língua nacional e, quando estivessem em língua nacional, para todos os níveis de ensino, deveriam adotar a ortografia estabelecida por lei. Por outro lado, não poderia ser negada a autorização de livros por motivo de sua orientação religiosa. Nesta esteira de possibilidades, são elencadas, no referido decreto-lei, as causas impeditivas da autorização dos livros didáticos:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1938).

É importante observar como essas “causas” são construídas a partir de uma posição político-ideológica que significa a si como “patriótica” e “cívica”, para não dizermos “conservadora”, “autoritária”, a qual subsidiava as práticas do governo federal da época, entre elas as discursivas. A estas, são acrescidas mais cinco alíneas, de ordem mais técnica e linguística (uso da norma padrão), mas não menos constituídas político-ideologicamente:

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo (BRASIL, 1938).

Estariam, pois, este último (menor) conjunto de “causas” relacionado ao “notório preparo pedagógico” e o primeiro (maior) ao “reconhecido valor moral”? De nossa perspectiva, podemos considerar que ambos são atravessados pelos efeitos políticos e ideológicos dominantes na época, ao significar, por exemplo, que há uma “linguagem defeituosa” e um possível uso “inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria”, práticas linguísticas a serem silenciadas (ORLANDI, 2007) nos livros didático e, podemos dizer, expurgadas da sociedade, considerando-se que, naquela época, estava em jogo a construção de uma identidade nacional, processo que passava tanto pela denominação da língua falada e escrita no Brasil, como bem analisa Dias (1996, 2001), como pela (não alcançada) organização e publicação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional.

Depois deste mergulho no *Decreto-Lei n° 1.006*, que acreditamos ser um dos primeiros grandes investimentos do Estado para definir e regulamentar a produção e a circulação de livros didáticos nas escolas brasileiras, o *Decreto-Lei n° 8.460*, de 26 de dezembro de 1945, “Consolida a legislação sobre as condições produção, importação e utilização do livro didático” (BRASIL, 1945). Assinado por José Linhares, que presidiu o Brasil no período de 3 meses e 5 dias, por convocação das Forças Armadas, após a derrubada de Getúlio Vargas, visto que, ele era o presidente do Supremo Tribunal Federal (o primeiro na linha sucessória, pois no “Estado Novo” não havia vice-presidente), o *Decreto-Lei n° 8.460*, em grande parte, era o mesmo texto do decreto anterior, aquele que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

Entretanto, houve algumas reformulações. Por exemplo, quando se dizia que, no Brasil, a produção e importação de livros didáticos era livre, acrescentou-se a restrição: “salvo daqueles total ou parcialmente escritos em língua estrangeira, quando destinados a uso de alunos nas escolas primárias”; novos artigos foram incluídos, como: “A publicação oficial de livros didáticos, para uso nos estabelecimentos de ensino do país, será atribuição do INL, segundo a regulamentação que for estabelecida”. As “causas impeditivas” permaneceram

as mesmas, com exceção do fato de que a não autorização dos livros não poderia ser realizada em função de sua orientação religiosa, como já era previsto, mas também pedagógica. Por seu turno, o artigo que vedava a adoção de livros didáticos de autoria do professor, na própria classe, do diretor, na escola, e de qualquer outra autoridade escolar de caráter técnico ou administrativo foi excluído (BRASIL, 1945).

Em relação à CNLD, determinou-se que ela funcionaria no MEC e que seus membros mais que duplicariam, passaram a somar 15, nomeados pelo presidente da República “dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral”, suprimindo-se o enunciado “das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas”, constante no decreto-lei de 1938. Das quatro competências da CNLD formuladas anteriormente, eliminou-se aquela referente à promoção e organização periódica de exposições nacionais dos livros didáticos, cujo uso tinha sido autorizado. Passou a ser previsto, ainda, que se o livro didático fosse de autoria, total ou parcial, de algum membro da CNLD, o ministro da Educação deveria submeter a obra “ao parecer de dois catedráticos da especialidade, ou de disciplinas congêneres, com exercício em escolas superiores, oficiais ou reconhecidas” (BRASIL, 1945).

Em 1946 é promulgada uma nova Constituição, agora democraticamente. Porém, a conjuntura sócio-política brasileira, no final da década de 1940 e início da próxima, apresentava-se instável. O decreto do qual trataremos neste momento foi assinado por Nereu Ramos, vice-presidente do Senado Federal que exercia a presidência da República (pelo curto período de 81 dias) depois de três fatos importantes: o suicídio do presidente eleito em 1951, Getúlio Vargas, em 24 de agosto de 1954; o pedido de licença, quando assumiu a presidência, por motivos de saúde, do vice-presidente e presidente do Senado Federal Café Filho; e o impeachment de Carlos Luz, que governou o Brasil por 3 dias, porque era o presidente da Câmara dos Deputados (terceiro na linha de sucessão prevista pela Constituição vigente na época). Com isso, pode-se dizer que, o ensino e, conseqüentemente, as políticas que tocam os livros e materiais didáticos não deixaram de ser afetadas pela conturbada conjuntura político-institucional brasileira.

O *Decreto n° 38.556*, de 12 de janeiro de 1956, “Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino” (CNME), a cargo do Departamento Nacional de Educação do MEC (BRASIL, 1956). À CNME incumbiria “estudar” e “promover” medidas tocantes à produção e distribuição de material didático, tendo em vista “a melhoria de sua qualidade e difusão do seu emprego bem como para a sua progressiva padronização”. Se os livros didáticos, nos *Decretos-Leis n° 1.006* e *n° 8.460*, diziam respeito aos compêndios e aos livros de leitura de classe, o

material didático, objeto deste decreto, abarcava: “a) peças, coleções e aparelhos para o estudo de ciências naturais, matemática e desenho e material para o estudo de geografia e história”; “b) material para o ensino audiovisual de disciplinas dos cursos de grau elementar e médio”; e “c) dicionários, atlas e outras obras de consulta” (BRASIL, 1956).

A CNME, orientada por um conselho – composto do diretor geral do Departamento Nacional de Educação, que o presidiria, e dos diretores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Instituto Nacional do Livro, do Instituto Nacional do Cinema Educativo, do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial – deveria, pois: “a) promover o levantamento de dados sobre as necessidades de material escolar e as condições de mercado”, levantamento que ficaria a cargo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ou uma entidade particular; “b) promover e incrementar a produção de material didático; e “c) organizar postos de distribuição de material escolar e de cooperativas escolares e promover-lhes a organização”, considerando que o material produzido pela CNME não poderia ser distribuído por preço superior ao do seu custo.

Ademais, estabeleceu-se que a CNME poderia, para a consecução de seus objetivos, firmar convênios com entidades públicas ou particulares. Os custos da CNME seriam cobertos por dotações consignadas nos orçamentos da União, Estados e Municípios, por contribuições de donativos e legados e, ainda, por dotações globais da união destinadas às *Campanhas Extraordinárias de Educação*, mencionadas no início deste texto (BRASIL, 1956). A CNME precede, desse modo, o Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD), mas isto é um tema rico e potente para um outro texto. O que não podemos deixar de mencionar é que os efeitos de sentidos produzidos neste período, ao se dividirem, na história, em mesmas e outras direções, como na Ditadura Militar – tema para outro texto –, são importantes para as políticas deflagradas posteriormente.

Portanto, este era o panorama das práticas referentes à produção, à importação e à distribuição dos livros e materiais didáticos no Brasil, entre os anos de 1930-1960. Um período marcado por golpes de Estado, pelo crescimento paulatino da sociedade urbano-industrial sustentada por uma política desenvolvimentista, pela ampliação do ensino escolar (primário, gratuito), pela formulação de campanhas educativas (para jovens e adultos, população rural, etc.) e produção e circulação de livros e materiais didáticos, mesmo que o conjunto destas práticas não atendessem às reais e totais demandas da população brasileira.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Neste texto, nosso objetivo basilar foi instalar um ponto de escuta do discurso do Estado sobre o livro/material didático no Brasil, para, assim,

compreendê-lo em sua constituição e formulação de sentidos. Os Decretos(-Leis), acima arrolados, são vestígios, como dizemos em *Análise de Discurso*, do discurso que orientou as políticas de produção, importação e distribuição de obras e materiais didáticos destinados, sobretudo, às instituições escolares brasileiras, públicas e particulares. Alinhado aos ideais político-econômicos e ideológicos da época, que requeriam, em grande medida, a formação de sujeitos-operários, há um forte investimento (não só financeiro, mas discursivo) na formulação de políticas voltadas à padronização, em escala nacional, dos livros/materiais didáticos, à distribuição gratuita deles para bibliotecas escolares e para os alunos “menos favorecidos” socioeconomicamente, e à venda, por um baixo valor, das obras selecionadas pelo Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930*. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1930]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 378, de 13 janeiro de 1937*. “Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública”. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1937a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937*. Cria o Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1937b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1937)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1937c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1939]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945*. Consolida a legislação sobre as condições produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1945]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956*. Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1956]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38556-12-janeiro-1956-323141-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 jan. 2020.

DIAS, L. F. *Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

DIAS, L. F. O nome da língua do Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. (orgs.). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, 2001. p. 185-198.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. (1984). Efeitos do arquivo: análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 161-183.

ORLANDI, E. P. (1990). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009a.

ORLANDI, E. P. Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, E. P. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 11-25.

ORLANDI, E. P. (1992). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. (2001). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. *Eu, tu, ele: discurso e real da história*. Campinas: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. (1982). Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.

PÊCHEUX, M. (1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

HISTÓRIA E CINEMA: O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA E A PRÁTICA DOCENTE DA UNIVERSIDADE A SALA DE AULA

Neemias Oliveira da Silva¹

Este texto tem como propósito apontar algumas considerações sobre o ofício do historiador, em especial o de História Antiga, que trabalha diretamente com as fontes primárias, os documentos de recepção do mundo antigo, as traduções que nos chegaram pela literatura e outros meios. Pensar e repensar o ofício não é algo fácil, e não se esgota aqui nesse pequeno texto, que tem por objetivo levantar questões, que por vezes não trazem respostas fechadas, mas nos instigam a analisar e pensar questões outras enquanto pesquisadores e professores.

Assim, escrevo esse texto em um período pós pandemia, que retornamos as salas de aulas, e os desafios parecem tantos e maiores, haja vista que durante o enfrentamento pandêmico tivemos que nos adaptar às inúmeras formas de conhecimento sobre tecnologia remota, para manter o distanciamento social. Nesse período ocorreu um grande avanço no campo digital, porém, percebemos também o quanto distante muitos de nossos alunos estão de serem incluídos nesse universo. Como professor, acompanhei as dificuldades de acesso a internet, de alunos que não possuíam qualquer meio de comunicação, seja ele celular, computador, notebook etc. Em uma era de comunicação, como manter-nos integrados?

A Universidade Pública buscou se adequar, promoveu campanhas de doação de notebooks, distribuiu recursos (bolsas) para acesso a internet, mas percebemos aos poucos o quanto esse distanciamento entre o real e o digital também promovia um distanciamento do interesse do aluno. Como então despertar novamente o interesse?

Digo isso, porque ao retornar a sala de aula, houve um esvaziamento, um processo de evasão escolar, e não somente isso, mas um processo de desinteresse e desmotivação pelo ensino presencial. Seria o momento de se repensar também o espaço universitário? Será que a Universidade antes da pandemia não pode ser a mesma pós pandemia? Como professor, creio que tudo mudou, a universidade também precisa se repensar, ou perderemos de vez o interesse, não digo

1 Doutor em História pela PUC – SP e professor de História Antiga da Universidade Estadual de Goiás – Campus Cora Coralina (UEG); professor do mestrado profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio (PROMEP); e-mail: neemias.oliveira@ueg.br.

nas pesquisas de excelência, mas no cotidiano das salas de aula, do aluno que trabalha e estuda, daquele que depositou sonhos ao prestar o vestibular. O quão é desanimador ver uma sala de aula vazia, lotada de carteiras sem alunos, ou desmotivados. São inúmeros os fatores que levaram a evasão, como: a falta de empregabilidade, o aumento da pobreza, falta de políticas públicas que pudessem dar amparo aos estudantes, o corte de recursos na Educação, são características macroeconômicas que afetam os espaços acadêmicos. E a todo momento somos chamados a nos revisitar, sem perder de vista os ensinamentos de Marc Bloch em sua obra “Apologia da História: o ofício do historiador” (1949)

Com isso, recorro ao universo da ficção pra enfrentar a realidade, algo felliniano, ou mesmo junguiano com a teoria dos símbolos e sonhos. A arte do sensível para compreender os diferentes espaços que nos permeiam no mundo real, seja ele o do aluno, o do professor, o acadêmico ou mesmo o da ilusão, que é a arte de sonhar. Podemos assim, trabalhar com a dimensão do audiovisual para inspirar os alunos a se envolverem com o real, com a prática de ensino, que aqui nesse texto, chamo a atenção para o campo da História Antiga, abordar o campo da documentação, da análise das fontes, dos estudos da arqueologia, com um universo de sentimentos e de subjetividades que também podem ser percebidos tanto na literatura como no cinema.

É sobre esse universo do cinema que ora recorro, para poder tentar trazer de volta o interesse desses alunos, trazer os sonhos dos filmes para serem pensados e estudados no cotidiano, construir com eles paralelos de aprendizagens, promover outros sonhos e subjetividades. Compor narrativas não apenas escritas, mas experimentadas, por meio das discussões, da oralidade, das rodas de conversas e dos debates, e de possibilidades de produção audiovisual com essas mesmas tecnologias de aprendizagem utilizadas durante a pandemia, não sendo o espaço fechado da sala de aula como meio e fim, mas como parte do espaço acadêmico, temos assim, que ocupar outros lugares, um entre lugar, entre o que era a Universidade e o que ela está se tornando pós a pandemia, um lugar de performances e de transformações.

Dessa forma, a Antiguidade Clássica tem sido tema de muitos estudos e produções fílmicas na contemporaneidade, principalmente sobre o período romano, tais como: *Spartacus* (*Spartacus* – 1960) do diretor Stanley Kubrick, *A queda do Império Romano* (*The Fall of the Roman Empire* – 1964) do diretor Anthony Mann, *Satyricon* (*The Degenerates/Fellini Satyricon/Satyricon* – 1969) do diretor Federico Fellini e mais recentemente, *Gladiador* (*Gladiator* – 2000) do diretor Ridley Scott e a minissérie *Roma* (*Rome* – 2005/2007), produzida pela HBO (Home Box Office) em vinte e quatro capítulos.

Ao abordar o estudo Clássico a partir do cinema podemos afirmar que

o mundo das Artes, em especial da sétima arte, é o mundo do possível, pois além da visão do diretor, da construção do herói e do bandido, do trágico e do cômico, dos romances, o filme também pode ser utilizado como um documento de cunho historiográfico. Cabe ao historiador buscar definir as fronteiras do imaginário, a partir de uma metodologia própria. A História Nova incorporou o cinema como um documento plausível de ser estudado e analisado. Um dos precursores desta característica foi o historiador francês Marc Ferro. Para ele o cinema revela muito do seu tempo, ou seja, do momento em que foi feito.

[...] o cinema destrói a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo se tinha constituído diante da sociedade. A câmara revela o funcionamento real daquela, diz mais sobre cada um do que queria mostrar. Ela descobre o segredo, ela ilude os feiticeiros, tira as máscaras, mostra o inverso de uma sociedade, seus lapsus. É mais do que preciso para que, após a hora do desprezo venha a da desconfiança, a do temor [...] A idéia de que um gesto poderia ser uma frase, esse olhar, um longo discurso é totalmente insuportável: significaria que a imagem, as imagens [...] constituem a matéria de uma outra história que não a História, uma outra análise da sociedade. (FERRO, 1976, p: 202 – 203)

Para o historiador Jean-Claude Bernadet, o cinema trouxe a ilusão, algo que parece verdadeiro, embora saibamos que é mentira. Para ele, o filme é “um pouco como num sonho: o que a gente vê e faz num sonho não é real, mas isso só sabe depois, quando acordamos. Enquanto dura o sonho, pensamos que é verdade. Essa ilusão de verdade, que se chama impressão de realidade, foi provavelmente a base do grande sucesso do cinema.” (BERNARDET, 2000, p: 12). Nesse parâmetro, a ilusão esteve presente desde o surgimento da cinematografia, como em Meliès na França, até a organização da linguagem cinematográfica através da criação do roteiro, da utilização dos cenários e dos movimentos de câmera.

A partir dos Annales (1929), movimento que revolucionou a abordagem historiográfica por meio do uso de novas fontes, novos objetos e novos métodos, as ideias e os costumes ganharam um campo maior de atenção, nascia assim, a Nova História. Nesse sentido, a utilização do cinema como um documento histórico leva-nos a uma melhor compreensão de períodos que outrora se apresentavam de maneira obscura em documentos ditos oficiais. Entretanto, todo documento se renova a partir da visão do historiador. Assim, o imaginário, os ritos, os signos e mitos passaram a fazer parte da construção das sociedades e de seus respectivos contextos históricos. Marc Ferro (1976, p. 203) ressalta que: “[...] aquilo que não se realizou, as crenças, as intenções, o imaginário do homem, é tanto a História quanto a História.” A partir desta concepção apresentada por Marc Ferro, o historiador deve tomar cuidado ao fazer a leitura de seu documento fílmico.

Um documentário que se baseia em fatos reais pode ser uma construção,

assim como um filme de ficção, que também pode apresentar cenas reais. A relação histórica e historiográfica da leitura fílmica se expressa pela construção da narrativa do objeto estudado, que por sua vez ocorre através da conjunção de sentidos que os filmes atribuem ao tempo que constroem. Um documento fílmico apresenta as mesmas armadilhas de um documento escrito. O espectador cinematográfico estabelece uma relação com a produção em consonância com o seu mundo. O historiador deve observar que a imagem fílmica não determina por completo o mundo do espectador, sendo antes uma ilusão. A História tem sido muito utilizada pela indústria cinematográfica.

Nesse processo, a representação audiovisual da história refere-se à expressão do passado através da linguagem fílmica. Com isso, o estudioso do mundo das imagens fílmicas não pode exigir uma fidelidade da produção do objeto fílmico em relação às suas fontes de informação. Neste sentido, na relação da história com o cinema, destacamos que a indústria cinematográfica auxiliou na interpretação do passado histórico, tornando-a mais próxima da população em geral. Sobre a representação cinematográfica da história, Antônio Penalves Rocha nos exemplifica ainda dizendo que:

[...] Tomemos, em primeiro lugar, o filme de ficção com uma determinada ambientação histórica, seja ele drama (inclusive político), aventura, seja comédia. A trama elaborada para a realização de um filme deste gênero será mergulhada na linguagem cinematográfica, para que a sua narrativa passe ao espectador a “impressão de realidade”; assim, a reconstituição histórica forjará o cenário dentro do quais atores desempenharão os papéis requeridos para o desenvolvimento da trama de uma história que será filmada. É verdade que, na maior parte das vezes, o filme histórico conta com a assessoria do historiador para a reconstituição de aspectos da vida de uma época: arquitetura, figurinos, vida política etc. (ROCHA, 1993, p:79)

A imagem fílmica é um ponto de referência cultural e não uma referência da realidade. Ao analisarmos uma produção audiovisual fazemos por meio das funções construtivas da atividade mental. Assim sendo, esta pesquisa busca refletir e discutir a atuação dos professores de História, pesquisadores da área de Antiguidade e os usos do cinema, de filmes históricos para o ensino de História Antiga. Com isto, através desta pesquisa busco entender os diversos aspectos que configuram a relação do Cinema com a História. Aprender os recursos audiovisuais utilizados nas produções cinematográficas. Relacionar aspectos do contexto histórico em produções fílmicas e ver os cuidados que se deve tomar ao utilizar este recurso em sala de aula. A disciplina de História Antiga não deve ser reprodutiva ou trabalhar com conceitos pré-estabelecidos, mas pode também ser inovadora e explorar outras formas e meios de produção de conhecimento. Assim, é possível e necessário disponibilizar ao público escolar e acadêmico um

conhecimento a respeito da História Antiga que não seja para justificar o *status quo* patriarcal e opressivo, nem para simplesmente transmitir um conhecimento por mero cumprimento de programas de ensino, mas, como indicam Funari e Garraffoni (2004, Apud. ROSSI, RODRIGUES, s/d, p: 656), para inspirar a liberdade e igualdade.

Apostaríamos ainda em um estudo de História Antiga que leve a fluência e ao prazer da compreensão do passado e da reflexão sobre as realidades vividas e a se viver. Pois, “de olhos voltados às origens do espetáculo das ações humanas, e porque não, a seus antecedentes, a História Antiga é capaz de orientar os mais diversos grupos sociais a visualizar o mundo presente de maneira crítica e cidadã” (ROSSI, RODRIGUES, s/d, p: 256) Neste viés, a utilização de recursos audiovisuais faz com que o aluno se interesse mais pela aprendizagem, possibilitando a reflexão ao invés da memorização de conteúdos históricos. Na análise fílmica deve-se levar em conta a relação do diretor, do público e da obra fílmica. O uso de documentos antigos pode ser utilizado em consonância com os recursos fílmicos. A problematização do conteúdo pode significar também a sua renovação, isto é, por meio da interdisciplinaridade o aluno pode construir uma metodologia e produzir conhecimento.

Dessa forma, as produções cinematográficas e televisivas cada vez mais tem dado destaque às produções históricas. Um dos grandes pilares da indústria cultural são as produções voltadas para a Antiguidade. Com isto, tanto o cinema quanto a televisão e outras mídias, como os jogos digitais, tem despertado o interesse de jovens e da sociedade como um todo, pois ao voltar-se para o mundo antigo, busca-se também refletir sobre o mundo contemporâneo, as questões que fazemos ao passado histórico nascem em nosso meio e estão em constante transformação, assim, as produções midiáticas são produzidas e pensadas em nossa contemporaneidade a partir de uma leitura sobre a antiguidade e da forma como assimilamos este passado. Norberto Luiz Guarinello ao refletir sobre a História Antiga na historiografia atual ressalta que “se ela ainda é interessante, é porque nos ajuda a enfrentar indagações surgidas no mundo contemporâneo. São essas indagações que devem definir o que perguntar ao mundo antigo.” (GUARINELLO, 2013, p. 46)

O que o Mundo Antigo representa para nós hoje, homens e mulheres do século XXI? Sob quais olhares observamos, sentimos e analisamos a vida de nossos antepassados egípcios, macedônios, gregos, romanos, gauleses...? [...] Seguros de não podermos retomar o passado tal como aconteceu, embora sobre ele desejamos refletir, consideramos que o ‘vemos’ sob a influência de nosso próprio momento histórico, valores pessoais e intenções políticas. [...] A convicção por parte de muitos historiadores de que os objetos são criados, constituídos, e de que o pesquisador é também uma espécie de narrador tem conferido

um deslocamento da acentuação de grandes paradigmas explicativos para uma História que se quer mais plural, diversa. Modificações de referenciais da produção do conhecimento histórico que exigem um rompimento da relação temporal e sequencial do presente com o passado como um *continuum* da História. Instância do atual, do agora, o presente é o espaço/tempo em que a História é desenvolvida, constituindo-se lugar de referência do trabalho histórico. [...] a História da Antiguidade produz, hoje, muitos e diferentes trabalhos que buscam melhor compreender as tênues relações entre o passado analisado e o presente vivido. Em uma ampla perspectiva, essas pesquisas pautam-se por uma análise histórica e historiográfica na qual seus objetos não se desvinculam de suas tradições histórico-interpretativas. Desta maneira, o conhecimento histórico é concebido como um discurso e como todo discurso é representativo da visão de mundo no qual foi gerado e influenciado pelos valores, experiências e escolhas do pesquisador que produz o texto. (FEITOSA E SILVA, 2009, p. 209 – 213)

De acordo com esta interpretação, podemos afirmar que o historiador elabora sua própria representação e que o cinema e a televisão ao revelarem o comportamento de uma sociedade, o faz por meio das representações.² O historiador Roger Chartier sublinha que a representação é: “como um instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem, capaz de reconstituí-lo em memória e de figurá-lo como ele é” (CHARTIER, 1990, p.20)³, assim, as produções audiovisuais trazem em seu bojo suas próprias tensões por serem produções pensadas e produzidas na atualidade.⁴

- 2 Para Vavy P. Borges: “[...] história não é passado, mas um olhar dirigido ao passado [...] o historiador elabora sua própria representação. A história se faz com documentos e fontes, com ideias e imaginação”. (BORGES, 2003, p. 45-46). Cf: BORGES, V. **O que é história**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2003. Jacques Aumont e Michel Marie definem o conceito de representação como: “[...] uma operação pela qual se substitui alguma coisa (em geral ausente) por outra, que faz às vezes dela. Esse substituto pode ser de natureza variável: uma imagem (representação pictórica, fotográfica, cinematográfica), uma *performance* em um palco (representação teatral) etc. [...] No cinema, a representação implica dois momentos, inextricavelmente ligados: a passagem de um texto, escrito ou não, à sua materialização por ações em lugares agenciados em cenografia (tempo de encenação); a passagem dessa representação, análoga à do teatro, a uma imagem em movimento, pela escolha de enquadramentos e pela construção de uma sequência de imagens (montagem). Essa duplicação do processo representativo estimulou comparações do cinema com o teatro e também com a pintura (na qual o segundo tempo é o único acessível). Cf: AUMONT, J; MARIE, M. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papyrus, 2003, p. 255-256.
- 3 Cf: CHARTIER, R. **A História Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990, p. 20. O professor da Universidade Paris X – Nanterre (Université Paris Ouest nanterre la Défense) Francis Vanoye completa: “[...] é possível postular que qualquer arte da representação (o cinema é uma arte da representação) gera produções simbólicas que exprimem mais ou menos diretamente, mais ou menos explicitamente, mais ou menos conscientemente, um (ou vários) ponto(s) de vista sobre o mundo real.” Cf: VANOYE, et al. **Ensaio sobre a análise filmica**. São Paulo: Papyrus, 2002, p. 61.
- 4 “As películas de reconstituição histórica são importantes também pelo que dizem a res-

[...] o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e que não podemos sair dessas narrativas para verificar se correspondem ao mundo ou ao passado reais, pois elas constituem a ‘realidade’ [...] Sociólogos e historiadores diferentes interpretam de maneira distinta o mesmo fenômeno, por meio de outros discursos que estão sempre mudando, sempre sendo decompostos e recompostos, sempre posicionados e sempre posicionando-se, e que por isso precisam que aqueles que os usam façam uma autocrítica constante [...] não importa o quanto a história seja autenticada, amplamente aceita ou verificável, ela está fadada a ser um constructo pessoal, uma manifestação da perspectiva, do historiador como narrador [...] vemos por intermédio de um intérprete que se interpõe entre os acontecimentos passados e a leitura que deles fazemos [...] O passado que ‘conhecemos’ é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio ‘presente’. Assim como somos produtos do passado, assim também o passado conhecido (a história) é um artefato nosso. (JENKINS, 2005, p.28-29; 32-33)

Segundo esta interpretação, o historiador ao narrar à história o faz por meio de suas influências, de suas tendências teóricas e historiográficas, que são próprias da atividade humana.⁵ Dessa forma, a grande maioria da filmografia sobre a Roma Clássica é extensa, são representações da antiguidade que muitas vezes foram realizadas com baixos orçamentos ou com uma qualidade audiovisual muito precária, com cenários adaptados e repetidos que se distanciavam do viés histórico. Entretanto, as produções mais modernas passaram a ter um cuidado maior com os fatos históricos, como as superproduções ambientadas

peito do seu presente, do momento em que foram feitos e não propriamente pela representação do passado em si. [...] Apesar de a ‘reprodução do passado’ ser exemplar, o ‘passado que estes filmes reconstituem é um passado mediatizado’ pelo seu presente, perceptível através da ‘escolha dos temas, dos gostos da época, das necessidades da produção, das capacidades da escritura, dos ‘lapsus’ dos criadores’ É no presente que ‘se situa o verdadeiro real histórico destes filmes, e não na representação do passado (o vestário ou fragmentos autênticos colocados à parte)’. [...] Cabe lembrar que a imagem é considerada real não por vontade do cineasta, mas do historiador que, no caso, está sempre atento aos lapsus, aquilo que de maneira inconsciente terminou por ficar fortemente vinculado à imagem” Cf: MORETTIN, E. *O Cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro*. In: CAPELATO, M. H. (et al). **História e Cinema**. São Paulo: Alameda, 2007, p. 55 e 56.

- 5 Para Michel de Certeau o exercício historiográfico deve combinar três elementos: “o lugar social, a prática e a escrita”. Com isso, “encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’. Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita”. Cf: CERTAU, M. de. *A operação historiográfica*. In: **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2002, p. 56. Ainda para Hayden White: “[...] o fato é que a narrativa sempre foi e continua sendo o modo predominante da escrita da história”. Cf: WHITE, H. *Teoria literária e escrita da história*. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 03.

em cenários realísticos ao mundo clássico, o que demonstra a preocupação com uma consultoria histórica e o investimento em profissionais qualificados. Como podemos observar na superprodução do seriado Roma, considerado um dos mais caros da história da TV americana com apenas duas temporadas.

[...] A preocupação em enriquecer o drama conduziu os produtores à busca pela autenticidade com a investigação e a incorporação de muitos detalhes da vida cotidiana como os objetos utilizados, a riqueza e diversidade dos figurinos de acordo com a posição social ocupada, os detalhes nas roupas dos soldados, os adereços, as comidas, o ambiente e até mesmo a reprodução de gestos. Também figuras históricas reais como o centurião Voremus e o legionário Pullo, integrantes da legião de César na guerra gálica, mencionados por ele em seu relato *Commentarii de bello gallico* (Comentários sobre a Guerra Gálica) ganharam vida com o intuito de intensificar a ideia de real desejada para o filme. Esse período de conflito e guerra civil que caracteriza o fim da República Romana e o início do Império é apresentado na série como um momento em que o predomínio da corrupção, da cobiça, dos excessos e das lutas entre os grupos acabam por destruir os antigos valores de disciplina e de unidade social republicana. (FEITOSA E VICENTE, 2012, p: 184-185)

Os filmes e as produções televisivas sobre a Roma Antiga trazem até o espectador um panorama de acontecimentos permeados de aventuras, combates e narrativas que mesclam representações e ficções históricas. Sob este ponto de vista, a aproximação com os fatos históricos não significa que as produções audiovisuais têm o compromisso com uma realidade histórica. Nem por isso, ela deixa também de revelar fatos ou acontecimentos por trás de suas imagens.

[...] a experiência do cinema refletiu a experiência epistemológica mais ampla da modernidade. Os sujeitos modernos (re)descobriram seus lugares como mediadores entre passado e futuro ao (re)experimentar essa condição como espectador de cinema. Passado e futuro confrontaram-se não em uma zona hipotética, mas no terreno do corpo. (CHARNEY, 2004, p. 332)

A estética (Imagem e Som: luz, sombra, cores, enquadramentos, ângulos, velocidade, composição. Paisagem sonora, narrativa da voz - on/off, trilha musical, efeitos sonoros, ruídos, som direto) presente nos filmes sobre o mundo antigo, bem como o olhar do diretor, a fotografia, o figurino, o espaço cenográfico, a direção de arte, a edição, o elenco, os figurantes e os atores e atrizes refletem o sucesso nas bilheterias dessas produções nos últimos tempos, sucesso este que a televisão também passou a acompanhar por meio das produções de séries, com uma linguagem diferenciada do cinema.

De acordo com esta perspectiva, “o historiador produz, com seu ofício, espaços, tempos, indivíduos e práticas, ao passo em que ele próprio se encontra inserido em contextos e conjunturas específicas” (SILVA, 2007, p. 17). Com

base em Napolitano e Silva percebemos o quanto a cultura cotidiana é permeada pelas mídias e como que o historiador analisa a sociedade que interage com essas mídias. Assim, quando nos expressamos na atualidade com base nas representações do passado, acabamos nos direcionando para as mídias visuais.⁶ Como nos confere Roberto A. Rosenstone:

Primeiro, o cinema e, mais tarde, o seu rebento eletrônico, a televisão, se tornaram, em algum momento do século XX, o principal meio para transmitir as histórias que nossa cultura conta para si mesma – quer elas se desenrolem no presente ou no passado, sejam elas factuais, ficcionais ou uma combinação das duas coisas. Filmes, minisséries, documentários e docudramas históricos de grande bilheteria são gêneros cada vez mais importantes em nossa relação com o passado e para o entendimento da história. Deixá-los fora da equação quando pensamos o sentido do passado significa nos condenar a ignorar a maneira como um segmento enorme da população passou a entender os acontecimentos e as pessoas que constituem a história. (ROSENSTONE, 2010, p. 17).

O historiador José D’Assunção Barros em seu texto “Cinema e História: entre Expressões e Representações” reforça o cinema como objeto de análise historiográfico, bem como seus “diversos usos, recepções e apropriações dos discursos, práticas e obras cinematográficas” (BARROS, 2007, p. 13), sendo este uma forma de “expressão cultural e de representação”. No que se refere ao cinema, o período mais trabalhado sobre a antiguidade é o mundo grego e romano, embora, o Egito apareça em grande medida por meio das produções relacionadas à Cleópatra, sua relação com Roma e sua paixão pelo triúmviro Marco Antônio. A Pérsia, os Sumérios, os Babilônios e Assírios tem recebido pouca atenção se comparado à hegemonia destas duas grandes civilizações da antiguidade.

A historiadora Renata Senna Garraffoni (UFPR) afirma que ao olhar para o passado, em especial para as civilizações do mundo Antigo, despertamos nossa sensibilidade para o diferente, ou seja, passamos a refletir sobre a figura humana e como esta é vista no presente.

6 Assim, o historiador necessita fazer uma leitura crítica das representações do passado presentes nas produções televisivas, haja vista que, muitas dessas produções são discursos e versões que acabam homogeneizando acontecimentos históricos, sem levar em considerações sua pluralidade. Para Pesavento: “[...] a representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (PESAVENTO, 2003, p. 40) e “[...] a força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. As representações se inserem em regimes de verossimilhança [...] As representações apresentam múltiplas configurações, e pode-se dizer que o mundo é construído de forma contraditória e variada pelos diferentes grupos do social.” (PESAVENTO, 2003, p. 41). Rosenstone ainda afirma que: “os filmes históricos, mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas ou ideológicas, afetam a maneira como vemos o passado. Na maioria dos casos, esse efeito é sutil, mas ainda assim é um efeito;” (ROSENSTONE, 2010, p. 18).

Assim, os discursos sobre o passado estão embebidos nas discussões sobre o presente e, por isso, não são neutros. Se partimos desse pressuposto, expandimos a possibilidade de olhar para o passado e, ao mesmo tempo, despertamos nossa sensibilidade para o diferente. Nesse sentido, refletir sobre como a figura humana tem sido entendida no passado significa, também, discutir como o corpo é entendido no presente. (GARRAFONI, 2014, p. 35)

O Cinema tem explorado muitos temas dentro da História de Roma, como a destruição da cidade de Pompéia pelo vulcão Vesúvio em 79 d.C, as divindades da mitologia romana, os gladiadores nas arenas, o Coliseu (Anfiteatro Flaviano), a cidade de Roma, com suas vilas, o Circo Máximo, a violência como espetáculo, os imperadores, as disputas políticas, a glória e o declínio de um império, as invasões bárbaras, vitórias e fracassos militares, os banquetes, os banhos (*thermae* – termas ou banhos quentes), o amor, o sexo, o poder, a extravagância, a pobreza e a luxúria de um império, entre muitas outras características do mundo antigo se fazem presentes nas telas.

O ensino e a pesquisa no âmbito acadêmico se constituem como desafios nos cursos de História. As licenciaturas em História, assim como em muitas áreas da Educação enfrentam um desgaste pela constante desvalorização deste profissional. Dessa forma, associar ensino e pesquisa colabora para a compreensão da prática docente que parte da formação universitária a sala de aula. Porém, o ensino de história nas escolas ainda se fundamenta na utilização de livros didáticos, são estes que norteiam o conhecimento em sala de aula, e o uso de recursos audiovisuais, como o filme, passa a ser mais um elemento pedagógico auxiliar. Sobre a produção de conhecimento a partir do livro didático Bittencourt enfatiza que:

Um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplista que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva (BITTENCOURT, 2004, p: 313)

Ainda para Bittencourt

O livro didático é antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado [...] é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiando os conteúdos elencados pelas propostas curriculares [...]. Além disso, o livro didático é um instrumento pedagógico [...] e finalmente é um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (BITTENCOURT, 2006, p: 71 e 72)

Percebemos nas citações acima, que os livros didáticos ainda trazem consigo informações incompletas, simplistas ou desatualizadas. No caso de livros relacionados a Antiguidade Clássica, muitos são os casos de anacronismo, juízos de valores e a utilização de imagens apenas como ilustração, ou uma visão colonialista e eurocêntrica. Vejamos:

Nas coleções de História, podemos perceber duas tendências principais ao se estruturar o conteúdo de História Antiga: ou se tenta abranger de forma panorâmica todas as civilizações antigas orientais e ocidentais ou, buscando aproximar o mundo contemporâneo do passado, remete-se o aluno a uma procura das origens de certas instituições atuais, ressaltando-se o valor das civilizações grega e romana, principalmente. No primeiro caso, ao se tentar abranger um domínio tão amplo, as informações se perdem no contexto geral. [...] Desta forma, o aluno é informado acerca da existência destas sociedades em lugar de estudá-las e de buscar compreendê-las. (SILVA, GONÇALVES, 2001, p: 127 – 128)

Com base nas citações, os temas trabalhados nas aulas de História Antiga estão mais ligados a conceitos do que propriamente a produção de conhecimento, o que caracteriza a influência da utilização dos livros didáticos e a forma como os professores de História trabalharam temas de História Antiga, isto é, sempre de forma genérica ligada mais ao senso comum. O eurocentrismo ainda se faz presente em muitos discursos e narrativas históricas. São visões dos colonizadores que abrangem as discussões sobre as primeiras civilizações da antiguidade. Nesse sentido, temos avançado em muitos aspectos e rompendo paradigmas por meio dos Estudos Culturais, das discussões sobre gênero, identidade, poder e sexualidade, todavia, ainda há muito a ser estudado e analisado, mas temos avançado, com produções nacionais, sendo urgente esse conhecimento romper as barreiras da academia e chegar às salas de aulas da educação básica.

Portanto, percebemos que há um distanciamento entre o saber científico produzido na Universidade com o saber escolar que é produzido nas salas de aula do ensino fundamental e médio. Sendo assim, este estudo buscou relacionar a prática docente universitária com a prática docente escolar. A partir da disciplina de História Antiga buscamos analisar o conteúdo histórico aplicado e como este pode ser trabalhado por meio da relação da História com o Cinema. E como o profissional da educação, o historiador e pesquisador deve encarar o livro didático e os recursos audiovisuais, em especial a utilização de filmes como instrumentos de produção de conhecimentos junto aos alunos e não apenas como ilustração ou reprodução.

Nesse contexto de retomada dos estudos presenciais, torna-se necessário também rever novas metodologias de aprendizagem, como a utilização de jogos eletrônicos sobre contextos históricos em sala de aula, o uso de diversas

tecnologias associadas ao ensino presencial, a Universidade precisa se adaptar e acompanhar a linguagem dos jovens, tornar atraente a aprendizagem, pois estamos em contínua mudança social. O ensino híbrido, ou mesmo remoto, juntamente com as aulas presenciais não podem ser desconsideradas, deixar de lado os aprendizados durante o período pandêmico é um retrocesso, torna-se necessário abrir para novos debates em torno da utilização das novas tecnologias associadas ao ensino escolar e acadêmico, promovendo a inclusão digital.

O ofício do historiador, assim como do profissional da educação se renova nesse século, o Cinema em sala de aula também abre para novas perspectivas, pois os avanços são muitos no que se refere a produção e uso de recursos audiovisuais de filmes históricos. Os *streamings* (tecnologia multimídia de transmissão de dados por internet), estão cada vez mais acessíveis, isto é, podemos acessar conteúdo em qualquer lugar e hora. Produzir e compartilhar informações em tempo real pelas redes sociais.

Nesse universo, a História Antiga também se renova ao fazer uso de documentos digitais, do metaverso, de fontes disponíveis nas redes para estudo e análise de conteúdo, sempre com um olhar rigoroso sobre o que se produz e o que se consumo nesse universo digital de múltiplas possibilidades. Cabe ao professor, ao pesquisador e historiador se adaptar ao novo, estar aberto para outros conhecimentos que vão além do real, mas que interagem com o universo das mídias digitais, combinando produção de ciência com Educação, História, Cinema e tecnologias.

REFERÊNCIAS:

AUMONT, J; MARIE, M. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papirus, 2003, p. 255-256.

BALDISSEIRA, J. A. **O livro didático de História: uma visão crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 1994.

BARROS, J. D'A (Org). *Cinema e História: entre Expressões e Representações*. In: **Cinema – história: Ensaios sobre a relação entre Cinema e história**. Rio de Janeiro: SENAI, 2007, p. 13 – 55.

BERNARDET, J. C. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000. BITTENCOURT, C. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

___ (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

___ (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

- BORGES, V. **O que é história**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BURKE, P. **A escola dos Annales: 1929 – 1989**. São Paulo: Unesp, 1991.
- CARDOSO, C. F; VAINFAS, R (orgs). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- CERTAU, M. de. *A operação historiográfica*. In: **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2002
- CHARTIER, R. **A História Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990. CHARNEY, L. *Num instante: o cinema e a filosofia da modernidade*. In: CHARNEY, L; SCHWARTZ, V. R. (Org). **O Cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004, p. 317 – 334.
- FEITOSA, L. M.G. C; SILVA, G.J. *O Mundo Antigo sob lentes contemporâneas*. In: FUNARI, P. P. A; SILVA, M. A. O (Org). **Política e Identidades no Mundo Antigo**. São Paulo: Annablume, 2009, p. 209-250.
- FEITOSA, L. C.; VICENTE, M. M. *Masculinidade do soldado romano: uma representação midiática*. In: CARVALHO, M. M.; FUNARI, P. P. A.; CARLAN, C. U; SILVA, E. C. M da (orgs). **História Militar do mundo antigo. Guerras e representações**. Rio de Janeiro: ANNABLUME, 2012
- FERRO, M. “O Filme: uma contra-análise da sociedade?”. In: LE GOFF, J; NORA, P (orgs). **História e Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.
- FUNARI, P. P. “A História Antiga e os Livros Didáticos”. In: **Relações de poder: Educação e Cultura na Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Ed. Solis, 2005, p: 227 – 229.
- _____. **Antiguidade Clássica: a história e a cultura a partir de documentos**. Campinas: Unicamp, 2002.
- GUARINELLO, N. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013. JENKINS, K. **A História repensada**. São Paulo: Contexto,
- KARNAL, L (Org). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- MITRY, J. **Esthétique et Psychologie di Cinéma**. Paris: Editions Universitaires, 1963.
- MORETTIN, E. *O Cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro*. In: CAPELATO, M. H. (et al). **História e Cinema**. São Paulo: Alameda, 2007, p. 55 e 56
- NAPOLITANO, M. “A História depois do papel”. In: PINSKY, C. B (org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.
- PESAVENTO, S. J. *Mudanças Epistemológicas: a entrada em cena de um novo*

- olhar*. In: **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- REIS, J. C. **Tempo, História e Evasão**. Campinas: Papirus Editora, 1994.
- REIS, J. C. “História da História: Civilização Ocidental e sentido histórico”. In: **História e Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- ROCHA, A. P. “O filme: um recurso didático no ensino da história?”. In: FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C. **Coletânea lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993.
- RODRIGUES, R. C. B. “Reflexões no ensino da História Antiga”. In: **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 4, n. 07, agot /dez, 2012, p: 25 – 36.
- ROSSI, A. D. O. C.; RODRIGUES, L. L. C. **Elaboração de material didático para o ensino de História Antiga**. Disponível em: [www.unesp.br /prograd / PDFNE2004 /... / elaboracaodematerial.pdf](http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/.../elaboracaodematerial.pdf). Acesso em 29 /08 /2013.
- SILVA, G. V. da; GONÇALVES, A. T. M. “Algumas reflexões sobre os conteúdos de história antiga nos livros didáticos brasileiros”. In: **Revista História e Ensino**. Londrina, v. 7, p: 123 – 141, out, 2001.
- ROSENSTONE, R. A. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. São Paulo: Razão Social, 1996.
- SILVA, S. C. “Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil: algumas observações”. In: **Alétheia: Revista de estudos sobre Antiguidade e medievo**, vol I, janeiro a julho de 2010, p: 145 – 155.
- SILVA, G. J. **História Antiga e usos do passado: um estudo de apropriações da antiguidade sob o regime de Vichy**. São Paulo: Annablume, 2007.
- SILVA, S. C. “Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil: algumas observações”. In: **Alétheia: Revista de estudos sobre Antiguidade e medievo**, vol I, Janeiro a Julho de 2010, p: 145 – 155.
- VANOYE, et al. **Ensaio sobre a análise filmica**. São Paulo: Papirus, 2002.
- WHITE, H. *Teoria literária e escrita da história*. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994

A MATEMÁTICA E AS ARTES: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Brenda Alves¹

Fernanda Barbosa Ferrari²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo tem origem a partir dos estudos desenvolvidos no trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), realizado por Alves (2021), que teve por finalidade apresentar uma sequência didática para o Ensino da Matemática na Educação Infantil, empregando as artes plásticas, a partir de um estudo teórico sobre a relação entre a Matemática e as Artes e de reflexões sobre as práticas pedagógicas inovadoras.

Considerando o exposto, optamos por desenvolver um projeto que aproximasse a Matemática e a Arte, para assim proporcionar novos conceitos relacionados a esse tema, associando a esse processo a sensibilidade e a imaginação. A Matemática entra no cenário da Arte em forma de música, arquitetura, dança, escultura e pintura. No entanto, esse trabalho enfatiza a Matemática voltada para a geometria e suas formas nas artes visuais.

O conhecimento da Matemática através da Arte sempre ocorreu. Nos conteúdos a serem estudados na Matemática, por exemplo, temos a geometria, que nada mais é do que um ramo da Matemática que envolve as formas, o tamanho e a posição relativa às figuras e dos atributos do espaço. No Renascimento (1400-1600) a arte e a ciência eram consideradas uma só, por isso os artistas eram conhecidos como artistas matemáticos, pois suas obras eram muito calculadas e simétricas. A relação entre a Matemática e a Arte pode ser percebida em trechos como o seguinte:

Talvez o nome mais conhecido do Renascimento seja o do brilhante pintor, escultor, desenhista, arquiteto e geômetra: Leonardo da Vinci (1452-1519). Seu *Trattato della Pittura* começa com a seguinte advertência: “Que ninguém que não seja matemático leia minhas obras”. (FAINGUELERN; NUNES, 2006, p. 19)

1 Pedagoga licenciada pela Universidade Federal de Lavras, e-mail: brenda.alves@estudante.ufla.br.

2 Professora Doutora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, e-mail: feferrari@ufla.br.

Durante todos esses anos, artistas renomados fizeram o uso da Matemática em suas obras, trabalhando o conceito da simetria e da geometria e utilizando os padrões das formas geométricas em várias de suas criações. Ao pesquisar artistas que utilizam a Matemática em suas obras de arte, além do já citado Leonardo da Vinci, vemos também o artista plástico Gustavo Rosa, que explora em suas obras as formas geométricas e as cores. Suas obras são conceituais e remetem às lembranças de laços afetivos.

Max Bill, outro exemplo, foi designer gráfico e atuava no campo da arte da pintura, arquitetura e escultura, participava do movimento abstracionista moderno no qual o recurso básico era combinar arte através da geometria. Nasceu na Suíça, em 1908, e morreu em Berlim, em 1994. Max Bill era um grande defensor da ligação entre a Matemática e a Arte: “Estou convencido de que é possível desenvolver uma nova forma de arte na qual o trabalho do artista poderia basear seu conteúdo num grau bastante substancial na linha de abordagem matemática” (BILL, 1954, p. 28).

A Matemática está presente em muitos contextos e cenários que nos cercam, e é necessário ressaltar a importância desta no modo como enxergamos o mundo ao nosso redor, tendo em vista as diversas possibilidades. Desse modo, conseguimos perceber que a Matemática está na Arte, assim como a Arte está na Matemática. Com isso, vincular a Matemática às artes, considerando o processo de ensino-aprendizagem, torna possível pensarmos e reproduzirmos obras de arte através de conhecimentos matemáticos, possibilitando um ensino matemático cognitivo e lúdico, gerando uma nova perspectiva de aprendizagem que traz inspiração e incentiva o aluno a expressar emoções e desenvolver a criatividade.

A Arte existe como forma de comunicar algo, seja um sentimento, uma ideia, cultura ou uma crença. Como provém de indivíduos que são formados em culturas distintas, é natural que exista uma grande variedade artística, de acordo com as necessidades e desejos do artista de se comunicar e se expressar, bem como diferentes leituras e interpretações da obra, que dependerão do olhar único de cada espectador.

É importante pensar também no aspecto visual da arte, visto que a influência das imagens em nós, principalmente enquanto crianças, é enorme, o que irá acontecer tanto nos ambientes escolares quanto fora da escola. Desse modo, é possível afirmar que a educação através das imagens que as crianças têm contato em seu cotidiano contribui para a formação de seus valores e desperta maior interesse no objeto de estudo, e é justamente nesse ponto que o professor deve buscar fazer relação entre a obra, a geometria e suas formas.

O estudo da geometria através das obras de arte é aconselhado pois o prazer de apreciar a Arte combinado à Matemática desperta as emoções dos alunos facilitando a elaboração de uma lógica. Para Guimarães (2013) “O uso

de atividades lúdicas com os conceitos geométricos envolvidos pode auxiliar e favorecer as práticas propostas pelo professor, tornando a aula prazerosa, divertida e, ao mesmo tempo, interessante para os alunos”.

Para unir então o Ensino da Arte e da Matemática, optamos por utilizar as obras do artista Gustavo Rosa e as formas geométricas em conciliação com a Arte, visando à melhoria do Ensino da Matemática na Educação Infantil. O artista selecionado, foi um artista plástico brasileiro que explora em suas obras, as formas geométricas e as cores, e através disso será possível pensar em atividades de releitura que sejam capazes de desenvolver bem os conhecimentos acerca das formas e cores, principalmente no que tange à aproximação do Ensino da Arte e da Geometria.

Diversas são as possibilidades de se combinar Matemática e Arte para trabalhar os conteúdos da geometria. Portanto, as obras serão utilizadas como objeto guia das práticas educativas, sendo apreciadas e contextualizadas na Matemática, mais precisamente nas formas geométricas, com o objetivo de despertar a sensibilidade e percepção dos sentidos através das artes, tornando as aulas mais lúdicas e interessantes. Sendo assim, que possibilidades os conceitos matemáticos em atividades que combinam geometria e arte oferecem para a comunidade escolar?

Segundo Fainguelernt e Nunes (2004, p. 39), “a capacidade de perceber uma forma ou um objeto é fundamental para promover a aprendizagem de conceitos geométricos”. Desse modo, essa pesquisa visa trabalhar os conceitos matemáticos em atividades que combinam geometria e arte, buscando ampliar as possibilidades de se aprender as formas geométricas através da Arte.

Considerando que a Matemática possui diversas especificidades e que cada criança possui diferentes formas de aprender e se desenvolver, é importante pensar diferentes estratégias que possam levar o Ensino da Matemática até elas contextualizando o fazer artístico, e trazendo a Matemática para o contexto das artes e levando as crianças para mais perto de atividades lúdicas, enquanto ressignificam a Matemática na escola e no cotidiano.

A Matemática, muitas vezes, é trabalhada de forma mecanizada e limitada na escola, dando pouca liberdade para que as crianças aprendam sobre seus conceitos e suas aplicações. Romper com essas limitações é necessário para que seja possível ampliar o ensino dessa disciplina na escola, dando às crianças a oportunidade de se aproximarem dela. É justamente essa aproximação que possibilitará que os alunos descubram a Matemática nas artes.

Sendo assim, através das obras de Gustavo Rosa e das formas geométricas, é possível ampliar o leque de possibilidade educativas, aproximando as obras do Ensino da Matemática e da realidade das crianças, utilizando as produções como objeto de estudo e de ressignificação para elas, que poderão aprender os conceitos matemáticos tendo como base essas criações.

2. AS ARTES E A MATEMÁTICA

A Arte e a Matemática são, sobretudo, duas formas de conhecimentos paralelos. Existem inúmeros exemplos da presença da Matemática nas artes ao longo da história. Podemos perceber que muitos artistas plásticos aplicaram em suas obras resultados que são usados na área da Matemática, visto que a influência da geometria nas obras de arte de Leonardo da Vinci, Max Bill, Gustavo Rosa, Paul Cézanne, Pablo Picasso, Georges Braque, Max Bill, Maria Leontina, Tarsila do Amaral, entre outros artistas é nítida.

Existem inúmeros exemplos de Matemática nas artes e, de acordo com Faingulernt (2015, p. 20-21):

A matemática e a arte nunca estiveram em campos antagônicos, pois desde sempre caminharam juntas, aliando a razão e a sensibilidade. Na verdade, podemos observar a influência mútua de uma sobre a outra desde os primeiros registros históricos de ambas. As duas áreas sempre estiveram intimamente ligadas, desde as civilizações mais antigas, e são inúmeros os exemplos de sua interação.

Vivemos um momento histórico muito importante devido à valorização da área da comunicação e da criação. Arquitetos e engenheiros fazem o uso da criatividade e dos cálculos matemáticos o tempo todo em seus projetos. Pensando na junção entre a Arte e a Matemática e para que isso funcione, é fundamental a valorização do ensino de Arte, como também é importante desconstruir a ideia da Matemática voltada apenas para o ensino técnico e robotizado.

Para Gusmão (2013, p. 79), neste sentido:

[...] a educação matemática pela arte precisa incorporar mecanismos para desrobotizar, libertar a matemática. E esses mecanismos podem ser encontrados nas capacidades provenientes da arte. A Matemática, como a Arte, é uma atividade primária da vida humana e está em todo lugar.

Podemos ver que o modelo de escolas tradicionais tem como foco o Ensino da Matemática e das Ciências Exatas, e as crianças que se desenvolvem mais nessas áreas são vistas como “mais inteligentes” e adultos promissores. Nesse sentido, matérias como a arte são colocadas às margens, entretanto, o ensino da arte está relacionado ao sentimento que as crianças transmitem, a linguagem que elas conseguem transpor, a criatividade e o diferenciado do que é considerado belo, apresentando também relevância nesse processo. Desenvolver a criatividade nas crianças é ainda muito importante para que elas se tornem adultos questionadores que conseguem tomar suas próprias decisões.

É importante considerar a arte em toda sua complexidade, fugindo da ideia de arte como simples recreação, dando às crianças a oportunidade de se apropriarem dela através do contato com obras de arte. A arte não segue

modelos, pois está muito além do belo e do óbvio. Nem toda arte precisa ser bela aos olhos, mas sim poética, pois precisa fazer sentido primeiramente para aquele que está produzindo. Ainda assim, ela é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos, pois

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. (BARBOSA, 2014, p. 05)

O ensino da matemática na Educação Infantil por meio da arte faz a relação entre imaginação e realidade, entre o racional e o criativo, e é através da aproximação entre essas duas áreas que as crianças constroem simbolicamente seu aprendizado. Aproximando a estética do raciocínio, a lógica da Matemática e a sensibilidade da Arte.

Ou seja, ao pensar o ensino da matemática pela arte, devemos considerar o papel lúdico dessa enquanto estratégia para tornar a Matemática menos mecânica, dando liberdade criativa para os alunos durante o processo de ensino. Isso se deve, principalmente, ao fato de que a criatividade, a imaginação e a estética não se restringem ao meio artístico, mas podem também ser desenvolvidos no ensino da matemática (FLORES & WAGNER, 2014).

A Matemática, assim como a arte, está além daquilo que podemos enxergar, pois apesar de estarem constantemente presentes no nosso dia a dia, só conseguimos identificar os elementos matemáticos nos objetos ao nosso redor se treinarmos nosso olhar. Nessa perspectiva, podemos afirmar a importância de incentivar as crianças a terem esse olhar perspicaz desde pequenos, dado que

[...] Arte desenvolve a percepção humana, apura o olhar, mostra os objetos cotidianos sob ângulos diferentes, proporcionando a oportunidade de refletir e modificar a maneira de se olhar o mundo. A matemática, olhada e desenvolvida por esse prisma – em conexão com a arte – pode se tornar mais humana, carregada de sensibilidade, de imaginação, de criatividade, de experiência estética e pode permitir ao ser humano uma visão mais totalitária do seu entorno e do mundo. (GUSMÃO, 2013, p. 133)

É primordial que saibamos valorizar o repertório das crianças, trazendo a arte para a realidade de cada uma, buscando obras que despertam a curiosidade e novas possibilidades de releituras. É essencial que enquanto educadores saibamos entrar no universo dos estudantes para podermos desenvolver um olhar sensível para compreender como podemos ressignificar o processo de ensino, assim, ampliando o leque de possibilidades educativas.

Diante da realidade em que vivemos e da alta influência das imagens nas crianças, seja em casa, através da televisão, vídeo games, internet ou mesmo nas

salas de aula, nos livros, atividades e cartazes expostos, as imagens tornam-se elementos essenciais no processo de aprendizagem, podendo trazer uma nova perspectiva para o ensino, conforme aponta Cunha (2008, p. 5)

as pedagogias em arte e as inúmeras imagens disponibilizadas às crianças, nas paredes, nos livros, vídeos, propagandas, histórias em quadrinhos, entre tantos outros locais, formam os modos pelos quais as escolas infantis trabalham com as imagens, seja nos modos de imaginá-las e configurá-las, seja nos modos de entendê-las.

A leitura de obras de arte, a contextualização delas e o fazer artístico são parte importante para um desenvolvimento crítico e dialógico, treinando também um olhar observador para tudo que existe ao redor, facilitando assim a ressignificação da matemática na escola e no cotidiano. Por isso, as obras se tornam recursos didáticos no campo da geometria. Assim como dito por Aristóteles, “os filósofos que afirmam que a Matemática não tem nada a ver com a Estética, estão seguramente errados. A Beleza é de fato o objeto principal do raciocínio e das demonstrações matemáticas”.

Considerando que a Arte e a Matemática possuem suas particularidades e as diferentes formas por meio das quais as crianças aprendem e se desenvolvem, é importante pensar diferentes estratégias que possam levar esse ensino até elas, rompendo com a simples escolarização do ensino e possibilitando que todos os alunos sejam capazes de aprender e se desenvolver dentro de suas próprias realidades.

A arte deve proporcionar àquele que aprende a oportunidade de aprender enquanto em contato com o mundo que o cerca. Como a matemática está em todo lugar, a arte possibilita sua aprendizagem dentro do contexto sociocultural do aluno, levando-o a aprender com gosto e a desejar aprender com o novo, fazendo construções pessoais sobre o que é aprendido, propondo um ensino inovador da matemática (ANTONIAZZI, 2005).

Refletindo acerca desse aspecto, a arte deve ser utilizada para tornar o processo de ensino da matemática menos formal e rígido, visto que esses processos, aliados à “prática de exercícios repetitivos e descontextualizados, a falta de um espaço de tempo maior para construção de conceitos, a falta de respeito à individualidade do educando, têm configurado entraves à aprendizagem da matemática.” (ANTONIAZZI, 2005, p.11)

Nesse sentido, o uso da arte no ensino da matemática deve ser capaz de superar a prática educativa mecanizada, respeitando a individualidade dos educandos e relacionando os conteúdos com a realidade sociocultural dos alunos. Sendo, portanto, um novo caminho para o processo de ensino, ampliando as possibilidades educativas e trazendo um novo olhar para os alunos, para a sala de aula e para o conteúdo ensinado.

Pensar no ensino e apresentar uma aula de arte de uma perspectiva matemática na Educação Infantil requer algumas reflexões acerca das contribuições que essa junção pode trazer para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças. A escola é um dos primeiros ambientes onde as crianças têm mais contato com as diversas culturas através da socialização, além de ser um universo totalmente diferente e cheio de novos aprendizados. Como afirma Gusmão (2013, p.18),

A arte compreende as dimensões do emocional, da liberdade, da naturalidade, da espontaneidade, da harmonia e da beleza. O sensível, representado por ela, aliando-se ao racional, representado pela matemática, pode possibilitar uma alteração do *status* da matemática, de fechada, estática, dura, para um *status* de dinamicidade, de movimento, de leveza e de beleza. Matemática e arte, uma relação que associa cognição e afetividade, objetividade e subjetividade, pensamento e sentimento, lógica e intuição.

Compreendendo essas questões, a Educação Matemática ocorreria de forma a desenvolver a criatividade e incentivar a espontaneidade e a sensibilidade do educando. Essa mudança traz como grande vantagem a valorização da criatividade, da dinamicidade e da apreciação estética. Todos esses aspectos, geralmente ligados à arte, são capazes de estimular a aprendizagem da matemática.

A Educação Matemática, nesse caso, ocorreria através da experiência estética, abarcando capacidades como as de “sentir, de sensibilizar, de intuir e de se emocionar, mais ainda, a capacidade de criar e de imaginar” (GUSMÃO, 2013, p.19). Isso significa dizer que a matemática passa a assumir um papel de inspirar e, em contrapartida, o uso da intuição e da imaginação, ligadas ao fazer artístico, podem favorecer a aprendizagem da matemática.

Essa busca por ensinar através da sensibilidade, não somente por meio da racionalidade e do raciocínio lógico, é ainda pouco explorada, visto que fomos condicionados a compreender a aquisição do conhecimento como dependente de processos puramente racionais e desconectados daqueles que são criativos.

A busca pelo ensino através da arte visa transformar essa concepção da educação puramente racional e mecânica em, segundo Gusmão (2005, p.24), “uma educação que, além de atividade prazerosa e harmônica, traga uma compreensão estética da própria matemática”.

Corroborando com esse pensamento, Antoniazzi (2005, p.25) defende que “uma educação que apenas transmite significados que estão distantes da vida concreta do aluno não produz aprendizagem”. Além disso, ressalta a importância de se transformar a educação de modo a priorizar o prazer, não o medo frente às situações de aprendizagem. Nesse sentido, a arte poderá oferecer um aprendizado mais significativo, através do incentivo à criatividade e à imaginação, que são essenciais para uma aprendizagem prazerosa.

Alves (2007, p.24), aponta que “o ensino da Matemática ainda segue os

padrões da educação tradicional formal, estabelece padrões a serem seguidos e preocupa-se, muitas vezes, com o resultado e não com o processo”. Essa característica coloca seu ensino, muitas vezes, como um castigo e a matemática como um monstro para os alunos.

Essa característica se deve, principalmente, ao fato de que o ensino não considera “quem está aprendendo, como está aprendendo e se está aprendendo” (ALVES, 2007, p.25), colocando os alunos como iguais no modo como aprendem, desconsiderando suas particularidades. Além disso, desconsidera também as reflexões particulares dos alunos, considerando como aprendizado apenas o que fazem seguindo passo a passo o que é ensinado, não permitindo outras formas de resolução dos exercícios.

Sobre essa questão, Alves (2007, p. 48) completa afirmando que:

A Arte é desvalorizada como disciplina pelas instituições mantenedoras, e a Matemática é supervalorizada por seus porta-vozes que, por vezes, não oferecem a orientação adequada a seus alunos e educação como um todo. Em qualquer das situações, os prejudicados serão sempre os alunos.

A união dessas duas áreas do conhecimento é capaz de superar ao mesmo tempo essas duas perspectivas, valorizando a arte e colocando a Matemática em um patamar mais próximo e acessível à realidade dos alunos, buscando outros caminhos que possibilitem o desenvolvimento do estudante e a compreensão do conteúdo estudado.

Esses caminhos devem ser capazes de superar as limitações do ensino da matemática, principalmente no que tange ao excesso de praticidade, visto que a matemática precisa “recuperar a sua parte humana, precisa ser redimida, e a Educação Matemática pela Arte pode possibilitar tal redenção.” (GUSMÃO, 2013, p. 26). Do mesmo modo, o ensino da arte deve se preocupar com a valorização da sensibilidade, não apenas com a promoção de conhecimentos formais.

Esse processo de reeducar a sensibilidade envolve também a valorização dos interesses e vivências dos alunos, aumentando sua “autoestima, promovendo a autonomia e o crescimento pessoal” (ALVES, 2007, p.49). Seguindo por esse caminho, todos os saberes dos quais o aluno precisa podem ser explorados por ele mesmo, mas isso só é possível através de uma mudança pedagógica, não apenas do professor, mas de toda instituição escolar.

Pensando na Educação Infantil, é preciso compreender que as crianças, já em seus primeiros anos de vida, atravessam situações que exigem processos de compreensão matemática, como dividir brinquedos e doces com os colegas, por exemplo, e essas situações apenas serão superadas mediante a um processo de reflexão e compreensão dos princípios, nesse caso, da divisão matemática.

Considerando esse aspecto, Feitosa (2015, p.20) afirma que “ao chegar

na escola, as crianças precisam de alguém que lhes oriente no exercício de sistematização desse pensamento e dessa ação”, desenvolvendo, desse modo, o conhecimento matemático e lógico. Nesse sentido, a arte se torna grande aliada da Educação Matemática, capaz de ampliar as possibilidades de ensino.

Ainda segundo Feitosa (2015), não é fácil o ensino de conceitos abstratos como os da matemática na Educação Infantil, visto que nessa etapa as crianças aprendem através do lúdico. E é justamente considerando essa questão que a arte entra como ferramenta lúdica no processo de ensino. A criança, nesse caso, aprende matemática e arte conjuntamente.

Tudo que está dentro da esfera social e cultural é consequência da imaginação e criatividade humana. Por essa razão, as criações das crianças não são apenas desenhos, mas representações do meio em que vivem sem se restringirem ao mundo de sua experiência, visto que sua imaginação e a troca com o outro ampliam esse mundo. Considerando que todo símbolo tem bases geométricas, as crianças acabam já utilizando muito antes a junção da geometria e da arte.

Dentre as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social, podemos pensar nas obras de arte como expressão, não só de um sentimento momentâneo do autor, mas como expressão de uma reflexão pessoal, através também de formas e relações geométrico-matemáticas estabelecidas, mesmo que intuitivas. Levar o aluno a descobrir nas obras de arte estas relações faz com que ele relacione sua intuição com seu pensamento lógico (LIBLIK, 1996, p.14).

Visando que as crianças também aprendem em espaços não-escolares e que a criação delas é mais do que apenas desenhos, mas uma apresentação do meio em que vivem, a educação através das imagens são um elemento essencial no processo de ensino, contribuindo muito para o universo imagético da criança, principalmente na Educação Infantil, oferecendo uma nova perspectiva e inovando no processo de ensino e aprendizagem.

Uma imagem visual é a forma mais perfeita da representação mental onde quer que se faça referência à forma, posição e relações dos objetos no espaço. Ela é importante em toda habilidade manual e profissão em que o desenho se faz necessário (READ, 2001, p. 56).

Para o ensino da arte e da matemática na Educação Infantil, é importante que o professor perceba como a criança constrói sua relação com essas linguagens e como reage a seus estímulos estéticos e artísticos. Por meio dessas observações o professor poderá propor experiências que façam com que as crianças avancem em suas percepções e observações, bem como em seus repertórios de saberes. Isso só será possível através do estímulo da imaginação e da interação da criança com o conteúdo aplicado.

Trabalhar a arte e a matemática no contexto da geometria na Educação

Infantil demanda, principalmente, a realização de uma relação entre o objeto artístico, as formas geométricas e a realidade das crianças, fazendo com que a arte tenha significado dentro daquilo que a criança já conhece, construindo um diálogo com os conhecimentos já intrínsecos a elas. Levando-as a construir novos saberes sobre o que é a arte e o que é a geometria e suas diversas manifestações.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Diante de toda discussão aqui realizada, consideramos importante elaborar e sugerir atividades que busquem desenvolver nas crianças conhecimentos matemáticos e geométricos por meio de trabalhos de colagem e arte, colocando em prática, por fim, a hipótese levantada no presente trabalho, contendo seis atividades para a Educação Infantil, apresentando dez obras do artista plástico Gustavo Rosa. De modo a sustentar a elaboração da sequência didática, foram selecionadas algumas das habilidades apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), principal documento norteador da atualidade, que serão contempladas por meio da aplicação das atividades sugeridas.

Atividade 1: quebra-cabeça geométrico

Objetivo: estimular, de forma lúdica, a associação das formas geométricas pelas crianças por meio das obras de arte.

Materiais: E.V.A, cola quente, velcro, régua, papel colorido, tinta, caneta e tesoura.

Descrição:

Passo 1: Preparando os materiais: separar uma obra do artista escolhido para apresentar para as crianças e fazer o quebra-cabeça com as formas geométricas que aparecem nela. Na aula em questão o artista escolhido foi Gustavo Rosa e a sua obra “Cachorro”.

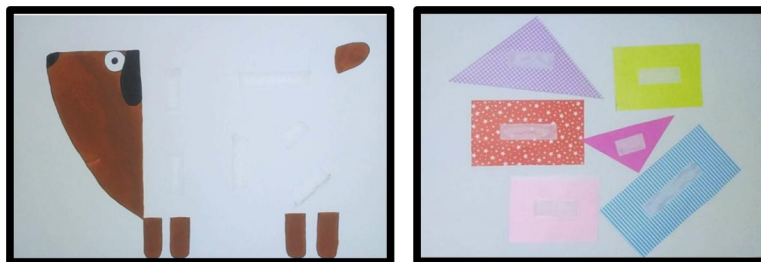
Figura 1: “Cachorro” de Gustavo Rosa



Fonte: <https://www.gustavorosa.org.br/>

Passo 2: Preparando os materiais: No E.V.A, desenhar e pintar a cabeça, patas e rabo do cachorro, deixando a parte do corpo com formas geométricas livres. Cortar papéis coloridos com as formas geométricas apresentadas na obra (retângulo e triângulo), aplicar velcro na parte de trás e nos locais onde as formas se encaixam no corpo, formando assim um quebra-cabeça. Fazer pelo menos quatro moldes para as crianças brincarem em grupo.

Figura 2: Moldes do cachorro

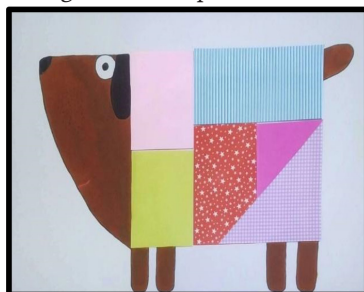


Fonte: Da autora (2021)

Passo 3: Preparando a sala: Fazer uma roda com as crianças e apresentar para elas a obra “Cachorro – Gustavo Rosa”. Nesse momento, sugerimos que o professor promova um momento de diálogo com os estudantes, indagando questões como: Que animal é esse? Quais figuras geométricas aparecem nesta obra? Quais cores vocês vêem na imagem?

Passo 4: Executando a atividade: Dividir as crianças em pequenos grupos e entregar um quebra-cabeça geométrico para cada. As crianças deverão se revezar e montar o quebra-cabeça. A obra deve estar exposta para que elas possam montar de acordo com a observação da posição de cada forma geométrica.

Figura 3: Exemplo finalizado



Fonte: Da autora (2021)

Atividade 2: ligue as figuras

Objetivo: estimular a observação para que as crianças se atentem às diferenças e semelhanças das formas geométricas.

Materiais: folha de papel A4 com a atividade impressa.

Descrição:

Passo 1: Preparando os materiais: O material da aula será disponibilizado pela professora, impresso em folha A4.

Passo 2: Preparando os materiais: A professora irá pedir para que cada criança sente em sua mesa e entregará uma atividade para cada um.

Passo 3: Executando a atividade: As crianças deverão identificar quais são as formas geométricas encontradas nas obras apresentadas.

Figura 4: Ligue as figuras

NOME: _____

DATA: _____

1- OBSERVE AS OBRAS DE ARTE DO ARTISTA GUSTAVO ROSA E LIGUE NAS FORMAS GEOMÉTRICAS QUE CADA OBRA TEM.



The image shows a worksheet for a matching activity. It contains three artworks by Gustavo Rosa on the left and three boxes of geometric shapes on the right. The first artwork is a colorful bird made of geometric shapes, with a corresponding box containing a red square and a yellow triangle. The second artwork is a cat with a yellow polka-dot body and a blue head, with a corresponding box containing a blue circle and a yellow triangle. The third artwork is a white chicken with a red comb and a blue body, with a corresponding box containing a pink rectangle and a yellow triangle.

Fonte: Da autora (2021)

Atividade 3: o gato geométrico

Objetivo: explorar as cores, formas, volume e coordenação motora fina.

Materiais: caixa de sabonete, folha branca, lápis de cor, cola e canetinha colorida.

Descrição:

Passo 1: Preparando os materiais: Recortar dois triângulos pequenos para cada criança e solicitar que os pais enviem uma caixa de sabonete encapada em folha branca.

Passo 2: Preparando a sala: Fazer uma roda com as crianças e apresentar para elas a obra “Gato” de Gustavo Rosa. Nesse momento é interessante que o professor converse com a turma e faça questionamentos como: “Qual forma geométrica vocês conseguem identificar no gato?” e “Quais são as formas geométricas da caixa e das orelhas do gato?”

Figura 5: Da série “Gatos” de Gustavo Rosa

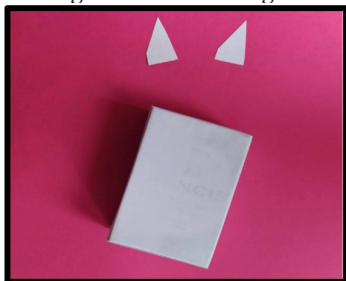


Fonte: <https://www.gustavorosa.org.br/>

Passo 3: Executando a atividade: Em roda, entregar uma caixa encapada e dois triângulos para cada criança.

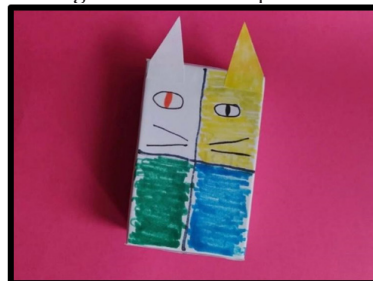
Passo 4: Executando a atividade: Auxiliar as crianças a fazerem uma releitura da obra, colando as orelhas do gato na caixa e colorindo o material da forma que preferirem.

Figura 6: Moldes do gato



Fonte: Da autora (2021)

Figura 7: Resultado possível



Fonte: Da autora (2021)

Atividade 4: colagem com triângulos

Objetivo: estimular os conceitos de forma, tamanho e simetria.

Materiais: papel colorido, tesoura e cola.

Descrição:

Passo 1: Preparando os materiais: Recortar três triângulos para cada criança para que elas possam fazer a colagem da obra “Galinha” do artista Gustavo Rosa.

Passo 2: Preparando a sala: Distribuir os três triângulos, cola branca, uma folha A4 e canetinha colorida para cada carteira.

Passo 3: Executando a atividade: Apresentar para as crianças a obra “Galinha” do artista Gustavo Rosa e pedir para que cada uma sente em sua mesa. Nessa etapa, sugerimos ao docente perguntar à turma: Qual forma geométrica podemos ver nessa obra?

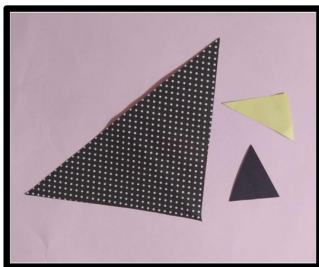
Figura 8: “Galinha” de Gustavo Rosa



Fonte: <https://www.gustavorosa.org.br/>

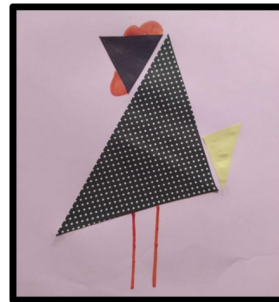
Passo 4: Executando a atividade: Solicitar que as crianças peguem os triângulos que estão em suas mesas façam uma colagem, observando a obra original para, por fim, formarem a galinha. Disponibilizar canetinha para que eles acrescentem os detalhes: olhos, patas e crista.

Figura 9: Moldes da galinha



Fonte: Da autora (2021)

Figura 10: Resultado possível



Fonte: Da autora (2021)

Atividade 5: a boca do gato

Objetivo: fazer com que a criança exercite sua observação e saiba identificar as formas geométricas.

Materiais: folha de papel A4 com a atividade impressa.

Descrição:

Passo 1: Preparando os materiais: O material dessa aula será disponibilizado pela professora, impresso em folha A4.

Figura 11: Atividade do gato



Fonte: Da autora (2021)

Passo 2: Preparando a sala: Pedir para que cada criança se sente em uma mesa e entregar as atividades.

Passo 3: Executando a atividade: Ler o índice da atividade com as crianças e pedir para que elas circulem com canetinha ou lápis de cor a forma geométrica

que representa a boca do gato.

Atividade 6: desenhando com as formas geométricas

Objetivo: Possibilitar que as crianças observem as formas geométricas em todos os ambientes, desenvolvam a coordenação motora e a criatividade através do desenho livre e, além disso, identifiquem as formas geométricas e seus nomes.

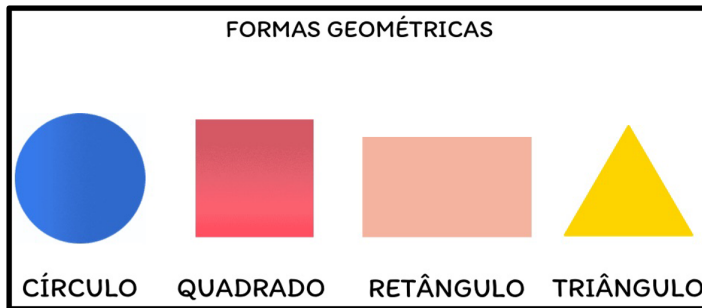
Materiais: formas geométricas e papel mágico.

Descrição:

Passo 1: Preparando os materiais: A professora irá disponibilizar um papel mágico para cada criança e imprimir uma folha com algumas formas geométricas e algumas obras do artista Gustavo Rosa.

Passo 2: Preparando a sala: Com as crianças sentadas cada uma em sua mesa, apresentar as formas geométricas e as obras de Gustavo Rosa.

Figura 12: Formas geométricas



Fonte: Da autora (2021)

Figura 13: “Tucano” de Gustavo Rosa



Fonte: <https://www.gustavorosa.org.br/>

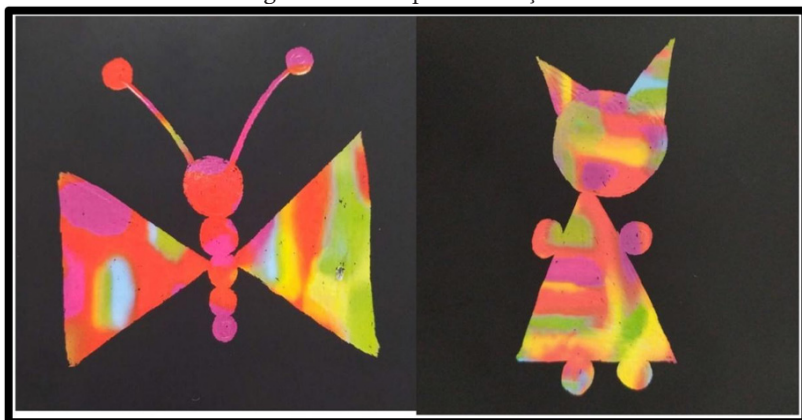
Figura 14: Da série “Gatos” de Gustavo Rosa



Fonte: <https://www.gustavorosa.org.br/>

Passo 3: Executando a atividade: Entregar um papel mágico com uma caneta própria para esse material para cada criança. Orientar as crianças na criação de um desenho usando as formas geométricas apresentadas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo). Eles podem usar todas as formas ou escolher apenas uma, usando de inspiração as obras.

Figura 15: Exemplos de criações



Fonte: Da autora (2021)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste trabalho foi apresentar as possibilidades pedagógicas do ensino de matemática na Educação Infantil por meio da Arte. Para tanto, houve uma fundamentação teórica com base na leitura de produções de autores

que versam sobre a temática, além das orientações fornecidas pela BNCC. Ainda nesse sentido, contamos com a elaboração de uma sequência didática que trata de releituras de obras do artista Gustavo Rosa, buscando destacar a presença das formas geométricas encontradas nessas criações. Desse modo, foi possível ampliar as possibilidades educativas por meio da utilização das produções artísticas como objetivo de estudo e de ressignificação para as crianças, que podem aprender conteúdos de Matemática, tendo como base as artes visuais.

Avaliando as práticas educativas, vimos como é possível que se evite, ao máximo, posturas repetitivas e mecanizadas, principalmente no Ensino de Matemática. Assim sendo, a junção da Matemática com a Arte auxiliam nesse processo, uma vez que fogem do ensino automático e mecânico, pois são facilmente renovadas, trabalhando a habilidade de ler imagens de obras de arte além de questões lógicas e racionais, a criatividade e o senso estético dos alunos. Acrescentamos ainda, de modo assertivo, a necessidade de o professor utilizar uma linguagem simples e direta, aproximando o ensino das vivências das crianças e buscando adequar as situações para que elas favoreçam a aprendizagem.

É notável que conteúdos e atividades que não fazem sentido para as crianças são recorrentes nas escolas, isso ocorre porque não há proximidade entre o objeto de estudo e o estudante. Diante desse desafio, os profissionais da educação devem cada vez mais buscar alcançar novas metodologias para ampliar o repertório das crianças, pensando na necessidade e realidade de cada uma, aplicando ao ensino de matemática aulas mais dinâmicas e dando maior importância ao Ensino de Arte, visando construir e reconstruir os conhecimentos de forma significativa e efetiva. A escola é um dos principais ambientes por meio do qual os estudantes terão um contato maior com diferentes culturas, além de ser um universo totalmente novo e repleto de novos aprendizados e experiências, principalmente na Educação Infantil, que é quando as crianças se inserem neste espaço. Os educadores devem estar atentos a isso e, por essa razão, a sequência didática aqui apresentada levou essa questão em consideração, buscando trazer obras que contém animais, cores e formas distintas, estimulando a curiosidade das crianças através da ludicidade e de representações de elementos familiares e reconhecíveis aos olhos das crianças.

À vista de tudo isso, nota-se que esse tema de pesquisa ainda é pouco abordado, pois é um grande desafio ultrapassar crenças e metodologias enraizadas que se opõem ao modelo de educação multidisciplinar para estabelecer um ensino mais dinâmico, lúdico e interdisciplinar. No entanto, os resultados almejados no presente estudo rompem com as convicções errôneas adquiridas ao longo dos anos no Ensino da Matemática e da Arte. Trazendo novas possibilidades para trabalhos futuros que irão contribuir para uma prática eficaz e cheia de novas

possibilidades, o presente trabalho pôde, por fim, combinar os estudos da Arte e da Matemática, com ênfase no campo da geometria.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Brenda. **A matemática e as artes: formas geométricas nas artes visuais**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG.

ALVES, Maira Leandra. **Muito além do olhar: um enlace da matemática com a arte**. – Porto Alegre, 2007.

ANTONIAZZI, Helena Maria. **Matemática e arte: uma associação possível**. – Porto Alegre, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEX/SEB, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

BILL, M. **The mathematical approach in contemporary art. Arts and Architecture**. Los Angeles: 1954.

CUNHA, Susana R.V. **Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados: Pedagogias em artes na Educação Infantil**. Porto Alegre, 2008.

DUARTE, João Francisco Júnior. **Porque Arte-Educação**. Campinas, Papirus, 1991.

FAINGUELERNT, Estela Kaufman; NUNES, Katia Regina Ashton. **Fazendo arte com a matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FEITOSA, Maria R. M. **Educação matemática e arte na infância: uma utopia transdisciplinar possível**. – Natal/RN, 2015.

FLORES, Claudia Regina; WAGNE, Débora Regina. **Um mapa e um inventário da pesquisa brasileira sobre arte e educação matemática**. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.16, n.1, pp. 243-258, 2014.

GUIMARÃES, Bruno Alysson Andrade; SANTOS, Wilson Luiz de Souza. **A Problemática no Ensino da Geometria**. Disponível em: https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/MAD_EaD/article/view/1210/369. Acesso em: janeiro de 2021.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 22, n. 2, p. 201-210, Mai-Ago 2006.

GUSMÃO, Lucimar Donizete. **Educação matemática pela arte: uma defesa da educação da sensibilidade no campo da matemática**. 2013-152. Dissertação

(Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.

LIBLIK, Ana Maria Petrait. **Sobre a contribuição do ensino de desenho geométrico nas artes e na matemática:** a importância da integração curricular. Curitiba 1996 Dissertação de Mestrado – UFPR, Setor de Educação.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE:** Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_mat_unespar-parana-vai_mariaaparecidapereiradossantos.pdf. Acesso em: janeiro de 2021.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.

ROSA, Gustavo. **Instituto Gustavo Rosa: acervo online.** Disponível em: <https://www.gustavorosa.org.br/index.php/obras/acervo-online> . Acesso em: 05 set. 2021.

“PARA USO DAS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA”: MATERIALIDADE E CONTEÚDOS DA 13ª EDIÇÃO DO MANUAL ENCYCLOPÉDICO DE MONTEVERDE (1893)

Lucas Victor Feitosa Gomes¹

Vera Maria dos Santos²

Bruna Santana de Oliveira³

1. INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado a respeito da 13ª edição do Manual Encyclopédico de Monteverde (1893) é resultado de estudos realizados sobre livros didáticos em circulação no Brasil durante o século XIX. Estas pesquisas foram iniciadas com uma abordagem geográfica dos seus escritos por Santos (2004)⁴ tendo como continuidade com uma análise aritmética⁵ da obra por Gomes (2022).

A obra aqui analisada, O Manual Encyclopédico, escrito pelo português Emílio Achilles Monteverde, é uma enciclopédia portuguesa de grande circulação no seu país de origem e com fortes traços da sua presença em terras brasileiras durante boa parte do século XIX e o início do século XX. O manual é tomado neste artigo como objeto e fonte de pesquisa, a partir dos seguintes conceitos: materialidade e disciplina escolar.

Nesse artigo temos como objetivo analisar esse manual como um objeto

1 Licenciado em Matemática pela Universidade Tiradentes e Mestrando em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação (PPED) da mesma universidade, Aracaju, Sergipe, Brasil; e-mail: lucasvictorfg@gmail.com.

2 Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe, Mestre e Doutora em Educação pela mesma Instituição, Aracaju, Sergipe, Brasil; e-mail: veramstos@yahoo.com.br.

3 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), Aracaju, Sergipe, Brasil; e-mail: brusan10@hotmail.com.

4 SANTOS, Vera Maria dos. **A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe**: do século XIX ao século XX. Aracaju, Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

5 GOMES, Lucas Victor Feitosa. **A arte de contar**: análise metodológica das operações fundamentais na Arithmetica do Manual Encyclopédico. Aracaju, Universidade Tiradentes, 2022. Em construção.

material que guarda as marcas de sua produção e apresentarmos ainda, os conteúdos apresentados nesse livro. Dentro desse propósito, os conceitos de livro-didático e de materialidade de Roger Chartier (1999. 2002), André Chervel (1990) e Justino Magalhães (1999) fundamentam a referida análise.

Nesta direção consideramos baseado em Magalhães (1999) que os manuais escolares e livros didáticos representam um importante papel, pois impõe uma ordem decifra e vulgariza os discursos disciplinares. Deste modo, Magalhães considera que:

O manual escolar contém uma informação e uma interpretação da cultura e do imaginário, suas dimensões escolarizáveis e processo de escolarização, bem como das metas e das práticas educativas culturais. (...) constitui uma pista fundamental de investigação para conhecer globalmente uma época, para caracterizar políticas e modelos educativos. (MAGALHÃES, 1999, p.282)

Sob tal perspectiva, o conceito de livro didático é tomado aqui a partir de Chartier (2002) que o considera como objeto material, diferente de outros tipos de escritos, cuja coerência e completude resultam de uma intenção intelectual ou estética. De acordo com o que propõe Chartier “os livros são vistos aqui como produtores de um universo de inter-relações humanas que se estabelecem a partir das diversas e variáveis maneiras de abordar a arte da leitura” (CHARTIER, 1999). Ainda para Chartier, não existe separação entre a função do livro e a sua materialidade. Muito pelo contrário, elas se completam, tornando-se realidades físicas, e assim passam a existir.

Na mesma perspectiva de Chartier, Munakata (1997) compreende o livro didático como objeto material, constituído basicamente de tinta e papel. É um tipo de livro transportado, constantemente, da casa do seu leitor para um lugar específico que se chama escola e, desta para o ponto inicial - e isso quase diariamente.

Concluindo o quadro introdutório, seguimos para o desenvolvimento do artigo com os seguintes questionamentos: de qual manual estamos falando? Quais os conteúdos abordados por ele?

2. MATERIALIDADE E MARCAS DE USO

O Manual aqui analisado foi encontrado no acervo particular do Epifânio Doria⁶, pelos estudos de Santos (2004). Segundo a mesma, o Manual

⁶ Cf. GUARANÁ. op. cit. p. 71. Epiphânio da Fonseca Doria e Menezes nasceu a 07 de abril de 1884 na Fazenda Barro Caído, município de Campos, filho do capitão José Narciso Chaves de Menezes e D. Josepha da Fonseca Doria e Menezes. Coursou a escola primária em Poço Verde e seus pais não dispoñdo de recursos para custear seus estudos secundários e superior ficou privado de recebê-la. Adquiriu muitos conhecimentos a partir de

Encyclopedico, de Emílio Achilles Monteverde, foi adotado em Sergipe desde 1854, conforme consta nos registros das casas comerciais de Laranjeiras e Maroim, que o vendiam. Essa obra, produzida pela Imprensa Nacional de Lisboa, com 760 páginas, em 1893 e era indicada para o uso da instrução primária brasileira.

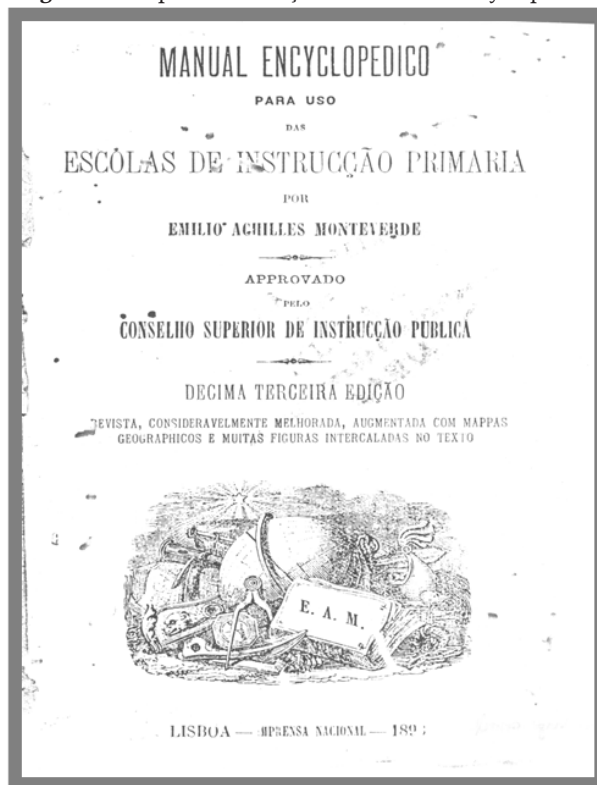
Do ponto de vista material, o Manual Encyclopedico é um documento da maior importância, pois guarda as marcas de sua produção e de seus usos. As marcas que ficaram grafadas no exemplar estudado deixam ler, em suas diversas páginas, sobre os seus donos e ainda fornecem pistas sobre as práticas escolares adotadas naquele momento. Neste exemplar em questão, conseguimos identificar no folhear das suas páginas a escrita de nomes como: Judite Pinto, Aninha e Carolina. Acreditamos que essa inscrição eram realizadas por professoras e/ou estudantes que tiveram contato com o livro nos seus respectivos períodos.

Nessa direção e por se tratar de um material produzido para uso escolar, e estando inserido neste universo, onde se entende que “[...] a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer”. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69), compreende-se que esse objeto está situado no contexto de usos e práticas escolares que configuram o espaço material e simbólico do qual está situada a escrita.

O estado do livro estudado e, principalmente, anotações manuscritas e sinais de desgaste indicam que o livro foi utilizado por várias pessoas com um longo período de tempo. Embora não se tenha realizado estudos sobre a sua circulação pelos colégios, as marcas de uso indicam a utilização do Manual em Aracaju/Sergipe em 1902 com a assinatura de Judith Pinto.

leituras que realizou. Trabalhou em casas comerciais no início de sua carreira profissional e ocupou diversos cargos públicos entre eles o de bibliotecário da Biblioteca Pública do Estado. Escreveu muitos trabalhos os quais estão listados no referido Dicionário.

Figura 1 – Capa da 13ª edição do Manual Encyclopédico



Fonte: Acervo particular de Epifânio Dória

A figura 1 apresenta a capa do Manual Encyclopédico analisado e de posse dos pesquisadores. Sua capa traz as informações principais do livro, centralizadas: o nome do manual, no alto da página, escrito com letras grandes, seguido de que o livro é “para o uso das escolas de instrução primaria” inspiração que deu título ao artigo e logo abaixo deste, o nome do autor. Depois desse nome, uma pequena vinheta adorna ao tempo em que separa a palavra “aprovado pelo Conselho Superior da Instrução Publica”, um fator muito relevante para uma análise em outros estudos. Outra pequena vinheta delimita o espaço para anunciar que a 13ª edição do livro foi “revista e consideravelmente melhorada, augmentada com mappas geographicos e muitas figuras intercaladas no texto” (MONTEVERDE, 1893).

Sob o ponto de vista da sua materialidade Manual Encyclopédico, de Emílio Achilles Monteverde é um objeto de pequeno formato 15,5 cm por 10,5 cm, letras serifadas, tendo a capa de papelão, um pouco maior que o tamanho do livro, perfurada na extremidade central, onde passava um cordão, até a contracapa, fechando-se com um laço, permanecendo intactas as folhas. Antes do fim da página,

uma figura ilustra essa folha, composta até agora, de palavras enfileiradas. Essa figura pequena tem ao fundo uma estrela brilhante e no plano inferior um amontoado de materiais escolares: livro com as iniciais do autor, globo, compasso, relógio, âncora, telescópio. Abaixo da figura vem à última informação dessa folha mostrando o local, a editora e o ano em que foi produzida a obra.

As três páginas e meia que se seguem trazem o prefácio dessa edição no qual o editor ressaltou as qualidades do autor e de suas obras:

[...] são publicações que lhe granjearam bem merecida popularidade, conquistando-lhe logar eminente no apostolado da instrução elementar, posta ao alcance das inteligências juvenis as mais rebeldes, por modo claro e singelo, n'essas obras que rescendem a moral mais sã e o mais acrisolado patriotismo. (MONTEVERDE, 1893, p.2)

Não podemos deixar de citar que essa é a última edição do referido Manual que teve a sua primeira edição em 1837. Ao longo de várias edições, Silva (1859) atribui ao Manual mais de 120 mil cópias vendidas. Fortalecendo a sua popularidade e longevidade.

3. A ENCICLOPÉDIA DE MONTEVERDE E OS SEUS CONTEÚDOS

Seguindo o seu caráter enciclopédico, o Manual carrega dentro as mais de 700 páginas uma série de conteúdos o qual Monteverde e a Instrução Pública Portuguesa consideravam importantes para a escolarização primária. A edição analisada foi lançando em 1893, onze anos após o falecimento de Monteverde. Esse fato precisa ser considerado na análise do texto, uma vez que o seu autor não estava presente na sua construção. De fato, o Manual continua com a assinatura de Emílio Monteverde, mas com algumas alterações e atualizações realizadas por editores cuja autoria não foi anunciada. Os editores demonstram preocupação em conservar o legado de Monteverde:

Herdeiros de seu nome vererando, impozemo-nos o piedoso dever de perpetuar essa obra do conselheiro Monteverde, e confiamos a mãos amigas e conscienciosas o trabalho de rever, corrigir e aumentar o Manual Encyclopedico, a fim de continuar a ser um libro útil para a sociedade e digno de ser compulsado por todos, sem comtudo lhe alterar a índole e disposição. (MONTEVERDE, 1893)

Aqui trataremos disciplina escolar baseado na ideia de Chervel (1990) que acredita que a disciplina escolar é:

Constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e motivação os quais, em cada estado da disciplina, funcionam, evidentemente em estreita colaboração, de mesmo modo que

cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades (CHERVEL, 1990, p. 207).

Em outras palavras, Chervel acredita que a análise sobre as disciplinas escolares é muito maior do que pura e simplesmente uma análise de currículo. Se quisermos entender e encontrar respostas, precisamos ampliar horizontes e investigar todos os contextos culturais.

Analisando as mudanças realizadas pelos os editores na 13ª edição do Manual, destacam inicialmente que introduziu “melhoramentos nas novas edições, com toda a consciência e esmero, de fôrma a acompanhar a sciencia em seus progressos rápidos”. (MONTEVERDE, 1893, p.2). Ainda no prefácio, informou o editor, às matérias que sofreram modificações: “[...] na parte da geographia inseriram-se nove mappas”. (MONTEVERDE, 1893, p.2) e a parte de História foi aumentada, constituindo resumo completo da história universal, subdividida em seis partes: “antiga, romana, da idade media, da idade moderna, contemporânea, e de Portugal”. (MONTEVERDE, 1893, p.2). Também foi ampliada, a parte de noções gerais da Física, “[...] inserindo-se pela primeira vez no texto figuras explicativas de alguns instrumentos mais importantes”. (MONTEVERDE, 1893, p.2). Na verdade, o compêndio adotado estabelecia o conteúdo para cada disciplina, pois não existia programa de disciplina.

O editor mencionou ainda, que o livro tem uma parte inteiramente nova que é a de Historia natural, que “compreende noções de geologia, mineralogia, botanica e zoologia” (MONTEVERDE, 1893, p.2). Como se pode observar, os livros, os compêndios eram mais do que hoje a chave para a compreensão do que era ensinado. As mudanças nas áreas de Geografia, História, Física foram expostas da seguinte forma no prefácio do Manual:

Na parte de geografia inseriram-se nove mapas em que se conseguiu apresentar com extrema nitidez, no resumido espaço de uma pagina, occupado por cada um d’elles, toda as indicações necessárias para o estudo d’esta sciencia. Pareceu conveniente alargar a parte relativa á historia, a qual foi por isso interiramente remodelada, e constitue na presente edição um resumo completo da historia universal, subdividido em historia: antiga, romana, da idade meia, moderna, contemporânea e de Portugal. A parte que trata das noções geraes de physica foi consideralmente augmentada, inserindo-se pela primeira vez no texto figuras explicativas de alguns instrumentos mais importantes. [...] Finalmente esta edição encerra uma parte inteiramente nova. É a sétima, que trata da historia natural, e compreende noções de geologia, mineralogia, notanica e zoologia. (MONTEVERDE, 1893)

Para Ferreira-Deusdado (1893), essa série de mudanças expõe uma possível perda de foco da proposta inicial de Monteverde:

De fato, o livro está atualizado e em muitos dos seus capítulos foi assaz

ampliado. No entanto, afigura-se-nos que o livro se afastou dos primitivos intuídos do autor, já não é só um compêndio enciclopédico para o aluno do ensino primário porque não se coaduna estreitamente aos últimos programas, nem na extensão das matérias nem na sua distribuição. É mais completo em muitos capítulos para o aluno do ensino primário e assaz elucidativo para o aluno do ensino secundário, como por exemplo nos capítulos história, geografia, física, botânica, química, etc. Porém, achamo-lo sempre um excelente manual para o professor primário, um excelente vade mecum, um precioso guia pra ele se preparar para a vida docente. Igualmente entendemos que é um bom livro para o pequeno industrial, para o pequeno comerciante que obteve o diploma do ensino primário e que ele só por si quer completar a sua instrução. Nele encontra lições de tudo, expostas com clareza e muito método. (FERREIRA-DEUSDADO, 1893, p. 58 e 59).

Seguindo a busca por entender quais os conteúdos Monteverde reuniu em sua obra, depois do prefácio, o conteúdo do livro se fez presente em suas 760 páginas e foi dividido em nove partes que expressam as matérias ensinadas nas escolas de instrução primária portuguesas e brasileiras. Uso aqui os termos adotados pelo autor. 1 - Religião, princípios geraes de moral; 2 - Das línguas e sua derivação, da grammatica portugueza, da litteratura portugueza. 3 - Da arithmetica, das definições geométricas. 4 - Definições gerais da Geografia, da Geografia astronômica, da Geografia física, da Geografia política.. 5 – Da chronologia e da historia. 6 – Noções geraes de physica. 7 – Da historia natural. 8 – Noções geraes de mythologia. 9 – Biographia clássica. No quadro a seguir anunciamos os conteúdos presentes no Manual destacando as conteúdos de acordo com os seus capítulos.

Quadro 1 – Conteúdos presentes no Manual

CONTEÚDOS	13ª EDIÇÃO DO MANUAL ENCYCLOPEDICO
Da religião	1. Noções geraes. 2. Das diferentes religiões. 3. Da escriptura sagrada. 4. Da historia sagrada. 5. Do estabelecimento da Igreja de Jesus Christo.
Principios geraes de moral	1. Noções geraes. 2. Dos nossos deveres com Deus. 3. Dos deveres do homem para consigo mesmo. 4. Dos deveres para com os nossos semelhantes. 5. Deveres geraes.
Da grammatica portugueza	1. Noções geraes e preliminares. 2. Da etymologia. 3. Da syntaxe. 4. Da prosodia 5. Da crthographia.
Da litteratura portugueza	1. Considerações geraes. 2. Principaes clássicos portuguezes
Da arithmetica	1. Da aritmética. 2. Definições Geometricas
Da geographia	1. Definições geraes da geographia. 2. Da geographia astronomica. 3. Da geographia physyca. 4. Da geographia politica.
Da chronologia e da historia	1. Da chronologia. 2. Da historia.
Da physica	1. Noções geraes da physica. 2. Noções geraes de chimica.

Da historia natural	1. Noções preliminares. 2. Noções geraes de geologia. 3. Noções geraes de mineralogia. 4. Noções geraes de botânica. 5. Noções geraes de zoologia
Da mythologia	1. Noções geraes de mythologia.
Biographia Classica	- Breve noticia de vários homens ilustres da antiguidade e dos principaes autores classicos

Fonte: Criado por GOMES (2022) com base em MONTEVERDE (1893).

A enciclopédia era composta por 12 diferentes conteúdos seguindo a ordem apresentada no Quadro 1. A partir da visualização dos conteúdos presentes no Manual podemos compreender um pouco do processo da escolarização primária em Portugal e no Brasil. Para Santos (2004) a ordenação dos conteúdos pode determinar a importância que cada área do saber tinha naquele momento. Deste modo, religião, português e aritmética assumiam os conteúdos mais importantes para o período.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos o nosso artigo, considerando o livro didático como um portador de um diálogo com o passado que em suas múltiplas facetas guarda em sua essência o processo de produção e os modos de apropriação em um determinado momento, na sociedade. Como tal, os livros didáticos são veículos de muitas vozes que precisam ecoar no campo da pesquisa para mostrar como se estrutura o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, este artigo mostra apenas um viés da história social do uso do livro didático, pois os aspectos aqui ressaltados não esgotam as possibilidades da existência de outros olhares sobre o Manual Encyclopedico, de Emílio Achilles Monteverde. Para os pesquisadores da educação, os livros didáticos são uma fonte privilegiada de aprendizagem, pois proporcionam a análise não apenas do conteúdo didático, mas também das atividades e exercícios propostos que proporcionam uma visão da configuração e do engajamento do saber escolar do seu período.

Podemos constatar com esse estudo, o caráter material do Manual, por meio das marcas de uso presentes neles. Através destes vestígios, podemos atestar a presença do Manual português em terras sergipanas, bem como a sua utilização por diferentes pessoas. Do ponto de vista material, visualizamos o Manual como um livro de tamanho reduzido que tinha a proposta de ser fácil de ser transportado e por ter tudo que era necessário para os estudantes da época.

Analisando os seus conteúdos, percebemos que Monteverde é fiel ao conceito de enciclopédia e constrói sua outra com mais de 700 páginas contendo 12 conteúdos dos mais variados sendo eles: *religião, moral, grammatica portugueza, literatura portugueza, arithmetica, geographia, chronologia e história, physica, história*

natural, mythologia e biografia clássica. De fato, o Manual analisado foi lançado muitos anos após a morte do seu escritor, fato relevante para a análise do texto, de todo modo, mudanças são realizadas e anunciadas por um corpo de editores que mencionam dar continuidade com zelo ao trabalho de Monteverde.

Por fim, para trabalhos futuros, podemos fazer uma análise mais profunda sobre aspectos teóricos e metodológicos dos escritos de Monteverde em seu Manual e ampliar a discussão sobre a sua materialidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de: Mary Del Priori. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1999.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. n. 2, p. 177-229, 1990.
- FERREIRA-DEUSDADO, O **Manual Encyclopedico** de Monteverde. In: **Revista de Educação e Ensino**, VIII ano, n 8, 1893, p. 56.
- GOMES, Lucas Victor Feitosa; DOS SANTOS, Vera Maria. **O MANUAL ENCICLOPÉDICO**: traços da sua circulação no Brasil. *Revista Rios*, v. 17, n. 34, p. 31-50, 2022.
- MONTEVERDE, Emilio Achilles. **Manual Enciclopédico**. Lisboa: Imprensa Nacional, [1893].
- MONTEVERDE, Emilio Achilles. **Manual enciclopédico para uso das escolas de instrução primaria**. 13. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1893. 700p.
- MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: PUC, 1997. Tese (Doutorado em Educação).
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. “Nota prévia sobre a palavra impressa no Brasil do século XIX: a biblioteca do povo e das escolas”. In: **Horizontes**. Bragança Paulista: Centro de Documentação e Pesquisa em História da Educação. v. 19, s/nº, 2001.
- ROCHA, Genylton Odilon Rego da. “A Geografia escolar nos fins do século XIX: revisitando os pareceres de Ruy Barbosa de 1882”. In: **I Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico**. Vol. I, Rio Claro: UNESP, 1999.
- ROCKWELL, Elsie. “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. In: **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo: FEUSP, 1957.
- SANTOS, Vera Maria dos. **A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe**: do século XIX ao século XX. Aracaju, Núcleo de Pós-Graduação em

Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones**. Revista Brasileira de Educação, vol.1, p.63-82, set/dez. 1995.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE WEST NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Sabrina da Silva Machado Trento¹

Rogério Drago²

Michell Pedruzzi Mendes Araiijo³

INTRODUÇÃO

Este capítulo é oriundo da dissertação de mestrado intitulada “A criança com síndrome de West na educação infantil: inclusão e práticas pedagógicas”, que teve como objetivo geral investigar como se dá o processo de inclusão da criança com síndrome de West (SW) na educação infantil.

Traremos à tona, nesse capítulo, uma revisão bibliográfica de caráter descritivo sobre a Síndrome de West, retratando um histórico que vai desde sua primeira descrição, em 1841, até a sua caracterização atual, trazendo à tona seus aspectos genotípicos e fenotípicos, conceitos, etiologia, diagnóstico, tratamento e prognóstico, com a finalidade de uma melhor aproximação e compreensão dessa síndrome tão complexa e rara, quase desconhecida pela maioria dos profissionais da educação. Nesse ínterim, em conformidade com os pressupostos teóricos e metodológicos desenvolvidos por Vigotski e seus colaboradores,

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Especialista em Educação Física Escolar para a Educação Básica (CEFD/UFES). Diretora Escolar da rede municipal de ensino de Serra-ES. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão -GEPEI/UFES. E-mail: machadosasa1980@gmail.com.

2 Possui pós-doutorado em Educação pelo PPGE-UFES. Doutor em Ciências Humanas - Educação pela PUC-Rio. Mestre em Educação- UFES. Pedagogo- UFES. Professor associado do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rogerio.drago@gmail.com.

3 Possui pós-doutorado em Ensino de Biologia em rede nacional (ProfBio-UFES/UFMG). Doutor e mestre em educação (PPGE/CE/UFES). Licenciado em ciências biológicas (UFES) e em pedagogia (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB-ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br

também traremos no bojo desse capítulo um estudo de caso sobre o processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de West, devidamente matriculada na educação infantil, que mesmo acometida por essa síndrome rara e peculiar, e com diversas limitações biológicas, desde a mais tenra idade frequenta os espaços escolares.

CONHECENDO OS ASPECTOS GENOTÍPICOS⁴ E FENOTÍPICOS⁵ DA SÍNDROME DE WEST

A SW⁶ foi relatada pela primeira vez em 1841, pelo médico Willian James West, no entanto, somente cerca de um século mais tarde, em 1964, foi descrita pelos neurologistas francês *Henri Jean Pascal Gastaut*, *R. G. Soulayrol* e colaboradores, sob o epônimo síndrome de West, para descrever esta condição que hoje é universalmente reconhecida como uma tríade composta por espasmos em salvas, atraso ou declínio do desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) e eletroencefalograma (EEG) com padrão de hipsarritmia.

Conforme o exposto, essa síndrome é uma encefalopatia⁷ epiléptica rara da infância, caracterizada pela tríade clínica de espasmos infantis: contrações musculares em flexão, extensão ou mista; retardo no desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) e eletroencefalograma⁸ (EEG) com padrão de hipsarritmia⁹ (FALCÃO, 2017).

Os estudos de Fonseca e Oliveira (2000) apontam que trata-se de uma

-
- 4 O termo “genótipo” refere-se à constituição genética do indivíduo, ou seja, aos genes que ele possui.
 - 5 O termo “fenótipo” refere-se às características apresentadas por um sujeito, sejam elas morfológicas, fisiológicas ou comportamentais.
 - 6 Em alguns parágrafos utilizaremos a sigla SW ao nos referirmos à síndrome de West.
 - 7 A encefalopatia é um termo amplo utilizado para designar qualquer doença cerebral que altera o funcionamento ou a estrutura do cérebro. De acordo com a Classificação das Epilepsias e Síndromes Epilépticas de 1989, o conceito de encefalopatia epiléptica é representado por formas de epilepsia que se instalam em geral em crianças previamente normais e que cursam com deterioração cognitiva e déficits neurológicos progressivos (YACUBIAN, 2002, p. 21).
 - 8 O eletroencefalograma (EEG) é um teste que avalia a atividade elétrica do cérebro, sendo universalmente utilizado na investigação da epilepsia. É um procedimento não invasivo que registra os impulsos elétricos neuronais e mostra se o ritmo e intensidade destes estão dentro do normal.
 - 9 A hipsarritmia é o padrão eletroencefalográfico característico da SW, seu significado em grego é ritmo alto (*hypsus* = alto, *rhythmus* = ritmo). Esta se define como uma atividade elétrica cerebral caótica, caracterizada pela presença de ondas lentas de alta voltagem, mescladas por descargas de onda aguda e espículas, também de elevada amplitude, sem concordância de fase, que variam em topografia e duração. Em poucos segundos se pode observar grandes alterações dos focos. Ocasionalmente as descargas apresentam incidência aparentemente generalizada, mas nunca de forma rítmica e organizada.

síndrome que ocorre na frequência de 1 para 4.000 - 6.000 nativos e que apresenta discreto predomínio no sexo masculino. De acordo com os referidos autores, a idade de início das crises de espasmos infantis se situa no primeiro ano de vida, com um pico de incidência entre o terceiro e o sétimo mês, sendo rara acima de 2 anos de idade.

Apresenta prognóstico geralmente desfavorável, com frequente estagnação ou regressão do desenvolvimento neuropsicomotor e desenvolvimento cognitivo deficitário, mesmo após controladas as crises (FALCÃO, 2017).

Corroborando o exposto, os estudos de Alonso, Lauzán e Alonso (2002) apontam que a deficiência intelectual encontra-se presente em 90% dos casos, como também, déficit motor, transtornos de conduta e traços autistas.

A Síndrome de West pode ser definida como uma síndrome neurológica, como um tipo raro de epilepsia que causa convulsões. Trata-se de um quadro caracterizado por movimentos abruptos (2-10 segundos), repetidos em salvas que aparecem mais ao despertar e ao iniciar o sono, podendo se confundir com cólicas abdominais. Tais movimentos podem ser de flexão ou de extensão dos braços ou pernas, em abdução e adução, simétricos, assimétricos, unilaterais, ou mistos. No entanto, é mais comumente encontrado na forma de flexão. Também podem ocorrer na forma de queda de cabeça, com abertura dos olhos e alheamento do meio, com ou sem piscamentos. Pode acontecer repetição em sequência ou série de contrações descontroladas, podendo variar de três à cinquenta vezes. Durante a crise, a criança pode mostrar reações como riso ou choro. No entanto, é importante salientar que tais quadros se apresentam diferentemente em cada criança (MORANDI; SILVEIRA, 2007).

Conforme exposto, as crises de espasmos infantis dividem-se em três tipos: espasmos em flexão, extensão ou mistos:

- 1) Espasmos em flexão: flexão do pescoço, tronco, braços e pernas. Contração de músculos abdominais. Braços em abdução ou adução; 2) Espasmos em extensão: atividade predominante de músculos extensores do tronco e das extremidades; 3) Espasmos mistos: flexão do tronco superior e extensão das pernas. Raramente o oposto acontece (SEPÚLVEDA, 2000 *apud* MATTIELLO, 2014, p. 20).

Ainda de acordo com Sepúlveda (2000), citado por Mattiello (2014, p. 20), também podem ocorrer outros tipos de crises, “[...] como o de inclinação da cabeça, abalos mioclônicos unilaterais ou localizados e desvio da cabeça e dos olhos”. Aguiar, Torres e Borsatto (2003, p. 124) também acrescentam que, em meio às crises de espasmos infantis, a criança também pode tornar-se “[...] vermelha, pálida ou cianótica¹⁰”.

10 A cianose é um sinal de insuficiência circulatória, causando uma má oxigenação do san-

Ocasionalmente, tais crises podem ser confundidas com condições não epiléticas, tais como a cólica infantil, os abalos mioclônicos do sono ou resposta do sobressalto exagerado, nesses casos, ao observá-las, recomenda-se filmá-las e encaminhá-las com urgência ao pediatra.

No que tange à etiologia, a síndrome de West pode ser classificada em três categorias: sintomática (pré-natal, perinatal ou pós-natal), criptogênica e idiopática. A síndrome de West sintomática refere-se aos casos com causa bem definida. Criptogênicos são aqueles com forte suspeita de terem causa orgânica, identificados por anormalidades ao exame neurológico. Idiopáticos são os casos em que não se define uma doença de base, estando o desenvolvimento psicomotor algumas vezes normal (MATTA; CHIACCHIO; LEYSER, 2007).

Em se tratando da síndrome de West do tipo sintomática, Sepúlveda (2000) aponta os principais fatores pré-natais, perinatais e pós-natais:

Os fatores pré-natais incluem alteração genética, anomalia de desenvolvimento do Sistema Nervoso Central e infecção do feto no útero; aos fatores perinatais, comumente, incluem-se o evento hipóxico isquêmico durante o parto; os fatores pós-natais são representados pela infecção do Sistema Nervoso Central, traumatismo craniano, ou como manifestação de doença metabólica (SEPÚLVEDA, 2000 *apud* MATTIELLO, 2014, p. 19-20).

Nesse sentido, a síndrome de West pode ocorrer em diferentes circunstâncias, seja em crianças com enfermidades metabólicas ou estruturais do cérebro, como por exemplo, a Fenilcetonúria, a Esclerose Tuberosa, ou em crianças com lesões cerebrais não progressivas, como, por exemplo, sequelas de infecções pré-natais, anóxia pré ou perinatal, meningites, como no caso de paralisias cerebrais (MORANDI; SILVEIRA, 2007).

No que se refere ao diagnóstico da Síndrome de West, o eletroencefalograma (EEG) é um exame extremamente importante para o diagnóstico dos espasmos infantis, bem como para a definição da resposta ao tratamento, como também, para o prognóstico (FALCÃO, 2017; MATTIELLO, 2014; FONSECA; OLIVEIRA, 2000). Sendo assim, em situações de espasmos infantis, o eletroencefalograma deve ser realizado o mais precocemente possível. O EEG permite detectar se a hipsarritmia está presente ou não.

Conforme Falcão (2017), o padrão de hipsarritmia é característica obrigatória que diferencia a síndrome de West de outras epilepsias com espasmos infantis. Ainda conforme a referida autora,

A hipsarritmia é o padrão eletroencefalográfico característico da SW e sua presença frequentemente precede a regressão do DNPM. Na descrição clássica, Gibbs e Gibbs a definiu como ondas lentas aleatórias, de alta

gue arterial, que pode ser notada através da coloração azul arroxeada da pele, embaixo das unhas ou nas mucosas.

voltagem, acompanhadas de picos focais, multifocais ou generalizados, com variabilidade acentuada ao longo do tempo (FALCÃO, 2017, p. 29).

Aguiar, Torres e Borsatto (2003) apontam que um EEG normal deve afastar o diagnóstico de síndrome de West, tendo em vista que a encefalopatia e hipsarritmia são características obrigatórias dessa síndrome.

Nesse sentido, Falcão (2017) salienta que dados da anamnese e da neuroimagem são de extrema importância para determinação do diagnóstico etiológico.

No que tange ao tratamento da síndrome de West, em 1841, quando essa síndrome foi descrita pela primeira vez pelo Dr. West, era considerada uma doença rara e sem tratamento específico. Mais de 170 anos depois, esta forma rara de encefalopatia epiléptica infantil já possui diversas etiologias identificadas e algumas opções de tratamento (FALCÃO, 2017).

Atualmente, o tratamento para os indivíduos acometidos por essa síndrome baseia-se principalmente na utilização de anticonvulsivantes, com o objetivo de controlar os espasmos infantis, “o tratamento precoce e agressivo com anticonvulsivantes é justificado, uma vez que o controle precoce dos espasmos infantis parece estar associado a maior chance de um resultado cognitivo normal, especialmente em casos criptogênicos” (FALCÃO, 2017, p. 46).

A pesquisa realizada por Falcão (2017) destaca os principais medicamentos utilizados para o controle de espasmos infantis em sujeitos acometidos pela síndrome de West: Vigabatrina (VGB); Hormônio Adrenocorticotrófico (ACTH); Valproato de sódio (VPA); Nitrazepam (NTZ); Dieta cetogênica; Prednisolona; Lamotrigina e Piridoxal fosfato; Clobazam; Clonazepam; Fenobarbital; Topiramato; Piridoxina; Levetiracetam; Carbamazepina e o Canabidiol. Apesar de o tratamento da síndrome de West ainda prosseguir controverso para alguns autores, a Vigabatrina tem sido citada na literatura como droga de excelência no controle dos espasmos infantis, sendo considerada a droga mais indicada nos dias atuais.

Além do tratamento medicamentoso, Morandi e Silveira (2007) evidenciam a importância do tratamento fisioterápico para as pessoas acometidas pela síndrome de West, com o objetivo de tratar as sequelas ou tentar diminuí-las, evitando assim, demais problemas físicos. O tratamento fisioterápico para a SW é muito semelhante à terapia realizada em pessoas com paralisia cerebral, tais como: melhora do equilíbrio do tronco, da cabeça, normalização do tônus muscular e desenvolvimento neuropsicomotor de acordo com as etapas de maturação da criança. Estes autores também ressaltam a hidroterapia como um recurso fisioterapêutico que ajuda a aliviar a espasticidade apresentada nesta síndrome.

Nesse contexto, a equoterapia também pode ser aliada no tratamento da SW, pois a mesma pode contribuir na melhora do equilíbrio, do alinhamento

corporal, da consciência corporal, da organização temporal, da coordenação motora e da força muscular (FREIRE, 1999; MEDEIROS; DIAS, 2002).

No entanto, mesmo diante de uma diversidade de medicamentos disponíveis na atualidade, uma proporção importante dos casos de crianças acometidas pela Síndrome de West ainda responde ao tratamento farmacológico de forma pouco satisfatória, acarretando um prognóstico mais reservado para esse grupo. Nos casos de crianças com quadros de epilepsia fármaco-resistente, a dieta cetogênica pode representar uma alternativa de tratamento. Já para aquelas crianças com SW não responsivas a nenhuma forma de terapia clínica, o tratamento cirúrgico precisa ser considerado (MAIA, 2009).

Corroborando o exposto, Liberalesso (2009, s/p) enfatiza que alguns casos de SW sintomática “podem ser tratados através de procedimentos neurocirúrgicos, como aqueles secundários à hemimegalencefalia e displasia cortical focal, embora, infelizmente, estes procedimentos estejam restritos a poucos centros em nosso país”.

O prognóstico da Síndrome de West geralmente está relacionado à altíssima morbidade. Nos casos de SW de etiologia criptogênica, quando a criança recebe o tratamento logo que surgem as primeiras crises de espasmos infantis, há possibilidade de remissão total da doença, no entanto, para casos considerados mais graves associados a outras condições ou patologias neurológicas, a doença não pode ser curada. “As crianças que apresentam sinais e sintomas de dano cerebral e que poderão vir a apresentar um quadro de déficit intelectual, devem ser precocemente estimuladas para diminuir o seu grau de comprometimento intelectual e psíquico” (MORANDI; SILVEIRA, 2007, p. 2).

SÍNDROME DE WEST: INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção pretende descrever brevemente sobre o processo de diagnóstico de uma criança com síndrome de West, trazendo à tona suas particularidades e peculiaridades. Também pretende dialogar com os pressupostos teóricos e metodológicos desenvolvidos por Vigotski e seus colaboradores, no que tange ao processo de inclusão escolar dessa criança.

Guilherme¹¹, no período da realização da pesquisa¹² possuía três anos de idade. Nasceu no dia 23 de outubro de 2015 no município de Serra- ES. Nasceu prematuro extremo, com trinta semanas e quatro dias de idade gestacional, pesando 910 gramas e com 34 centímetros de comprimento. Ao nascer, apresentou parada cardiorrespiratória, necessitando ser reanimado e, logo após,

11 A utilização do nome verídico desta criança nesse estudo foi autorizada pela sua mãe.

12 A pesquisa foi realizada no ano de 2019.

foi entubado (permaneceu nesta condição por sessenta dias). Ficou internado na UTI neonatal por três meses e nove dias.

Durante o período que permaneceu internado, apresentou quadros de convulsão e comprovação de encefalomalacia¹³ por meio de Ultrassonografia Transfontanelar (USTF)¹⁴. Durante esse período em que ficou internado na UTI neonatal (por três meses e nove dias), Guilherme foi alimentado com leite materno, porém, por meio de sonda.

Após um período muito conturbado, aos três meses e nove dias de vida, Guilherme recebeu alta hospitalar da equipe médica e diagnóstico de criança prematura. Já estava pesando 2.420 Kg e com 48 centímetros de comprimento.

Já em casa, conforme relatos de sua mãe, Guilherme se desenvolvia como uma criança dita normal, não apresentando sinais de quaisquer anormalidades em seu desenvolvimento físico ou cognitivo. No entanto, aos oito meses de idade, ela notou que Guilherme, ao acordar, fazia alguns movimentos diferentes. E esses movimentos abruptos eram repetitivos e não cessavam logo, duravam alguns minutos. Mesmo tendo a impressão de que seu filho apenas estava querendo sentar-se, ela resolveu filmar o referido episódio com a intenção de mostrá-lo à pediatra que fazia o acompanhamento de seu filho.

Após a pediatra ter visualizado o conteúdo do vídeo, solicitou que o neuropediatra de plantão também fizesse uma análise do vídeo. Foi quando o referido médico receitou de imediato a Vigabatrina (500 mg), e solicitou que fossem realizados os seguintes exames na criança: ressonância magnética (RM), eletroencefalograma (EEG) e uma ultrassonografia transfontanelar (USTF).

De posse dos exames solicitados, mãe e filho retornaram ao neuropediatra, que, ao analisar os referidos exames revelou que Guilherme tinha uma síndrome rara, denominada síndrome de West. Então, aos oito meses de idade, Guilherme foi diagnosticado com a referida síndrome.

Em 2017, já com um ano e meio de idade, mesmo fazendo uso do medicamento receitado, Guilherme teve uma recidiva da crise de espasmos infantis ocasionando grande comprometimento motor, principalmente do seu braço direito, como também, acarretou em problemas na fala, já que balbuciava algumas palavras. Diante do ocorrido, o neuropediatra trocou o medicamento anticonvulsivante Vigabatrina por Levetiracetam.

Além disso, Guilherme também foi encaminhado para os serviços de

13 Trata-se de uma degeneração do tecido nervoso (localizada na região do encéfalo, que é composto de tronco cerebral, cerebelo e cérebro) após alguma lesão, principalmente após eventos hipóxico isquêmicos perinatais (diminuição da oferta de oxigênio).

14 A Ultrassonografia Transfontanelar (USTF) é um exame de imagem que vem sendo largamente utilizado na tentativa de detectar precocemente as lesões cerebrais em recém-nascidos prematuros.

fisioterapia e fonoaudiologia, como também, o neuropediatra também orientou que a referida criança frequentasse a escola comum, pois conviver com outras crianças o ajudaria bastante.

No que tange à orientação do neuropediatra, sobre a matrícula e permanência de Guilherme na escola comum, cabe enfatizar que o propósito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de incluir todas as crianças na escola comum, num espaço no qual tanto a diversidade quanto as singularidades sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas, tem como finalidade impulsionar relações dialéticas enriquecedoras, culminando no desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Ou seja, a presença de Guilherme na escola comum não trará benefícios somente a ele, será benéfica a todos os integrantes da comunidade escolar.

Corroborando o exposto, concordamos com Mantoan (2004), quando enfatiza que “[...] a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência” (p. 80).

Ante o exposto, salientamos que o nosso objetivo, a partir de agora, é o de visibilizar uma criança com síndrome de West no cenário escolar, ou seja, nosso objetivo se traduz em “[...] trazer à tona, ao debate, um sujeito que precisa ser pensado em sua constituição subjetiva, ou seja, um sujeito de direitos” (DRAGO, 2012, p. 28), que aprende e se desenvolve em interação com seus pares. De acordo com Vigotski (1997),

Não é importante saber só qual doença tem a pessoa, mas também que pessoa tem a doença. O mesmo entendimento é possível com relação à deficiência. É importante conhecer não só o defeito que tem afetado a criança, mas também reconhecer que criança tem tal defeito, quer dizer, que lugar ocupa a deficiência no sistema da personalidade, que tipo de reorganização ocorre, como a criança domina sua deficiência (p. 104, tradução nossa).

Guilherme frequenta desde os 02 anos de idade uma instituição de educação infantil no município da Serra/ES¹⁵. Mesmo face às suas características fenotípicas e genotípicas, ao diagnóstico e às inúmeras limitações biológicas, estas não foram impeditivas para que estivesse inserido na escola comum desde o início do ano letivo de 2018. Logo que ingressou no CMEI, Guilherme apresentou-se muito observador e gostava de interagir com os seus pares. Tratava-se de uma criança muito franzina; com mãos e pernas bastante atrofiadas; era “muito molinho”; não sustentava o corpo ao sentar; chorava bastante; usava chupeta; fazia uso de fralda descartável; usava carrinho de bebê; não gostava de se alimentar; não andava; tinha dificuldades para arrastar-se pelo chão; babava bastante; não balbuciava; enfim, parecia “um bebezinho de colo” (TRENTO, 2020).

15 Lócus da pesquisa de mestrado.

Dessa maneira, a presença de Guilherme no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) trouxe muita insegurança aos profissionais (professores, auxiliar e cuidadora) que lidavam com ele diariamente, no entanto, esses sujeitos buscavam no cotidiano escolar ou junto à família de Guilherme, pistas importantes sobre quem era essa criança, sobre o que ela já conseguia fazer com autonomia, sobre o que gostava de fazer, sobre seus medos, sobre o que a deixava feliz, sobre o que a incomodava e a deixava irritada, enfim, buscavam dicas a respeito das experiências e singularidades dessa criança para poder planejar suas ações pedagógicas.

Dessa forma, as professoras buscavam planejar suas ações pedagógicas a partir das singularidades de Guilherme, pois essa criança, de fato, possuía/possui muitas limitações devido às marcas biológicas que carrega em seu corpo, no entanto, as docentes e demais sujeitos que lidavam diariamente com Guilherme entendiam que ele não se resumia à deficiência! Que ele não era somente deficiência, pois, “a vida do deficiente é mais que a deficiência” (PADILHA, 2005, p. 40).

Nesse contexto, durante a pesquisa de campo, pudemos perceber que as professoras planejavam suas ações pedagógicas e, por meio delas, oportunizavam experiências desafiadoras e atividades cotidianas significativas às crianças com ou sem deficiência, sendo essas correspondentes aos interesses e faixa etária das crianças, propiciando situações de interação e brincadeiras.

Desse modo, as professoras revelaram, tanto no cotidiano escolar quanto em suas falas, ações pedagógicas capazes de fazer com que Guilherme ficasse mais atento à contação de histórias, rodas de conversas e rodas de músicas; proporcionaram atividades para que tanto Guilherme quanto as demais crianças pudessem se arrastar pelo chão, propiciando momentos nos quais seus colegas percebessem as limitações físicas da criança com SW; evitavam o uso excessivo de atividades fotocopiadas; confeccionavam materiais que auxiliavam no processo de ensino e de aprendizagem dessa criança; reestruturavam brincadeiras; reinventavam modos de Guilherme percorrer os espaços do CMEI; incentivavam Guilherme a explorar os espaços do parquinho entre outras.

Sendo assim, pudemos perceber durante a pesquisa de campo e através das entrevistas realizadas com as professoras, algumas estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizados no processo de inclusão dessa criança.

Todos os dias, logo que chegavam à sala de aula, as crianças eram convidadas a participar da roda de conversa (Figura 1), da roda de músicas e roda de histórias. Para isso, tanto a professora regente quanto a auxiliar e a cuidadora, buscavam organizar o espaço para que Guilherme se posicionasse sentado e apoiado em algum adulto ou colega, para que ele estivesse sempre junto às demais crianças e também não permitiam que Guilherme ficasse com nenhum objeto em suas mãos, para que ele prestasse atenção e participasse das atividades propostas.

Figura 1 – Guilherme no momento da Roda de Conversa



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Nesse caminho, também proporcionavam atividades com músicas, danças e imitação nas quais Guilherme e as demais crianças pudessem explorar o chão, pois além dele ter maior facilidade em se locomover arrastando-se pelo chão, seus pares podiam perceber as limitações de seu colega e a maneira como explorava o ambiente escolar; confeccionavam livros de histórias que abordavam temas voltados à inclusão e a diversidade humana, nisso promoviam a exploração do assunto na hora da roda de histórias, incentivando sempre atitudes de respeito e apreço à diversidade; proporcionavam a escrita da primeira letra do nome de forma não convencional, ora utilizando a caixa de areia, ora através de massinha de modelar; confeccionaram o nome de Guilherme em 3D, utilizando feltro e enchimento de espuma, para que ele pudesse visualizar, manusear e organizar as letras para formar o seu nome; e incentivavam, durante a realização de algumas atividades, que Guilherme as realizasse em colaboração com seus companheiros mais capazes; dentre outros.

Sendo assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras vislumbravam Guilherme para além das suas peculiaridades, como também, o reconheciam como um sujeito histórico, social, que aprende, que se desenvolve, que interage, que reage, que tensiona e que produz conhecimento. Dessa maneira, as práticas pedagógicas empregadas propiciaram a essa criança grande participação na rotina do CMEI, possibilitando que essa rompesse, dia após dia, os limites da própria deficiência; também permitiram que essa criança revelasse as diversas formas de agir no cotidiano escolar, fazendo impor sua presença e vontades; asseguraram a participação em tudo que lhe fosse proposto, mesmo que com auxílio, reinventando múltiplas maneiras de fazer, o fazer ao seu modo;

enfim, o ambiente escolar, por meio das ações pedagógicas empregadas, a desafiava e possibilitava a essa criança novas experiências, descobertas e superações.

Nesse ínterim, podemos inferir que Guilherme não só desenvolveu em estatura, ele conseguiu adquirir e diversificar inúmeras habilidades físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, emocionais, sociais, como também, adquiriu inúmeros comportamentos, percepções e preferências. E todo esse processo não ocorreu de forma espontânea, pois de acordo com Vigotski (2010), o desenvolvimento humano é um produto social. Dessa forma,

[...] é absolutamente impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas. Como dissemos anteriormente, no processo de desenvolvimento, a criança ‘se re-equipa’, modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior. Esse processo se expressa, antes de mais nada, por uma mudança a partir da adaptação direta ao mundo, utilizando capacidades ‘naturais’ dotadas pela natureza, para outro estágio mais complexo: a criança não entra imediatamente em contato com o mundo, mas primeiro elabora determinados dispositivos e adquire determinadas ‘habilidades’. É preciso afirmar que a criança começa a usar todo tipo de ‘instrumentos’ e signos como recursos e cumpre tarefas com as quais se defronta com muito mais êxito do que antes (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 214).

Então, baseados em Vigotski e Luria (1996), podemos dizer que Guilherme se “reequipou”, adquiriu outras habilidades, se transformou e se humanizou por meio das interações com o outro e com o conhecimento sistematicamente organizado. Nesse contexto, Guilherme, que não andava, passou a arrastar-se pelo CMEI com muita rapidez e desenvoltura para explorar o ambiente escolar, chegando a “fugir da sala de aula” por diversas vezes, indo sempre em direção ao parquinho, pátio externo e solário, locais que adorava ficar; que mesmo não conseguindo andar, não deixou de brincar de pique pega com os seus pares, sempre entendendo o comando da brincadeira; que mesmo com grandes comprometimentos neuropsicomotores, não deixou de participar das aulas de educação física, de dançar, de imitar, de curvar o dedo indicador (imitando o gesto da minhoca, assim como lhe foi ensinado pela professora) ao cantar a música da “minhoca”, de brincar na piscina de bolinhas, no pula-pula, futebol de sabão, de tomar banho de mangueira e de participar das apresentações culturais; que mesmo frente à grande dificuldade de preensão, à restrição de movimentos de membros superiores tão rígidos e atrofiados (principalmente braço direito e a mão direita), se esforçava para manipular os alimentos, para que pudesse se alimentar com mais autonomia; como também, não media esforços para manipular os mais diversos tipos de objetos (lápiz, pincéis, fita adesiva colorida, massinha de modelar, giz de cera, livros de história, brinquedos) para realizar as atividades solicitadas.

Mesmo não sabendo engatinhar, Guilherme ensaiava alguns movimentos, demonstrando que isto estava muito próximo de acontecer (até que ao final da pesquisa, passou a engatinhar de fato); que mesmo não conseguindo manter-se sentado sozinho, sentou-se sozinho no chão, num momento de brincadeira; que mesmo não gostando de comidas sólidas, passou a alimentar-se muito bem no CMEI; que mesmo não conseguindo falar, passou a balbuciar algumas palavras e até a acompanhar o ritmo das músicas com um som bastante peculiar; que mesmo não conseguindo dizer o que sentia/queria, expressava-se muito bem, gesticulando bastante, nos dando pistas sobre o que sentia/queria a cada momento: sorrindo muito quando gostava das companhias; aproximando seu rosto quando queria dar e receber carinho; chorando quando sentia medo de escorregar no parquinho ou quando era contrariado; sacudindo as pernas, pulando, gritando e sorrindo em momentos de brincadeiras.

E nesse movimento, aquilo que Guilherme não conseguia fazer, passou a fazer com o auxílio de um adulto ou de seus pares, e aquilo que ele já fazia com auxílio de outrem, passou a fazer sozinho. Esse ciclo de aprendizado e desenvolvimento revela um dos conceitos mais importantes da teoria sócio-histórica de Vigotski: o da Zona de Desenvolvimento Iminente, nos ensinando que, por meio do processo de mediação, todos os sujeitos são capazes de aprender e de se desenvolver. Segundo esse autor, “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal [iminente] hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Nesse sentido, ancorados na teoria sócio-histórica de Vigotski e de seus colaboradores, o processo de inclusão da criança com síndrome de West na escola comum somente ocorreu, pois Guilherme foi vislumbrado para além de suas marcas biológicas, como um sujeito produtor de história e de cultura. Afinal, de acordo com Góes (2002),

[...] Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhes são propiciadas (p. 99).

Diante de tudo que foi evidenciado até aqui, reiteramos que a inclusão escolar é uma determinação legal, é um movimento importante e necessário para que crianças público-alvo da educação especial, como a criança evidenciada nesse estudo, possam ter acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade. Nesse sentido, inspirados em Vigotski (1997; 2010), não podemos conceber a ideia de que as limitações biológicas sejam impeditivas de a criança com deficiência participar dos eventos da vida comum, de interagir com os diversos

sujeitos nos mais variados contextos, e, sobretudo, de ter acesso à educação formal, e nesse movimento, apropriar-se dos conhecimentos sistematizados, aprender e desenvolver características superiores especificamente humanas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. M. F.; TORRES, C. P.; BORSATTO, M. C. Síndrome de West. **J Bras. Odontopediatria Odontologia do Bebê**, Curitiba, v. 6, n. 30, p. 123-126, mar./abr.

ALONSO, Albia J. Pozo; LAUZÁN, Desiderio Pozo; ALONSO, Desi Pozo. Síndrome de West: etiología, fisiopatología, aspectos clínicos y pronósticos. **Revista Cubana de Pediatría**, Ciudad de La Habana, v. 74, n. 2, p. 151-161, 2002.

DRAGO, R. **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. 1ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

FALCÃO, N. M. F. **Síndrome de West: Evolução clínica e eletroencefalográfica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2017.

FONSECA, L. F.; OLIVEIRA, A. L. Espasmos infantis: experiência em treze casos. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, v. 58, n. 2-B, p. 512-517, 2000.

FREIRE, H. B. G. **Equoterapia: teoria e técnica uma experiência com crianças autistas**. São Paulo: Vetor, 1999.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. *et al.* **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

LIBERALESSO, P. B. N. **A história da Síndrome West**. Blog, Síndrome do West, O que é isso? Disponível em: <https://www.cibersaude.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=3663> Acesso em: 13 out. 2018.

MAIA, Maria Goretti Lima. **Evolução pós-Síndrome de West: aspectos clínicos e eletrográficos**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MATTA, A. P. C.; CHIACCHIO, S. V. B; LEYSER, M. Possíveis etiologias da Síndrome de West: Avaliação de 95 pacientes. **Arquivos Neuropsiquiatria**, v. 65, n. 3- A, 2007.

MATTIELLO, M. **O corpo-west: espasmódico, deteriorado, hipsarrítmico**. Monografia Licenciada em Pedagogia. Centro Universitário UNIVATES, 2014.

MEDEIROS, M.; DIAS, E. **Equoterapia: bases & fundamentos**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

MORANDI, I. K.; SILVEIRA, D. P. **15º Congresso de iniciação científica da Unimep**. Síndrome de West. São Paulo. 2007.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 2. ed., Campinas, SP: Ed. Autores associados, 2005.

TRENTO, S. S. M. **A criança com síndrome de West na educação infantil: inclusão e práticas pedagógicas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V – Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento: O Macaco, o Primitivo e a Criança**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YACUBIAN, E. M. T. Tratamento da Epilepsia na infância. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 78, suppl.1, July/Aug. 2002. pp. S19-S27. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572002000700005> Acesso em: 06 out. 2021.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: CONCEITUALIZAÇÕES E CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS

Sabrina da Silva Machado Trento¹

Michell Pedruzzi Mendes Araújo²

Rogério Drago³

Bruno Oliveira Santos⁴

1. INTRODUÇÃO

Estudantes acometidos pelo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) comumente são incompreendidos, marginalizados e rotulados nos espaços escolares em detrimento da complexidade de seus comportamentos. Acrescentamos a isso o fato de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva especifica como público-alvo da Educação Especial os alunos que possuem deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não incluindo estudantes

-
- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Especialista em Educação Física Escolar para a Educação Básica (CEFD/UFES). Diretora Escolar da rede municipal de ensino de Serra-ES. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão -GEPEI/UFES. E-mail: machadosasa1980@gmail.com.
 - 2 Pós-doutorado em Ensino de Biologia em rede nacional (ProfBio-UFES/UFGM). Doutor e mestre em educação (PPGE/CE/UFES). Licenciado em ciências biológicas (UFES) e em pedagogia (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISE-CUB-ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.
 - 3 Possui pós-doutorado em Educação pelo PPGE-UFES. Doutor em Ciências Humanas - Educação pela PUC-Rio. Mestre em Educação- UFES. Pedagogo- UFES. Professor associado do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rogerio.drago@gmail.com.
 - 4 Mestre em Ensino e Relações Étnico-raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/CPF/UFESB). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia (DEDCX/UNEB). Graduando em Artes pela Universidade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Professor da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Serra-ES. Desenvolve pesquisa no grupo Práticas e Representações Culturais em um Lugar no Mundo. E-mail: bruno.duquexxi@gmail.com.

diagnosticados com TDAH, gerando angústia, conflitos e discussões no ambiente escolar. Nesse sentido, torna-se pungente agir nos espaços escolares, com práticas e serviços educacionais que vislumbrem a diversidade como oportunidade de enriquecimento do aprendizado de todos os estudantes, baseados no pressuposto legal de que todo cidadão tem direito à educação com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Tendo em vista o exposto, este estudo objetiva conceitualizar o TDAH, bem como, trazer à tona considerações pedagógicas relevantes, podendo assim, contribuir para que profissionais da educação conheçam mais sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, reflitam e imprimam ações inclusivas em seu dia a dia, principalmente quando tiverem contato com estudantes acometidos por esse transtorno. Para tal, recorreremos à pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica.

2. DESENVOLVIMENTO

Ao final do século XIX, quando se deu início aos primeiros estudos referentes ao TDAH, o termo instabilidade era comumente utilizado para designá-lo. Naquela época, segundo Barros (2002, p. 21), “[...] a instabilidade era a designação para aquelas crianças que não eram deficientes mentais, contudo sofriam de uma alteração do sistema nervoso central, especialmente relacionada com a doença mental.”

Entretanto, a primeira descrição do TDAH ocorreu apenas no início do século XX. Foi em 1902 quando o médico inglês George Fredrick Still descreveu crianças instáveis em idade escolar a partir da observação de inúmeras manifestações, principalmente, da dificuldade de manter a atenção em tarefas acadêmicas. Segundo Silva, essas crianças possuíam comportamentos variados,

[...] eram agressivas, desafiadoras, resistentes à disciplina, excessivamente emotivas e passionais, mostravam pouca ‘inibição à sua própria vontade’, tinham dificuldade de seguir regras, eram desatentas, hiperativas, propensas a acidentes e ameaçadoras a outras crianças devido a atitudes hostis [...] tinham um defeito maior e crônico ‘no controle moral’.
(SILVA, 2003, p. 170).

Desde então, esse transtorno tornou-se alvo frequente de interesse científico. Com isso, inúmeras pesquisas relativas ao TDAH tornaram-se abrangentes, concentrando-se numa multiplicidade de aspectos: epidemiologia, etiologia, diagnóstico e tratamento. Assim, ao longo da história, surgiram diversos trabalhos e diferenciadas linhas de estudo. Enfim, para Goldstein:

Em diversos momentos no século XX, têm-se referido a tais crianças como acometidas de *inquietação, falha no controle moral, disfunção cerebral mínima, distúrbio pós-encefálico, lesão cerebral mínima, hipercinese, reação hiperkinética da*

infância, distúrbio de falta de atenção [DDA] e distúrbio da falta de atenção por hiperatividade [DDAH] (GOLDSTEIN, 1994, p. 14, grifo do autor).

Portanto, aproximadamente duas décadas após a descrição do transtorno por Still, nova onda de interesse por esse quadro clínico surgiu graças à observação de crianças sobreviventes da epidemia de encefalite de Von Economo, fato histórico ocorrido entre 1917 – 1918. Essas crianças estudadas apresentavam um quadro de hiperatividade e alterações de conduta. Segundo Silva (2003, p. 170) foram descritas e diagnosticadas com “[...] Distúrbio de Comportamento Pós-Encefalite, em que eram destacados prejuízos na atenção, regulação da atividade física e controle dos impulsos”.

Na época, também foi criado o termo “Cérebro danificado ou Lesionado” com o intuito de classificar aquelas crianças que não foram expostas ao surto de encefalite, contudo, apresentavam sintomas similares. Mas, essas mesmas crianças mostravam-se muito espertas e inteligentes para possuírem uma lesão cerebral de qualquer extensão. Esse fato acabou originando o termo “Lesão Cerebral Mínima”, sendo popularmente conhecido e completamente disseminado naquela época. De acordo com Silva (2003, p. 171), “esse termo foi posteriormente mudado para Disfunção Cerebral Mínima por falta de evidências diretas e objetivas que pudessem constatar a presença de lesões cerebrais”.

Em 1937, graças à Charles Bradley, a medicação estimulante (anfetaminas) foi testada pela primeira vez e com sucesso. Segundo Silva (2003, p. 171), “[...] ele observou que muitas crianças, especialmente aquelas que eram hiperativas e/ou impulsivas, com o uso de anfetaminas, apresentavam significativa redução em seus comportamentos tão ‘perturbadores’.” Porém, de acordo com Barros (2002, p. 23), “[...] nas décadas seguintes, quarenta e cinquenta, surgem referências de casos em que os medicamentos não reagem de maneira favorável”.

Em 1960, o termo hiperatividade infantil foi usado por Stella Chess. Ela descartou o sintoma da hiperatividade de qualquer noção de lesão cerebral. Silva (2003, p. 171) afirma que “[...] Chess encarava os sintomas como parte de uma ‘hiperatividade fisiológica’, cujas causas estariam enraizadas mais na biologia (genética individual) do que no meio ambiente (como causador de lesão) [...]”.

Nesse caminho, a Associação Americana de Psiquiatria (APA), em 1968, inseriu em seu Manual Diagnóstico e Estatístico, 2ª edição (DSM-2), o termo Reação Hiperkinética da Infância, dando enfoque ao excesso de atividade motora.

Posteriormente, em sua 3ª edição, o DSM-3 (1980) propôs dois tipos de Déficit de Atenção: com ou sem Hiperatividade, tendo como sintomas principais o déficit de atenção, a impulsividade e a hiperatividade.

Em 1994, após inúmeras controvérsias quanto à definição de inúmeros aspectos do transtorno, a Associação Americana de Psiquiatria publicou uma

nova edição de seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-4), considerando a diversidade de sintomas. Dessa forma, instituiu o termo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, sendo este utilizado até os dias atuais.

Em 2013, na quinta versão do DSM (DSM-5), constam 3 tipos de TDAH: Desatenção predominante, Hiperatividade/impulsividade predominante e do tipo Combinado.

No entanto, apesar de toda evolução ocorrida nos últimos anos e embora o termo possa ser mudado novamente, o mesmo não acontece com o transtorno – tem se mostrado frequente ao longo dos séculos acometendo inúmeros indivíduos, principalmente, crianças em idade escolar.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma desordem essencialmente complexa. Não possui uma causa única comprovada, é um quadro de difícil diagnóstico e que compromete de modo marcante o comportamento do indivíduo. Trata-se de um distúrbio que se caracteriza por uma infinidade de problemas relacionados com a desatenção, hiperatividade e impulsividade. A princípio, parece haver fortes fatores genéticos, biológicos, sociais e vivenciais que contribuem para a intensidade desses problemas.

Esse transtorno causa um grande impacto na vida da criança e das pessoas com as quais convive. Pode levar a dificuldades emocionais, de relacionamento familiar e social, bem como a um baixo rendimento escolar. Segundo Barros,

[...] o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um transtorno do tempo de atenção, impulsividade e/ou superatividade, assim como do comportamento controlado por regras, no qual estes déficits são significativamente inapropriados para a idade mental da criança; tem seu início na primeira infância; é significativamente transituacional por natureza; é geralmente crônico ou persistente ao longo do tempo [...]. (BARROS, 2002, p. 24).

As pessoas diagnosticadas com TDAH geralmente têm dificuldade em se concentrar em tarefas; de prestar atenção de forma consistente; de controlar adequadamente as emoções e o nível de atividade motora; inabilidade de pensar antes de agir; etc. E, esses e outros comportamentos crônicos costumam aparecer bem cedo para a maioria das pessoas, geralmente, logo na primeira infância, instalando-se definitivamente antes dos sete anos de idade. E, se não for adequadamente controlado na infância, pode deixar sequelas na fase adulta.

Segundo Barros (2002, p. 18), “os estudos epidemiológicos indicam que o transtorno acomete 3% a 5% da população em idade escolar e 30% a 40% das crianças encaminhadas para tratamento clínico.” Entretanto, muitos especialistas enfatizam que o TDAH é superdiagnosticado, em geral porque os critérios são aplicados de forma imprecisa.

Autores relatam que diagnóstico precoce e tratamento adequado podem reduzir efetivamente os conflitos familiares, escolares, comportamentais e psicológicos vividos por essas pessoas. Acredita-se que, através de diagnóstico e tratamento corretos, um grande número de problemas, como repetência escolar, distúrbios de comportamento e problemas de relacionamento podem ser evitados.

O conhecimento científico sobre as possíveis causas do TDAH tem aumentado satisfatoriamente nas últimas décadas. A princípio, este distúrbio parece estar ligado a fatores genéticos, biológicos, sociais e vivenciais. Pesquisadores consideram que esses fatores alteram a dinâmica funcional do cérebro.

Recentes estudos conferem ao TDAH a delineação de um transtorno no sistema neurobiológico cerebral. Para Topczewski,

Considera-se haver desequilíbrio neuroquímico cerebral, provocado pela produção insuficiente de neurotransmissores (Dopamina, Noradrenalina) em certas regiões do cérebro (região parietal posterior, sistema límbico, região frontal e sistema reticular ascendente) que são responsáveis pelo estado de vigília, atenção e pelo controle das emoções. Esta desorganização bioquímica leva a alterações do sono, comportamento agressivo, impulsivo, depressivo e os distúrbios da atenção que podem estar associados ao quadro da hiperatividade (TOPCZEWSKI, 1999, p. 37).

Sob este ponto de vista, Silva também acrescenta que

[...] deriva de um funcionamento alterado no sistema neurobiológico cerebral, isto significa que substâncias químicas produzidas pelo cérebro, chamadas neurotransmissores, apresentam-se alteradas quantitativa e/ou qualitativamente no interior dos sistemas cerebrais que são responsáveis pelas funções da atenção, impulsividade e atividade física e mental no comportamento humano. Trata-se de uma disfunção e não de uma lesão como anteriormente se pensava (SILVA, 2003, p. 176).

Atualmente, as pesquisas científicas apontam os fatores ambientais (como lesões cerebrais, certos medicamentos, regime alimentar, intoxicação por chumbo) e a hereditariedade como os principais fatores que podem desencadear um quadro de TDAH.

Assim, Goldstein (1994, p. 51) evidencia as possíveis causas que podem comprometer o cérebro da criança, alterando a sua dinâmica funcional. São elas: traumas durante o parto, distúrbios clínicos, distúrbios convulsivos, efeitos colaterais de medicamentos, dieta alimentar, chumbo, infecções de ouvido, lesões cerebrais e hereditariedade.

Barros (2002, p. 30) ainda destaca como fatores desencadeadores do TDAH a lesão pré-natal (a rubéola; a toxoplasmose; as infecções virais; as anemias; a desnutrição; a diabetes *mellitus*; a eclampsia; a hipertensão arterial; a insuficiência circulatória e renal; o fumo; alcoolismo).

Finalmente, de acordo com Silva (2003, p. 181), “[...] acontecimentos vitais, como traumas físicos ou psicológicos muito dolorosos, podem deixar ‘cicatrices’ no corpo, na alma e também na estrutura funcional da massa cerebral.”

Em pleno século XXI, na era dos grandes achados científicos, o diagnóstico do TDAH ainda persiste como um grande desafio para a medicina. Sabe-se que se trata de um transtorno extremamente complexo, e o seu diagnóstico não poderia ser diferente. Segundo Goldstein (1994, p. 21) “não existe nenhum teste diagnóstico absoluto [...].”

Nesse sentido, Barros enfatiza que,

[...] apesar do avanço científico respeitante aos sintomas e aos problemas ocasionados pelo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um número significativo de pessoas encontra-se com este transtorno sem diagnóstico ou, então, com o diagnóstico incorreto. E certamente, à medida que seja construído um diagnóstico preciso, um considerável número de problemas poderá ser tratado adequadamente, ou evitado (BARROS, 2002, p. 17).

Sendo assim, o diagnóstico clínico deve consistir num processo minucioso. Isso auxilia a evitar um diagnóstico falso-positivo – tratar uma criança como TDAH quando ela não é; ou, um diagnóstico falso-negativo – rotular uma criança de qualquer outro transtorno quando o TDAH é a fonte de seus problemas.

Silva (2003, p. 185, grifo da autora) apresenta algumas etapas iniciais e fundamentais no processo de diagnóstico do TDAH:

- **1ª Etapa:** Procurar um médico especializado no assunto para que você possa expor suas ideias sobre a possibilidade de possuir esse tipo de funcionamento comportamental.
- **2ª Etapa:** Relacionar para ele [o médico] suas dificuldades e desconfortos nas áreas profissional/escolar, afetivo - familiar e social, citando exemplos situacionais claros.
- **3ª Etapa:** Verificar se esses problemas o acompanham, desde a infância.
- **4ª Etapa:** Certificar-se de que suas alterações se apresentam em um grau (intensidade) significativamente maior, quando comparado a outras pessoas de seu convívio, que se encontram na mesma faixa etária e em condições socioculturais semelhantes.
- **5ª Etapa:** Eliminar a presença de qualquer outra situação médica ou não-médica que seja capaz de explicar as alterações apresentadas no seu comportamento, bem como os transtornos que elas lhe causam no dia-a-dia.

De acordo com o processo de diagnóstico proposto por essa autora, observa-se a importância da anamnese nesse caso. Silva (2003, p. 184) também afirma que este recurso “[...] consiste em uma conversa detalhada sobre toda a história de vida de um indivíduo, desde sua gestação até os dias atuais.”

Assim, Barros (2002, p. 31) destaca alguns pontos importantes que devem ser investigados durante a anamnese: “fatores pré e pós-natais; marcos do

desenvolvimento; alterações comportamentais; alterações do sono; dificuldades de seguir regras e limites; e, aspectos sociais e emocionais da criança”.

Nesse sentido, acredita-se que todo o processo histórico da vida do indivíduo é primordial para se realizar o diagnóstico do TDAH, sendo assim, o processo de investigação deve incluir dados recolhidos com pessoas que interagem diariamente com a pessoa que está em processo de avaliação. A esse respeito, Silva (2003, p. 184) relata que consiste na “[...] própria história pessoal vista pelos mais diversos ângulos de sua existência: escolar/profissional, familiar, social e afetiva”.

Assim, detectadas as alterações primárias no histórico do indivíduo, torna-se imprescindível realizar o diagnóstico determinado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5), publicado no ano de 2013.

Conforme a literatura, a maioria das crianças com TDAH apresentam sintomas tanto de desatenção quanto de hiperatividade - impulsividade, porém há alguns casos de predominância de um ou outro tipo. Segundo Silva (2003, p. 186) são:

- Tipo Combinado: ocorre quando seis (ou mais) sintomas de desatenção estão presentes juntamente com seis (ou mais) sintomas de hiperatividade e impulsividade por um período mínimo de seis meses. A maioria das crianças e adolescentes enquadra-se nessa categoria;
- Tipo Predominantemente Desatento: nesse caso é preciso ter seis (ou mais) sintomas de desatenção com ausência ou pequena presença (menos de seis) dos sintomas de hiperatividade e impulsividade há pelo menos seis meses; e,
- Tipo Predominantemente Hiperativo - Impulsivo: ocorre quando seis (ou mais) sintomas de hiperatividade e impulsividade estão presentes com ausência ou pequena presença de desatenção há pelo menos seis meses.

Mesmo após os resultados obtidos nos testes é possível que algumas variáveis podem influenciar a disposição do examinado no momento de sua aplicação. Entretanto, Goldstein (1994, p. 45) lembra que, “para a American Psychiatric Association [APA] o diagnóstico [...] não pode ser feito somente com base nessa definição. É necessário reunir informações adicionais.”

Dessa maneira, outros testes também podem ser instrumentos bastante úteis para auxiliar o processo diagnóstico do TDAH. Silva (2003, p. 189, grifo da autora) evidencia que “para crianças, um dos mais aceitos e largamente utilizados é o WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*), teste de inteligência e execução, composto de subescalas para habilidades verbais, espaciais, de atenção, entre outras.”

Sobre este contexto, Topczewski (1999) afirma que o eletroencefalograma (EEG) e a tomografia computadorizada não são recomendáveis para o diagnóstico da hiperatividade. De acordo com esse mesmo autor, a ressonância magnética nuclear da cabeça revelou algumas alterações nesses pacientes, porém, este exame

ainda se encontra em fase de pesquisa. Entretanto, aponta a cintilografia cerebral (SPECT) como um exame que realmente revela alterações no paciente hiperativo.

No entanto, Barros (2002, p. 35) acrescenta que “[...] o TDAH, como qualquer distúrbio, possui uma variabilidade quanto à intensidade do quadro clínico, partindo de casos leves a graves, com enorme comprometimento funcional”.

A partir dos detalhes descritos no processo de diagnóstico do indivíduo, o médico ou outro profissional habilitado deverá adotar a melhor forma de tratamento para cada caso específico. Nesse sentido, Goldstein evidencia:

É tolice supor que qualquer tratamento isolado pode solucionar todas as dificuldades da criança em todas as situações. A maioria dos problemas vivenciados por uma criança hiperativa não pode ser evitada, porém eles podem ser eficientemente administrados (GOLDSTEIN, 1994, p. 49).

De acordo com Goldstein (1994, p. 9), o TDAH “[...] é bastante generalizado em nossa sociedade, atingindo de 3% a 5% das crianças em idade escolar [...]”. O autor também afirma que “desatenção, agitação, excesso de atividade, emotividade, impulsividade e baixo limiar de frustração [...] afetam a integração da criança com todo o seu mundo: em casa, na escola e comunidade em geral” (GOLDSTEIN, 1994, p. 20)

Então, de acordo com o autor, é também na escola onde a criança TDAH passa a revelar as inúmeras facetas deste transtorno. Silva afirma que

Dificuldades maiores começam a surgir no âmbito escolar quando a criança é solicitada a cumprir metas e seguir rotinas, executar tarefas e ser recompensada ou punida de acordo com a eficiência com que são cumpridas [...] agora precisa ajustar-se às regras e à estrutura de uma educação continuada, em que há cobrança de desempenho (SILVA, 2003, p. 62).

Dessa maneira, Rohde e Benzick apontam algumas dentre várias alterações que podem ser apresentadas por essas crianças no ambiente escolar,

No grupo de desatenção as crianças com TDAH não conseguem prestar atenção a detalhes, cometem erros por descuido, demonstram uma grande dificuldade para concentrar-se em tarefas e ou jogos e por não conseguirem prestar atenção ao que lhes é dito, dão a impressão de estarem no ‘mundo da lua’; além disso, dificilmente conseguem terminar algo que começam a fazer, não conseguindo também seguir as regras e as instruções; são desorganizadas com materiais e tarefas evitando atividades que são exigidas um esforço mental maior; costumam perder coisas importantes facilmente e distraem-se com coisas que não têm nenhuma relação com o que está sendo feito.

Como sintomas do grupo de hiperatividade/ impulsividade citam a incessante movimentação que essas crianças fazem com as mãos e os pés quando estão sentadas e das dificuldades em manterem-se sentadas por muito tempo; são crianças que parecem ter uma sensação interna de inquietude e por isso chegam a pular e a correr demasiadamente em situações

inadequadas; ao jogar ou brincar, são muito barulhentas, agitadas, falam demais, respondem às perguntas quase sempre antes de terem sido terminadas, não suportam esperar a vez e intrometem-se nas conversas e jogos dos outros constantemente (ROHDE; BENZICK 1999, p. 39).

Entretanto, ao vivenciar a manifestação de alguns desses comportamentos inconstantes e imprevisíveis, os professores são aqueles que tendem a perceber facilmente quando um aluno está dispondo de problemas comportamentais, de atenção, aprendizagem, emocionais/afetivos e sociais. Mas, a falta de informação sobre o comportamento inadequado das crianças com TDAH por parte dos profissionais da educação, remete-os a comentários e atitudes que podem repercutir negativamente no processo de aprendizado e desenvolvimento dessas crianças. Sob esse ponto de vista, Silva suscita que,

O professor que desconhece o problema pode acabar concluindo que essa criança é irresponsável ou rebelde, pois em um dia pode estar produtiva e participante, mas no dia seguinte simplesmente não prestar atenção a nada a não levar a cabo os deveres. Acaba por atrair bastante atenção do professor, mas uma atenção um tanto negativa (SILVA, 2003, p. 62).

Comumente, crianças acometidas pelo TDAH possuem comportamentos bastante peculiares, e no contexto educacional esses comportamentos tornam-se ainda mais evidentes. Assim, na maioria das vezes, essas crianças são incompreendidas, marginalizadas e constantemente rotuladas em detrimento da complexidade de seus comportamentos. Essa postura contribui, sem dúvida alguma, para o efetivo declínio delas: probabilidade de repetência, evasão escolar, depressão, ansiedade, conduta destrutiva, etc.

Nesse sentido, Goldstein relata que,

Na nossa sociedade e cultura, seja bom ou ruim, certo ou errado, nós valorizamos muito as crianças que permanecem calmamente sentadas, prestam atenção, planejam e conseguem alcançar seus objetivos. Essas exigências recaem mesmo sobre crianças muito pequenas. A criança hiperativa, incapaz de satisfazer essas exigências, é uma candidata imediata a uma infinidade de problemas (GOLDSTEIN, 1994, p. 23).

Mister faz-se destacar também que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes com TDAH não são necessariamente porque eles não compreendem o conteúdo, mas sim decorrentes pelas dificuldades de filtrar os estímulos internos e externos. Portanto, não conseguem focar em um estímulo de cada vez. Para eles, todos os estímulos são importantes e isso os atrapalha nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, entendemos que, se a chegada do diagnóstico for precoce, melhor será a resposta ao tratamento e maior a possibilidade de a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos serem exitosos (PEREIRA; LIMA; ARAÚJO, 2019).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou conceitualizar o TDAH, bem como, trazer à tona considerações pedagógicas relevantes, para tal, recorreremos à pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Sendo assim, tendo em vista a pesquisa bibliográfica realizada, consideramos importante que o professor busque orientações e informações acerca do transtorno, com vistas a desenvolver práticas pedagógicas com maiores possibilidades de êxito, que se dilatam frente às diversidades, garantindo alternativas adequadas de aprendizagem e desenvolvimento voltadas às crianças acometidas pelo TDAH. Dessa maneira, Silva afirma:

Conhecer como eles se comportam, por que e quando, saber principalmente o que muitas vezes deflagra comportamentos indesejáveis e ter em mente que muitas crianças não tem a intenção ou consciência da inconveniência de seus comportamentos, possibilitará aos pais e/ou cuidadores agirem de forma preventiva e também a controlarem seus próprios acessos de raiva em relação à criança [...] (SILVA, 2003, p. 64).

Para Benczick,

A escola que melhor atende as necessidades dos portadores de TDAH é aquela cuja preocupação maior está em desenvolver o potencial específico de cada aluno, em atender às suas características únicas, em perceber seus pontos fortes e tentar superar pontos fracos, porque eles irão precisar de apoio e intervenção [...] (BENCZICK, 2000).

Dessa forma, enfatizamos que uma aula bem planejada, orientada e mediada nos pressupostos de uma educação inclusiva contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades, potencialidades e aptidões físicas e intelectuais de estudantes que possuem o TDAH.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. M. G. **Jogo infantil e hiperatividade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

BENCZICK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

GOLDSTEIN, S. e M. **Hiperatividade Como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

PEREIRA, M. da S.; LIMA, R. P.; ARAÚJO, M. P. M. A história de vida de uma criança com transtorno de déficit de atenção: percepções, sentimentos e aprendizagem. **Revista Científica Intellecto**, Venda Nova do Imigrante, v. 4, n. 1, 2019, p. 28-40. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index>.

php/revista-intellecto/article/view/126/129. Acesso em: 20 jul. 2022.

PINTO, A. **O papel do lúdico para a aprendizagem de crianças com TDAH na psicopedagogia clínica.** (s/a). Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo>. Acesso em: 29 set. 2022.

ROHDE, L. A. P. & BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade:** o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas:** entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Editora Gente, 2003.

TOPCZEWSKI, A. **Hiperatividade:** Como lidar? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI PARA A INCLUSÃO DOS SUJEITOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM

Leticia Ázara Correia¹

Maria Eduarda Ramalho²

Michell Pedruzzi Mendes Araújo³

Sabrina da Silva Machado Trento⁴

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva tecer reflexões acerca das contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski e de seus colaboradores para pensarmos a inclusão dos sujeitos público-alvo da educação especial na escola comum. O objetivo desse texto não é esgotar todas as obras e conceitos de Vigotski, mas trazer à tona alguns conceitos das suas obras que possam alicerçar a busca e a luta constantes pela defesa do direito de as pessoas que constituem esse público terem o acesso aos bens culturais acumulados pela sociedade na sala de aula regular e não em escolas ou classes especiais.

Colocamos essa teoria em destaque neste capítulo porque ela parte do pressuposto

[...] de que os seres humanos apropriam-se da cultura para se desenvolver

-
- 1 Licenciada em pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: leticia.azara@egresso.ufg.br.
 - 2 Licenciada em pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: mariaeduarda209@egresso.ufg.br.
 - 3 Pós-doutorado (em andamento) em Ensino de Biologia (ProfBio-UFES). Doutor e mestre em educação (PPGE/CE/UFES). Licenciado em ciências biológicas (UFES) e em pedagogia (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB-ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.
 - 4 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Especialista em Educação Física Escolar para a Educação Básica (CEFD/UFES). Diretora Escolar da rede municipal de ensino de Serra-ES. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão -GEPEI/UFES. E-mail: machadosasa1980@gmail.com

e também para que ocorra o desenvolvimento da sociedade como um todo. Sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade seria impossível a continuidade do processo histórico (FACCI, 2006, p. 138).

Nesse sentido, a escrita deste texto parte do pressuposto de que o ser humano está em constante processo de desenvolvimento e que as relações alteritárias e dialógicas são fundantes para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam. Nesse ínterim, entendemos que o ser humano possui um nascimento biológico, quando sai do ventre materno, e um desenvolvimento cultural, quando aprende e se desenvolve por meio dos processos mediativos advindos da relação dialógica eu-outro e da mediação semiótica.

Cabe antever que Vigotski dedicou grande parte dos seus estudos às pessoas com deficiência, por isso muitos pesquisadores e professores o utilizam para embasar seus estudos e práticas acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. De acordo com Goés (2002), Vigotski envidou esforços a pesquisar crianças e jovens abandonados, órfãos ou pessoas que se perderam da família, que apresentavam doenças derivadas da desnutrição, deficientes, com distúrbios emocionais, transtornos de conduta, envolvidas em delinquência, dentre uma série de características decorrentes de um período intenso de instabilidade econômica, política, cultural e social pelo qual a Rússia passou na década de 1920 e que está integrada tanto ao período que abrangeu a Primeira Guerra Mundial quanto à Revolução Russa e à Guerra Civil Russa.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO POTENCIALIZADORA DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS SUJEITOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente estudo pautou-se nas proposições de Lev Semionovitch Vigotski⁵ que, em sua epistemologia, tem como enfoque principal a construção sócio-histórica do sujeito. Parafraseando Vigotski⁶ (1984), entendemos que a inclusão escolar deve gerar significados ao sujeito, dando-lhe sentido e significado à vida, para possibilitar interações sociais que sejam mediadoras e lhe proporcionar uma compreensão de mundo que possibilite a sua autonomia participativa

5 Utilizaremos essa transliteração por se aproximar da língua portuguesa. No entanto, nas referências e citações diretas, manteremos como os autores o fizeram.

6 Este autor bielorusso pautava seus estudos no materialismo histórico-dialético, tendo como referência Karl Marx. Portanto, é um autor marxista e teve suas obras censuradas na própria Rússia e no ocidente por várias décadas. Além de estudar várias áreas do conhecimento, dedicou-se à área da educação, sobretudo ao estudo da defectologia, que hoje traz inúmeras contribuições aos estudos da educação especial e inclusiva. Desde os idos de 1920, Vigotski enfatizava que as crianças com deficiência deveriam aprender e se desenvolver em contato com as outras crianças sem deficiência.

e ativa na construção de mundo e da própria história. Neste sentido, Vigotski considera que o desenvolvimento e a aprendizagem interrelacionam-se desde o nascimento da criança, isto é, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento.

Vale antever que a teoria sócio-histórica elaborada por Vigotski se caracteriza pelos aspectos tipicamente humanos de um comportamento que elaboram hipóteses de como tais características se formam ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida do indivíduo. Para o autor, funções como reações automáticas, ações reflexas e associações simples não são inatas, de origem biológica. Elas são construídas nas relações do indivíduo em seu contexto sócio-histórico e se desenvolvem por meio de processos de internalização das formas culturais do comportamento. Para Vigotski (1984), na internalização

um processo interpessoal é transformado em num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (VIGOTSKI, 1984, p. 64).

Nesse sentido, o homem se constitui fundamentalmente por meio das relações sociais, na qual o outro mais experiente (podendo ser o pai, a mãe, um parente, o professor e o colega de sala) tem papel relevante no processo de internalização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico, isto é, na transformação dos processos interpessoal em intrapessoal. Nessa perspectiva, a cultura exerce uma influência significativa no desenvolvimento humano, embora deva se destacar que a mesma “não é pensada por Vigotski como algo pronto, um sistema estático, ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de palco de negociações, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretações das informações” (OLIVEIRA, 1992, p. 38).

Segundo Rego (1995), a obra de Vigotski “traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas” (REGO, 1995, p. 102), contribuindo para a área da educação, visto que “suscita questionamentos, aponta diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico.” (REGO, 1995, p. 102 - 103). Por esse prisma, Orrú (2016) afirma:

[...] ideias inovadoras, algumas delas já anunciadas no passado por Vygotsky de uma educação possível para todos os aprendizes. Uma educação construída junto com o aprendiz, valorizando seu potencial, suas singularidades, seus interesses para o aprendizado, respeitando e criando possibilidades de superação daquilo que se apresenta como dificuldade. Espaços de aprendizagem onde o aprendiz pode ser ele mesmo, e

as relações dialógicas são o elo para a construção conjunta de saberes. (ORRÚ, 2016, p. 162).

Vigotski (1984) entende que “a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (p. 62). Neste sentido, o indivíduo não apenas responde aos estímulos, mas também age sobre estes e os transforma graças às ferramentas construídas e aperfeiçoadas ao longo da história cultural, as quais fazem a mediação dialética entre o homem e o mundo. Vigotski esclarece ainda que, diferentemente dos animais, os homens produzem, deliberadamente, instrumentos com objetivos específicos e guardam-nos para uso futuro, preservando sua função como uma conquista a ser transmitida a outros membros do grupo social. Por sua vez, os signos, ou “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio indivíduo e dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas.

Por conseguinte, para que haja uma aquisição de conhecimento entre o ser humano e o ambiente são necessários elementos mediadores. Vigotski (1998) definiu dois tipos: os instrumentos físicos e os instrumentos psicológicos (signos). Os instrumentos físicos serviriam de condutores da influência intelectual humana para o alcance de determinado objetivo em uma atividade, possuindo orientação externa. Os psicológicos influenciam a formação da mente e do comportamento do indivíduo e, sendo instrumentos de orientação interna, dirigem-se ao controle de ações psicológicas do próprio indivíduo ou de outros indivíduos.

A invenção e o uso dos signos como meio auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso dos instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VIGOTSKI, 1984, p. 59-60).

Por esse prisma, os sistemas simbólicos – e a linguagem é o sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos – ocupam um lugar privilegiado na teoria sócio-histórica, uma vez que exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que possibilitam a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo real (VIGOTSKI, 1984).

De conjunto com seu objetivo de compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e com sua perspectiva de que essas são internalizadas em um contexto sociocultural por meio das relações, mediadas por instrumentos e sistemas simbólicos, dos indivíduos com o outro e com o mundo, Vigotski dá especial importância à aprendizagem, considerando-a necessária e universal no desenvolvimento de características humanas não inatas, mas

historicamente formadas. O autor postula, então, que a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas, quando adequadamente organizada, conduz ao desenvolvimento, uma vez que ativa diversos processos mentais que, do contrário, não ocorreriam (VIGOTSKI, 2006). O autor afirma também que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não coincidem. A esse respeito:

Uma vez que uma criança tenha aprendido a realizar uma operação, ela passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para a assimilação do princípio. Consequentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento (VIGOTSKI, 1984, p. 94).

A ideia central para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação: enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, por meio de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e sim, pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente ou do mundo cultural que rodeia o indivíduo (VIGOTSKI, 1984).

Vigotski também abordava, em seus estudos, o conceito de zona de desenvolvimento iminente ou proximal, que, basicamente, se refere à valorização do conhecimento prévio advindo do sujeito, ou seja, o conhecimento espontâneo. A partir disso, novos conhecimentos podem ser agregados, não existindo um conhecimento absoluto, mas sim um conhecimento contínuo, pois há sempre o que se aprender (VIGOTSKI, 1984).

A zona de desenvolvimento iminente transita em duas áreas, uma sendo a de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento. O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial. É um conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (o professor, um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. (VIGOTSKI, 1984). A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vigotski denominou de Zona de Desenvolvimento Iminente ou Proximal. Nas palavras do autor, “a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação,

funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1984, p. 97).

Vigotski, acerca da educação inclusiva, atribuiu um caráter ideológico da defectologia⁷, a qual se deparava com dificuldades tais como as que enfrentaram a pedagogia e a psicologia ao defenderem que “a criança não é um adulto pequeno” (VIGOTSKI, 1997, p. 3). A esse respeito, é importante ressaltar que

Vigotski define a Defectologia como o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a Defectologia e a escola especial soviética. (BEIN; LEVINA; MARÓZOVA, 1997, p. 37).

Por esse prisma, a defectologia considerava as particularidades da criança com deficiência e pretendia se estabelecer como ciência. Para ele, tratava-se de uma luta na defesa da tese que a garantiria como tal: “a criança, cujo desenvolvimento é complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus colegas normais, é uma criança, mas que se desenvolve de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 3, tradução nossa). Não é o defeito em si, mas a criança oprimida pela deficiência; então, o que mais importa na defectologia são as reações do organismo e da personalidade da criança ante o defeito.

Para Vigotski, se fazia necessário buscar a fundamentação filosófica desse novo tipo de conhecimento. A esse respeito, o autor considerou que “[...] a concepção puramente aritmética da soma dos defeitos é um traço característico da velha defectologia que se faz antiquada” (VIGOTSKI, 1997, p. 2, tradução nossa). Esse autor entende que, acompanhando essa concepção velha e antiquada, pautada sobre bases negativas, o ensino se fazia reduzido e lento, sendo necessária uma revisão dos métodos de trabalho nas escolas especiais. Ele sustentou que as crianças com deficiência aprendem de outro modo porque são diferentes; elas possuem peculiaridades qualitativamente distintas de desenvolvimento. Nas próprias palavras do autor:

Somente com a ideia da peculiaridade qualitativa dos fenômenos e processos que estuda a defectologia, pela primeira vez esta ciência adquire uma base metodológica sólida, pois nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas, como não é possível nenhuma prática educativa, estruturada sobre bases e determinações puramente negativas (VIGOTSKI, 1997, p. 4, tradução nossa).

Deste modo, as crianças com deficiência se desenvolvem de forma diferente

7 Defectologia é um termo russo utilizado para referir-se à área de estudo das deficiências, impedimentos ou incapacidades. O pressuposto central da defectologia pauta-se na ideia de que todo defeito cria estímulos necessários para sua compensação. Ao tempo de Vigotski, defectologia seria o “[...] estudio del niño com defecto [...]”. (VIGOTSKI, 1997, p. 2).

das crianças normais, por outros meios, pois possuem peculiaridades, as quais o pedagogo deve conhecer para conduzi-las. Para Vigotski (1997), esse modelo fechado de educação de origem alemã, com poucos casos de crianças com deficiência, não se adequa à realidade russa; a educação de crianças com deficiência tanto sob o ponto de vista psicológico quanto do pedagógico tratava-se de um problema da educação social, pois, qualquer que seja a deficiência, esta se torna um desajuste social. A deficiência representa um transtorno para a criança não somente no que se refere ao mundo físico, mas às questões da conduta social.

Nesse sentido, Vigotski salienta que o educador da criança com deficiência não deve focar apenas no déficit da criança, mas suas consequências sociais. O autor reforça que “a cegueira e a surdez como fatos psicológicos não existem para o próprio cego ou surdo” (VIGOTSKI, 1997, p. 43, tradução nossa). Portanto, o educador não deve ver a criança com deficiência apenas sob o ponto de vista biológico, mas considerar o contexto sócio-histórico dos indivíduos, ou seja, os aspectos sociogênicos e microgenéticos do seu desenvolvimento.

Assim, importa destacar que os indivíduos com deficiência possuem uma realidade complexa e, assim como os demais seres humanos, devem receber uma formação humanista, ampla, omnilateral⁸, que os prepara para a vida social. Outrossim, o contexto sócio-histórico em que os indivíduos público-alvo da educação especial estão inseridos deve ser levado em consideração durante os processos de ensino e aprendizagem.

Ora, se esta realidade se coloca de forma múltipla, é preciso que os indivíduos estejam preparados para compreendê-la como tal. Ou seja, considerar o contexto sócio-histórico em que estão inseridos os indivíduos significa defender uma educação humanista, ampla, omnilateral e que preveja a totalidade como categoria de análise.

Portanto, Vigotski (1984; 1997), por meio da teoria histórico-cultural, situa a importância da qualidade das interações sociais mediadas pela cultura como sendo desenvolvedoras de estruturas e funções fundamentais ao desenvolvimento humano. Deste modo, as contribuições de Vigotski para a concepção de uma educação inclusiva são inúmeras, uma vez que seus estudos apontam para além dos aspectos biológicos, pensando sobretudo em uma educação inclusiva para crianças com deficiência a partir dos aspectos sociais nela envolvida.

Partindo de uma concepção de homem como ser biológico, histórico e social, considerando os processos de desenvolvimento do ser humano com base na dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço

⁸ O conceito de omnilateralidade se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas. Este conceito é baseado nos estudos de Karl Marx sobre a educação.

social (MOTA, 2013), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.” (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Compreendendo essa humanização por meio das relações sociais, Mota afirma que, segundo Vigotski, “a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral estimulada pela interação entre parceiros sociais, mediada pela linguagem. A linguagem é a ferramenta que torna o animal homem, verdadeiramente humano” (MOTA, 2013, p. 89). Relações estas que são mediadas – tendo aqui o conceito de mediação como o “processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, a qual deixa de ser direta e passa a ser mediada por tal elemento.” (MOTA, 2013, p. 93).

Nesse sentido, faz-se mister pontuar que o papel da escola é o de realizar a mediação adequada para que os conceitos do senso comum adquiridos pela criança no seu cotidiano, sejam paulatinamente transformados em conhecimentos científicos, pela intervenção de parceiros mais experientes: adultos, colegas mais capazes e em especial o professor, que sendo um mediador, busca propiciar condições de aprendizagens que visam impulsionar o aluno para aquilo que ele ainda não sabe, mas saberá com auxílio. (MOTA, 2013). Portanto, destaca-se a importância do professor ser mediador, atuando na Zona de Desenvolvimento Iminente dos discentes:

O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou sejam mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 66).

Considerando a educação como um direito de todos, Vigotski afirma que “todas as crianças podem aprender e se desenvolver [...] as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental.” (VIGOTSKI, 1989 *apud* COSTA, 2006, p. 234). Portanto, o professor deve atuar de forma intencional na zona de desenvolvimento iminente, considerando as especificidades de cada criança.

Desta feita, tendo em vista o potencial do sujeito público-alvo da educação especial e suas possibilidades de desenvolvimento, observa-se a importância das ideias de Vigotski para auxiliar no entendimento do processo de inclusão das

peças com deficiência. Considerando que a inteligência não é inata, mas sim construída por meio da mediação, uma vez que o sujeito, para além de biológico, é um ser social e cultural, que aprende e se desenvolve por meio das relações interpessoais, com o ensino apropriado. Conforme Costa (2006, p. 233) afirma: “[...] olhar com o qual Vygotsky nos propõe examinar as possíveis limitações dessas crianças não é de complacência ou desânimo, mas, sim, o de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, existem também possibilidades.”

Portanto, a teoria histórico-cultural de Vigotski e de seus colaboradores parece-nos fecunda para potencializar a compreensão dos processos de inclusão e escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, tecemos reflexões acerca das contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski e de seus colaboradores para a inclusão dos sujeitos público-alvo da educação especial na escola comum. Nesse sentido, destacamos que alguns conceitos como mediação, relações alteritárias (eu-outro), relações dialógicas, zonas de desenvolvimento (principalmente o conceito de zona de desenvolvimento iminente ou proximal), fundamentos de defectologia e mecanismos de compensação são fundamentais para propiciar que o profissional da educação alicerce as suas práticas com as pessoas que constituem esse público.

Destarte, compreendemos que a inclusão escolar já era um caminho defendido por Vigotski nos idos de 1920 e que a sua teoria corrobora a necessidade de as pessoas com deficiência não estarem isoladas das pessoas sem deficiência. Portanto, a escolarização delas não deve ocorrer em espaços segregados como escolas especiais ou classes especiais ou instituições filantrópicas. Advogamos que esses espaços devem somente serem utilizados para a oferta de Atendimento Educacional Especializado ou outros atendimentos complementares e nunca substitutivos ao ensino regular.

Mister fazer-se destacar também, à guisa de conclusão, que, a teoria histórico-cultural nos ensina que as pessoas, independentemente da sua condição orgânica, são capazes de aprender e se desenvolver, desde que as mediações adequadas ocorram. Vale salientar que essas mediações devem ser planejadas tendo em vista as especificidades do sujeito, ou seja, o seu percurso microgenético.

Por fim, ansiamos que as nossas ações na escola comum sejam alicerçadas veementemente nesta máxima do autor Vigotski: “[...] A educação social vencerá a deficiência” (VIGOTSKI, 1997, p. 82).

REFERÊNCIAS

- COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.
- FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
- GÓES, Maria C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- MOTA, M. Compreendendo o processo de desenvolvimento humano: as contribuições da psicologia sócio-histórica de Vygotsky. In: MORAL, Elaine; VERCELLI, Lígia. (Orgs.). **Psicologia da Educação: múltiplas abordagens**. Jundiá: Paco Editorial, 2013. p. 89-102.
- OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: Yves de la Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas. **Piaget, Vygotsky, Wallon Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992, pp. 75-84.
- ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por interesse em espaços não excludentes**. Rio de Janeiro: vozes, 2016.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V- Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica: tradução do russo e introdução** Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006, p.103-118.

CONCEPÇÕES E SABERES DA DOCÊNCIA PARA ALUNOS FINALISTAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

Christiane Menezes Rodrigues¹
Cláudia Anastácio Gomes Paiva²

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é um *locus* importante de socialização profissional em que o futuro professor constrói fundamentos para a construção de um conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2011). Compreendemos que o processo de se constituir como professor é permanente e contínuo, todavia é no âmbito da formação inicial que o futuro professor reflete e estabelece relações entre o saber científico próprio de sua área de formação e os conhecimentos didáticos relacionados ao ato de ensinar, que é tarefa central da atividade docente.

Todavia, estudos recentes têm evidenciado a necessidade de repensar esta formação, de modo que ela seja científica, cultural, contextual, mas também profissional, no sentido de articular de forma mais próxima a formação e os desafios inerentes à escola básica e ao próprio trabalho do professor (PIMENTA, 2012; NÓVOA, 2017).

Com base nesta discussão, a temática central discutida neste trabalho é a construção dos saberes da docência no contexto da formação inicial de professores, em um curso de Pedagogia, na modalidade da Educação a Distância (EaD). A questão problema que orienta esta pesquisa é: qual é a contribuição das instituições de formação de professores para o exercício da docência?

O estudo é de abordagem qualitativa, do tipo exploratório, que se utilizou de questionário como instrumento de coleta de dados, aplicado a 24 (vinte e quatro) licenciandos do 7º e 8º períodos de um curso de Pedagogia, na modalidade EaD, em uma instituição pública do Estado do Rio de Janeiro.

Os resultados da pesquisa apontam para o entendimento de que a formação contribui para o desenvolvimento profissional docente, bem como para a construção da identidade do professor e dos saberes importantes e necessários

1 Mestra em Políticas Sociais (UENF/RJ). Professora do Instituto Federal Fluminense. chmenezesrodrigues@gmail.com.

2 Pedagogia. Licenciada em Pedagogia (UENF). claudiabjn@yahoo.com.br.

ao exercício do magistério.

O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL – CONSTRUÇÃO PERMANENTE DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

O curso de Licenciatura em Pedagogia sofreu várias transformações ao longo dos anos, sendo marcado por inúmeras mudanças, decretos, leis, avanços e de outro modo, por retrocessos significativos. Para Gatti (2010, p.151-160) “(...) o curso de graduação em Pedagogia foi, dentre os cursos de graduação em nível superior, um dos que mais sofreu reformulações normativas ao longo de seus anos de existência”.

Silva (2008) ao estudar a história e identidade do profissional da Pedagogia, traz um questionamento totalmente pertinente aos desafios que sempre perpassaram as discussões acerca da formação profissional do pedagogo

Como os alunos conseguiriam, em três ou quatro anos de estudos, alcançar uma sólida formação teórica, considerando a multiplicidade de disciplinas envolvidas nas bases histórica, filosófica, científica e tecnológica implicadas na sistematização da educação? Como justapor, ainda, as múltiplas disciplinas específicas ao preparo do pedagogo para as variadas funções que lhe têm sido atribuídas ao longo do tempo? Seria possível que o pedagogo pudesse se manter atualizado em relação a essa totalidade de conhecimento, no decorrer de sua profissão? E no caso dos também pesquisadores, caberia no tempo a realização de suas pesquisas? E mais, somando-se a tudo isso, haveria ainda possibilidade de aquisição de conhecimento da realidade educacional? (p.35)

As questões levantadas por Silva (2008) são dilemas talvez discutidos desde 1939, quando o curso de Pedagogia foi criado no Brasil, até os dias atuais. No contexto de sua constituição, o caráter bacharelesco marcou a identidade do profissional da Pedagogia. O bacharel em Pedagogia era compreendido como o cientista educacional, apto a compreender e discutir os fenômenos educacionais e educativos.

Nas décadas de 1960-1970, são instituídas as habilitações para formar o especialista em educação – o administrador escolar, o orientador educacional, o supervisor escolar e o inspetor escolar ou o professor do ensino normal (SILVA, 2008; MEDEIROS *ET AL.*, 2021). O especialista era então, o profissional incumbido de refletir e “resolver” as problemáticas do contexto educacional, a partir do entendimento de ações específicas relacionadas as distintas especialidades formativas.

Críticas relacionadas a fragmentação do trabalho do pedagogo na escola, ocasionada pela formação dos especialistas educacionais, realizadas por entidades representativas na educação, como a ANPED (Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e a ANFOPE (Associação Nacional pela formação dos profissionais em Educação), trazem mudanças substanciais na concepção de formação do pedagogo. Assim, a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, estabelece que o curso de Pedagogia deve formar o professor do âmbito da Educação Básica.

Nesta direção, de acordo com Dourado (2015), foram organizados inúmeros movimentos na luta por organicidade e valorização da formação inicial e continuada de professores, tendo como protagonistas o CONAE (Conferência Nacional de Educação), o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas), o FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores e de Centros de Educação) e mais uma vez, a ANFOPE, a ANPAE, a ANPED. Essas entidades reivindicavam a luta por uma base comum nacional – na defesa por uma sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho como princípio educativo, pesquisa.

Tais reivindicações trouxeram mudanças nas legislações. O PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014, estabeleceu as metas 12,15,16,17 e 18, que em síntese, propuseram a destinação de 40% das vagas no setor público e a formação dos profissionais da educação por meio de suas instituições de educação superior. No ano posterior, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015).

De acordo com Dourado (2015), esta resolução apontou mudanças substanciais nas concepções de formação de professores, uma vez que estabeleceu princípios defendidos pelas entidades educacionais citadas, tais como, sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, avaliação e regulação dos cursos de formação.

Na atualidade, vivenciamos o que pesquisadores vêm denominando como concepção neotecnicista no âmbito da formação de professores. Esta afirmativa se faz no contexto de aprovação da BNC Formação (Resolução 02/19), que traz uma fundamentação epistemológica de formação pautada em competências, alinhada com a BNCC, que traz um projeto de formação explícito de padronização da formação, de adaptação dos sujeitos a uma sociedade competitiva, meritocrática e individual (CURADO SILVA, 2019).

Essa breve análise nos possibilita afirmar que o campo da formação de professores é um território em disputa. Decidir que tipo de formação de professores se quer, não é algo trivial, e realizado de forma neutra ou inocente. A formação de um professor técnico, reproduzidor de conteúdos, especialista, crítico, cientista, pesquisador está diretamente relacionado a um tipo de sociedade que se deseja construir.

A PEDAGOGIA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Os estudos acerca do histórico e da identidade do Pedagogo mostram que essa construção sempre foi influenciada pelo cenário sociopolítico, que se materializa na forma de decretos, leis, portarias, pareceres, dentre outros. De acordo com Libâneo (2010), a concepção do profissional do campo da Pedagogia é estratégica e de extrema relevância, uma vez que

A Pedagogia é o campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato educativo, da prática educativa que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores no meio culturalmente organizado (p.30).

Neste sentido, percebemos que muito se espera da atuação do profissional Pedagogo. Para uma atuação consciente, crítica, reflexiva e profissional, a formação inicial pode contribuir no sentido de fornecer subsídios no sentido de proporcionar a construção de saberes elementais para a ação de ensinar.

Discussões e estudos já vêm sendo realizados pelo menos nas últimas quatro décadas, por pesquisadores nacionais e internacionais, buscando responder uma questão central: o que um professor precisa saber para ensinar? E ainda: que contribuições a formação inicial pode fornecer na construção destes saberes? Para fundamentar nossa análise, destacaremos três grandes referências: Tardif (2002); Pimenta (2012) e Freire (2020).

Tardif (2002) define saber como

“(…) os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles. Essa “capacidade” (...) verificada na argumentação, isto é, num discurso que proponho razões para justificar meus atos” (p.199).

Para o autor, os saberes docentes são plurais, formados pela junção de saberes experienciais, disciplinares, profissionais e curriculares. Os saberes experienciais, por sua vez, são os construídos no cotidiano do trabalho do professor e abarcam todos os demais saberes. Para Tardif (2002) é no exercício da profissão, que o docente mobiliza conhecimentos de diversas fontes para exercer sua ação de ensinar.

Os saberes disciplinares, por sua vez, correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade já que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores do saber. Os saberes curriculares advêm de inúmeras fontes do campo do currículo, tais como planos de ensino, materiais e livros didáticos. E por fim, os saberes da formação profissional,

que são oriundos das instituições de formação de professores, da formação específica científica e das ciências da educação.

Pimenta (2012, p. 20) afirma que o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu “ver-seco-moaluno” ao estágio de “ver-se como professor”. Na tentativa de também organizar os saberes da docência, Pimenta (2012) classifica tais saberes em: do conhecimento, da experiência e pedagógicos.

Os saberes do conhecimento se relacionam aos conhecimentos específicos de sua área de formação. Para a autora, o futuro professor deve construir, produzir conhecimento, na medida em que a partir de uma determinada temática, os sujeitos possam problematizar, discutir, analisar determinado conteúdo, não assimilando-o de forma passiva e não reflexiva.

Os saberes da experiência “são saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada por outrem – seus colegas de trabalho, textos produzidos por outros educadores” (p.22). Assim, a experiência é construída de forma subjetiva e coletiva, no exercício da profissão, na relação pedagógica discutida e dialogada.

Por fim, os saberes pedagógicos são os da educação e da pedagogia, mas que não são simplesmente assimilados de forma descontextualizada, todavia se constroem na ação docente. Para Pimenta (2012), dominar os saberes pedagógicos não significa a aquisição de técnicas e de metodologias, embora estas sejam importantes, mas sim ressignificar o processo educativo a partir da relação teoria-prática.

O último autor que destacamos neste trabalho é Freire (2020), com sua *Pedagogia da Autonomia*, que já em seu título, anuncia que pretende discutir os saberes necessários à prática educativa do professor. O autor então, organiza o seu texto em “exigências para ensinar”, alocadas em três capítulos, a partir de uma concepção crítico-progressista, em que o professor ocupa papel importante no processo formativo do estudante.

O professor crítico-progressista deve atuar em prol da autonomia dos educandos, construída pautada numa relação dialógica, horizontal, problematizadora e consciente, que leve aos sujeitos educandos a construção de um conhecimento crítico e fundamentado politicamente.

Os autores citados revelam a existência de saberes importantes e fundamentais à docência. Estes saberes não estão prontos, determinados, a disposição do professor ou alocados em algum espaço ou local em que o professor possa ir se “apropriar” deles. Na visão dos estudos assinalados, esses saberes são construídos cotidianamente no trabalho do professor, no exercício da profissão, na vivência e no partilhar de experiências no “chão da escola”.

A partir desta discussão, pretendemos analisar a contribuição da formação

inicial de professores na construção destes saberes. Nossa intenção foi evidenciar, a partir da percepção dos alunos finalistas do curso, como eles vêm os elementos importantes para que possam, em um futuro próximo, constituírem-se como professores.

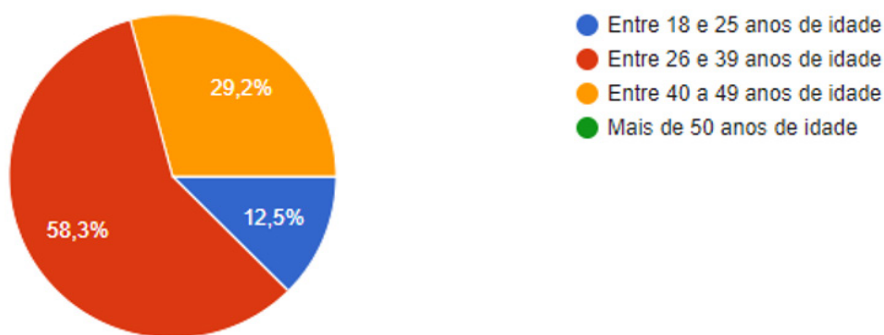
FORMAÇÃO INICIAL E SABERES DA DOCÊNCIA: PERCEPÇÃO DE LICENCIANDOS FINALISTAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

A presente pesquisa tem como objetivo, discutir o processo de formação inicial e a construção dos saberes docentes necessários ao exercício da profissão. O estudo é de abordagem qualitativa, de levantamento bibliográfico e exploratório (GIL, 2017). Foi realizada uma pesquisa de campo com os discentes do 7º e 8º períodos de um curso de Pedagogia na modalidade da EaD, em uma instituição pública, no interior do Estado do Rio de Janeiro.

A coleta de dados se deu através da aplicação de um questionário construído com 19 questões que envolviam as temáticas, identificação dos estudantes; formação docente; contexto histórico; saberes docentes; expectativas e perspectivas de futuro, mediadas pela formação e profissão docentes. Esse questionário, que foi elaborado no *Google Forms*, contou com a participação de 24 discentes que responderam às perguntas, sendo disponibilizado em grupo de *whatsapp*.

No que tange a identificação dos licenciandos, o gráfico 1 evidencia o cenário

Gráfico 1: Idade dos (as) licenciandos (as)



Fonte: Elaboração própria

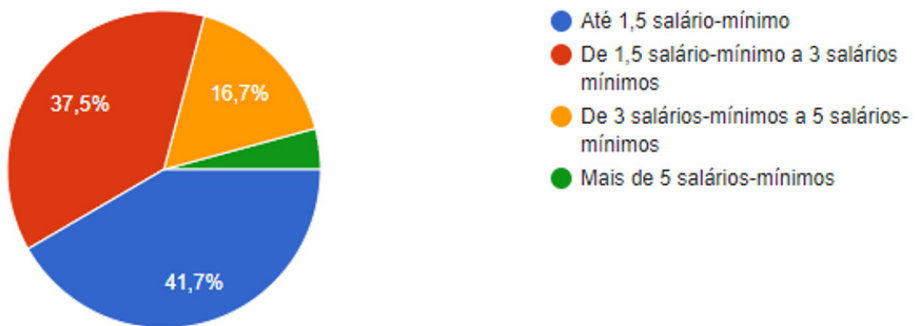
Em relação ao estado civil, encontrou-se um percentual de 54,2% dos participantes como casados e 33,3% como solteiros. No que tange ao gênero dos licenciandos, 91,7% são do gênero feminino e 8,3% são do gênero masculino. Sabe-se que a busca pelo mundo do magistério sempre foi muito comum e predominante pelas mulheres desde os séculos passados. Acreditava-se que a função de educar seria das mulheres. Hoje, vem se tornando cada vez mais comum a procura da

formação docente pelo sexo masculino, mas ainda é bastante comum a predominância do público feminino. Vejamos o que Catani (1997) destaca que

A entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX (a princípio lentamente, depois de forma assustadoramente forte) – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas nas salas de aula (CATANI, 1997, p. 78).

O gráfico 2, por sua vez, traz um outro dado relevante, que se refere à renda familiar dos estudantes.

Gráfico 2: Renda familiar estimada dos licenciandos



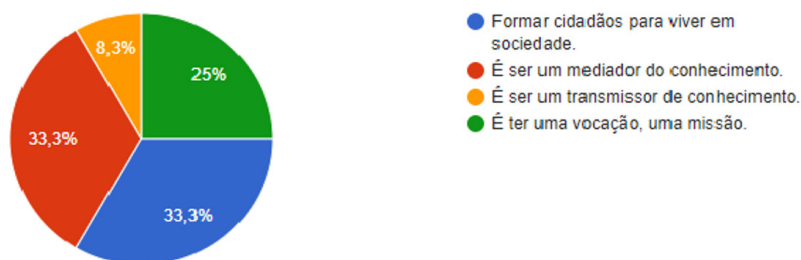
Fonte: Elaboração própria

A realidade encontrada na pesquisa, relaciona-se com os estudos de Gatti *et al.* (2019), que evidencia que o perfil de estudantes do curso de Pedagogia, no que diz respeito à renda familiar, é de estudantes pertencentes às camadas populares, que vêm nos estudos a possibilidade de melhoria de suas condições de vida e de suas famílias.

No que tange a formação acadêmica, 79,2% dos participantes da pesquisa, não possui curso superior. Entrar em uma universidade é a realização de um sonho com uma perspectiva de um futuro melhor. No entanto, nem todos conseguem ter acesso ao ensino superior. Ainda no Brasil nem todos tem as mesmas condições. “Muitos têm que conciliar a rotina de estudos com o trabalho e isso acaba dificultando a permanência nas universidades” (SOUZA, GOMES E MOREIRA, 2014).

Perguntamos também aos licenciandos, qual é a contribuição que eles veem na atuação do professor para as futuras gerações. As respostas estão expressas no gráfico 3.

Gráfico 3: O que é ser professor



Fonte: Elaboração própria

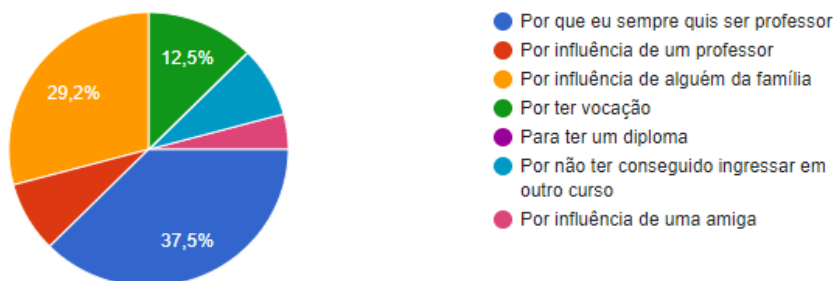
Os dados apontam que para os licenciandos, ser professor não se limita apenas na transmissão de conhecimento. De acordo com Tardif (2002), antes de tudo o professor é alguém que sabe alguma coisa e sua função consiste em transmitir esse saber a outros, mas não de maneira contextualizada. Para o autor, o docente no cotidiano da sala de aula mobiliza muitos saberes, plurais e complexos, que se relacionam com os diversos campos do conhecimento, com o currículo, com a aprendizagem construída no âmbito da formação e com a própria experiência do professor.

Pimenta (2012) também contribui nesta análise afirmando que

(...) essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimento ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares (PIMENTA, p.5. 2012).

Os motivos que levaram à escolha da profissão também foi uma das questões trazidas aos licenciandos. O gráfico 4 apresenta as escolhas dos alunos e alunas.

Gráfico 4: Porque escolheu ingressar no Curso de Pedagogia



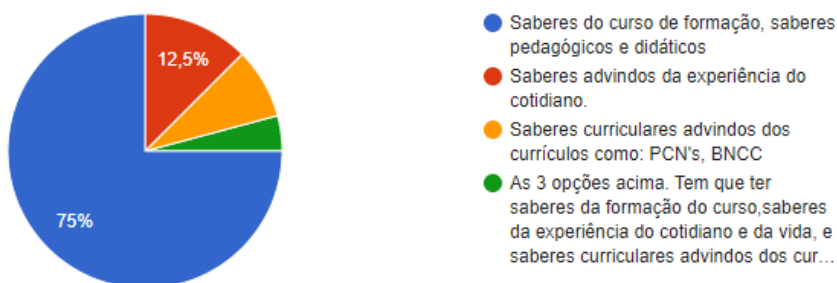
Fonte: Elaboração Própria

De acordo com Gatti *et al.* (2019), o processo de escolha profissional está sujeito a uma série de intervenientes. E entre as razões na escolha da Licenciatura de Pedagogia se destaca “ser uma vocação”, pois tem prevalecido a ideia sobre o ofício de professor, o magistério compreendido como uma missão, que requer, sobretudo, comprometimento e dedicação.

Sobre a influência da família na escolha profissional dos filhos, Luchiari (1996), afirma que a escolha da profissão é “marcada pela trajetória profissional familiar e um grande número de jovens reconhece a influência da família na escolha da profissão” (p.82), e o que podemos observar nas respostas dos jovens licenciandos.

Em relação aos saberes docentes, quando perguntado aos licenciandos quais consideram importantes para atuar como professor, 75% disseram que consideram relevantes os saberes do curso de formação, saberes pedagógicos e didáticos; 12,5% consideram relevantes os saberes advindos da experiência do cotidiano; 8,3% os saberes curriculares advindos dos currículos e apenas 4% consideram relevantes todas as 3 opções acima. Como mostra o gráfico 5 a respeito dos saberes da docência.

Gráfico 5: Saberes da docência



Fonte: Elaboração própria

As respostas dos estudantes evidenciam a importância dada à formação inicial. Enquanto autores como Pimenta (2012), Tardif (2002) e Freire (2020) ressaltam a importância da experiência profissional no processo de se constituir como professor, os licenciandos destacam a relevância dos conhecimentos construídos no âmbito da formação inicial. Essa notoriedade atribuída pelos estudantes, fica ainda perceptível quando eles apontam que todas as ações do curso são valiosas na construção destes saberes, conforme aponta o gráfico 6.

Gráfico 6: Momentos do curso de Pedagogia em que esses saberes são constituídos



Fonte: Elaboração própria

Percebemos que os licenciandos consideram o curso de Pedagogia como um todo relevante para a construção dos saberes da docência no âmbito da formação inicial. Tardif (2002), Pimenta (2012) e Nóvoa (2017) quando sintetizam os seus pensamentos em defesa de que a docência é uma profissão, que necessita de saberes e conhecimentos específicos para que se concretize com qualidade.

Acerca da contribuição do curso de formação em Pedagogia, todos os relatos dos licenciandos apontam que o curso contribuiu para a aprendizagem da docência, destacando alguns pontos como: nas trocas de experiências; nos estágios; nas aprendizagens com outros discente e professores e com conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso.

O curso por completo. Mas nos estágios os alunos aprendem muito, tanto com as atividades realizadas, quanto com todos os envolvidos, como os colegas e a tutora. (Aluno A)

O curso de formação em Pedagogia me proporcionou um leque de oportunidades, conhecimentos e visão de mundo. (Aluno B)

O curso contribuiu de forma significativa em minha vida pessoal, profissional e estudantil, pois tenho uma visão mais ampla da vida em relação a sociedade como um todo.

(Aluno c)

A consciência de que somos seres inacabados e de que sempre a espaço para descobrir coisas novas. A Pedagogia me ensinou o caminho da pesquisa. (Aluno D)

Percebemos, assim, a importância dos saberes docentes para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, bem como acreditamos que somos capazes de construir novos saberes no desenvolvimento contínuo, que nos possibilitem enfrentar as diversas situações que venham a se manifestar. A construção dos saberes docentes para a realização de atividades nos permite perceber a amplitude que envolve a organização escolar, as necessidades em sala de aula, as competências para desempenhar as atividades de ensino entre outros que favorecem o desenvolvimento do ensino e de aprendizagem.

CONCLUSÕES

Os depoimentos dos alunos concluintes demonstram que o conhecimento construído no âmbito da formação inicial, contribui para a aprendizagem da docência, o que se evidencia a partir de algumas falas dos estudantes: “o curso contribuiu de forma significativa em minha vida pessoal, profissional e estudantil, pois tenho uma visão mais ampla da vida em relação à sociedade como um todo”; “a consciência de que somos seres inacabados e de que sempre há espaço para descobrir coisas novas, para aprender a ser professor”; “trabalhando com responsabilidade no processo de ensino, sempre refletindo sua prática pedagógica a fim de ofertar uma formação crítica e reflexiva ao indivíduo, para que o mesmo tenha capacidade de exercer sua cidadania”; “penso estar preparada para atuar como professor, o curso está me preparando para que eu seja professora em breve”.

As falas demonstram a existência de uma formação crítica a respeito da profissão e um entendimento de o curso está contribuindo para o exercício da profissão. Para os licenciandos, o trabalho do professor se constitui para além de uma visão de um professor transmissor, mas na perspectiva de que o professor contribui na mediação do conhecimento com os sujeitos. Percebemos ainda que, os estudantes possuem uma concepção ampliada do trabalho do pedagogo, entendendo ser a docência o pilar central que constitui a profissão.

Por fim, acerca da construção dos saberes docentes, as falas enaltecem o valor e o papel da formação inicial para os estudantes de Pedagogia. Eles compreendem que a formação inicial tem uma grande contribuição no exercício da profissão, e que as atividades desenvolvidas no curso são de extrema importância para esse “preparo” para o exercício da profissão. Certamente, fazem-se necessárias novos estudos que apontem as sistematizações e organizações dos projetos curriculares dos cursos de formação a fim de analisar como estes têm se constituído como um espaço significativo da formação do professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP, nº 02, de 01 de julho de 2015. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 17 set. .BRASIL, Decreto n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em 12 de set. 2022.

____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 01 set. 2022

CATANI, Bárbara Denice *et al.* Docência Memória e Gênero: Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? [recurso eletrônico] / Antônio Marcos da Conceição Uchoa; Átila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Out.-Dez. 2010.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.14).

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, pra quê? 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCHIARE, Dulce Helena Soares. Os Desejos familiares e a escolha profissional dos filhos. Revista de Ciências Humanas, Santa Catarina v.14 nº 20 p. 82, 1996.

MEDEIROS, Emerson. ARAUJO, Osmar. SANTOS, Jean Mac. O curso de Pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade. Interfaces da educação, Paranaíba, v.12, n.34, p. 561-588, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes docentes e atividade pedagógica. 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, C.S.B. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Wanderson Gomes de. GOMES, Celso Augusto dos S. MOREIRA, Simone de Paula Teodoro. Educação a Distância como possibilidade de democratização do ensino superior: uma discussão à luz do pensamento de Democracia e Educação de John Dewey. Piracicaba, 2014.

TARDIF, Maurice, saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: vozes, 2002.

QUESTÕES E CONSIDERAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Maria Fernanda Da Silva Ferreira De Melo¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados de um estudo sobre as bases ou os aspectos essenciais a ser considerados para didática e a avaliação no ensino superior, partindo do princípio de que o ensino nesse nível exige do professor competências que vão além daquelas exigidas para o ensino fundamental e mesmo para o ensino médio.

Tendo em conta que tanto o aluno quanto o professor só tendem a ganhar com a aplicação de uma didática orientada para a qualidade do ensino, os resultados deste estudo podem servir tanto a professores do ensino superior quanto para professores de ensino médio ou fundamental.

Entende-se, porém. Como qualidade, uma distinção entre ensino e educação, propondo que o professor adote uma postura de mais educar do que ensinar, mais formar do que informar, mais levar o aluno a construir o seu conhecimento do que oferecer a ele conteúdos prontos.

Em que medida isso pode ser tornado possível, e quais as bases para uma didática de qualidade no ensino superior, são as questões fundamentais para o estudo proposto? Essa questão leva a pensar sobre os rumos da educação e os rumos da sociedade. Se a educação pode moldar a sociedade ou se a sociedade é que molda a educação, essas são questões que podem e devem ser discutidas, levando-se em conta o papel do professor ou educador.

Dentre os autores tomados como referência neste trabalho alguns fazem uma distinção entre professor e educador, da mesma forma que diferenciam ensino de educação, informação de formação, e assim por diante. A rigor, essa distinção deveria começar a ser feita desde o ensino fundamental, propondo sempre a educação no lugar do ensino, de modo a levar os alunos a se transformarem em cidadãos de fato, em todos os sentidos. Existe essa preocupação e ela se manifesta em praticamente todos os livros didáticos modernos, isto é, escritos e editados nos últimos anos.

Por outro lado, observa-se também que os cursos superiores estão cada

¹ Licenciatura plena em pedagogia pela UNIVERSIDADE DO GRANDE ABC, 2005.

vez mais informativos, cada vez mais técnicos, cada vez mais orientados para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, e quase nunca levando em conta a formação cidadão da pessoa. Fica então a questão sobre qual seria a didática que pudesse dar conta de juntar as duas coisas: ensino e educação ou informação e formação. É de se acreditar que uma didática assim orientada deve ser buscada pelos professores em geral, de todos os níveis, e é esta a questão que este trabalho pretende investigar.

O objetivo geral do trabalho é analisar as bases necessárias para uma didática de qualidade no ensino superior, diferenciando ensino de educação e avaliando em que medida pode o professor ensinar e também educar, dentro de um sistema em que se valoriza mais o ensino prático e orientado à formação profissional.

Para alcançar esse objetivo fundamental, alguns objetivos específicos são necessários, tais como: estudar as bases para a didática no ensino superior; analisar e, que medida os cursos superiores atuais atendem mais ao ensino que à educação; verificar os pontos principais que diferenciam ensino de educação; apresentar uma análise geral e apontar alguns aspectos principais ou relevantes para a avaliação no ensino superior.

A metodologia adotada para a pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, conquanto que a apresentação e análise pode ser classificada como descritiva e qualitativa, pois não apenas descreve os argumentos colocados pelos autores consultados, como também procura estabelecer relações críticas com os mesmos.

A base teórica se estende para as obras que tratam da metodologia da pesquisa científica, em especial Oliveira (2002), que traz importantes observações sobre o conhecimento científico e as formas de se fazer ciência. Por fim, a base teórica se fecha em Gil (2003) e Feltran (2002), autores que abordam, respectivamente, a didática e a avaliação no ensino superior.

SOBRE A EDUCAÇÃO

Em busca dos objetivos deste trabalho é interessante abordar, antes de tudo, alguns aspectos legais da educação no Brasil. Assim, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, as finalidades da educação no ensino superior, expressas em seu Capítulo IV, Art. 43, são as seguintes:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da

cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VI - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

No mesmo ano em que a nova LDB foi transformada em lei, Paulo Nathanael Pereira de Souza escreveu:

Sabe-se que no início de tudo está a massificação que, em nome de uma suposta democratização de oportunidades escolares, tomou conta da educação brasileira e a tornou, em pouco tempo, uma das mais precárias do mundo. Multiplicaram-se os cursos e as vagas, sem que esse crescimento se fizesse acompanhar de um mínimo de qualidade operacional. Ao contrário, improvisaram-se prédios, equipamentos e, principalmente, professores, numa caótica sarabanda, de cujas consequências negativas não escapariam sequer as melhores instituições de ensino do País. E, em vez de a escola atuar de molde a elevar o alunado a seus padrões considerados úteis aos propósitos culturais, foi ela que rebaixou seus níveis, como faz a televisão que se escraviza ao IBOPE da audiência, buscando ajustar-se à precariedade de um alunado sem preparo, nem interesse maior pelo saber. Assim foi que a lei dos comboios passou a presidir o ritmo da educação superior no Brasil: a velocidade geral do comboio é determinada pela velocidade das unidades mais lentas! (SOUZA, in VASCONCELOS, 1996, p. XI).

Sem dúvida, a crítica feita acima, além de mostrar uma face oposta àquela mostrada no Artigo 43 da LDB, parece ser também muito dura ou agressiva, transmitindo uma imagem bastante negativa sobre as nossas instituições de ensino superior. Mas o autor não para por aí, e atinge também o professor, com essas palavras:

No centro desse processo de desqualificação, encontra-se o professor sem adequada capacitação. Recrutados quase sempre entre profissionais de sucesso em seu ramo de atuação, se bem que destituídos de qualquer noção sobre o significado estrito da educação ou sobre os recursos didático-pedagógicos exigidos pela formação sistêmica do alunado, esses docentes improvisados vão fazendo o que podem [para] dar conta do recado em sala de aula (Souza, in VASCONCELOS, 1996, p. XI-XII).

As duas citações acima fazem parte da apresentação do livro de Vasconcelos

(1996) e, na sequência, assim como o faz também o livro, procuram minimizar a rigidez das palavras e das colocações, mostrando, sobretudo, que não é o professor ou os profissionais da educação em si os verdadeiros responsáveis por esse estado de coisa, e sim o interesse mercantilista que, em busca do acúmulo financeiro, vai dominando todos os setores da sociedade. Não compete aqui escolher entre aceitar ou rejeitar as afirmações feitas acima, mesmo porque, críticas nesse sentido são feitas também em relação à educação em outros países.

Nidelcoff (1983), educadora argentina, aponta as mesmas questões, em uma época bastante anterior, concentrando, no entanto, o seu trabalho, na busca de soluções centradas no próprio professor. A autora faz uma discussão entre mestres educadores e professores, procurando distinguir entre o “mestre-policial” ou o “mestre-povo” e a polêmica existente entre uma atitude “policialesca e castradora” de ensino ou uma criativa de “engajamento” na cultura do educando.

Essa distinção vai de encontro àquela já apontada nesse trabalho, sobre a diferença entre ser professor e ser educador, entre ensinar e educar. Mas podemos agora relacionar o professor com o mestre-policial, e o educador com o mestre-povo. A grande questão continua sendo, no entanto, os limites permitidos ao profissional educador entre ser uma coisa e outra, visto estar o mesmo subordinado aos interesses superiores.

Nesse sentido, cabe indagar também como fica questão da avaliação, ou seja, com quais parâmetros o professor avalia seus alunos ou com quais ele deve avaliar. Nidelcoff (1983), assim como Paiva e Warde (1994) chamam a atenção que a avaliação, como uma resposta ao próprio sistema educacional, só pode ser feita, basicamente, no sentido de verificar em que medida o aluno assimilou os conhecimentos básicos necessários ao exercício da profissão para a qual o seu curso o está preparando.

Ou seja, o pragmatismo que domina o ensino superior, contrariando em muito as propostas que vemos na LDB, não valoriza outra forma de conhecimento. Assim, as questões sociais, éticas, morais, filosóficas, enfim, permanecem num segundo plano.

Cabe indagar, assim, como fica o professor, se ao aluno interessa ouvir e aprender sobre aquilo que lhe traz uma utilidade mais prática? Por sinal, mesmo no ensino médio ou fundamental, exemplos dessa praticidade são presenciados de modo constante, quando o aluno pergunta, por exemplo, se tal questão ou se o assunto de tal discussão cai na prova.

Em Nidelcoff (1983) e também em Paiva e Warde (1994) tem-se claras indicações de que situações como essas resultam da própria situação social na qual vive a grande maioria dos nossos alunos e, para quem, a escola é, antes de tudo, um caminho para uma possível ascensão social. Dessa forma, se o aluno

está em buscas de oportunidades de crescimento material, é a materialidade o que lhe interessa mais. E é nesse sentido que caminha a avaliação.

Por outro lado, conforme comenta Nidelcoff (1983), os resultados de uma prova objetiva têm significado não apenas dentro da classe, mas evidenciam uma situação social determinada. Ou seja, as provas indicam quem tem um nível aceitável de rendimento e quem não tem, mas, além disso, revelam que as causas de um mau rendimento provêm em grande parte da situação social dos alunos e que os mais baixos níveis de aproveitamento ocorrem, geralmente, entre alunos procedentes de ambientes sociais menos privilegiados.

A avaliação revela, então, de um lado, que o professor pode estar fazendo acentuar ainda mais as diferenças sociais, na medida em que promove apenas os alunos com bom rendimento escolar, ou seja, aqueles geralmente procedentes de ambiente sociais mais privilegiados, e de outro, que é necessário mudar o sistema de ensino e de avaliação no sentido de fazer diminuir as diferenças sociais.

Sem dúvida, é uma questão crucial e, em resposta às duas críticas de Souza (in, Vasconcelos, 1996), temos um professor que mesmo profundamente interessado em atuar a avaliar no sentido de procurar oferecer oportunidades iguais a todos os alunos, precisa, antes de tudo, seguir as próprias determinações que o sistema lhe impõe.

Em outras palavras, mais do que um professor-povo, ele se vê na contingência de agir como um professor-policial. E agora pode-se entender melhor essa distinção feita por Nidelcoff (1983); pois à polícia interessa menos as origens sociais das pessoas e mais a manutenção da ordem, com a diferença de que a ordem é sempre determinada pelas classes mais favorecidas.

O professor-povo, conforme expõe Nidelcoff (1983), é aquele que, antes de tudo, procura avaliar como um educador, não como um transmissor da informação, procura se interessar pelos alunos enquanto pessoas, não enquanto intelectos, procura valorizar suas atitudes, sua dedicação, seu esmero, sua responsabilidade, e não apenas a quantidade de perguntas que acertam numa prova, procura, além das notas, apreciar outros tipos de trabalho do aluno, outras formas de manifestação do seu conhecimento, procura cobrar menos a memorização e mais a capacidade de utilização dos dados e das informações que os alunos possuem, procura não usar os instrumentos de avaliação como meio de atemorizar, mas sim para desenvolver o espírito de auto-crítica e estimular a superação das dificuldades, procura, enfim, conduzir o aluno a uma perspectiva de auto-avaliação, desenvolvendo o senso crítico frente à realidade.

Ou seja, a avaliação deve, antes de tudo, servir ao próprio aluno e não ao professor ou à escola. Tendo como referência Feltran et al (2002), podemos procurar sintetizar de modo mais claro o sentido não apenas da avaliação como

também da própria educação, no que se refere ao papel do professor quanto a atuar em busca da diminuição das diferenças sociais ao invés de acentuá-las.

Na análise destes autores, a sociedade passa por grandes transformações, principalmente aquelas ligadas às questões econômicas ou, mais precisamente à globalização da economia, quando se tem uma “invasão” na forma de tecnologia e também pelos processos produtivos de países detentores de alta tecnologia e, para a qual, a mão-de-obra humana é praticamente dispensável.

Essas transformações fazem repensar as questões relativas ao mercado de trabalho e a posição da escola diante desse mercado, qual seja, preparando cada vez mais profissionais para empregos que não existem. Essa questão, por si só, já é altamente relevante e preocupante, mas não se esgota aí, pois nos faz pensar em algo ainda mais profundo ou de efeito muito mais nocivo, que é a exclusão social, gerada por essa falta de emprego.

Podemos adicionar que o sistema capitalista de produção não consegue existir de maneira a promover o bem-estar geral da sociedade, sendo altamente concentrador das riquezas de um lado, e gerador de pobreza do outro.

Fica então a grande pergunta sobre qual é o verdadeiro papel da escola, principalmente o da educação superior, diante deste sistema; continuar produzindo em escala cada vez maior, profissionais qualificados apenas para o mercado de trabalho ou, por outro lado, promover um tipo de ensino onde pesam outros valores e outras formas de relações de trabalho, criando assim profissionais das mais diversas áreas, aptos a produzirem sem essa tão estreita relação ou dependência com o mundo empresarial.

Deve a escola pensar num tipo de preparação de seus alunos que não seja aquele cujo maior mérito é o de “classificar” os que servem e os que não servem para serem “empregados” nas grandes empresas. Antes de tudo, a universidade deve formar cidadãos e, paralelamente, cidadãos aptos a contribuir com o bem-estar social independente da forma como exercem seus ofícios – se empregados de uma empresa ou não.

A obra de Feltran et al (2002) é composta por vários trabalhos, de vários autores diferentes, mas todos eles ligados a uma mesma entidade de ensino. Nesses trabalhos, alguns deles baseados em pesquisas feitas junto com professores e/ou alunos da respectiva instituição de ensino, procura-se apresentar elementos para discussão sobre a avaliação da própria instituição, dos professores, dos alunos, e também do conteúdo do ensino.

Ou seja, o livro procura não deixar nenhum ponto sem ser discutido. Em todos os trabalhos, porém, alguns aspectos são ressaltos, sendo que o mais importante deles pode ser creditado à avaliação construtiva.

Seja para a avaliação da instituição, seja para a avaliação do professor

ou, principalmente, talvez, para a avaliação do aluno e também do próprio conteúdo do ensino, o que nos chama a atenção nos trabalhos é a necessidade de abandonar de vez o velho e tradicional conceito de avaliação cujas três funções básicas podem ser vistas como: selecionar ou separar os que servem dos que não servem; premiar aqueles que atendem às exigências da avaliação; e, pelo lado oposto, punir aqueles que não se enquadra a essas exigências.

Uma avaliação desse tipo continuará produzindo os mesmos resultados negativos de sempre e em nada contribui para a melhoria geral do ensino. Tomando por base o primeiro dos trabalhos disposto no livro, por exemplo, pode-se perguntar qual a finalidade da avaliação da instituição, por exemplo. Ou pode-se perguntar também a quem cabe essa avaliação.

Se for respondido que cabe ao Estado, a quem a instituição deve responder principalmente com números e dados que comprovem sua adequação ao mínimo de exigências feitas, pode-se então ver um Estado que pune ou que premia, permitindo ou não o funcionamento da instituição.

Se for respondido que é a sociedade, subentendendo-se aí os alunos, os pais e o mercado de trabalho, também não há muita diferença em relação à forma anterior, a não ser, talvez, pelo tempo demandado.

Ou seja, enquanto o Estado dispõe de números e dados para premiar ou punir a escola de forma mais imediata, a sociedade precisa de mais tempo até perceber os resultados por ela apresentados.

Mas nos dois casos, não se pode acreditar que a avaliação leva à melhoria do ensino, pois o que a instituição vai procurar fazer, quase sempre, é apenas apresentar dados que a qualifiquem.

Se for estendida essa questão para a avaliação dos professores, ou então para a avaliação dos alunos, como são tratados no segundo e demais trabalhos apresentados no livro, pode-se entender que essa apresentação de resultados não leva necessariamente à melhoria.

E a razão para isso é que a avaliação está acontecendo de forma quantitativa, ou seja, quanto mais resultados apresentados, maior a pontuação e, consequentemente, a premiação.

Mas é fácil perceber também que tanto a escola, quanto os professores, como também os alunos podem encontrar meios de apresentarem resultados em quantidade, sem que isso signifique qualidade, ou seja, melhoria.

A discussão geral do livro centra-se então nessas duas questões básicas:

- Avaliação construtiva
- Avaliação qualitativa X avaliação quantitativa

Para melhor compreender o conceito de avaliação construtiva, muito embora ele seja pertinente a todos os trabalhos apresentados no livro, é naquele que

trata da avaliação dos alunos repetentes que melhor pode ser visualizado.

Ao se questionar, por exemplo, o porquê e a validade se de fazer um aluno repetente cumprir toda a etapa anterior, como se dela ele nada tivesse aproveitado, fere-se profundamente o conceito de avaliação construtiva, pois esse pressupõe avaliar e trabalhar em cima daquilo que já existe, do ponto onde se parou e não começar sempre do zero outra vez, como se o aluno não tivesse conseguido nenhum progresso.

E se é assim para o aluno, também o é para a instituição, para o professor e para o próprio ensino.

A instituição deve ser trabalhada a partir da sua constituição, dos resultados que ela já apresentou e apresenta à sociedade. Da mesma forma, o professor deve ser trabalhado em torno do seu modo de ser e de tratar com os alunos, ou com a sua disciplina. Também os alunos devem ser considerados a partir do seu modo próprio de construir o conhecimento.

Sendo assim, deve haver uma estreita relação ou, mais precisamente, uma via de comunicação, um caminho de ida e de volta entre todos os elementos envolvidos de modo que se permitam uma avaliação contínua, construtiva e de qualidade.

Pode-se argumentar que com a massificação do ensino, com as classes cada vez mais lotadas de alunos, e esses cada vez mais ansiosos por uma vaga no mercado de trabalho, todas essas considerações acabam ficando apenas nisso mesmo, ou seja: considerações.

É de se acreditar, no entanto, que tanto em relação à sua didática, quanto ao sistema de avaliação que adota, o professor tem um importante papel no sentido de fazer dessas considerações uma atitude de transformação, aproximando-nos, então, das bases expostas no Artigo 43º da nossa Lei de Diretrizes e Bases.

SOBRE A DIDÁTICA

Quando se fala em didática no ensino superior, uma das perguntas que podem surgir é em que exatamente ela se difere da didática para a educação infantil ou para o ensino fundamental e médio. É evidente que existem diferenças, pois a forma do adulto o do jovem aprender não é a mesma daquela como aprende a criança. Além disso, os conteúdos também são diferentes, do mesmo modo que a forma de abordá-los. Questões como ética, política, vida em sociedade, por exemplo, entre tantas outras, vão sendo aprofundadas em seus significados, à medida que o ensino atinge um estágio mais elevado.

Afora isso, outras diferenças se manifestam. e, no entanto, o embasamento teórico apenas não seja suficiente para a percepção mais apurada das mesmas.

Nesse sentido, Gil (2009) evidencia diferenças marcantes na didática para o ensino superior a partir de questões como a identificação do perfil do professor

universitário e do estudante universitário, e também as relações que se estabelecem entre esses dois polos. E diz que essas diferenças, geralmente só são percebidas pelo professor ao longo da sua carreira, com o seu autoconhecimento, resultado da experiência que acumula, isto porque ele não recebeu a devida formação.

Na verdade, as diferenças não surgem somente com o ensino superior, mas também com o fato de se lidar com pessoas adultas. Freire (1989), relata, nessa e em outras obras suas, a experiência vivida com a alfabetização de jovens e adultos, e mostra que a forma de se aproximar dessas pessoas, conhecer a realidade em que vivem, conhecer os seus problemas e levar essas pessoas a produzir o seu conhecimento, é fundamental para o sucesso da empreitada não apenas na alfabetização como também na educação dessas pessoas, na medida em que o autor reconhece como educação a capacidade adquirida pela pessoa em se tornar autônoma, dirigente de si mesma.

A preocupação deste educador não era simplesmente alfabetizar, no sentido de capacitar o aprendiz a decodificar a escrita; sua preocupação era educar, capacitando o indivíduo para ler o mundo.

Alves (1989) vai mais fundo nessa questão e diferencia o ensino de educação ou informação de formação, valorizando, sobretudo a ética na educação, com vistas à autonomia do estudante e a formação de uma sociedade melhor.

Freire (1996, p 37), ao procurar distinguir a educação do ensino, afirma que "...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Ao entrar em sala de aula o professor deve estar aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas e às inibições dos alunos, envolvendo-os de tal forma que se sintam como construtores desse conhecimento.

Se respeitar a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. (Freire 1996, p. 37).

Freire (1996, p. 50) diz que "ensinar exige consciência do inacabamento do ser humano". Esse "inacabamento" é construído ao longo da história e quanto maior a construção mais o homem caminha rumo ao conhecimento, mais ele se sente "inacabado", pois o saber costuma sempre trazer mais perguntas do que respostas. A compreensão deste aparente paradoxo leva-nos mais próximos de perceber a diferença entre o ensino e a educação. Podemos pensar na educação como algo semelhante a mexer com o "acabamento", com o desequilibrar aquilo que já é tido com acabado.

A construção da autonomia é, portanto, a questão-chave para compreendermos o significado do inacabamento ou do seu contrário; o acabamento. Conquistar a autonomia significa, antes de tudo, ser capaz de compreender a realidade e agir sobre a mesma. O contrário significa exatamente o estar preso a uma realidade sem conseguir compreendê-la e muito menos transformá-la.

Freire (1980) que ele acreditava na importância da educação popular não apenas como um método para alfabetizar jovens e adultos, mas principalmente como uma possibilidade focada na conscientização das camadas menos favorecidas, procurando tornar possível a diminuição das barreiras entre ricos e pobres na sociedade brasileira.

Conforme Freire (1980), simplesmente “estar no mundo” é, sem dúvida, bem diferente de “estar com o mundo”; sendo esse um ponto de fundamental importância para compreendermos a situação de uma pessoa que não sabe ler e escrever e que, por conta disso, não tem condições de compreender a sua posição no mundo – se ela está no mundo, sendo conduzida segundo os interesses de outros, ou se está com o mundo, participando desses interesses.

A educação pretendida e colocada em prática Paulo Freire é uma educação politizada. Muito mais do que alfabetizar, portanto, o educador pretendia que o educando soubesse exatamente porque se alfabetizar e o que ele poderia fazer ou ser junto com sua alfabetização. A condição de alfabetizado é importante, mas não suficiente para levar o indivíduo a estar com o mundo, participar dele, deixar de ser oprimido.

Em que medida essas mesmas questões valem para o ensino superior, ou seja, para a formação superior? Algumas palavras do autor são esclarecedoras:

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam (FREIRE, 1980, p. 45).

O único fator que pode explicar a sujeição do homem simples a esse estado de coisas é a sua falta de consciência a respeito. Por não ter consciência, o homem simples é esmagado e diminuído, sem conseguir perceber que aquela sua situação não é a ordem natural das coisas. Falta a esse homem simples a capacidade de conhecer a sua realidade. No entanto, levar a conscientização para o homem simples ou trazê-lo para a luz da realidade não é coisa tão simples, com reconhece inclusive Freire (1980), sendo essa a razão para o mesmo propor um tipo de educação ou de construção do conhecimento com base no respeito pelo educando.

Freire (1980) consigna esse respeito a prática do que ele chama de dialogicidade, aplicada como princípio metodológico. Essa dialogicidade pode ser

compreendida pelo seu modo mais simples, que é o educador se colocando em nível igual ao do educando, não como professor ou sabedor de todas as coisas, mas sim como alguém que está também procurando o conhecimento, o que ele faz quando passa a viver a mesma realidade que oprime o educando, isto é, sentindo de perto qual é essa realidade, como ela se coloca ou como é percebida pelo educando; o homem simples.

A partir de então, pode o educador procurar levar o educando à conscientização dessa realidade e, num momento seguinte, buscar com ele os meios para mudá-la, para superá-la. Para o autor, uma educação que não objetiva esse propósito, não faz sentido, pois só contribui ainda mais para perpetuar a realidade existente.

Pode-se pensar, então, que essa dialogicidade pode e deve ser aplicada também no ensino superior, com professores e alunos num estado de pesquisa, de descobertas, de ações conjuntas e não como uma classe distintamente separada entre professor de um lado e alunos do outro.

Em *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996), como expressou no subtítulo da obra, o autor indica os “saberes necessários à prática educativa”, mostrando que, ao professor que se pretende um verdadeiro educador, não cabe apenas apropriar-se de um método qualquer de alfabetização e aplicá-lo aos seus alunos. O autor esclarece que esses saberes são necessários a qualquer educador, independente da conduta política que o mesmo adota. São suas as seguintes palavras:

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar nestes saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora (FREIRE, 1996, p. 23).

Conforme a visão do autor, as necessidades de educação do aluno são as mesmas, independente do professor ou da maneira que este pensa. Isto significa que professor que deseja de fato educar o aluno deve agir no sentido de levar esse aluno à condição de conhecedor do seu mundo e da sua realidade, o que é um passo fundamental para a conquista da sua autonomia.

O Educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 1996, p. 28-29).

Por discurso bancário, tendo em conta as referências que o educador faz nesta ou em outras obras suas, podemos entender o professor que apenas passa e repassa

conteúdos aos seus alunos, da mesma forma que se faz depósito de dinheiro em um banco, obtendo depois como resultado, nada além daquilo que depositou.

Ou seja, se o professor apenas transmite conteúdos aos seus alunos, só pode cobrar deles os conteúdos que transmitiu, pois é somente isso que os alunos saberão responder. O papel do professor não é, portanto, depositar conhecimento, mas construí-lo juntamente com seus alunos. Por essa razão, entre outros saberes que Freire (1996) coloca como primordiais para o professor estão o “respeito aos saberes dos educandos”, a “críticidade”, a “estética” e a “ética” e ainda outros saberes, a partir ou com o auxílio dos quais o professor não se coloca como o dono do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um das principais conclusões que este trabalho permite, é que parecer haver, ou de fato há, uma certa contradição entre o ensino superior que temos e o ensino superior que queremos.

A base teórica aponta para a necessidade de professores voltados para a qualidade do ensino, com destaque para as questões morais e éticas, orientadas para a formação da cidadania.

Por outro lado, à medida que os cursos superiores vão se democratizando no país, tornando-se possível a um número cada vez maior de pessoas, a ênfase é dada na formatação técnica, no profissionalismo, não formação de mão-de-obra.

A pergunta que fica é sobre a possibilidade de conciliar esses dois lados aparentemente opostos, visto que a base teórica tende a valorizar muito mais o ensino humanizado em termos de valores éticos e morais, no sentido de formação não apenas profissionais qualificados para suas áreas, mas também profissionais capazes de ir além do simples exercício da profissão, tanto em relação à sua prática profissional quanto nas suas relações sociais.

Falando em termos de professores, a distinção entre professor e educador deve de fato ser relevada, pois enquanto o primeiro está preocupado em ensinar apenas, ou seja, transmitir aos seus alunos os conteúdos didáticos necessários, o segundo se preocupa em educar, em formar para cidadania.

De modo semelhante pode-se dizer que o educador é aquele que, antes de tudo, procura levar seus aprendizes a compreender a realidade à sua volta, a compreender o mundo, de modo a poder participar do mesmo e não continuar sendo apenas um mero espectador.

Assim, o professor que apenas ensina, mostra aos seus alunos o lado prático e imediato do aprendizado, isto é, o conjunto de conhecimento que o aluno necessita para ingressar no mercado de trabalho.

Já o educador, além desse lado prático, busca antes discutir com seus

alunos questões como por que ele precisa ingressar no mercado de trabalho ou o que é o mercado de trabalho.

Isso não significa que os educadores estejam querendo subverter a ordem estabelecida, mas, sim, que seus aprendizes conheçam essa ordem, saibam seus fundamentos e tenham condições de interagir com elas, em benefício de todos.

Pelo que se conclui, o ensino individualiza, canaliza, fecha as possibilidades de interpretação da realidade, enquanto que a educação procura fazer exatamente o contrário.

Mas qual o papel do professor, então?

É de se acreditar que tanto o ensino quanto a educação são extremamente necessários e que um não deve existir sem o outro. Portanto, o papel do professor é conciliar esses dois extremos que, na verdade, podem ser aproximados. O professor pode ensinar educando ou educar ensinando.

Antes disso, porém, o próprio professor é quem precisa educar-se, o que ele pode e deve fazer por meio da constante busca de novos conhecimentos e da interpretação da realidade social na qual atua.

É a base de conhecimento do professor que pode torná-lo um educador, que pode fazer com que as disciplinas que leciona não sejam simplesmente passada a seus alunos de forma distanciada da realidade e das questões que envolvem toda a sociedade.

Concluindo, acredito que o principal mérito do trabalho aqui apresentado é que tanto a didática quanto a avaliação no ensino superior devem estar voltadas para a humanização do ensino, para a compreensão da realidade social, para o realce dos valores éticos e morais, para a formação do cidadão e da cidadania.

E essa formação pode ser feita sem prejuízo do ensino, bastando ao professor não ser ele próprio apenas mais um profissional de ensino, e sim, um educador.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

AQUINO, Júlio G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

CARNEIRO, Moaci A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 9 ed. São Paulo: Vozes, 1998.

CEPÊRA, Altimary A. **Educação Infantil e Formação Profissional Docente: um estudo sobre o programa PEC – Formação Universitária Municípios no Estado de São Paulo**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

- FELTRAN, Regina C. De S. (org.). **Avaliação na educação superior**. Campinas (SP): Papirus, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GIL, Antonio C. **Didática do ensino superior**. São Paulo; Atlas, 2003.
- NIDELCOFF, María T. **Uma escola para o povo**. São Paulo, 1983.
- OLIVEIRA, Sílvio L. de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian J. (orgs.) **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Capinas (SP): Papirus, 1994.
- RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. (3ª ed.) São Paulo: Moraes, 1981.
- VASCONCELOS, Maria L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1995.

POSSÍVEIS FATORES DE EVASÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA EAD

Ludmila de Oliveira Amaral Ferreira¹

Ronei Ximenes Martins²

Estela Aparecida Oliveira Vieira³

INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade em constantes mudanças, é possível observar implicações na forma de se trabalhar, comunicar e relacionar. Nesse contexto, a educação escolar, é afetada diretamente. Como efeito, todos os níveis de ensino enfrentam grandes desafios, inclusive cursos superiores a distância. Um dos mais significativos desafios exacerbados ainda, com e após a pandemia de covid-19, é a evasão. Seu crescimento, inclusive nos cursos a distância, aponta para “necessidade de esforços de pesquisas dedicadas a mudar as taxas de retenção na EaD” (ABED, 2018, p. 12), sendo um tema urgente de discussão na educação superior.

Dentre os pesquisadores que estudam a temática cada um avalia os fatores geradores sobre um viés, comprovando que as causas são multivariadas (RAMOS *et al.*, 2014; SANTOS; GIRAFFA, 2017). Nesse sentido, considerou-se que ampliar métodos e ações visando ao aumento da permanência por meio do conhecimento dos fatores que levam à evasão, buscando revê-los e modificá-los e, de permanência, buscando potencializá-los, contribui para o que se conhece sobre o fenômeno e poderá oferecer subsídios para o sistema de educação superior.

Nesse contexto, a evasão aponta para a necessidade de avaliação e acompanhamento contínuos e, até mesmo, individualizados (BARROS *et al.*, 2017). Sendo assim, compreender os motivos da evasão e possíveis estratégias de intervenção se mostraram como pontos imprescindíveis para a melhora da qualidade da educação, uma vez que o tema ainda tem muito a ser explorado. Diante do exposto, a pesquisa se orientou pelo seguinte questionamento: Quais fatores contribuem para

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, Pesquisadora Integrante do Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita – NELLE/UFLA. Email: ludmilaoliveira@unialavras.edu.br.

2 Doutor em Psicologia pela Universidade São Francisco – USF, Professor do Departamento de Educação – UFLA. Email: rxmartins@ded.ufla.br.

3 Pós-doutorado na Universidade Federal de Lavras – UFLA. Email: estela.ap.o.vieira@gmail.com.

o abandono dos estudos por estudantes nos cursos de Pedagogia EaD?

Para responder à questão, a proposta foi analisar o perfil dos alunos evadidos do curso de licenciatura em Pedagogia EaD de uma universidade pública e de uma faculdade particular, ambas do Sul de Minas Gerais. Com isso, o intuito foi conhecer os possíveis elementos preditivos da evasão, para, com base nessa análise, estruturar linhas de ação que possam contribuir com as equipes dos cursos pesquisados para a mitigação do fenômeno.

REVISÃO DA LITERATURA

Evasão, é definida no dicionário como ato de abandonar alguma coisa. Dentro do contexto acadêmico, é vinculada ao insucesso escolar e conseqüente abandono dos estudos, afetando o sistema educacional como um todo.

Ao se rever a literatura, observa-se que vários autores (ROVAI, 2003; RAMOS, 2014; RAMOS *et al.*, 2014; BARROS *et al.*, 2017, MORA *et al.*, 2019; CASANOVA *et al.*, 2018) apontam para o aspecto multifacetado que envolve a evasão ou a permanência do estudante, sendo permeados por características pessoais, relações com a instituição, com a equipe mediadora, envolvem noções de pertencimento e laços afetivos. Também se imbricam com a infraestrutura e a que o estudante tem à disposição. Tudo isso é permeado por questões socioeconômicas e demográficas. Ou seja, é uma conjunção de fatores que, quando se entrelaçam, levam o estudante a permanecer ou evadir.

Em recente revisão sobre o tema, Ferreira *et al.* (2020), observaram que, de todos os fatores identificados pelos 13 artigos que entraram na fase final de análise da pesquisa, os sintetizados no Quadro 1 predominam tanto na discussão para a permanência quanto para evasão, sendo os fatores mais evidenciados na literatura estudada.

Quadro 1 - Preditores evidenciados na literatura.

Fator	Descrição	Autor/es
Perfil do estudante	Características inerentes ao aluno; Mudanças comportamentais decorrentes de características intrínsecas ao sujeito.	Manjarrés-Riésco <i>et al.</i> (2013); Grau-Valldosera; Minguillón (2014); Hernández; Velázquez (2017), Sousa; Maciel (2016).
Relativos à Instituição	Estrutura Curricular; Nivelamento; Apoio pedagógico; Estratégia pedagógica; Trabalho docente; Gestão; Qualidade do curso.	Grau-Valldosera; Minguillón (2014), Barros <i>et al.</i> (2017), Santos; Giraffa (2017).

Perfil da Comunidade e do ambiente acadêmico	Características mudam com a comunidade e ambiente acadêmico; Influência da trajetória escolar. Influência de fatores acadêmicos, ambientais e psicológicos (anteriores à admissão);	Hernández; Velázquez (2017); Costa; Gouveia (2018); Ferrão; Almeida (2018).
Relacionamento e Emoções	Aproximação professor/aluno; Comunicação eletrônica insuficiente; Influência da desmotivação/motivação no envolvimento dos alunos; Relação estado afetivo e aprendizado.	Manjarrés-Riésco <i>et al.</i> (2013); Enriquez (2014).
Características Sociodemográficas	Influência de fatores como: sexo; idade; classe econômica; situação ocupacional; setor geográfico	Carneiro <i>et al.</i> (2014); Mora <i>et al.</i> (2019); Sousa; Maciel (2016); Ferrão; Almeida (2018).
Integração Acadêmica	Elo entre o aluno e objetivo de se profissionalizar	Mora <i>et al.</i> (2019).
Fatores internos e externos	Relacionados à adaptação ao programa, compromisso pessoal, autoestima, satisfação, desempenho acadêmico, necessidade do estudante (posteriores à admissão); Oportunidade, finanças, responsabilidade familiar (posteriores à admissão).	Casanova <i>et al.</i> (2018); Carneiro <i>et al.</i> (2014); Mora <i>et al.</i> (2019); Bielschowsky; Masuda (2018).
Curso	Matrícula no curso de primeira opção	Ferrão; Almeida (2018).

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022).

Verifica-se que os fatores envolvidos são complexos e variados, relacionados ao perfil do estudante, da instituição, da comunidade e do ambiente acadêmico, aos relacionamentos e emoções, às características sociodemográficas, integração acadêmica, fatores internos e externos à formação e ao próprio curso em si.

Quanto aos instrumentos para avaliar o perfil do estudante e as possibilidades de prever sua permanência ou não, eles são escassos e agravados por variáveis instáveis que dificultam uma estimativa confiável. Os estudos pesquisados (ROVAI, 2003; SOUSA; MACIEL, 2016; GRAU-VALLDOSSERA; MINGUILLÓN, 2014; BIELSCHOWSKY; MASUDA, 2018), apontam a necessidade de procedimentos que permitam conhecer os alunos, suas características/motivações e o ambiente que os cercam, visando oferecer-lhes metodologias de aprendizagem que possibilite adotar estratégias de estudos, além de acompanhar de perto a trajetória de cada aluno. Estas ações, são necessárias, uma vez que a EaD é uma prática que permite equilíbrio entre necessidades e habilidades, tanto individuais como as do grupo.

Além dos preditores identificados, também foi constatado em, pelo menos quatro estudos pesquisados, que as ações para evitar a evasão devem ser reforçadas, nos primeiros anos de curso, em que existe um grande índice de abandono.

DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se caracterizou como um estudo descritivo-analítico, de caráter qualitativo e quantitativo. Iniciou com ideias previamente concebidas, a partir de conceitos estudados, utilizando instrumentos para coletas de dados, sendo analisados posteriormente com suporte estatístico.

A organização do instrumento de coleta foi precedida de revisão sistemática da literatura, com objeto de identificação dos fatores geradores de evasão, bem como os que potencializam a permanência. A partir dos estudos foi organizada a estrutura de categorias/eixos (BARDIN, 2011) de agrupamento dos preditores apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Eixos de agrupamento de Preditores de Evasão e Permanência.

Multidimensionalidade dos Preditores de Evasão e Permanência	
Categorias	Fatores relacionados à afetividade
	Perfil do aluno (Quem é, suas particularidades, características sociodemográficas)
	Fatores relacionados à IES e ao ambiente acadêmico
	Características da comunidade
	Fatores intrínsecos e extrínsecos - posteriores à admissão
	Fatores relacionados ao curso

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022).

A partir das categorias pré-identificadas, elaborou-se um inventário cujo objetivo seria a confirmação da presença dos fatores descritos na literatura e sua incidência como preditores mais recorrentes de evasão. Foram, também, inseridos possíveis novos preditores a partir da análise crítica da revisão de literatura.

A pesquisa seguiu a partir de coleta com o grupo de interesse. Como ferramenta de pesquisa, o inventário foi inserido no “Google Forms”, por meio da Internet.

Em um universo de, aproximadamente, 150 ex-estudantes, categorizados a partir da classificação de desistências e abandonos nas bases de dados de registros acadêmicos, consentiram em participar 37 pessoas (24,83%), sendo 27 da instituição pública, uma amostra representante de (13,69%) e 10 da instituição particular, uma amostra representante de (35,52%).

Após três semanas do envio, por e-mail, das orientações sobre a participação houve baixa adesão de respostas. Foi necessária nova rodada de divulgação. Os inventários ficaram abertos para a participação de 4 de abril a 25 de maio de 2020. Como os cursos à distância não foram suspensos devido à pandemia de Covid-19, e os evadidos já haviam se desligado dos cursos quando ela se iniciou

no Brasil, este fenômeno não foi considerado nas análises.

Os resultados dos dados quantitativos, foram analisados estatisticamente, por intermédio do Google Data Studio, que permitiu a construção de relatórios, gerando gráficos e tabelas para análises dos resultados.

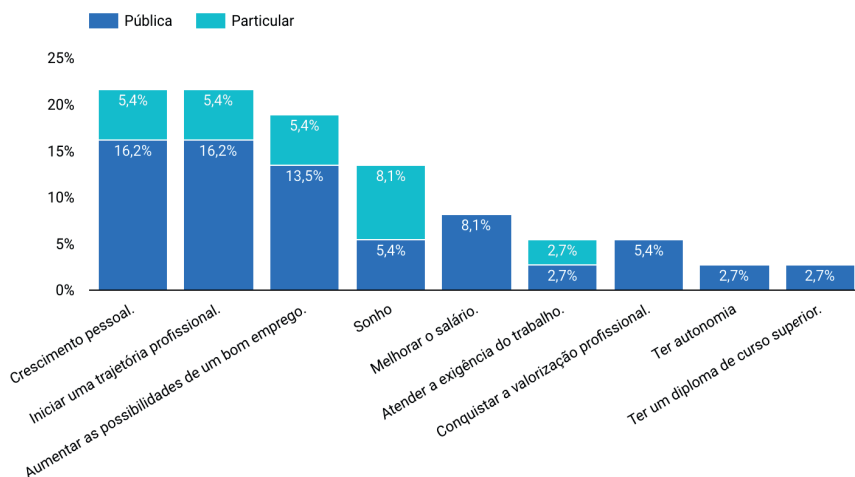
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente foram analisados os dados concernentes aos ex-estudantes e, logo depois, resultados referentes aos estudantes com matrícula ativa nas IES. Foi extraída estatística descritiva das variáveis, considerando uma amostra de 37 estudantes evadidos dos cursos de Pedagogia EaD, destes 27 da IES Pública e 10 da IES particular, para então serem executadas as análises descritivas.

Nessa amostra constam 33 mulheres e 4 homens, com faixa etária predominante entre 18 e 29 anos (45,94%), em sua maior parte casados (48,64%). O fato de a maior parte dos alunos serem casados pode sinalizar uma tendência da estrutura familiar influenciando na escolha de um curso a distância. Pelo fato de o perfil dos evadidos ser, em sua maioria de mulheres casadas (48,64%), pode ser enxergado como um possível preditor de desistência, uma vez que as mulheres casadas tendem a um comprometimento adicional do tempo.

Após conhecer as características demográficas dos ex-alunos e seguindo para a análise dos fatores motivacionais, foi possível verificar as escolhas dos alunos matriculados na IES pública e particular (ver Figura 1).

Figura 1 - Comparativo entre motivos para cursar Graduação - IES pública x particular.



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022).

Conforme se observa na Figura 1, os estudantes evadidos da IES pública ingressaram no Ensino Superior buscando, sobretudo, crescimento profissional ou o início de uma trajetória profissional, seguido da possibilidade de aumentar as chances de conseguir um bom emprego ou de melhorar o rendimento mensal. Na IES particular, a principal motivação sonho de fazer graduação, seguido do desejo de crescimento pessoal, início de uma trajetória profissional ou possibilidade de aumentar as chances de um bom emprego.

Quanto à motivação para fazer a graduação, é possível observar que os interesses acadêmicos se diferem. Para os ex-alunos entre 30 e 59 anos da IES pública, a escolha em fazer um curso superior foi, inicialmente, pelo interesse em iniciar uma trajetória profissional (30%), seguido da motivação do crescimento pessoal ou busca pela melhoria salarial (ambos 15%).

Para os ex-alunos entre 18 e 29 anos, a principal motivação esteve em aumentar a possibilidade de um bom emprego (13,1%), seguido da motivação no crescimento pessoal (11,1%).

Na esfera particular, a representatividade dos alunos evadidos com faixa etária entre 30 e 39 anos é baixa e a motivação em escolher fazer um curso superior ficou dividida entre iniciar uma trajetória profissional (5,0%) ou crescimento pessoal (5,0%). Entre a faixa etária de 18 e 29 anos, a principal motivação se encontra no sonho (17,6%), seguida da expectativa de aumentar a possibilidade de um bom emprego (11,8%).

Os alunos evadidos com idade entre 18 e 29 anos apresentam perspectivas diferentes de motivação, para cursar uma graduação, nas duas Instituições. Isso pode indicar diferença de perfil do aluno (SOUSA; MACIEL, 2016; MANJARRÉS-RIÉSCO *et al.*, 2013; GRAU-VALLDOSSERA; MINGUILÓN, 2018) que procura cursar graduação em Instituição pública ou privada.

No que se refere ao porquê fazer o curso de Pedagogia, na IES pública, a principal motivação foi gostar de crianças (24,3%), seguido do sonho de fazer Pedagogia (18,9%) e, por fim, a expectativa de melhorar o desempenho em relação ao cargo (16,2%). Neste estudo, o fato de o estudante ter escolhido o curso de Pedagogia por sonho e, mesmo assim, evadir/abandonar o curso, distancia-se da discussão dos autores Ferrão e Almeida (2018) que apresentam, que o fato do aluno ser admitido no curso escolhido, como sua primeira opção, é importante para sua persistência.

Na IES particular, a maioria dos respondentes evadidos (10,8%) nem mesmo sabem o porquê escolheram cursar Pedagogia. O aluno, ao entrar no curso sem saber o que procura, segundo Manjarrés-Riesco *et al.* (2013) e Casanova *et al.* (2018), já pode apresentar as principais causas para abandono, insatisfação e desmotivação.

No que diz respeito à motivação em estudar a distância, a Tabela 1 destaca

que, para (37,84%), a escolha foi pela possibilidade de conciliar trabalho, família e estudo. Além disso, para (18,92%), a escolha se deu também pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades.

Tabela 1 - Motivo para escolher EaD - IES pública e particular.

	Motivo para escolher EAD	Record Count
1.	Para conciliar trabalho, família e estudo.	37,84%
2.	Para conciliar trabalho, família e estudo., Pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades.	18,92%
3.	Pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades.	10,81%
4.	Para conciliar trabalho, família e estudo., Pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades., Por ser gratuita.	10,81%
5.	Não sei porque escolhi a graduação a distância.	2,7%
6.	Porque a modalidade a distância é mais fácil que a modalidade presencial	2,7%
7.	Por falta de oportunidade. Se pudesse, faria graduação presencial.	2,7%
8.	Porque já fiz cursos a distância e gostei da modalidade., Para conciliar trabalho, família e estudo., Pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades.	2,7%

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022).

Isso reforça o estudo de Costa e Gouveia (2018) que a EaD representa uma possibilidade de acesso à educação, para trabalhadores e pais de família que ainda não têm formação superior, facilitando o desenvolvimento das ações conjuntas: trabalho, família e estudo.

Entretanto nem a flexibilidade fez com que os estudantes permanecessem. As razões podem estar ligadas aos compromissos de trabalho e familiares, gerando incompatibilidade com as demandas acadêmicas; podem estar relacionados à Instituição, relacionados a fatores extrínsecos (ROVAI, 2003) e/ou ainda estar relacionadas às características inerentes ao aluno (SOUSA; MACIEL, 2016; GRAU-VALLDOSSERA; MINGUILLÓN, 2014).

Na verificação da situação do aluno evadido; período de desistência e a autoanálise do perfil para estudar a distância, foi possível verificar que na IES pública há grande desistência nos primeiros períodos do curso. Junto a essa desistência, existe a autoavaliação desses alunos com uma escala ordinal de cinco posições para autoavaliação do “perfil para estudantes EaD” (Figura 2). Observou-se que a maioria dos que evadiram consideraram possuir um perfil perfeitamente adequado, ou muito adequado para cursarem a graduação a distância.

Figura 2 - Imagem do item que avalia autopercepção de perfil para estudar a distância.

Em relação ao perfil de um estudante de graduação a distância (autônomo/a, disciplinado/a, organizado/a, etc.), você se considera: *

1 2 3 4 5

Sem perfil para estudar a distância. Tenho perfil para estudar a distância.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022).

Quanto ao período de desistência e autoanálise do perfil, observou-se que em relação aos ex-estudantes da Instituição particular, existe um elevado número de desistência também nos primeiros períodos. Diferentemente dos evadidos da IES pública, a maioria dos evadidos da Instituição particular, dos 1º e 2º períodos, autoavaliaram-se nas escalas 4 e 5 para “perfil para estudante EaD”. Considerando os dados apresentados e confirmado pela literatura, o risco de abandono é maior no primeiro ano de curso (SOUSA; MACIEL, 2016; GRAU-VALLDOSSERA; MINGUILLÓN, 2014; CASANOVA, 2018).

Destaca-se que a detecção precoce dos sinais de abandono escolar ajudará as IES a tomar medidas corretivas antes que a decisão final pelo abandono seja tomada (GRAU-VALLDOSSERA; MINGUILLÓN, 2014).

De modo geral, as evidências indicam que as instituições podem investir mais nas orientações iniciais sobre as especificidades e os desafios dos cursos EaD. Além das disciplinas introdutórias sobre a educação à distância, considera-se viável aplicar instrumentos de autoavaliação de perfil e/ou de aptidão para a aprendizagem online, tais como os sugeridos por Pallof e Pratt (2004) ou por Martins et al. (2007). Com base em diagnósticos, seria possível oferecer módulos introdutórios ou preparatórios para que o estudante melhore suas percepções quanto aos desafios que enfrentará.

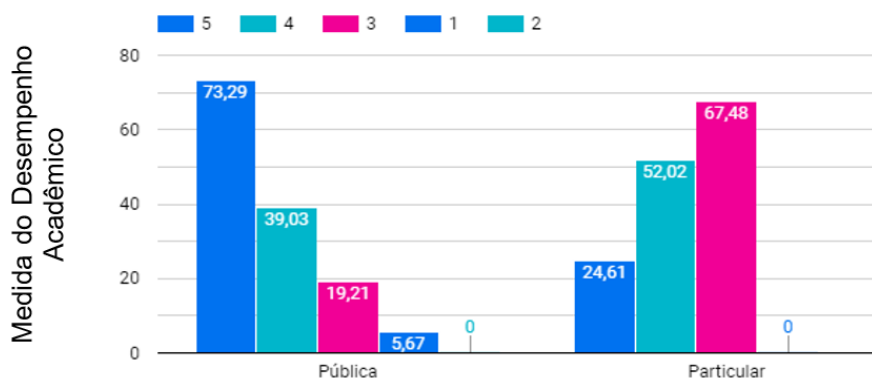
Quanto ao desempenho acadêmico dos ex-alunos em relação à quando ocorreu a desistência do curso, podemos observar na IES particular, que os alunos entre 3º e 4º período desistiram do curso com um desempenho acadêmico razoável, enquanto os desistentes, nos primeiros semestres, tiveram baixo desempenho. Nesse caso específico dos alunos do 3º e 4º períodos da instituição particular, há um distanciamento da discussão de Sousa e Maciel (2016), em que elas apresentam que o desempenho de notas é um fator preditivo para a permanência, pois os alunos, mesmo com boas notas, evadiram.

Na IES pública, os desistentes do 3º, 4º, 5º e 6º períodos, tiveram um desempenho mediano, enquanto os desistentes dos primeiros semestres tiveram baixo desempenho. Esse último, nos primeiros semestres, pode ser explicado

pelo pouco tempo cursado, pouco envolvimento e identificação com o curso ou, ainda, pode revelar o desempenho de competências que o aluno tem ao iniciar o Ensino Superior (CASANOVA *et al.*, 2018).

Nos demais períodos, o desempenho nos permite inferir que melhorar o acolhimento para os alunos e identificar suas dificuldades de aprendizagem são importantes para agir contra o fracasso escolar e que considerar as habilidades anteriores do aluno e o desempenho acadêmico podem ser fatores decisivos para o sucesso e permanência (CASANOVA *et al.*, 2018). A Figura 3 apresenta gráfico comparativo de desempenhos acadêmicos dos participantes por categoria administrativa.

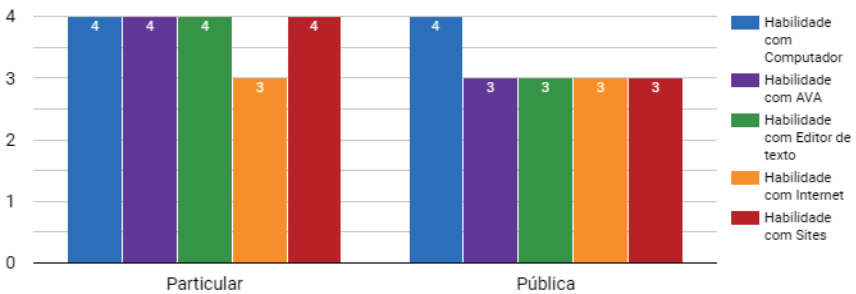
Figura 3 - Comparativo entre desempenho acadêmico e autoanálise de perfil de estudante EaD – IES pública x particular.



Fonte: Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022).

Além do desempenho acadêmico, considerou-se relevante observar como os desistentes se autoavaliavam quanto às habilidades no uso das tecnológicas digitais de informação e comunicação. A Figura 4 destaca, na IES pública, autopercepção de domínio elevado dos ex-estudantes em relação à habilidade com computador e domínio razoável em relação ao uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem; editor de texto; ferramentas da internet e de sites. Na IES particular, os ex-estudantes se consideraram com ótimo domínio em todos os itens inquiridos, exceto no caso de utilização de recursos da internet, considerado bom, fato isolado e relacionado mais a uma possível dificuldade de compreensão do tópico inquirido, visto que o domínio de uso de outros elementos (AVA e sites) estão intimamente relacionados com o uso hábil da internet.

Figura 4 - Comparativo de Habilidades Tecnológicas - IES pública x particular.



Escala: (1) Nenhum domínio; (2) Pouco domínio; (3) Domínio razoável; (4) Muito domínio

Fonte: Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022).

A condição detectada nessas análises demonstra que os estudantes evadidos possuem um domínio suficiente dos recursos tecnológicos utilizados nos cursos. As dificuldades com os recursos tecnológicos não parece ser mais um fator determinante para a evasão.

No que se refere à dedicação e envolvimento com o curso, observou-se nas duas IES que, parte significativa dos evadidos procurou conciliar atividades pessoais e profissionais com as demandas do curso (29,7%). A dedicação do estudante é condição imprescindível para a realização de um curso a distância. Os hábitos de estudo e a organização para o acompanhamento do curso e a realização das atividades são um dos elementos fundamentais para o sucesso nos estudos a distância (SANTOS; GIRAFFA, 2017).

De modo geral, os dados apontaram que a maior parte dos evadidos se sentiu apoiada pelos professores e tutores, estimulada a participar das atividades e teve boa percepção em relação aos conteúdos ministrados. Porém, uma parcela dos alunos evadidos declarou sentir falta de mais aulas presenciais, da presença física dos colegas e professores e, ainda, do contato virtual, além de ter tido dificuldade com os conteúdos. Para essa amostra, essas dificuldades podem ter colaborado com a decisão de desligamento do curso. Essa suposição corrobora com a discussão de Enriquez (2014), ao considerar o impacto do desenvolvimento de espaços sociais virtuais como necessários, ao propiciar aos alunos a oportunidade de encontro e interação entre si, podendo superar essa ausência física. Também a discussão de Costa e Gouveia (2018) sinaliza que resultados posteriores à admissão, avaliados negativamente, afetam os compromissos do estudo e resultam em uma maior probabilidade de o estudante deixar o curso.

Na esfera pública, os evadidos avaliaram o curso com carga horária adequada em relação aos conteúdos, atividades e prazos; atividades práticas e teóricas; relação de avaliações e conteúdos e a quantidade de encontros presenciais. Já em relação ao

plano de cursos, materiais de estudos e materiais complementares de ensino e aulas na percepção desses ex-estudantes, eram disponibilizados somente às vezes. A pior avaliação foi em relação ao cronograma das disciplinas e avaliações de aprendizagem, em que os ex-estudantes afirmaram não existir, na IES pública.

Na IES particular, os ex-alunos fizeram melhor avaliação em relação ao planejamento de curso. Apontaram como existentes os cronogramas de disciplinas, materiais de estudos e complementares, atividades práticas e teóricas, avaliações de aprendizagem e quantidade satisfatória de encontros presenciais. Apontaram como existente, em alguns momentos, adequação de carga horária em relação aos conteúdos, atividades e prazos, existência de planos de curso, ensino e aulas e relação de avaliações e conteúdos.

As análises dos alunos evadidos sobre o planejamento de curso destacam desencontros de opiniões entre as Instituições pública e particular, que podem sugerir a contribuição para a não permanência dos estudantes, corroborando com os estudos de Ramos et al. (2014), ao revelarem a importância da valorização do desenho pedagógico do curso, como forma de mobilizar os estudantes e mantê-los motivados e satisfeitos.

A percepção dos evadidos em relação à organização dos cursos, é possível verificar que, com exceção dos alunos da faixa de 18 e 29 anos da IES particular, houve percepções mais positivas em relação à organização do curso e algumas poucas percepções positivas dos ex-alunos da IES pública, em relação a aspectos específicos da organização. Entre as faixas etárias de 19 a 39 anos, majoritariamente, a visão dos alunos evadidos é de não ter muita clareza quanto à organização das atividades letivas, as formas de interação e as ações necessárias para os estudos, o que pode ter contribuído para a não continuidade no curso, uma vez que “é importante deixar explícitos, no desenho do curso, os objetivos, formas de interação e avaliação, de modo a harmonizar as expectativas dos estudantes à proposta do curso” (RAMOS *et al.*, 2014, p. 12).

Sobre a disponibilidade da equipe pedagógica, a avaliação também foi diferenciada. Os ex-alunos entre 18 e 29 anos da IES pública, avaliaram a disponibilidade do apoio tecnológico e do coordenador de curso como bons e o atendimento dos tutores e professores de curso como razoáveis. Os ex-alunos da IES particular avaliaram a disponibilidade do tutor e do coordenador de curso como bons e o apoio tecnológico e professores como razoáveis. Os alunos evadidos com idade entre 30 e 39 anos, tanto na IES particular quanto na IES pública, somente se diferenciam em relação à disponibilidade dos professores do curso, apontando o item como muito ruim (IES pública). Os demais itens foram todos avaliados como ruins.

Os ex-alunos entre 40 e 59 anos da IES Pública avaliaram a disponibilidade

do apoio tecnológico e do tutor como razoáveis e o atendimento dos professores e coordenador de curso como ruins. As análises sobre disponibilidade da equipe pedagógica, em meio aos ex-alunos com faixa etária entre 18 e 29 anos, a avaliação foi mais positiva, se comparada às demais idades, mas, ainda assim, houve avaliações determinadas como razoáveis. As análises dos alunos com faixa etária de 30 a 49 anos confirmam a discussão dos autores Costa e Gouveia (2018) sobre os preditores de evasão posteriores à admissão, relacionados a fatores acadêmicos como apoio tutor/instrutor, por exemplo, categoria de fatores sobre os quais a instituição tem total controle e que podem potencialmente afastar o estudante do curso.

A comparação dos ex-alunos sobre a interação do Professor e Tutor com os alunos no ambiente virtual foi vista de forma bem diferenciada entre alunos evadidos da IES pública e particular. Na Instituição pública, a maior parte dos ex-alunos (37,8%) avaliou a interação professor/tutor como boa, (24,3%) avaliaram como razoável e (10,8%) como ótima. Na Instituição particular, as avaliações ficaram divididas em bom, ruim e ótima (todas 8,1%). Apenas (2,7%) avaliaram como razoável. As intervenções dos Professores/Tutores podem fazer diferença no relacionamento com os estudantes e na forma como os estudantes os enxergam.

A partir da avaliação sobre a interação Professor/Tutor no ambiente virtual, os ex-alunos foram questionados sobre a influência ou não dessa interação com a decisão de saída, desligamento ou abandono do curso. Tanto na IES pública (62,16%) como na IES particular (13,51%), a maioria dos ex-alunos declara não ter tido influência dessa interação Professor/Tutor em sua decisão de saída/desligamento do curso. Porém (10,81%) na IES pública e (5,41%) na IES particular afirmaram que essa interação influenciou na evasão. Ainda, na Instituição particular, (8,11%) dos evadidos afirmaram que, em alguns momentos, essa interação ou sua falta influenciou no desligamento do curso. Embora não seja para a maioria, a interação Professor/Tutor se mostra influente para uma parcela de ex-alunos, mostrando haver uma lacuna para quem valoriza e precisa dessa interação. Professores da EaD geralmente não estão cientes do impacto do afeto na aprendizagem (MANJARRÉS-RIESCO *et al.*, 2013).

Ações de acolhimento, incentivo à participação nas atividades do curso e intervenções que agregam conhecimento por parte dos envolvidos no ato educativo são importantes para criar um senso de comunidade, de pertencimento, que evidenciam fortes preditores de persistência (RAMOS *et al.*, 2014, p. 10).

Quanto à interação, adequação e diversificação de metodologias de aprendizagem, grande parte das análises convergiram. Em relação ao tipo de metodologia utilizada e a possibilidade de interação, na Instituição pública, (40,5%) dos ex-alunos avaliaram como positiva sua existência, enquanto os demais avaliaram como às vezes ou não existente, (ambos 16,2%). Na IES particular, (16,2%) dos

ex-alunos avaliaram que, às vezes, as metodologias permitiram interação, enquanto (8,1%) avaliaram sempre permitir e (2,7%) avaliaram não haver interação.

Ao comparar a adequação das metodologias de ensino aos objetivos educacionais propostos (afetivo, cognitivo, psicomotor), na IES pública, (51,4%) dos evadidos responderam que as metodologias são adequadas para a aprendizagem; (18,9%) avaliaram que a adequação existiu em alguns momentos e (2,7%) avaliaram a inadequação das metodologias. Na IES particular, (10,8%) avaliaram a existência de adequação, enquanto os demais avaliaram como às vezes ou inexistente (ambos 8,1%).

Ainda, analisando a avaliação dos ex-estudantes sobre as metodologias, no viés de diversificação, ao que tange a IES pública, (37,8%) dos evadidos respondeu haver diversificação de metodologias durante o curso; (27,3%) avaliaram que, em alguns momentos, há diversificação e (10,8%) afirmaram que não. Na IES particular, a análise dos evadidos acompanhou a análise dos ex-alunos da esfera pública, no sentido de mais ex-alunos opinarem pela existência de diversificação (13,5%), enquanto (8,1%) afirmaram existir às vezes e (5,45%) declararam não existir.

Em ambas as Instituições, a maioria dos ex-alunos respondeu haver contextualização entre teoria e prática no curso, (45,9%) na IES pública e (13,5%) na IES particular. Ainda, na esfera pública, (16,2%) avaliaram que essa contextualização não existiu e (10,8%) ter existido às vezes. Na IES particular, (5,4%) dos evadidos declararam não ter havido contextualização e (8,1%) que ela existiu somente às vezes.

A percepção quanto aos recursos de apoio para a aprendizagem, foi diferenciada entre os evadidos das Instituições pública e particular. Na IES pública, os recursos de apoio à aprendizagem usados durante o curso atenderam a proposta para (45,9%) dos evadidos, enquanto (18,9%) avaliaram que, em alguns momentos, esses recursos foram válidos e, para (8,1%), esses recursos de apoio não foram suficientes. Entre os evadidos da IES particular, (10,8%) analisaram não terem sido suficientes, enquanto os demais analisaram como suficientes ou como suficientes em alguns momentos (ambos 8,1%).

Em um contexto geral, a visão dos ex-alunos quanto às metodologias, contextualização teoria x prática e recursos de aprendizagem utilizados nos cursos foi positiva. Porém, há uma parcela de alunos evadidos que não demonstra contentamento em relação à existência de interação, objetivos educacionais e diversificação das metodologias, bem como em relação à contextualização entre teoria e prática e utilização dos recursos de aprendizagem. Essa insatisfação pode sugerir ligação com a evasão, uma vez que “a satisfação do estudante prediz significativamente a persistência [...]. Quanto maior a satisfação, maior a confirmação de conclusão” (RAMOS *et al.*, 2014).

No que se refere a necessidade de apoio por parte da Instituição, durante o curso e a interferência desse apoio na evasão do curso, na IES pública (37,8%) e na IES particular (13,5%), a maior parte dos ex-alunos demonstrou não ter havido necessidade de algum tipo de apoio.

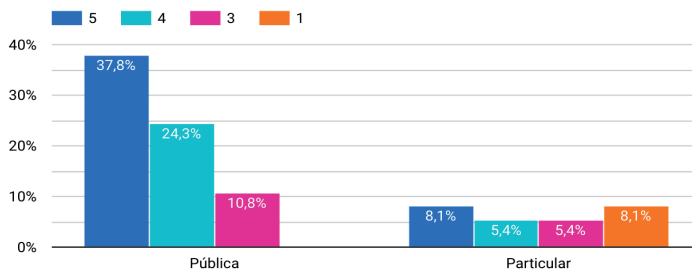
Na Instituição pública, uma parcela de (27%) revelou ter necessidade de apoio durante o curso. Mas, no momento de avaliar o impacto desse atendimento no desligamento, essa porcentagem caiu para (18,9%). Ainda na esfera pública, (8,1%) revelaram que, em alguns momentos, tiveram necessidade de apoio e, ao avaliar se essa necessidade influenciou na saída do curso, essa porcentagem também caiu para (5,4%).

Na IES particular, parte dos evadidos (10,8%), apresentou necessidade de algum tipo de apoio durante o curso, avaliando que o atendimento, ou sua falta, influenciou para a saída/desligamento do curso. O mesmo acontece com os (2,7%) que revelaram ter tido alguma necessidade de apoio durante o curso e que pode ter influenciado na saída, abandono ou desligamento do curso.

Apesar de uma menor parcela de alunos evadidos ter apresentado necessidade de apoio e influência dessa necessidade em seu desligamento, sugere-se ser possível que a Instituição tenha uma relação mais próxima com os alunos em vez de esperar que o aluno utilize os canais tradicionais para a obtenção de apoio institucional (GRAU-VALLDOSSERA E MINGUILLÓN, 2018).

Por fim, em relação à avaliação da qualidade do curso, em uma escala Likert de 1 (ruim) a 5 (ótima), a maioria dos evadidos da IES pública avaliaram a qualidade como ótima (37,8%), enquanto (24,3%) avaliou como bom e (10,8%) como razoável. Na IES particular, ficaram divididos entre ótima e ruim (ambos 8,1%) e, entre pouco ruim e razoável (ambos 5,4%).

Figura 5 - Comparativo sobre qualidade do curso - IES pública x particular.



Escala: de 1 - ruim à 5 - Ótima

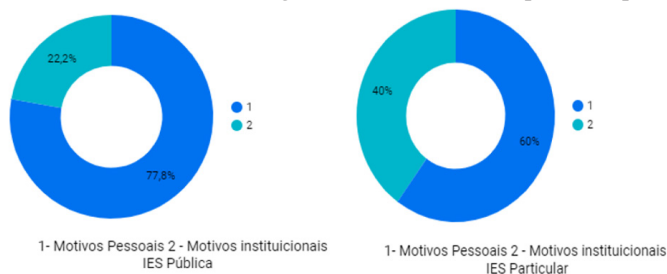
Fonte: Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022).

A avaliação da qualidade do curso por parte dos ex-alunos encontra convergência com a discussão de Santos e Giraffa (2017), ao indicarem a qualidade

do curso como indicador de probabilidade de permanência. A maior parte da amostra nesta pesquisa avaliou a qualidade do curso como ótima, o que coloca em dúvida esse indicador. A princípio, os resultados obtidos demonstram que a qualidade do curso oferecido não foi elemento de motivação para a evasão.

Concluindo a discussão sobre os dados do inventário referente aos evadidos, realizou-se análise sobre o que os levou a deixar o curso, destacado na Figura 6.

Figura 6 - Motivo da saída/desligamento do curso - IES pública e particular.



Fonte: Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022).

Os dados revelam que tanto na Instituição pública (77,8%), quanto na Instituição particular (60%), o principal motivo para o desligamento do curso tem características pessoais. Essa análise é corroborada pelo modelo de Rovai (2003), discutido por Carneiro *et al.* (2014), bem como por Bielschowsky e Masuda (2018), sobre a evidência de que as experiências externas dos estudantes, relacionadas a oportunidades, finanças, família e outras que se apresentam após a entrada no curso, têm efeito relevante na decisão abandono. Problemas pessoais, que fogem ao controle da IES, estão entre esses motivadores. Contudo, ela pode oferecer serviços de orientações e apoio, tendo em vista o impacto dessas dimensões na evasão.

Ainda assim, com a maior parte apontando problemas pessoais, temos uma parcela significativa de razões ligadas ao curso e à Instituição, apontadas como motivos para o desligamento e/ou abandono do curso, na IES pública (22,2%) e na IES particular (40%) as quais não podem ser ignoradas. Dentre esses fatores, foram destacados motivos, como atendimento do curso/coordenação; engessamento; falta de relação entre teoria e prática; excessos de atividades; organização do curso e falta de relacionamento interpessoal.

CONCLUSÕES

Este trabalho procurou analisar características que levam estudantes a evadirem de cursos de Pedagogia EaD, com base na análise de ofertas de duas Instituições, pública e privada, ambas localizadas no interior de Minas Gerais. A partir dessas análises, buscou-se oferecer elementos de constatação empírica

que permitam às IES planejarem linhas de ação juntos às suas equipes para a mitigação do fenômeno. O Quadro 3 apresenta a síntese dos fatores geradores de evasão identificados a partir dos resultados.

Quadro 3 - Fatores geradores de evasão identificados na pesquisa

Fator	Categoria
- Conciliação do trabalho/família/estudos;	Perfil do aluno
-Problemas pessoais; -Impossibilidade de dedicação; -Baixo desempenho; -Desmotivação/Insatisfação.	Fatores intrínsecos e extrínsecos - posteriores à admissão.
-Escolha do curso; -Flexibilidade em relação a organização/desenho do curso; -Desenho Pedagógico/Qualidade.	Fatores relacionados ao curso.
-Acolhimento; -Demandas acadêmicas; -Consideração das habilidades anteriores;	Fatores relacionados à IES e ao ambiente acadêmico.
-Envolvimento virtual; -Motivação.	Fatores relacionados à afetividade.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

É importante destacar limitações inerentes ao desenho adotado, bem como à aplicabilidade dos resultados. Eles, bem como as análises decorrentes, não contemplam as dimensões necessárias para se fazer generalizações, principalmente pelo tipo de delineamento amostral adotado. Entretanto, a abordagem adotada aproxima-se dos resultados e análises de outros estudos que apontam conclusões semelhantes e, ainda que generalizações não sejam possíveis, apontam elementos de fatores predominantes na evasão em cursos graduação a distância.

A amostra de evadidos apresentou um público predominantemente feminino, comum em cursos de Pedagogia, faixa etária entre 18 e 24 anos e em sua maioria casadas. A principal motivação em cursar graduação apareceu com objetivo de oportunidade ou melhoria profissional, apresentando diferenças no perfil entre os estudantes que buscaram o curso na Instituição pública e Instituição privada.

As análises apresentaram que os motivos que levam à escolha do curso têm reflexo na evasão, sem, no entanto, ser fator determinante. A flexibilidade (ou falta dela) em relação à organização/desenho do curso e suas atividades letivas podem também contribuir para permanência ou levar a desistência. A possibilidade de conciliação do trabalho, família e estudo podem ser a diferença entre continuar ou desistir, visto que o perfil do estudante da EaD é de alguém que, possivelmente, não teria acesso ao curso superior se não fosse nesta metodologia. Ainda assim, demandas acadêmicas e outros fatores relacionados a IES

aparecem como significativos para o abandono.

Melhorar o acolhimento, identificar dificuldades de aprendizagem e considerar habilidades anteriores, podem favorecer sua permanência. A impossibilidade de dedicação ao curso, se apresentou como fator para evasão. A dedicação mostra-se imprescindível para o sucesso escolar e para o desempenho acadêmico satisfatório, sem ela, o baixo desempenho se torna gerador de frustração e, associado a outros fatores, é gatilho para a decisão de abandono.

O desenho pedagógico contribui para o envolvimento dos alunos e, foi identificado, na análise dos dados, como elemento que gera apoio para a permanência ou gatilho para decisões/comportamentos que levam à evasão. O envolvimento virtual se mostra como característica relevante para interação e afeto, e consequentemente para permanência. A ação do professor, neste sentido, pode reforçar o engajamento do aluno. Aliado a isto, a percepção de qualidade do curso também pode auxiliar no engajamento ou na decisão pela desistência.

Não ter perfil para estudar à distância pode ser uma barreira, mas a oferta de cursos preparatórios que auxiliem como se tornar um aluno online, podem colaborar para a persistência dos alunos.

A pesquisa reforça outros estudos que apontam índices de evasão mais evidentes nos primeiros períodos de curso, o que reforça necessidade de ações institucionais e políticas de acompanhamento dos alunos EaD. A detecção precoce ajuda a IES tomar medidas para que a evasão não se efetive. Desmotivação/insatisfação também se reafirmam como caminhos que podem levar ao abandono do curso.

Por fim, problemas pessoais se apresentaram como relevantes na decisão do aluno em abandonar o curso. Esses problemas externos fogem ao controle da Instituição que pode, porém, criar mecanismos de apoio aos cursistas e canais de comunicação personalizados, que incentivem ao aluno recorrer ao apoio antes de tomar a decisão definitiva pelo desligamento/abandono do curso.

Identificar fatores de evasão que permeiam os cursos à distância poderá oferecer subsídios aos gestores para pensarem em aprimoramentos a fim de possibilitar a permanência.

A partir das evidências apresentadas nesta pesquisa, aparecem possibilidades para investigações que aprofundem a observação qualitativa dos fatores preponderantes de permanência e desenhos que prevejam a análise de intervenções e sua eficiência para reduzir o abandono/desistência. O mais relevante é que a investigação científica sobre a evasão universitária seja intensificada, a fim de que evitemos, que boa parte da energia e recursos investidos, para formar jovens e, consequentemente, para melhorar a qualidade de vida da população, por meio da educação superior, sejam desperdiçados por motivos que podem ser geridos e mitigados.

Para permitir análises detalhadas que levem a observações mais específicas

de interesse do leitor, a base dos dados coletados foi organizada em um painel online e que pode ser acessado por meio do link (ver <https://datastudio.google.com/s/oS8M9q1fNaU>).

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAD.BR 2017*: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: ABED, 2018. Disponível em: <http://www.intersaberes.com/censo2017/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. 1. Ed. São Paulo: Edições 70.

BARROS, D. M. V. *et al.* Estilos de aprendizagem e permanência no ensino superior a distância: Licenciatura em Educação da Universidade Aberta. *Revista De Estudios e Investigación En Psicología Y Educación*, v. Extr., n. 12, p. 58-63, 2017. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.12.2889>

BIELSCHOWSKY, C. E.; MASUDA, M. O. Permanência dos Alunos nos Cursos do Consórcio Cederj. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 17, n. 1, 1-45, 2018. <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/303>

CARNEIRO, T. C. J.; SILVA, M. A. da; BIZARRIA, F. P. de. A. (2014). Fatores que afetam a permanência dos discentes em cursos de graduação a Distância: um estudo na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. *Gestão e Sociedade*, v. 8, n. 20, p. 651-669, 2014. <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1994>

CASANOVA, J. R. *et al.* (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, v. 30, n. 4, p. 408-414, 2018. <https://www.psicothema.com/pdf/4501.pdf>

COSTA, O. S. da; GOUVEIA, L. B. Dropout in distance learning: a reference model for an integrated alert system. *In: Euro American Conference on Telematics and Information Systems*, 18., Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: EATIS, 2018. n. 27, p. 1-5.

ENRIQUEZ, L. University outreach; a line of work for enhancing students' academic identity within distance education and open universities. *In: EdMedia+ Innovate Learning*. 2014, Tampere. *Anais eletrônicos [...]*. Tampere: Association for the Advancement of Computing in Education, 2014. p. 255-260. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271136785_University_outreach_a_line_of_work_for_enhancing_students'_academic_identity_within_distance_education_and_open_universities. Acesso em: 20 mar. 2020.

FERREIRA, L. O. A. *et al.* Preditores de permanência e evasão em cursos superiores a distância: revisão de literatura. *Devir Educação*, p. 225-246, 2020.

FERRÃO, M. E.; ALMEIDA, L. S. Multilevel modeling of persistence in higher education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 26, n. 100,

p. 664-683, 2018.

GRAU-VALLDOSERA, J., MINGUILLÓN, J. Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 15, n. 1, p. 290-308, 2014.

Hernández, T. H.; VELÁZQUEZ, S. F.; Chávez, V. F. T. La deserción escolar. Una prioridad para la educación a distância en el IPN. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distância*, v. 9, n. 1, p. 194-201, 2017.

MANJARRÉS-RIESCO, A. *et al.* Open issues in educational affective ecommendations for distance learning scenarios. *In: CEUR workshop proceedings*, 5., 2013, Aachen. *Anais eletrônicos [...]*. Aachen: Aachen University, 2013. p. 26-33. Disponível em: http://ceur-ws.org/Vol-997/pale2013_paper_4.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

MARTINS, R. X.; JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, C. R. O. Aptidão para aprendizagem online: um indicador do desempenho acadêmico. *In: Congresso Internacional de Educação a Distância*, 13., 2007, Curitiba. *Anais eletrônicos [...]*. Curitiba: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2007. p. 1-11. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/54200760915PM.pdf>. Acesso em 18 nov. 2020.

MORA, L. F. M. *et al.* Análisis de la triada: integración académica, permanencia y dispersión geográfica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distância*, v. 22, n. 1, p. 271-288, 2018.

PALLOFF, R. M., Pratt, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Penso, 2004.

RAMOS, W. M. (2014). Fatores de evasão e persistência em cursos superiores online. *In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 11., 2014, Florianópolis. *Anais eletrônicos [...]*. Florianópolis: ESUD, 2014. p. 2197-2211. Disponível em: <http://www.esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128192.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

RAMOS, W. M.; BICALHO, R. N. M.; SOUSA, J. V. de. Evasão e persistência em cursos superiores a distância: o estado da arte da literatura internacional. *In: Conferência Forges*, 5., 2015, Coimbra. *Anais eletrônicos [...]*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015. p. 38-64. Disponível em: . Acesso em: 11 jul. 2020.

ROVAI, A. P. In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2019.

SANTOS, P. K. dos; GIRAFFA, L. M. M. Permanência na Educação Superior a distância. *Revista Iberoamericana de Educación a Distância*, v. 20, n. 1, p. 305-321, 2017.

SOUSA, A. da S. Q.; MACIEL, C. E. Expansão da Educação Superior: Permanência e Evasão Em Cursos Da Universidade Aberta Do Brasil. *Educação em Revista* [online], v. 32, n. 4, p. 175-204, 2016.

SABERES E PODERES NO DISCURSO DO TEMA TRANSVERSAL DO MEIO AMBIENTE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Ricardo Costa Amaral¹

Diuliane Santos Reis²

Yvens Ely Martins Cordeiro³

Afonso Welliton de Sousa Nascimento⁴

1. INTRODUÇÃO

No atual momento no Brasil discute-se a temática que envolve o currículo em suas várias esferas, ademais entende-se o currículo como a relação dos conteúdos que compõem a educação formal nas situações de ensino e de aprendizagem, por outro viés, considera-se o currículo uma palavra polissêmica, um território a ser contestado diariamente, uma realidade com determinação histórica, cultural e social, nesse sentido é discurso, porém o discurso não representa as lutas ou os sistemas de dominação, mas o poder, de modo que o currículo é o lugar de interconexão entre saberes e poderes (FOUCAULT, 1996; SANTOS; CASALI, 2009; RISSATO; CARVALHO, 2016; RIBEIRO, 2017).

Contudo, a educação tem limites em função das condições materiais,

-
- 1 Mestre em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos da Biodiversidade e Sustentabilidade na Amazônia Tocantina da Universidade Federal do Pará. E-mail: ricardocosta.amaral@hotmail.com.
 - 2 Mestranda da Universidade Federal do Pará, Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia, Graduada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba. Membro vinculada ao Grupo de Pesquisa GEPSEED – Projeto Estado, Educação e Sociedade: um estudo sobre o papel das políticas públicas de Ensino Médio. E-mail: diuliane.ufpa@gmail.com.
 - 3 Doutor em Ciências pelo Convênio Universidade Federal Rural da Amazônia e Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (UFRA/EMBRAPA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do grupo de Estudos em Biodiversidade e Sustentabilidade na Amazônia Tocantina da Universidade Federal do Pará. E-mail: yemcordeiro@ufpa.br.
 - 4 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). Professor no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do grupo de Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e na Educação do Campo. E-mail: afonsows27@gmail.com.

culturais, econômicas e espirituais próprias de cada época, pois o sistema de educação é uma maneira política de apropriação dos discursos, assim no momento atual ocorre uma crise das políticas educativas, pois elas são elaboradas de maneira fragmentada, setORIZADA e priorizando as ideias hegemônicas, também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Brasil são um dispositivo normativo com regras para homogeneizar e controlar à escola, porém na escola não se ensina somente o que está definido nos PCN, porque ocorre aprendizagens com outros os saberes e poderes (FOUCAULT, 1996; MOREIRA; CANDAU, 2007; ARAÚJO, 2018; GOERGEN, 2021).

Os PCN é um documento que fornece base a concepção da maioria das propostas curriculares brasileiras, nos PCN “identifica-se a função atribuída à aquisição do conhecimento culturalmente valorizado para a formação dos indivíduos submetidos à escolarização” (GALIAN, 2014, p. 652).

O sujeito intraescolar é atravessado por normatizações e papéis pré-arranjados do que ensinar e como ensinar, do que aprender e como aprender, alheio a qualquer força que provoque ruptura nesta prescrição, seja ela da ordem de novas práticas, seja da ordem do desejo que apontaria outros olhares e nuances para o aprender e para o ensinar (FERREIRA; ERBS, 2022, p. 10).

Por isso, nessa pesquisa entende-se os PCN é discurso, porque o discurso é uma prática articuladora e significativa que integra e institui as relações sociais; o currículo é uma prática discursiva que representa significações dos objetos que estão em embate por hegemonia com outras significações, porém as relações sociais são construídas por discursos com possibilidades de significação e identificações que são infinitas, nessa realidade não existe saber que não seja a expressão de um poder, logo “o discurso não é neutro [...]; pelo contrário, é um campo estratégico de enfrentamento, controle e poder - espaço [...] de forças que qualifica ou desqualifica os saberes” (SILVA, 2010; TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 6; RIBEIRO, 2017; FREITAS, 2019).

Segundo Michel Foucault o saber não é externo ao poder, mas saber e poder são interdependentes, ou seja, não existe poder que não se utilize do saber, principalmente do saber que se expressa como conhecimento pelas populações subordinados ao poder (SILVA, 2010). Também, “o saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (FOUCAULT, 2008, p. 205).

O poder não está estabelecido de uma forma vertical, onde o superior produz certo domínio sobre seus subordinados, ou ainda, pessoas com maior capital produzem seu poder sobre o proletariado; para Foucault o poder é algo multidirecional, ao qual está presente em todas as ramificações da sociedade, em todas as suas formas (BORDIN, 2014, p. 231).

Assim, questiona-se que saber está imbricado nos Parâmetros Curriculares Nacionais no que concerne ao tema do meio ambiente?

Porquanto, a pesquisa desdobra-se na análise do volume intitulado Meio Ambiente que integra os temas transversais dos Parâmetros Nacionais Curriculares. Para compreender a problematização proposta nessa pesquisa usa-se como constructo epistemológico o Pós-Estruturalismo na perspectiva da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

2. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA

Na pesquisa numa abordagem pós-estruturalista parte-se do princípio que as metodologias são construídas no percurso da investigação, assim não se pode de antemão indicar o processo de pesquisa para apreender o real, não obstante “a partir dessa perspectiva epistemológica, da impossibilidade de apreender o real [...], buscamos, em nossas pesquisas, possibilidades de contextualizar, analisar, problematizar, modificar verdades singulares e contextuais” (TEDESCHI, PAVAN, 2017, p. 2).

De modo que, “os discursos que marcam nossas escolhas teóricas e investigativas definem nosso olhar sobre o objeto; somos movidos, enquanto pesquisadores, pelas escolhas e posições de sujeitos no campo em que nos inserimos” (DUTRA, 2009, p. 160). Em adição, na perspectiva do pós estruturalismo os estudos culturais tem caráter híbrido e convergem para a área da educação, porque esse campo possibilita analisar e problematizar determinadas representações que englobam sistemas de significados e posiciona os sujeitos de diversos modos no interior das relações culturais (SOUZA; GUIZZO, 2019).

Outrossim, usa-se como constructo epistemológico o pós-estruturalismo na perspectiva da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, pois essa apresenta recursos conceituais e interpretativos importantes para essa investigação, por isso a proposta desse estudo é ampliar a compreensão do problema aqui proposto e reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013).

Essa abordagem não implica numa carência de rigor e seriedade metodológica, mas uma produção científica orientada ao enfrentamento do problema proposto, em que a abordagem teórico-metodológica forneça recursos para enriquecer e aprofundar a compreensão dos processos analisados. A teoria do discurso é posta como uma caixa de ferramentas cujo propósito é rastrear e reconstruir as sequencias de sentidos que escapam a qualquer fixação definitiva, caracterizando-se pela fruição de significados cambiáveis ao longo de todo processo investigativo (SILVA, 2017a, p. 4).

Em resumo, entende-se que as pesquisas em educação com abordagem

pós-estruturalista “e suas concepções de conhecimento, pesquisa, sujeito e mundo provocam deslocamentos e travessias importantes nos labirintos da pesquisa educacional” (PEREIRA; DINIS, 2015, p. 2).

Também, as políticas educacionais, por exemplo, os PCN, se atualizam nos diversos territórios e discursos por meio de múltiplas práticas instituídas nos enunciados “entre o saber, o poder e a subjetivação há uma produção de conhecimento que conectar-se inevitavelmente a uma política [...] micropolítica em saberes-poderes [...] como uma rede de dispositivos que estão disseminados por toda a parte” (AGUIAR, 2016, p. 7).

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2008, p. 103).

Consoante, para Laclau e Mouffe um discurso é uma prática articulatória que constrói pontos nodais que fixam sentidos de modo parcial, logo toda a produção de sentidos depende de uma estrutura discursiva que dá significado ao tecido social, de tal forma que o discurso liga palavras e ações para formar totalidades significativas (FREITAS, 2019).

A teoria do discurso não consiste e não busca constituir-se em uma teoria geral da sociedade, dotada de uma taxonomia própria e de um conjunto de leis explicativas universais sobre o funcionamento ou a mudança social. A teoria do discurso é mais bem entendida como uma tradição de reflexões e debates que compartilham o mesmo referencial analítico e que, a partir desse referencial, buscam construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331).

Na pesquisa com abordagem pós-estruturalista desconstrói-se as verdades expressas pela construção do conhecimento científico, os seus métodos e a sua posição em relação aos outros conhecimentos, por isso usa-se nesse estudo a análise do discurso como forma de se apropriar de conceitos e desse modo se evidenciar a natureza discursiva de determinados fenômenos, assim sendo o pesquisador “percebe a artificialidade das fronteiras disciplinares e transita entre elas [...] percebendo a artificialidade das fronteiras disciplinares ele (o pesquisador) age no sentido de desmanchá-las ou matizá-las” (LOSEKANN, 2012, p. 2).

A atitude crítica diante dos efeitos de verdade que justificam racionalmente o governo das condutas é condição para a não-aceitação dos efeitos de poder presentes nos discursos tidos por verdadeiros. Tal via permite desvincular o entendimento da verdade como extensão e difusão do poder, permanecendo entre eles um jogo irredutível em termos de articulação e de resistência (CANDIOTTO, 2006, p. 71).

Por conseguinte, o conceito de discurso é central nessa pesquisa, porque o discurso enquanto fenômeno social rompe com qualquer dicotomia entre o real e aparente, de tal forma que as práticas linguísticas são correspondentes às práticas sociais, nessa perspectiva a escrita possibilita a construção de outros sentidos que refletem o contexto histórico, político e social de seus atores e do território que se expressa; conforme afirma Laclau e Mouffe o discurso é a materialização das práticas na linguagem, pois o discurso é a conexão entre palavras e ações que formam totalidades significativas (LOSEKANN, 2012; CASALI; GONÇALVES, 2018; FREITAS, 2019).

3. O DISCURSO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes a partir dos quais o sistema educacional do Brasil se organiza e que tem como princípio norteador o exercício da cidadania, que procura garantir o acesso a todos à totalidade dos recursos culturais para a intervenção e a participação na vida social (BRASIL, 1997).

O discurso possui, enquanto sistema, a sua evidente dimensão linguística, mas não se restringe aos atos de fala ou ao que está estritamente escrito, englobando também ações e relações que possuem significado social, sendo resultado de uma prática articulatória que constitui e organiza essas relações (OLIVEIRA, 2018, p. 6).

Assim sendo, qual discurso está englobado nesse princípio norteador de exercício da cidadania?

A cidadania “é o status daqueles que são membros de uma comunidade e são por ela reconhecidos. É, também, o conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante da sociedade da qual faz parte” (COSTA; IANNI, 2018, p. 47), por isso a cidadania significa “inclusão social; significando acesso à contratualidade; portando as ideias de aquisição de autonomia; referindo-se à participação no circuito de trocas (inclusive simbólicas); englobando a ideia de empowerment (termo que pode traduzir algo como apropriação ativa e crítica de direitos)” (BARRETO, 2008, p. 296).

Nesse contexto, o exercício da cidadania como processo de inclusão refere-se à participação de instrumentos políticos, por exemplo, da participação nos PCN. No próprio documento, consta que os PCN passaram discussão em âmbito nacional “em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores” (BRASIL, 1997, p. 15).

Porém, a elaboração dos PCN não foi bem assim, pois o processo de

elaboração contou somente com “a participação de professores de uma escola privada de São Paulo, reuniu numerosos assessores e recorreu à consultoria de César Coll, especialista espanhol em questões curriculares, inspirador da reforma educacional de seu país natal” (CUNHA, 2009, p. 405 apud BOMFIM et al, 2013, p. 31).

A própria criação dos PCNs rompeu com a sua proposta de construção de uma cidadania democrática. E isso se agrava ainda mais quando nos referimos especificamente aos ‘temas transversais’. Estes deveriam ter sido amplamente debatidos, desenvolvidos até para além dos educadores e pesquisadores em educação, mas nem esses se sentiram contemplados ou minimamente representados (BOMFIM et al, 2013, p. 31).

Essa questão da participação é central, porque “o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes [...]. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e [...] outras tantas exigências que se impõem no mundo” (BRASIL, 1997, p. 27).

A participação dá-se por estruturas mais diretas, desterritorializadas e sem hierarquia. É por isso que as forças e as instituições políticas tradicionais modernas estão cada vez mais em declínio e esvaziadas, por não atenderem às atuais demandas sociais e as formas de participação contemporânea (COSTA; IANNI, 2018, p. 57).

Nesse contexto, os temas transversais do PCN são assuntos prezados pela sociedade no contexto social, cultural e histórico, a justificativa da escolha desses temas para fazerem parte dos PCN tem como critérios a urgência social, à abrangência nacional, à possibilidade de ensino-aprendizagem, à compreensão da realidade e à participação social “os temas transversais, na verdade, podem se tocar constantemente, além de estarem relacionados com vários outros temas; são inúmeras as fronteiras e as interfaces [...] mesmo que não se relacione imediatamente com as diferentes disciplinas” (BOMFIM et al, 2013, p. 29).

Os PCNS são organizados através de sistemas de ciclos e áreas direcionadas aos temas transversais como base do trabalho de intervenção do professor para favorecer o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do aluno, “o argumento central que justifica a necessidade dos temas transversais baseia-se na ideia de que a organização disciplinar é uma das principais responsáveis pela pouca relevância social dos conhecimentos tratados pela escola” (MACEDO, 1998 p. 23; WIEDEMER, 2013).

A operacionalização dos conteúdos perpassa pelas ações pedagógicas e da necessidade de intervenções conscientes e planejadas, sendo divididos em conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com

símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Os conteúdos procedimentais expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula. Já os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam comunicados, sobretudo de forma inadvertida, e acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas (WIEDEMER, 2013, p. 119).

Nos PCN “a busca de integração dos conteúdos é indicada principalmente por metodologia interdisciplinar e contextualização dos conhecimentos, mas também por metodologia de projetos e relação das disciplinas com os chamados temas transversais” (SAMPAIO, 2013, p. 72 apud GALIAN, 2014, p. 660).

Parece-nos incontestável que ao selecionar e pedagogizar os conteúdos em cada uma das disciplinas, os PCN não os relacionam aos temas transversais. Desse modo, não é a realidade social o eixo orientador da estruturação de cada uma das disciplinas, mas uma suposta lógica interna de cada um desses campos de saber. A realidade social seria inserida nas disciplinas por meio de uma estratégia curricular denominada temas transversais. Esses temas não são disciplinas, mas devem perpassar todas as disciplinas em função de sua importância social. A despeito dessa importância, os temas transversais serão introduzidos sempre que a lógica disciplinar permitir. Estamos defendendo que para que os temas transversais funcionassem como eixo integrador das diferentes áreas do currículo e deste com a realidade social seria necessária uma articulação entre as áreas e os temas transversais [...]. O que parece transparecer dessas observações é que os PCN não embutem, em sua lógica, a centralidade que se afirma terem os temas transversais. Se os temas transversais expressam as temáticas relevantes para a formação do aluno, por que não são eles os princípios estruturadores do currículo? (MACEDO, 1998, p. 24-25)

Contudo, “a própria concepção de trabalho por temas transversais, cuja orientação é considerada pouco clara no texto dos PCN, é apontada como uma contradição, posto que a centralidade da organização curricular por disciplinas é absolutamente mantida” (GALIAN, 2014, p. 653-654).

Os PCN têm um volume com o tema transversal do meio ambiente nele está expresso a problemática da questão ambiental, “a problematização e o entendimento das consequências de alterações no ambiente permitem compreendê-las como algo produzido pela mão humana” (BRASIL, 1997, p. 169).

O que foi dito nesse discurso de as “alterações no ambiente são produzidos pelo homem”?

Para responder essa questão, sem ser limitado e simplista, sem buscar explicações de causa e efeito, é primordial compreender que a realidade é bem mais complexa do que qualquer de nossas respostas. Assim sendo, se multiplica a realidade do dito ao responder essa questão, pois a realidade da coisa dita existe em sua “pobreza” conforme afirma Michel Foucault “como situação estreita e singular, que se torna sempre outra, pelo simples fato de alguma vez ter sido falada. Diria, num esforço de síntese, que o discurso [...], é o lugar da multiplicação dos discursos, bem como o lugar da multiplicação dos sujeitos” (FISCHER, 2001, p. 206).

Outrossim, o discurso é atravessado por artefatos culturais e rompem com as representações materiais e simbólicas, nesse sentido a questão ambiental não deve ser concretizada como algo já dado, os modos de ser/estar e atuar em relação à crise ambiental, pois a crise tem forte influência da ciência na construção de verdades, por meio de relações de saber-poder, assim as ciências constroem formações discursivas específicas de objetos, dessa forma, se produzem “verdades” sobre o desenvolvimento sustentável e a concepção de meio ambiente, essas “verdades” circulam como saberes inquestionáveis que produzem significados nas relações do social com o meio ambiente (SILVA, 2018).

A cultura gera uma série de produtos, livros, revistas, músicas, danças, cinema, teatro, programas de televisão e rádio, exposições artísticas diversas, bem como a própria internet. Estes produtos culturais também podem ser chamados de “artefatos culturais” (CUNHA, 2014, p. 83).

A cultura é um eixo central do processo da dinâmica curricular, porque, o sujeito da aprendizagem escolar é produto do discurso constituído do sistema linguístico numa complexidade histórica e cultural, assim, o currículo pode conferir uma orientação multicultural às práticas educativas, de tal forma que, os significados também são múltiplos, uma teia de realizações que excede a aparência simbólica das práticas, entretanto, os sujeitos não só aprendem verdades prontas e disponíveis, mas, produzem verdades no mundo, dessa forma, não são sujeitos teóricos pré-arranjados e pré-formatados, eles são abertura enquanto produtores junto a historicidade (GUIRAUD; CORRÊA, 2009; FERREIRA; ERBS, 2022).

Como forma de construir essas “verdades” a ciência utiliza instrumentos “métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isso significa que o poder, para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber” (FOUCAULT, 2004, p. 186). Assim, a ciência como detentora dessas “verdades” produz discursos com base no significante, ou seja, no imaginário

das pessoas e consolida “a função de perpetuar as leis, regras, normas, valores implícitos “no verdadeiro” socialmente aceito” (STOLZ, 2008, p. 168).

A estrutura social de manutenção desses valores dispõe de rituais específicos de validação e disseminação dos discursos que torna um pronunciamento aceito oficialmente. Seja pela qualificação dos autores, seja pelas solenidades que envolvem os discursos (STOLZ, 2008, p. 169).

Além disso, nos PCN no volume meio ambiente, também, está expresso que “o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade/natureza [...] sobre o reconhecimento da existência de uma crise ambiental que muito se confunde com um questionamento do próprio modelo civilizatório atual” (BRASIL, 1997, p. 169). Nesse cenário, o sistema capitalista de produção violenta e coisifica a sociedade e o meio ambiente com o uso de práticas insustentáveis na apropriação dos recursos naturais (IANNI, 2002).

Contudo, o meio ambiente não é um objeto externo ao ser humano, numa relação dicotômica, mas é um espaço de atividades do próprio ser humano num conjunto de diferentes elementos interrelacionados que são indispensáveis para sobrevivência de cada espécie da relação sociedade-natureza (DULLEY, 2004; RIBEIRO; CAVASSAN, 2013).

Portanto, não existe [...], uma realidade pré-existente que necessita ser desvelada, descoberta; a própria realidade é construída mediante processos de significação [...]. Assim, não existe uma essência verdadeira, metafísica e transcendental, um núcleo, uma natureza a ser buscada, recuperada em nossas investigações. As verdades estão aqui e agora nas práticas, nos discursos e nos sujeitos (DUTRA, 2009, p. 162).

A problemática das questões ambientais está bem consolidada que se esquece que as verdades ditas, no que concerne a sustentabilidade do planeta, são produções históricas de diversas percepções das relações entre as sociedades e a natureza (SILVA, 2017b). Porquanto, entende-se que “o ambiental, como problema, foi fabricado, inventado, construído a partir do conhecimento das ciências, dos interesses de grupos e indivíduos e das necessidades sociais que emergiram e que deram origem a um campo específico” (DUTRA, 2009, p. 163).

No cenário político-econômico atual predomina a noção de desenvolvimento com a ideia de que a vida social depende do planeta apenas para dele retirar recursos naturais, e que o ser humano pode controlar o espaço natural, entretanto essa expectativa é ilusória, se bem que uma concepção alternativa para o desenvolvimento contrapõe-se à ideia de que a economia não dependa da vida social, assim o desenvolvimento interliga-se à noção de sustentabilidade, porém não a sustentabilidade do meio ambiente, mas das formas sociais de apropriação desses recursos e deste ambiente (CORDEIRO, 2006).

Nesse contexto, de acordo com Laclau e Mouffe o discurso não é só simples atos de fala, mas é prática, uma oposição a outro discurso, nessa disputa discursiva, o discurso não é só o que abrange, também o que ele exclui, num campo de disputas por sentidos hegemônicos, por isso nenhuma lógica hegemônica pode dar conta de uma totalidade do social (FREITAS, 2019).

Precisamente aqui propõe Foucault a necessidade de se reconhecer em nossas sociedades os procedimentos de exclusão que levam os sujeitos à submissão e ao silêncio temeroso. A interdição se centra, sobretudo, nas esferas da sexualidade e da política. Aqui há um forte jogo de dissimulação, ou seja, nunca se diz o que realmente se pensa. É onde se situa o exercício da mais temível prática do poder e da dominação (STOLZ, 2008, p. 170).

Além disso, devem ser levados em consideração os saberes e a realidade do educando e assim procurar, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interconexões entre saberes e poderes presentes nos discursos possuem singularidades ao se analisar o tema transversal do meio ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Brasil, pois está imbricada de relações de poder em múltiplas nuances ao instituir e normatizar conteúdos que serão desenvolvidos no contexto da escola formal.

Os PCN definem os temas transversais com critérios da urgência social desses temas, entretanto se escolher os temas transversais não ocorre ampla participação social, dessa maneira ocorre uma instrumentalização da educação por meio de discursos de controle estatal.

O desenvolvimento de uma proposta com o tema Meio Ambiente exige clareza sobre as prioridades a serem eleitas. É fato que o trabalho com a realidade mais próxima do educando possui a qualidade de oferecer um universo acessível e conhecido e, por isso, possível de ser campo de aplicação do conhecimento.

Assim sendo, são necessárias outras pesquisas que apresentem propostas metodológicas com abordagem diferenciadas para análise de outros fatores que repercutem nos saberes e poderes instituídos nos PCN.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. M. A perspectiva pós-estruturalista no ensino epistemológico das metodologias de investigação. *In: ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, 5., **Anais...** Universida-

de Nacional de La Plata, Mendoza, 2016.

ARAÚJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, p. 29-39, jul./dez. 2018.

BARRETO, J. Cidadania, subjetividade e reforma psiquiátrica. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 18, n. 2, p. 295-316, 2008.

BOMFIM, A. M. et al. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11 n. 1, p. 27-52, jan./abr. 2013.

BORDIN, T. M. O saber e o poder: a contribuição de Michel Foucault. **SABERES**, v. 1, n. 10, p. 225-235, nov. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume - Meio Ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIOTTO, C. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação**, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006.

CASALI, J. P.; GONÇALVES, J. P. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão – REDD**, v. 10 n. 2, 2018.

CORDEIRO, A. T. **Perspectivas pós-estruturalistas na ressignificação de uma estrutura em crise**: [re]discutindo concepções, relações e práticas no campo do Empreendedorismo. 2006. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea**: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2018.

CUNHA, M. O Acesso aos “artefatos culturais” e a produção original de blogs educacionais. **Revista de Educação**, v. 17, n. 23, p. 80-85, 2014.

DULLEY, R. D. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Revista de Economia Agrícola**, v. 51, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2004.

DUTRA, M. R. O Pós-estruturalismo e pesquisa: algumas pistas para investigação em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, v.14, n. 1, p. 159-170, 2009.

FERREIRA, D. C. B.; ERBS, R. T. C. Pós-estruturalismos e educação: condições de produção conceitual de um campo. **Linhas Críticas**, v. 28, p. 1-12, 2022.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov./2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAS, F. C. Teoria e Análise de Discurso a partir de Laclau e Mouffe: (re) pensando a metodologia no campo da Ciência Política. *In: SIMPÓSIO PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA SOCIAL*, 4., 2019, **Anais...** Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p.648-669, jul./set. 2014.

GOERGEN, P. Educação na atualidade: novas perspectivas. **Revista Exitus**, v. 11, p. 1-24, 2021.

GUIRAUD, L.; CORRÊA, R. L. T. Leitura sobre a escola: relações de poder, cultura e saberes. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

IANNI, O. A violência na sociedade contemporânea. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n.12, p. 7-28, 2002.

LOSEKANN, C. Teorias e métodos a partir do pós-estruturalismo: uma introdução ao tema da ciência e do discurso. *In: COLÓQUIO DO GRUPO DE ESTUDOS DE TEORIA POLÍTICA*, 1., 2012, **Anais...** Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

MACEDO, E. F. Os temas transversais nos parâmetros curriculares nacionais. **Química Nova na Escola: Temas Transversais**, n. 8, nov. 1998.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. N. (Org.). Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-48.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, M. B. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

PEREIRA, R. S.; DINIS, N. F. Itinerários da pesquisa pós-estruturalista em educação. **Itinerarius Reflectionis**, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2015.

RIBEIRO, J. A. G.; CAVASSAN, O. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 8, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2013.

RIBEIRO, P. C. Teoria do Discurso potencializando investigações de políticas de currículo: quando o ensino médio é a “formação para o trabalho”, o que querem dizer com “trabalho”? *In: SIMPÓSIO PÓS-ESTRUTURALISMO E*

TEORIA SOCIAL: ERNESTO LACLAU E SEUS INTERLOCUTORES, 2., 2017, **Anais...** Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

RISSATO, J. B.; CARVALHO, M. A. B. O currículo escolar e sua possível contribuição para uma educação crítica. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_jocelei_broti_rissato.pdf Acesso em: 23 fev. 2022.

SANTOS, A. R. J.; CASALI, A. M. D. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SILVA, G. E. G. Teoria do discurso e etnografia pós-estruturalista: aproximações metodológicas para investigação no campo da educação especial. *In*: SIMPÓSIO PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA SOCIAL: ERNESTO LACLAU E SEUS INTERLOCUTORES, 2., 2017, **Anais...** Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017a.

SILVA, L. S. **A educação ambiental e sua produção científica**: tensionamentos, relações de força e produção de verdades. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, 2018.

SILVA, L. S. A produção científica do campo da educação ambiental a partir de uma abordagem pós-estruturalista. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 4., 2017, **Anais...** Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017b.

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

SOUZA, D. S. D.; GUIZZO, B. S. Estudos Culturais: emergência, conceitos e aproximações em debate. **Comunicações**, v. 26, n. 3, p. 243-257, set./dez. 2019.

STOLZ, S. A ordem do discurso e suas relações com o poder: vertigem e quebra de certezas. **JURIS**, v. 13, p. 159-176, 2008.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2017.

WIEDEMER, M. L. Princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais. **Cadernos do CNLF**, v. 17, n. 3, 2013.

MANOEL DE BARROS: O MENINO DO MATO E SUAS BRINCADEIRAS

Graciela Mendes Nogueira Targino¹

Keyla Andrea Santiago Oliveira²

INTRODUÇÃO

“Fingia que lata era um navio e viajava de lata. Fingia que vento era cavalo e corria ventena. Quando chegou a quadra de fugir de casa, o menino montava num lagarto e ia pro mato. Mas logo o lagarto virava pedra.”
(Manoel de Barros)

Manoel de Barros nasceu no ano de 1916, na cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso. Ainda criança veio para a região sul do estado, que mais tarde passou a ser o estado de Mato Grosso do Sul. Mais precisamente morava em uma fazenda da família na região do Pantanal e realizou seus estudos primários em um internato em Campo Grande/MS. Continuou seus estudos na cidade do Rio de Janeiro, onde se formou em Direito em 1941, morou também em Portugal, Paris, Nova Iorque e Itália. Mas depois de sair pelo mundo com olhos de quem quer descobrir, Manoel reconhece (2010, p. 324): “Descobri que todos os caminhos levam à ignorância. Não fui para a sarjeta porque herdei uma fazenda de gado.”

Manoel de Barros volta ao Pantanal com sua esposa Stella para assumir a fazenda da família, já havia publicado nesse período seu primeiro livro de poesias, *Poemas concebidos sem pecado*. Manoel de Barros, ao longo de sua vida, publicou quase 30 livros de poesias, com sua linguagem muito particular que lhe conferia destaque, os trastes ganhavam importância e Manoel mostrava ao leitor um mundo sensível e humanizado.

Para Manoel de Barros as fontes de suas memórias são a criança, os passarinhos e os andarilhos, ou seja, sua infância, a liberdade e a criação de novos caminhos. (BARROS, 2018, p.57). Assim, o poeta escreveu suas memórias com base no que viveu, observou em outras crianças, sentiu e inventou. Chegamos a

1 Mestre em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Contato: gracielatargino@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Contato: keylaandrea@yahoo.com.br.

esta etapa da pesquisa, analisando oito prosas poéticas do autor. Após a leitura completa da obra do poeta foi realizada a escolha destas prosas poéticas devido à necessidade de delimitação da pesquisa, e por entendermos que as prosas selecionadas contemplam a temática pesquisada, a saber, a concepção de brincadeiras nas obras de Manoel de Barros. A análise que faremos a seguir é uma reflexão a partir de autores e propostas de brincadeiras. A primeira prosa poética que trazemos para a discussão foi publicada no livro *Memórias Inventadas – Primeira Infância* (2018), intitulado Achadouros.

ACHADOUROS

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais pra esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando se agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio demendado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas. (BARROS, 2018, p. 31).

O autor traz em “Achadouros” uma profunda reflexão acerca das experiências infantis autênticas. Destaca que a intimidade deixa as coisas maiores, mais importantes e cheias de possibilidades. Para uma criança, seu quintal pode estar mais rico em possibilidades brincantes do que “toda a cidade”; o quintal de sua casa é seu espaço e o que tem ali faz parte de sua história. O poeta ainda continua dizendo que a negra Pombada (descendente de escravos) contava às crianças em Corumbá/MS que holandeses criavam “achadouros”, buracos feitos nos quintais para esconder seus tesouros. Essa conversa com a negra Pombada mostra a relação de aprendizado com uma pessoa adulta, na elaboração de seus conhecimentos e importância da mediação em relação ao conhecimento historicamente produzido. Para Benjamin (2012, p. 85), ao tratar das experiências, “[...] as pessoas mais velhas passavam-na sempre aos mais novos. De forma concisa, com a autoridade da idade, nos provérbios; em termos mais prolixos e com maior loquacidade, nos contos [...].”

Benjamin (2012) defendia a importância dessas experiências transmitidas para que houvesse a interlocução entre as pessoas e para que ambas pudessem ser tocadas. A experiência transmitida pelo outro seria subjetiva e única, pois cada ouvinte poderia atribuir seus significados, ao contrário da experiência científica, baseada na razão técnica, que é dura, objetiva e sem espaço para fruição e criação. O autor volta a sua discussão acerca dos achadouros de infâncias. Nesta perspectiva, o valor que a criança dá às suas experiências está muito longe do que preconiza a indústria cultural, o valor está na intimidade, na curiosidade e no prazer autêntico, não alienado.

Ao analisar sua fase adulta, Manoel de Barros apresenta-se como “caçador de achadouros de infância”, encontrando satisfação em refletir sobre esses tesouros, reconhecendo que a maior riqueza é encontrar intimidade, experiências significativas e prazer (“Hoje encontrei um baú cheio de punhetas”). Assim, a partir de nossas reflexões, podemos afirmar que “Achadouros da Infância” trata da cultura lúdica, da qual as crianças se apropriam, participam, a qual criam, alteram nas vivências com outras crianças, grupos, adultos, ambientes e tempos, participando de diversas experiências lúdicas e reunindo um tesouro mais valioso que moedas de ouro. Através desses achadouros, as crianças fazem suas leituras de mundo e ressignificam as culturas nas quais estão inseridas.

No entanto, hoje, em muitos lugares de Mato Grosso do Sul a rua já não é mais um espaço de permanência e sim apenas um espaço de passagem, como aponta Pires (2006), falando sobre a mudança de concepção da rua com o passar do tempo. Os quintais nas grandes cidades têm se tornado cada vez menores, e a atração aos meios tecnológicos está cada vez mais evidente. Há alguns anos a população do estado do MS era menor, a quantidade de automóveis era menor, as ruas não eram asfaltadas, as crianças eram mais livres. De acordo com Francisco (2015):

A população de Mato Grosso do Sul apresentou um grande crescimento a partir da segunda metade do século XIX, e esse crescimento se intensificou com os fluxos migratórios com destino ao estado durante o século XX. Nesse período ocorreu um processo de povoamento efetivo do território em razão das políticas públicas desenvolvidas para a ocupação da porção oeste do território brasileiro, a chamada Marcha Para o Oeste. Nos últimos 50 anos o número de habitantes aumentou 10 vezes. Conforme dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado totaliza 2.449.024 habitantes, distribuídos em 78 municípios, desses, apenas 23 possuem população superior a 20 mil habitantes. (FRANCISCO, 2015. p. 2).

Sendo assim, a configuração do Estado mudou significativamente, algumas crianças não têm tanta liberdade para brincar nas ruas, e os quintais de suas casas muitas vezes não contribuem para o movimento e liberdade de criação, outras moram em apartamentos e não possuem um quintal para brincar. Nesse

sentido, como a poesia de Manoel de Barros pode nos ajudar a pensar a cultura lúdica na atualidade? Para Manoel de Barros (2010, p. 186): “A chão é um ensino.” Assim, valorizar as relações que as crianças constroem é muito importante, valorizar a educação estética, a sensibilidade, a poética, é o caminho para que as crianças construam achadouros, ou seja, através da educação sensível a criança poderá construir sua cultura lúdica rica em possibilidades, pesquisas, descobertas e prazer. A educação sensível, através da cultura, leva os indivíduos à emancipação das amarras do mundo administrado.

Sobre esse mundo administrado Nobre (2004) aponta que:

[...] é um sistema que se fecha sobre si mesmo, que bloqueia estruturalmente qualquer possibilidade de superação virtuosa de injustiça vigente e paralisa, portanto, a ação genuinamente transformadora. [...] O sistema econômico no capitalismo administrado é controlado de fora, politicamente. (NOBRE, 2004, p. 50).

A educação através do saber sensível seria, assim, uma possibilidade de ruptura com esse sistema opressor. Por meio de experiências verdadeiras os sujeitos podem livrar-se da razão técnica que reduz o ver, o sentir e a apreciação de aspectos menos importantes do que o saber científico. Nesse sentido, quando se trata de educação de crianças pequenas, é preciso pensar em espaços coletivos de exploração lúdica, fato que torna-se imprescindível. Lugares como parques, escolas, praças, orlas, reservas e outros ambientes precisam ser valorizados e priorizados quando se trata de educação e desenvolvimento da criança.

Os achadouros precisam de terra para germinar como sementes de cultura, precisam de árvores, folhas, bichinhos, pedra, areia, água e outros elementos a serem envolvidos em um faz de conta rico, pois, para Manoel de Barros (2010, p. 362) “Inventar aumenta o mundo” e as crianças precisam ter condições, tempos e espaços diversificados para que possam desenvolver-se em vários sentidos: motor, cognitivo, político, estético e ético. Para tanto, é necessário pensar na importância da sensibilidade dos docentes; se o espaço da brincadeira for oferecido, sempre haverá uma criança a reinventar um modo rotineiro de pular, se arrastar, andar, etc.

A prosa poética ‘Achadouros’ nos faz pensar que as brincadeiras no quintal, para Manoel de Barros, eram tão frequentes e intensas que nesse lugar poderia caber muito mais do que há em uma cidade. Assim, a poesia sugere brincadeiras de faz de conta que transformavam objetos, elementos da natureza e bichinhos do quintal em qualquer coisa que a imaginação construísse. Além de sugerir brincadeiras de faz de conta, ele sugere, também, brincadeiras de movimento, como, por exemplo, “subir na goiabeira” e brincadeiras com bichinhos, “se agarrar no rabo da lagartixa”, nos levando a perceber uma intimidade do poeta com a natureza.

POSSIBILIDADES DE BRINCADEIRAS NA ESCOLA A PARTIR DA PROSA POÉTICA “ACHADOUROS”

Quando pensamos nos achadouros poetizados por Manoel de Barros, a brincadeira Caça ao tesouro povoa minha mente. Ao desenvolver essa brincadeira, as crianças poderão criar um baú com coisas importantes (objetos que julgarem valiosos, objetos colecionáveis e/ou figuras), depois disso, uma criança, ou a professora, poderá esconder o baú e criar mapas para as demais crianças encontrarem. Penso também que nem sempre a escola dispõe de uma árvore para que as crianças possam explorar, subir, escorregar, etc. Seria muito interessante se a turma pudesse explorar os espaços naturais da escola e de seu entorno.

No entanto, podemos, também, abrir um leque de faz de conta e montar uma floresta inteira na escola. O educador poderá montar um circuito e criar uma história utilizando os recursos que possui. Uma história possível: Era uma vez um peixinho que pulou para fora do rio e precisava ser resgatado. A (nome da criança) foi resgatar, ela passou por uma ponte (fita crepe no chão), rolou a montanha (colchonete), passou por dentro de uma caverna (mesa), desviou das onças (pneus), atravessou o rio pulando em suas pedras (bambolê), subiu em uma árvore bem alta (banco), desceu da árvore bem alta (banco), pegou o peixinho (bola) e o lançou no rio (caixa). Viva o resgate!

A prosa fala também sobre “se agarrar no rabo da lagartixa”, e isso me faz lembrar da brincadeira rouba-rabo: as crianças poderão ser separadas em dois grupos, e cada grupo é representado por uma cor. As crianças recebem uma tira de TNT fina com a cor relativa ao seu grupo, fixando na sua calça, short ou saia como se a tira de TNT fosse um rabinho. Ao comando do professor, cada criança protege seu rabinho e tenta tirar o rabinho do colega do outro grupo;

Manoel de Barros (2018, p. 31) escreve: “As pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo”, me remetendo às brincadeiras com pedrinhas. As pedras podem proporcionar diversas situações de faz de conta, já que podem se transformar em bois, carros, aviões, etc. Uma brincadeira bem apreciada pelas crianças envolvendo pedrinhas é a “Cinco Marias.” De posse de cinco pedras a criança joga uma para cima, e enquanto a pedra não encosta no chão a criança pega outra do chão mais a pedra que jogou no ar, depois ela repete o processo para as quatro pedrinhas. Também a ação de cavar, poetizada por Manoel de Barros me faz pensar em esconder brinquedos na areia do parque e incentivar a exploração, pesquisa e formulação de hipóteses por parte das crianças.

Seguindo uma perspectiva de concepção brincante mais gótica, Manoel de Barros em seu: Livro de *Pré-Coisas*, publicado inicialmente em 1985, escreveu seu poema “De calças curtas”, e é sobre ele que vamos agora nos debruçar.

DE CALÇAS CURTAS

Pôr freio em cachorro e montar de espora. Pealar porco no quintal. Correr na chuva de prancha. Pelotear passarinhos e soprar no cu dos semimortos a fim de que ressuscitem. Fazer besouro nadar em querosene. Plantar goiabeira com máquina-corpo. Cangar grilos. Fazer gato cabrestear. Regaçar lagarto assustado. Experimentar se cágado entorta chaia mesmo sem o sesso. Dar banho de álcool em urubu e soltar com fogo pra ver incêndio no céu. Enfiar vento no cordão. Destarraxar o traseiro dos gafanhotos. Fazer retinir a luzena dos vaga-lumes. Desemendar cachorro com água pelando. Passar taligrama no mato. Fazer barata dormir de costas. Assobiar com o subaco. Esfregar pimenta no olho do irmãozinho. Matar bem-te-vi a soco. Capar gato com caco de vidro. Sondar as priminhas no banho. Botar saracura na sogá pra chamar chuva. Enfiar ferro em brasa na cona das jacaroas. Andar de árvore nos corixos. Espremer sumo de laranja no olho do sapo pra ver se arregala o horizonte. Arrolhar galinhas com sabugo. Botar coração de anu – branco na cabeça da namorada pra fim do corpo dela amolecer. Cortar procissão de formiga na força do mijo. Ouvir lesma foder na pedra. (BARROS, 2010, p. 226).

Nesta prosa poética as crianças aparecem como seres reais, com sentimentos e desejos; não há uma visão romantizada de criança e de brincadeiras. Sendo assim, pelotear (maltratar) passarinhos, fazer besouro nadar em querosene, fazer cágado servir mesmo sem o ânus, despedaçar besouros, jogar água quente em cachorro, esfregar pimenta no olho do irmão, representam ações de uma criança real.

Para Heywood (2004, p. 27): “Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes.” Assim, levar em consideração que uma criança está inserida em um contexto social/cultural e que, portanto, possui características próprias, desejos e age de modo diferenciado, nos faz perceber uma concepção de infância não idealizada, uma criança que tem vontades, anseios, sensações, que vive em determinado tempo e espaço, e que se expressa de diferentes formas. Assim, a criança não é, para Manoel de Barros, um sujeito ingênuo.

O registro dessas brincadeiras cruéis, e ao mesmo tempo ingênuas, demonstram um pensamento sensível por parte de Manoel de Barros, uma beleza gótica entranhada na mente e nas palavras do poeta. Para Oliveira (2014):

A beleza gótica recobra este assombro, sem ocultar o lado obscuro do ser humano e da sociedade [...] A beleza gótica carrega contrastes interessantes e produz uma ação autêntica contra as concepções tradicionais de beleza, mesclando ingenuidade, ironia e crueldade; é o terrível e ao mesmo tempo o admirável, abarca o contingente e o não harmônico na concepção clássica do termo. (OLIVEIRA, 2014, p. 106).

Podemos afirmar que a obra de Manoel de Barros também carrega essa dimensão estética gótica, trazendo à tona a sensibilidade, a reflexão, a crítica, o

assombro, o prazer de quem lê, e resgatando algumas ações lúdicas das crianças que fazem parte da realidade. Barros não nega a dimensão assombrada das crianças, talvez cruel, tampouco defende as brincadeiras infantis como um ideal feliz para todos. No entanto, traz também, nesta prosa poética, a natureza como meio interativo e mediador da brincadeira.

Uma riqueza de animais é mostrada nos escritos de Manoel de Barros: porco, passarinhos, besouro, grilo, gato, cágado, urubu, gafanhoto, vagalume, cachorro, barata, bem-te-vi, saracura, jacaré, sapo, galinhas, anu-branco, formiga e lesma são os animais que aparecem neste escrito específico, assim como em outros trazidos pelo autor.

Esse contato com a natureza é fundamental para o desenvolvimento infantil, portanto, trago os estudos de Lea Tiriba, que investigou 40 Centros de Educação Infantil na cidade de Blumenau/SC, buscando a relação criança/natureza e suas consequências. Assim, ela constata que:

As crianças declaram sua preferência pelos espaços abertos, em contato com a natureza, porque são modos de expressão desta mesma natureza. Mas as rotinas as mantêm distanciadas: mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo permanecem emparedadas, contribuindo para que não se vejam e não se sintam como parte do mundo natural [...]. Raramente de pés descalços, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita, revestimentos que predominam nas áreas externas. Poucos pátios são de terra ou barro. A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar. Por outro lado, onde ocupa a totalidade da área externa, não oferece alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam. (TIBIRA, 2019, p. 7).

Essa constatação reflete a realidade de muitas instituições de Educação Infantil. As crianças sentem a necessidade de explorar, criar, ter contato com o mundo natural, assim como Manoel de Barros tinha, e inferir seus significados acerca dos elementos e fenômenos naturais. Todavia, infelizmente muitas instituições de Educação não valorizam essa relação criança/natureza. Os espaços físicos são verdadeiros obstáculos, ou até mesmo impedimento, para que a criança tenha contato com o mundo natural.

Outro elemento que contribui para esse distanciamento da criança com a natureza é a concepção equivocada de que na escola a criança precisa estar sempre limpa e arrumada. Sem dúvida as instituições precisam atentar-se para o cuidado e a higiene das crianças, no entanto, elas precisam explorar diferentes materiais e espaços e isso envolve ter contato com grama, terra, areia, barro, etc. Ter contato com animais é igualmente importante, afinal, como valorizar e preservar sem conhecer?

A prosa poética “De calças curtas”, de Manoel de Barros, nos faz refletir

sobre a relação da criança com a natureza e a possibilidade de diversão com atos encarados socialmente como negativos. Assim, percebemos a brincadeira, neste poema, como ação lúdica. Para Manoel de Barros, fazer de conta que cachorro é cavalo, sair correndo pelo quintal derrubando porcos (o que implica em muita destreza, agilidade e raciocínio lógico), evacuar no mato, e logo em seguida ver goiabeiras brotando, fruto de suas fezes, colocar uma barata de costas e ficar observando-a se mexer, observar formigas andarem em um caminho e urinar sobre elas para que se separem, são ações lúdicas. A interação com o meio, as pessoas, os animais, as experiências anteriores e a imaginação integram o leque de possibilidades brincantes.

POSSIBILIDADES DE BRINCADEIRAS NA ESCOLA A PARTIR DA POESIA “DE CALÇAS CURTAS”

Pensar no título desta prosa já preenche nossas mentes com brincadeiras envolvendo água. Calças curtas poderiam ser utilizadas para pular o brejo ou poças de água. O educador poderá molhar o chão deixando algumas poças de água, nas quais as crianças poderão dançar livremente ao som de músicas diversas, entretanto sem pisar nas poças. Esta atividade deverá ser realizada em um espaço da escola seguro para tanto, como por exemplo, lugar com concreto no chão (pois não escorrega) ou gramado, ou a brincadeira poderia ser ainda mais divertida por meio da proposta de pular nas poças de água.

Manoel fala também de “montar de espora”, e isso me remete ao ato de andar a cavalo. Brincar de cavalinho feito com cabo de vassoura é uma possibilidade brincante rica na escola. As crianças poderão participar do processo de criação do cavalo e diversas brincadeiras de faz de conta envolvendo o animal.

“Fazer barata dormir de costas” me faz imaginar possibilidades de isso acontecer: como seria? E consigo elaborar uma brincadeira pensando nessas possibilidades. Poderia haver na escola uma caça às baratas. Um espaço seria delimitado para essa brincadeira. A turma poderia ser separada em duas. Um grupo seria composto pelos caçadores de baratas e o outro seria composto pelas baratas (esse grupo deverá ser mais numeroso). Poderia haver uma linha que separa as baratas dos caçadores. Quando o educador disser: “Tem doce na cozinha!”, as baratas vão ultrapassar a linha de separação e chegar até o doce, enquanto isso, os caçadores tentarão pegar as baratas. A barata que for pega deverá deitar no chão (lugar delimitado para o descanso das baratas – para que haja segurança) e ficar como a barata fica quando dorme de costas.

Outra brincadeira que penso ao ler essa prosa é a Estátua dos animais: ao comando do professor, as crianças imitam um animal. Quando o professor disser “Estátua”, todos ficarão imóveis. Poderão imitar porco, cachorro, grilo, gato,

bem-te-vi, jacaré, galinha, sapo, etc. Nessa prosa, “De calças curtas”, Manoel de Barros apresenta uma relação íntima com a natureza e a valorização da brincadeira como ação lúdica, nesse mesmo sentido, a prosa poética “Sobre sucatas”, que explicitaremos a seguir, traz alguns elementos para enriquecer essa reflexão.

SOBRE SUCATAS

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei pra minha mãe que vira na praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra era sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade
(BARROS, 2018, p. 32).

“Sobre sucatas” é uma prosa poética em que Manoel de Barros inicia dizendo que foi criado “onde não tinha brinquedo fabricado.” Assim, afirma que osso, meia e latas eram de seu interesse. A sucata, neste sentido, seria rica em possibilidades. No entanto, mais adiante, na poesia, Manoel de Barros apresenta a sucata como uma crítica social, dizendo que “tudo que o homem fabrica vira sucata”; aproxima heróis da história aos espantalhos, que seriam sucatas da história, e dizendo que nave espacial (símbolo dos avanços tecnológicos) também vira sucata, entretanto, “uma garça branca de brejo” é mais linda que a nave espacial. No final da prosa, o poeta ironiza a situação, pede desculpas, mas

confirma o que disse.

Manoel de Barros é o poeta das miudezas, mas também um crítico social. Ele finaliza a poesia sem ponto final, ou qualquer outra pontuação que pudesse dar fim ao assunto, sugerindo reflexões sobre natureza, produção tecnológica e homenagens aos possíveis heróis da história. Para Zuin (2003):

Numa sociedade onde imperam as relações de troca entre os homens, que vão gradativamente se transformando em coisas, a possibilidade de crítica a essa situação degradante pela via dos produtos artísticos está intimamente vinculada com um processo de distanciamento dessa mesma realidade. (ZUIN, 2003, p. 157).

Assim, percebemos nas poesias de Manoel de Barros certa intencionalidade em resistir ao convencional, por meio de críticas a alguns elementos da sociedade. E essas impressões, suscitadas ao lermos sua poesia, nos fazem voltar ao início dela, quando o autor escreve sobre brinquedos confeccionados por ele mesmo. Esses materiais não estruturados (osso, meia, lata, madeira, pedras, terra, tecido...) podem significar possibilidades múltiplas e são muito mais do que falta de opção.

Esses objetos transgridem as leis do sistema econômico e à medida que as crianças passam a utilizá-los, representando seus desejos, eles ganham vida, sua natureza muda, seu estado de sucata, fria e inanimada, transforma-se em objeto vivo, cheio de dinamismo. Para Benjamin (1994, p. 13): “a criança faz a história a partir do lixo da história quando transforma objetos que os adultos jogam fora em brinquedos.”

Os materiais não estruturados são, neste sentido, um convite para o brincar espontâneo. E assim, as crianças vão constituindo suas histórias individuais e coletivas, ricas em diversidade de cultura, pensamentos e fugindo dos interesses do mercado. Assim, a brincadeira espontânea com esse tipo de material pode ser encarada como ação lúdica, que questiona as amarras da indústria cultural e as tensões sociais ao mesmo tempo em que liberta as situações imaginárias que possibilitam o exercício da humanidade, tão massacrada pela indústria cultural.

POSSIBILIDADES DE BRINCADEIRAS NA ESCOLA A PARTIR DA PROSA POÉTICA “SOBRE SUCATAS”

As inventices borbulham nossos sentidos no contato com esta prosa poética. Em “Sobre sucatas”, ao pensar na estátua de pedra que a Manoel de Barros lembrava os espantalhos da infância, imagino um brincar que poderia ser a construção de um boneco de pano. O tecido acolhe e aconchega as crianças porque, desde que nascem, são envolvidos com o tecido, assim, trazer diferentes retalhos para a escola é muito rico e acolhedor. O professor poderá propor a construção

de um boneco de pano coletivo ou individual.

Manoel de Barros (2018, p.32) afirma que: “a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata.” Como defende Benjamin (1994), as crianças têm interesse por esses materiais, então, o educador poderá propor uma oficina de construção de brinquedos com sucata, neste caso, as crianças, tendo acesso a diferentes materiais não-estruturados, farão com eles os mais variados brinquedos de acordo com seus desejos e representações.

Pensando nas especificidades de Mato Grosso do Sul, imagino também a confecção de boizinhos com caroço de manga, já que essa é uma brincadeira muito frequente no estado de Mato Grosso do Sul. Os pés de manga são muito comuns, inclusive dentro de muitas escolas em Campo Grande. Seria interessante levar toda a turma para debaixo de um pé de manga, conversar sobre a fruta, comer, deixar secar o caroço e em um outro momento o professor poderá propor a confecção de boizinhos com o caroço da fruta. Nas escolas em que não há mangueiras, os professores poderão pedir auxílio aos familiares, pois tem sempre uma família que possui uma mangueira em casa, para levar os frutos à escola, ou, ainda, a turma poderá visitar o colega que tem um pé de manga em casa.

Outro brinquedo muito interessante e simples de confeccionar com as crianças é a bola de meia. O educador pode solicitar a participação das famílias por meio da doação de meias usadas que não utilizam mais (em especial aquelas meias que já não têm par). De posse dessas meias, o educador pode propor às crianças a confecção de bolas de meia, e depois de confeccionadas as bolas, elas poderão ir até o pátio da escola e jogar (batata quente, queimada, futebol, bola ao cesto, boca do palhaço, etc.).

“Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo” (BARROS, 2018, p.32). Ao apreciar este trecho da poesia, imaginamos uma corrida de sapos. Cada criança pulando até chegar à linha de chegada; pensamos, também, em um jogo de mímica dos animais com o corpo, quando uma criança, com dicas do educador, irá imitar um animal e as demais crianças tentarão adivinhar. Ainda pensando na diversidade de animais, lembro-me da brincadeira “Mãe de rua”. Nessa brincadeira uma criança é a mãe e fica localizada em uma linha demarcada no chão. Se as outras crianças falarem o nome de um animal, a mãe deixa a criança passar tranquilamente para o outro lado da linha, se não, a mãe corre e toca na criança que não falar o nome de um animal, essa criança será a próxima mãe de rua.

No decorrer da fruição desta prosa poética, a escultura dos homens da antiga história ainda está em nossas mentes. Muitas vezes a escultura só é lembrada nas escolas em se tratando de modelagem com argila ou massinha. A barra

de sabão pode ser uma outra possibilidade de esculpir e se expressar. Assim, refletindo sobre outras possibilidades, para além das que são comuns na escola, e considerando as crianças como curiosas investigadoras, que transformam objetos e dão a eles outros sentidos, estaremos no caminho de propor uma concepção brincante de Manoel de Barros na escola como ação lúdica, repleta de coisas desimportantes do ponto de vista tradicional.

PARA REFLETIR...

Percebemos que brincadeira, na visão do poeta, não se trata apenas de um momento específico com determinada organização. A brincadeira, neste contexto, é entendida como “ação lúdica”. Assim, para o autor, comer goiaba, evacuar no mato, e após alguns dias apreciar as goiabeiras nascendo seria brincar de “Plantar goiabeira com máquina corpo” (BARROS, 2010, p.226). Com essa experiência lúdica, a criança estava ali construindo conceitos de ciências naturais: funcionamento do corpo humano, estrutura das plantas, tempo para a semente brotar, ou seja, brincando e construindo saberes.

O poeta em suas obras enfatiza a utilização de latas e caixotes para brincar de faz de conta. Esse faz de conta é essencial para o desenvolvimento infantil. De acordo com Craidy (2001, p. 103), “[...] é pelo brincar e repetir da brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber incorporado a cada novo brincar.” Ao brincar de faz de conta, a criança ressignifica sua realidade, vivencia diferentes papéis sociais, internaliza o mundo a sua volta, construindo novos saberes a cada dia.

Dessa forma, o brincar é a atividade principal das crianças por conta de sua influência no desenvolvimento delas. Brincar com carros-de-boi feitos de lata fazia a criança pensar sobre as características geográficas do local, características dos bois e em possíveis resoluções de problemas, exercitando seu raciocínio lógico: Qual era a arquitetura de um carro-de-boi? Como era a viagem com um carro de boi? O que aconteceria se houvesse um rio pelo caminho? Qual era a importância dos carros-de-boi para aquela época? Cada brincadeira de faz de conta proporciona aos brincantes muitas reflexões e possibilidades de construção de diversos saberes.

Ainda através da linguagem poética, o autor traz algumas brincadeiras com traços bem locais: caçar insetos no brejo (BARROS, 2010, p. 233), esta brincadeira só é possível em um local que possua um brejo, insetos, um clima propício e crianças que tenham a liberdade de brincar com esses elementos. Essa brincadeira traz reflexões sobre o que é brejo? O que são insetos? Onde estão situados os insetos: mais raso ou mais fundo no brejo? Existem insetos que podem colocar a vida humana em risco? Essas são algumas reflexões e possibilidades de

construção de saberes outros através da brincadeira.

Brincadeiras como perseguir cavalo, porcos e gralhas, apanhar grilos e caracol, montar cachorro e rolar na terra com os bichinhos indicam uma relação íntima com a natureza. Os conhecimentos sobre as características desses animais, quais são domesticáveis, quais são selvagens, tamanho, cores, formas, hábitos, sons, habitat e comportamento, eram construídos através das brincadeiras. Para Manoel de Barros, a fazenda onde ele morava era um grande laboratório de brincadeiras, que o fazia pensar e construir seus conhecimentos e poetizar sobre eles.

Por meio dessas poesias que analisamos, podemos perceber um local, a área rural, rica em diversidade animal e com água corrente. Uma época, aquela em que a tecnologia não tinha influência na área rural. Uma concepção de criança, Ser brincante que valoriza as pequenas coisas e constrói seus conhecimentos através das brincadeiras, e brincadeiras como ação lúdica produtora de conhecimento.

Pensar a brincadeira a partir de poesia, encher a mente com jogos de palavras, com imagens verbais, entender a criança como sujeito inventivo, produtor de cultura, nos auxilia a pensar a cultura lúdica como elemento fundamental na história de um povo/indivíduo, e mergulhar nessas prosas de maneira sensível nos transformou em professoras/pessoas mais sensibilizadas, aflorando em nós uma concepção brincante livre, criativa, sensível às mais variadas manifestações lúdicas, utilizando ou não elementos da natureza, criando ou adaptando brincadeiras, valorizando-as como jogo de papéis e considerando as crianças como produtoras ímpares de cultura lúdica.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.
- ADORNO, Theodor W. **Crítica cultural e sociedade**. In: Prismas. São Paulo: Ática, 1998.
- ADORNO, Theodor W. **Mínima moralia: reflexões a partir da vida lesada**. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; NABUCCO, Luiz Calmon. **Teoria Crítica e Incoformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, MAX. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1947.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre litera-**

tura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BARRENTO, João (org. e trad). **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

FRANCISCO, Wagner De Cerqueira E. “**População do Mato Grosso do Sul**”; **Brasil Escola**. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/brasil/aspectos-populacao-mato-grosso-sul.htm>>. Acesso em 07 de outubro de 2015.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. Martins Fontes. São Paulo. 1986.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. São Paulo: Jorge Zahar Ed., 2004.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Possibilidades da experiência estética na educação da infância**. Curitiba: Apris, 2014.

PIRES, A. G. M. G. A. “A rua como lugar de formação da cidadania, prazer e felicidade”. In: CARVALHO, João Eloir. **Lazer no espaço urbano**: transversalidade e novas tecnologias. Curitiba: Champagnat, 2006. p. 63-69.

TIBIRA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>> Acesso em 15 de ago. 2019.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Seduções e simulacros – Considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução da educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 2003.

O TEMPO E SEUS FEITIÇOS: A POÉTICA DE ELIZABETH HAZIN

Myrna Andreza da Silva Alves¹

José Paulo Alexandre de Barros Júnior²

INTRODUÇÃO

Elizabeth Hazin nasceu no Recife (PE), em 1951. Possui graduação e Pós-graduação na área de Letras (português) e suas literaturas. É poetisa desde jovem. Foi vencedora do Prêmio Rio de Literatura de 1986, com sua obra *Martu* (1987). Tem poemas publicados em várias antologias poéticas, além de ter bastantes livros já publicados, dentre eles, *Quadrívio* (2017), obra a qual contém o poema a ser analisado. Suas obras estão situadas em tendências da Literatura contemporânea. Sua poética tece reflexões acerca da existência humana, os limites entre vida e morte, a metaforização do tempo, das relações amorosas e das perdas ao longo do transcurso. Aborda também a metapoética, linguagem acessível e versos livres, a modo da literatura de seu tempo. Sua produção é expressiva, vigorosa, o que nos permite aproximar a sua poética à de seus contemporâneos João Cabral de Melo Neto, Joaquim Cardozo, entre outros. O poema *Cronos*, de Elizabeth Hazin, nos permite refletir acerca do tempo, esse tempo o qual conhecemos, que predizem as horas fugazes que dão a impressão de um processo inalcançável, incontrollável. O poema é intitulado como ‘Cronos’, remetendo ao deus do tempo na mitologia grega. Logo, o tempo parece assumir, no poema, um papel de divindade que, de maneira não palpável, parece romper todas as coisas. *Quadrívio* (2017) é um livro de poesia dividido em quatro outros livros; isto é, a obra comporta quatro livros da autora. São eles: *Teia* (livro um), *Espelho meu* (livro dois), *Areal* (livro três) e *Prometeu* (livro quatro). Entretanto, para nosso objeto de estudo, iremos utilizar o livro um (*Teia*), o qual contém o poema a ser analisado. Nesse livro há uma coleção de quarenta e três poemas, dentre eles, quatorze tratam ou referencia o tempo. Assim, o tempo é bastante presente na poética de Hazin. Podemos perceber que esse tempo se apresenta de muitas

1 Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (PPGL-UFPB). E-mail: myrna10_@hotmail.com.

2 Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL-UFPB). E-mail: josepauloj08@gmail.com.

maneiras, seja por meio das metáforas, por meio do tempo como modificador do curso das coisas ou, simplesmente, como palavra. Além do poema ‘Cronos’, notamos a presença do tempo em textos como: *Princípio do fim*, *Onda*, *Tessitura*, *Fuso Horário*, *Outros lugares, pelo avesso* e em outros 7 (sete) poemas. O tempo, também, está difundido no livro 3 (três) *Areal*.

METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O poema *Cronos* foi selecionado para análise por diversos motivos, dentre eles, o título. O título contém informação além da que já é dada: a palavra ‘Cronos’. O leitor que nunca (ou pouco teve) contato com os mitos gregos, provavelmente, não conseguirá, de imediato, fazer a ligação entre a palavra e o seu significado na mitologia grega. Entretanto, o título pode aguçar a sua curiosidade e levar o leitor a pesquisar sobre, possibilitando assim um novo olhar acerca da poética da autora. Também, há outras referências instigantes, no texto, que nos prendem a atenção, como, por exemplo, os versos referentes a Fênix, pássaro mítico que simboliza a transitoriedade. Outro ponto importante é a ideia de Tempo que compõe o poema: o tempo que nos possibilita fazer ligação com a era chamada modernidade tardia. Ou modernidade líquida, fluída, como nos lembra Bauman (2001; 2007). Trata-se de um tempo veloz, transmutável, corrosivo. A nosso ver, é uma temática relevante, uma vez que o tempo faz parte do nosso (sobre)viver humanos. Portanto, pode despertar, em nós, reflexões acerca da brevidade das coisas/dos dias, do sentido de tempo na Era moderna que, quase sempre, provém da evolução da tecnologia, das máquinas e da evolução da humanidade. Para uma compreensão abrangente sobre o tempo e seus feitiços na literatura, recorreremos aos livros *Poética*, de Aristóteles, *O tempo na narrativa*, Benedito Nunes *Confissões*, de Santo Agostinho, entre outros. Em *Poética* (2011), Aristóteles, em sua reflexão acerca da tragédia e da epopeia, nos norteia para uma compreensão de um tempo relativo, no quesito duração. Em *O tempo na narrativa* (1995), Nunes reflete sobre o tempo na narrativa e no texto poético, enveredando sua pesquisa pela concepção de um tempo que possui traços “físicos” e traços “psicológicos”. Já em *Confissões* (2001), S. Agostinho ao refletir sobre o tempo escreve que definir o transcurso é bastante complexo uma vez que ele se mantém entre o passado e o futuro, e o tempo necessita de que as coisas continuem sobrevivendo para existir.

O TEMPO E SEUS FEITIÇOS: UMA COMPREENSÃO DE SUA ORIGEM NA LITERATURA

“O tempo é indivisível” (p.51), escreve o poeta Mário Quintana³. A priori,

3 Mário de Miranda Quintana foi um poeta, tradutor e jornalista (1906-1994). Como poeta, de

de acordo com o trecho do poema “pequeno poema didático”, podemos dizer que estamos diante de uma questão: o tempo é aquele que não se pode dividir. Será?

A preocupação com o tempo, nas artes, não surgiu de hoje. Historicamente, o primeiro a se preocupar com essa temática foi Aristóteles, em seu livro *Poética* (ou *A poética*, a depender da tradução). Notadamente, segundo Benedito Nunes, em seu livro *O tempo na Narrativa* (1995, p. 6-7), “a poética de Aristóteles, a mais recuada e duradora matriz da teoria da literatura, silencia a resposta a respeito do espaço, e apenas uma vez, para reforçar a distinção entre epopeia e tragédia, refere-se expressamente ao tempo”. A parte que Nunes se refere é aquela em que o Aristóteles busca potencializar o seu pensamento acerca da distinção entre a poesia trágica e a épica. Segundo o filósofo estagirita:

Outra diferença é a extensão, por quanto há um esforço, na medida do possível, no caso da tragédia de não ultrapassar o tempo de uma revolução solar, ou perto disso; Na epopeia não há limite de tempo, sendo ela nesse aspecto distintiva, isto embora no começo a prática adotada no trágico e no épico fosse a mesma (ARISTÓTELES, 2001, p. 46).

É possível observar, na citação, que o tempo é algo relativo, pois enquanto para a tragédia era necessário que se pensasse num curto intervalo do transcurso, para a epopeia o tempo poderia ser infinito. Entretanto, a priori, chegamos a pensar o seguinte: no trecho do poema de Mário Quintana o tempo é representado como aquele que não se divide, e podemos entender o porquê quando lemos todo o poema. No texto, temos a noção de um tempo que se repete e que permanece, então “todas as horas são horas extremas”, escreve o poeta no último verso. Logo, o tempo, não necessariamente se divide, mas ele pode ser fragmentado de acordo com as nossas necessidades. É talvez o que ocorre na distinção feita por Aristóteles. Não iremos dá enfoque à análise desse poema, mas quem possuir interesse em lê-lo, poderá encontrá-lo na íntegra.

Nosso objetivo foi apenas dar margem para entrarmos no poema escolhido como objeto de nossa pesquisa. Como já vimos, o tempo já vem sendo pensado por muitos séculos. Da literatura às artes plásticas podemos encontrar a problematização do transcurso, seja de maneira mais direta ou indireta. Um exemplo da representação dessa temática nas artes visuais é a tela *A persistência da memória* (1931), de Salvador Dalí⁴. Na Era moderna, o tempo não poderia ficar de fora. Na literatura, o tempo ocorre por múltiplas facetas. Em *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade⁵, podemos observar o tempo moderno sendo problematizado como

fase modernista, dedicou-se à poesia das coisas simples, poetando os sentimentos e sua percepção singela do mundo. Um de seus mais belos poemas, na nossa concepção, é “As estrelas”.

4 Pintor espanhol do surrealismo (1904-1989)

5 Poeta e romancista brasileiro (1893-1945), Andrade pertenceu ao movimento do Modernismo no Brasil.

um transcurso fluído, não palpável. Em algumas pinturas futuristas parece ocorrer a presença de um tempo em constante movimentação, por exemplo, na tela *O barulho da rua invade a casa* (1911), de Umberto Boccioni⁶. Desse modo, o poema de Elizabeth Hazin, a nosso ver, também, busca explorar a temática de tempo em movimentação, em fluidez. Desse que a pós-modernidade se dilata e se retrai. Desse transcurso que parece transformar o cotidiano veloz e incompreensível.

ELIZABETH HAZIN: UMA POÉTICA PÓS-MODERNA DE CRONOS

Assim que lemos o título do poema “Cronos” a noção de transcurso pode ser logo ativada, pois, conforme a Mitologia Grega, essa palavra significa deus do tempo. Aquele que devorava os próprios filhos. Etimologicamente, segundo o *Dicionário Didático de Língua Portuguesa* (1986) a palavra *tempo* significa: *s.m. Duração calculável dos seres e das coisas; duração limitada; sucessão de dias; horas (...) estados atmosféricos; século (...) duração de cada parte do compasso* (p.1110). Podemos perceber que a ideia de “deus do tempo” formulada pela mitologia parece se aproximar da definição apresentada pelo dicionário, quando conseguimos relacionar Cronos como deus do tempo. Logo, temos ‘Cronos’ como aquele que rege o tempo, a “duração calculável das coisas”, ou seja, o tempo existencial.

De acordo com Santo Agostinho, definir o tempo é algo bastante complexo. Entretanto o tempo sempre se mantém entre o passado e o futuro. Pois se nada permanecesse sobrevivendo, então não haveria tempo:

O que é, pois, o tempo? Se ninguém mo pergunta, sei o que é; mas se quero explicá-lo a quem mo pergunta, não sei: no entanto, digo com segurança que sei que se nada passasse, não existiria o tempo passado, e, se nada adviesse, não existiria o tempo futuro, e, se nada existisse, não existiria o tempo presente (AGOSTINHO, 2001, p. 111-112).

Ou seja, o tempo existe e temos noção de sua existência, porém, ao tentar explicá-lo... Por mais palavras que poderemos formular não parece ser o suficiente para definir o transcurso. No poema de Hazin existe esse tempo de definição subjetiva. Em “Cronos” parece existir um tempo que se transmuta entre a lentidão e a velocidade fluída. Observemos, pois, as primeiras estrofes do poema:

Lentamente passa o tempo
(ou voa, de uma a outra mesa da sala?)
Pássaro sem penas
todo fogo e asas:
nunca pausa,
nunca para?
(HAZIN, 2017, p. 22)

⁶ Pintor italiano do futurismo (1882-1916).

A primeira estrofe, o leitor fica diante da ideia de um tempo que flui em lentidão (*Lentamente passa o tempo*). Entretanto, na estrofe seguinte, esse transcurso parece se transmutar: primeiro ele, o tempo, passa demoradamente, depois – entre parênteses – transmuta-se em voos *de uma a outra mesa da sala?! pássaro sem penas/ todo fogo e asas*. Ou seja, nos parece que ocorre uma transformação no estado temporal das coisas que sucedem. O tempo voa, e por voar de um lugar para outro ele é “pássaro” que todo em “fogo e asas” torna-se fugaz. Isto é, deixa a lentidão para transmutar-se noutras “dimensões” atmosféricas. Essa transformação, a nosso ver, parece se aproximar da ideia de mudança do estado do tempo discutida por Nunes. Segundo o autor, o *Tempo psicológico* alterna-se através de sucessões de nossos estados internos.

A experiência da sucessão de nossos estados internos leva-nos ao conceito de tempo psicológico ou de tempo vivido, também chamado de duração interior. O primeiro traço do tempo psicológico é a sua permanente descoincidência com as medidas temporais objetivas. Uma hora pode parecer-nos tão curta quanto um minuto se a vivemos intensamente; um minuto pode parecer-nos tão longo quanto uma hora se nos entediamos (NUNES, 1995, p. 18).

Já para *Tempo físico*, Nunes escreve que esse termo foi relativizado por Einstein, no século XX, e busca levar em consideração os acontecimentos simultâneos. Desse modo, de acordo com a citação sobre o *Tempo psicológico*, verificamos que não há uma simultaneidade, mas sim uma alternância complexa, a depender do estado interno do envolvido. Se levarmos esse conceito em conta para analisar o trecho do poema destacado, podemos perceber que o tempo não é coincidente, mas alternado. Podemos dizer, talvez, que a primeira estrofe pode representar o tempo físico, já a estrofe entre parênteses pode simbolizar um tempo psicológico. Isto é, um tempo presente no mundo das ideias ou dos devaneios do eu-lírico. Isso pode ser reforçado ao lermos os seguintes trechos: *Pássaro sem penas/ todo fogo e asas:/ nunca pousa, /nunca para?* O transcurso toma forma de um “pássaro” todo em “fogo e asas”... Por que pássaro? Se levarmos ao contexto mitológico, o pássaro em fogo e asas pode ser a Fênix, ave mitológica que representa a transitoriedade, simboliza a imortalidade e o nascimento espiritual. O fato é que a Fênix, de acordo com os mitos gregos, é uma ave que tem sempre um final trágico, mas que renasce através das próprias cinzas. No contexto do poema, o “pássaro” (Fênix) pode estar mais para representar a transitoriedade das coisas, pois todo em “fogo e asas” o tempo se transmuta de seu estado físico (de simultaneidade) para enveredar-se nas alternâncias das dimensões psicológicas. Uma vez no estado psicológico, esse tempo parece se tornar ainda mais veloz, mais fluído, não papável. Os versos finais, da estrofe já destacada, parecem comprovar isso. *Nunca pousa, / nunca para?* A ideia da efemeridade do tempo já

vem sendo discutida por diversos intelectuais há gerações. Por exemplo: Sêneca⁷ há mais ou menos dois mil anos, em seu livro *Sobre a brevidade da vida* traz à luz essas questões. Para o filósofo, o tempo é tão fugaz que muitas vezes passa despercebido a muitos homens ao decorrer dos séculos.

O tempo presente é brevíssimo, ao ponto de, na verdade, não ser percebido por alguns. De fato, ele está sempre em curso, flui e se precipita; deixa de existir antes de chegar; não pode ser detido do mesmo modo que o mundo ou as estrelas, cujo incansável movimento não permite que se mantenha no mesmo lugar (SÊNECA, 2019, p. 51).

Ou seja, não há como ter um controle exato sobre o tempo. Ele é livre feito “pássaro” que voa. Sempre passa por nós de maneira imperceptível; alterna-se e transmuta-se sem deixar rastro. Renova-se das cinzas e como um deus *Nunca pousa/ nunca para*.

Dando continuação ao poema, assim temos:

Lentamente escoo a água
dos relógios sem cor
todavia não cessa o fôlego
dos ponteiros
— sôfregos —
na vastidão do mostrador.
(HAZIN, 2017, p.22)

Um fator interessante que podemos notar, ao lermos o trecho do poema acima, é na disposição dos versos. O próprio poema, ao tratar do tempo, já nos norteia para uma ideia de transitoriedade. Os versos sobrepostos e deslocados, também nos proporciona visualizar certo movimento. Estamos tratando de uma poética do século XXI, de uma produção cujos traços modernos podem estar presentes. Até mesmo a noção de movimento, de fugacidade, velocidade advinda das vanguardas europeias. Para Bauman⁸, em seu livro *Modernidade Líquida* (2001), a historicidade do transcurso emergiu na modernidade, isto é o moderno é o tempo dentro da história. Podemos entender melhor ao lermos o que escreve o sociólogo a respeito disso: “a história do tempo começou com a modernidade. De fato, a modernidade é, talvez mais que qualquer outra coisa, a *história do tempo*: a modernidade é o tempo em que o tempo tem uma história” (BAUMAN, 2001, p. 140). A liquidez do tempo, também pode ser encontrada no poema de Hazin. A própria ideia de estarmos diante de um transcurso que

7 Lúcio Anneo Sêneca (4 a.C?65 d.C), foi filósofo, político e dramaturgo. Considerado um dos maiores expoentes intelectuais de Roma do início da Era cristã.

8 Zygmunt Bauman (1925-2017) é considerado um dos maiores pensadores da modernidade. Sociólogo e filósofo, desenvolveu importantes trabalhos que trazem à luz a problematização de uma Era de relações líquidas nos mais variados contextos.

nunca pausa/ nunca para nos remete a um “tempo este tão breve que não pode ser alcançado e que é retirado deles já que estão tão distraídos com muitas coisas” (SÊNECA, 2019, p.51). O filósofo quando escreve “eles” está se referindo aos homens. Homens esses que sempre estão tão ocupados que não conseguem perceber a efemeridade do tempo e do espaço.

Talvez por essa “distração” discutida há dois mil, e pelo visto sem êxito uma vez que continuamos em pleno século XXI com a sensação de que o tempo tem se tornado cada vez mais veloz, Bauman escreve: “O tempo se tornou o problema do “*hardware*” que os humanos podem inventar, construir, apropriar, usar e controlar [...]” (2001, p.141-42). Mas controlar em que ponto? Pois já vimos em Aristóteles, Nunes e Sêneca que o tempo não é papável, logo controlá-lo seria impossível. Mas Bauman se refere, a nosso ver, a esse tempo fluído que nos enlaça e, como seres humanos, somos levados acreditar na nossa capacidade de reinventar.

No poema de Hazin, a fluidez do tempo está representada por muitas imagens poéticas. Nos versos citados na página anterior, temos a água como espaço e tempo. Vejamos: *Lentamente escoo a água/ dos relógios sem cor / todavia não cessa o fôlego / dos ponteiros/ — sôfregos —*. Ora, em si, no plano simbólico, a água pode ser a fluidez desse tempo que “voa”. A liquidez do elemento aquoso que perpassa imbatível no decorrer dos séculos feito um deus, e como um *relógio sem cor* cujo *fôlego* nunca cessa nos ponteiros, culmina-se na avidez de ser (sôfregos). Em todo o poema é possível perceber a efemeridade do tempo entrelaçado no mote, isto é, no conjunto de versos que expressam uma busca pela compreensão do efeito do transcurso sobre as coisas do cotidiano ou até mesmo uma procura por um tempo durável. Entretanto, se o tempo é fluído, ávido e perpassa de “uma mesa a outra da sala”, ele também é pássaro que se destrói em fogo e asas, porém como uma Fênix ele, o tempo, renasce na *vastidão do mostrador*. Isto é, na parede, no pulso, na contemporaneidade...

A exposição simbólica que acabamos de descrever pode ser importante para compreendermos os interditos do poema, uma vez que estamos lidando com um eu-lírico do campo imaginário. Isto é, o poema é a voz de um eu-lírico que observa a transitoriedade das coisas que estão imersas ao mundo o qual ele possa existir. De acordo com Nunes, quando se trata da obra literária, o tempo torna-se indecomponível da imaginação:

Nas obras ou nos textos literários dramáticos ou narrativos, o tempo é inseparável do mundo imaginário, projetado, acompanhando o estatuto irreal dos seres, objetos e situações. Conjuga-se segundo registros peculiares, que decorrerem de sua apresentação na linguagem, principalmente ao *tempo vivido* (NUNES, 1995, p. 24).

O tempo, no poema de Hazin, trafega entre o espaço da realidade e o

espaço da imaginação. Ou melhor, da metáfora. Todo o poema, no final das contas, é composto por meio da linguagem metafórica. Logo, o pássaro, o fogo, as asas, a água, o fôlego compõem o tempo que é exibido na *vastidão do mostrador*. Pois, segundo Aristóteles “a metáfora é a aplicação de um nome que pertence a uma outra coisa” (2011, p.76). Desse modo, temos: os substantivos destacados como pertencentes ao tempo. Portanto, os substantivos passam a assumir, nessa linha de raciocínio, a função de adjetivo, adjetivando o transcurso (o tempo é pássaro, é fogo, é água...). Isto é, são palavras imaginárias para representarem algo mais concreto. “A metáfora institui um mundo imaginário, em que as palavras funcionam na base do faz de conta”, define Moura⁹ (2019, p.11). E como no fazer de contas, o tempo, se desloca, transmuta-se, alterna-se e se refaz dentro da narrativa ou da poética. E, conforme Nunes:

É deslocável o presente, como deslocáveis são o passado e o futuro. “De uma infinita docilidade”, o tempo da ficção liga entre si momentos que o tempo real separa. Também podem inverter a ordem desses momentos ou perturbar a distinção entre eles, de tal maneira que será capaz de dilatá-los num momento único, caso em que se transforma no oposto do tempo, figurando o intemporal e o eterno (NUNES, 1995, p.25).

O tempo em “Cronos” se alterna e se dilata na medida em que a ordem do espaço em que ele ocorre é invertida. Se o tempo foge de “uma mesa a outra da sala” todo em “fogo e asas” quem será capaz de pousá-lo e pará-lo se não o próprio tempo?

Desse modo, o que podemos dizer é que a presença do tempo, na poética de Elizabeth Hazin, transfigura-se entre a própria noção de tempo. Através da linguagem, a poetisa lapida um poema cujo eu-lírico parece “mergulhar” na procura de um tempo que se alterna entre o que foi, o que está sendo, e o que venha a ser (passado-presente-futuro), ou até mesmo, como nos lembra a citação na página anterior, na inversão da ordem, transgredindo-se para o intemporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos observar, durante a explanação da análise, o tempo não é uma discussão do hoje, mas desde os gregos, ou talvez antes. Também, que definir ou refletir sobre o tempo (apesar deste fazer parte do nosso dia a dia) não é tão simples. Entender o transcurso – e como estamos utilizando-o – é fundamental, como podemos observar em Sêneca. E entender o tempo torna-se mais que fundamental na pós-modernidade, uma vez que (conforme Bauman) o transcurso tem se tornado efêmero, o que torna tudo líquido, fugaz, impalpável. Logo foi

⁹ Heronides Moura nasceu em Recife. Formou-se em Letras pela UFPB e atualmente é professor de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

possível observarmos que a definição de tempo, por vias diversas do conhecimento, se alterna, mas também se completam em diversos aspectos. Dentre eles podemos mencionar a questão de que o tempo é aquele que se permanece entre o passado e o futuro e que se altera entre o espaço físico e psicológico no decorrer das necessidades. Outra possibilidade é que o tempo na contemporaneidade é fugaz como uma ave transitória, e fluído como água corrente; como algo não palpável, mas essencial para que as coisas continuem sobrevivendo.

Portanto, estudar o tempo é importante, conhecer como ele está multifacetado na literatura e nas artes é primordial. A literatura de Elizabeth Hazin nos traz esse presente: o de ler, refletir e externar sobre o tempo. Uma autora que está para frente de seu próprio tempo, que transgredi, sem dúvida, para além das limitações poéticas de nosso tempo. Destaca-se que a literatura da contemporaneidade tende abordar diversas temáticas que estão recorrentes na nossa sociedade, no nosso cotidiano como uma alternativa, talvez, de nortear o leitor/apreciador na sua compreensão a respeito das coisas que ocorrem a sua volta. A pesquisa tende a nos fazer refletir a questão do tempo nas artes, sobretudo, na poesia contemporânea feminina.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Trad. Santos, João Beato e Pimentel. Lisboa: IN-CM, 2001.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipo, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. ed. 11. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- HAZIN, Elizabeth. **Quadrívio**. Brasília: Siglaviva, 2017
- NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2º ed. São Paulo: Ática, 1995.
- MOURA, Heronides. **Vamos pensar em metáforas?** Rio Grande do Sul: Editora da universidade do vale do Rio dos Sinos, 2019.
- QUINTANA, Mário. **Rua dos cataventos& outros poemas**. Porto Alegre: L&PM Pocket. 2014
- SÊNECA. **Sobre a brevidade da vida**. Trad. Rebello, Vranas e Macedo. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2019.

LIVRO DE IMAGEM: A NARRATIVA VISUAL DE RENATO MORICONI

Alexânia de Avelar Campos¹

Celia Abicalil Belmiro²

1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, as imagens vêm sendo utilizadas de diferentes formas; as pinturas rupestres são o exemplo clássico de que imagens produzem narrativas. Das paredes das cavernas e, mais recentemente, aos livros de literatura infantil, as imagens são aproveitadas sob diferentes ângulos, não só como ilustração para alguma cena ou personagem, mas, acrescida de caráter literário, como narrativa.

Os livros ilustrados contemporâneos são elaborados por artistas sensíveis que conseguem materializar simplicidade e profundidade em reflexões filosóficas e em temas delicados para crianças e adultos. Os anos de 1990 marcam uma série de iniciativas de editoras menores que concedem ao livro ilustrado sua expressividade. Autores começaram a assumir a direção de suas obras, conferindo maior autonomia à produção de linguagens visuais e verbais, à diagramação, à materialidade e ao projeto gráfico como um todo.

Sophie Van der Linden (2018) lembra que os livros ilustrados evocam duas linguagens articuladas, o texto verbal e a imagem, ou seja, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e do que é mostrado. Além disso, o livro ilustrado apresenta características próprias quanto ao formato: o enquadramento, a relação entre capas e guardas e seu conteúdo, as sequências entre as páginas.

Além do livro ilustrado, o livro de imagem, também referido como “livro de imagem”, “livro-imagem”, “álbum sem palavras”, “wordless picturebook”, “livro sem texto”, “livro só-imagem”, é considerado um novo gênero e tem se tornado uma tendência editorial, portanto, motivo de diversos estudos.

Dessa forma, este texto busca responder às seguintes perguntas: Quais seriam as características de uma narrativa por meio das imagens? Quais aspectos precisam ser observados pelo leitor dos livros sem texto verbal? Com o objetivo

1 Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, FaE/UFMG. Email: alexaniacampos@gmail.com.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, FaE/UFMG. Email: celiabicalil@gmail.com.

de responder a essas perguntas, este trabalho terá como foco a obra “E a mosca foi pro espaço”, do autor e ilustrador Renato Moriconi. A compreensão desta obra poderá revelar múltiplas características inerentes a esse gênero.

O referencial teórico que sustenta as bases desta investigação apoia-se em Barros (1998); Belmiro (2008, 2011); Chalfum (2018); Fittipaldi (2008); Linden (2018), Oliveira (2008); Salisbury e Styles (2013) e Ramos (2011), que investigaram as ilustrações nos livros de literatura infantil. Além de estudiosos que se debruçaram especificamente no objeto livro de imagem: Belmiro (2014); Castanha (2008); Lee (2012); Sagae (2008) e Spengler (2010).

2. A IMAGEM COMO NARRATIVA

Belmiro e Dayrell (2011) destacam que, nos livros de imagem, as imagens constroem a narrativa. O tempo e o espaço coexistem nos livros de imagens contando história, caracterizando personagens, criando situações de tensão e propondo soluções. As imagens visuais detêm uma enorme capacidade, não só de narrar acontecimentos, mas também de abrir territórios no imaginário, experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais (FITIPALDI, 2008).

A definição de livro de imagem não é única entre os estudiosos. Belmiro (2014) discorre que o livro de imagens é um novo gênero resultado de uma transformação pelas quais o objeto livro vem passando. Já Suzy Lee (2012) menciona que, embora o livro de imagem possa estar relacionado à capacidade de ler imagens, ele é apenas uma das formas do livro ilustrado. Linden (2018) considera que, quando o livro ilustrado não apresenta um texto, são chamados de livros-imagem. “Não que a ausência do texto implique ausência do discurso. Muito pelo contrário, várias dessas obras foram concebidas dentro de uma perspectiva pedagógica e requerem enunciação” (LINDEN, 2018, p. 49). Esse conjunto de reflexões mostra a importância desse gênero que cada vez tem suscitado o interesse dos estudiosos da área.

A pesquisadora Emma Bosch (2018) em sua tese de doutorado, selecionou um *corpus* de 385 livros de imagem ou quase de imagem e o estudo teve como questão se o livro de imagem é um gênero específico ou se existem diferentes gêneros sob o guarda-chuva de livro de imagem. Para Bosch (2018), os estudos literários consideram a concepção de gênero associada há uma série de questões, como a construção do enredo, os personagens, o lugar, ou seja, elementos que constituem o gênero narrativo; sendo assim, o livro de imagem não poderia ser considerado um gênero. Ao contrário, uma série de gêneros poderiam ser englobados no livro de imagem. Ela defende que um livro de imagem, do ponto de vista da narrativa, pode resultar em uma história original, uma adaptação de alguma história ficcional existente (nesse caso o leitor não poderá compreender

perfeitamente a história sem conhecer o texto original), ou uma recreação de uma história existente com um grau de alteração (conhecer o hipotexto enriquece a compreensão, mas não é essencial). A outra possibilidade de categorização para Bosch (2018) é definida pela capacidade das imagens de mostrar, podendo ser livros de crônicas, que contam um fato cotidiano de um ou mais personagens, o livro panorâmico mais dirigido ao contexto do que ao que acontece com os personagens e os livros que procuram explicar conceitos ao leitor.

Bosch continua sua argumentação, defendendo que os livros de imagem podem ser categorizados sob diversos critérios, como, por exemplo, a faixa etária, o estilo gráfico, a estrutura narrativa etc. As possibilidades de classificação dependem do objetivo de cada pesquisador. O alto grau de diversidade mostra que os diferentes tipos de livro de imagem precisam ser analisados de diferentes pontos de vista. A análise das particularidades do livro de imagem permite-nos obter um melhor conhecimento das funções narrativas e estéticas da narrativa visual. O que também deve ser considerado são as competências exigidas do leitor, uma questão-alvo que diz respeito, tanto a educadores, quanto a pesquisadores de livros de imagens.

Para se produzir um livro, são necessários múltiplos agentes, como ilustrador, escritor, editor, design, entre outros. No livro de imagem, considerando que normalmente o criador é o ilustrador, escritor e design gráfico, o autor estará envolvido no processo integral. O livro se torna uma expressão artística, oferecido à recepção do leitor. As possibilidades crescentes nos processos reprodutivos têm permitido variadas opções quanto a materialidade do livro, desde a escolha do papel ao uso dos espaços em branco que influenciam na estruturação da narrativa.

O livro de imagem, algumas vezes, é entendido como um livro de mais fácil apropriação; no entanto, fazer a leitura das imagens requer do leitor uma série de habilidades que precisam ser desenvolvidas, como a interpretação visual relacionada à composição, ao ritmo, à linha, à textura, à cor, à perspectiva, ao tipo de figuração utilizada, ao movimento artístico com o qual a ilustração apresenta semelhanças, ao gênero da imagem, ao cenário, além do sentimento que a ilustração desperta no leitor, dentre outros.

Segundo Lee (2012, p. 150), “cabe ao leitor levar adiante as deixas que o livro-imagem tem a oferecer. Valer-se comodamente da ambiguidade, fazer perguntas e aceitar as respostas inteiramente como suas poderia ser uma das maneiras de desfrutar do livro-imagem”. Assim, ler uma obra inteiramente visual é como decifrar um enigma, recorrer às nossas próprias memórias e vivências a fim de impregnar sentido à obra lida.

Já Nunes (2020) apresenta princípios da leitura mediada do livro de

imagem pretendendo a aquisição do letramento visual pelo leitor: (1) o livro de imagem não é apenas uma narrativa visual; (2) ler a imagem significa entender o que o texto diz e como ele diz; (3) mediar a leitura requer interação especializada; e, por fim, (4) a mediação da leitura do livro de imagem necessita diferentes modos de ser, agir, fazer e fazer-agir para que o leitor estabeleça sentidos. (p. 183). Dessa maneira, é essencial considerar a imagem como texto, assumindo que os elementos visuais (cor, forma, materialidade, espaços em branco etc.) constituem aspectos importantes da narrativa.

Existem livros de imagem, por exemplo, que permitem entradas variadas, podendo ser lidos em diferentes direções. O códex com começo, meio e fim é, assim, questionado nesse gênero discursivo, o que fica evidenciado no livro de Angela Lago, *Cântico dos Cânticos*, editado, originalmente, pela editora Cosac Naify. A autora construiu, para essa releitura bíblica, um poema visual que pode ser lido de trás para frente ou de cima para baixo, ora lendo a história do homem, ora a da mulher. Milene Chalfum (2018) considera essa obra um excelente exemplo do uso da materialidade do objeto livro como um elo narrativo. A pesquisadora afirma que “trata-se da interpretação plástica e poética de um poema bíblico, de difícil tradução e múltiplos sentidos, característica respeitada e ampliada por Angela Lago por meio da pluralidade de elementos pictóricos e simbólicos das ilustrações e da sua reunião com o objeto livro.” (p. 108)

Outra possibilidade é contar uma história por meio de pequenos detalhes que vão sucessivamente aparecendo nas páginas e acrescentando informações sutis e preciosas para o encadeamento dos acontecimentos. Há ainda histórias em que a narrativa é dada por imagens sequenciais, mas marcadas por outro tipo de deslocamento, em que uma cena começa exatamente onde a anterior termina. A trilogia *Espelho, Onda e Sombra*, de Suzy Lee, possui personagens que aparecem de repente, agem e partem – tudo sem aparente causalidade. Em outras histórias, o ilustrador-autor inter-relaciona técnicas diferentes para contar sua história, substituindo cores, texturas, tamanhos, como o livro *Mateus*, de Nelson Cruz.

A complexidade que é ler imagens, além das diferentes abordagens dos autores-ilustradores na construção dos livros, exige múltiplas estratégias de leitura. Portanto, é preciso adquirir habilidades cognitivas e narrativas para compreender a linguagem visual sofisticada nessas obras. Conhecendo a diversidade e complexidade dos livros de imagem, os leitores têm a oportunidade de apreciar mais profundamente seu apelo cognitivo, emocional e estético.

Conforme destaca Castanha (2008, p.148), “é transgressor propor uma narrativa somente por elementos visuais. E é transgressor considerar que o livro sem texto, aparentemente um objeto lúdico, também oferece uma narrativa literária para diferentes leitores, sejam eles crianças ou adultos”. O livro de

imagem, portanto, é um objeto que deve estar presente no repertório de crianças e seus mediadores para se tornarem letrados visualmente e, por consequência, ampliarem os espaços do imaginário, as experiências estéticas e compreenderem o mundo diverso em que vivemos.

3. E A MOSCA FOI PRO ESPAÇO: O SURPREENDENTE VOO DA MOSCA

E a mosca foi pro espaço é o primeiro livro de imagem de autoria solo de Renato Moriconi, publicado pela Editora Escala Educacional, em 2011. O livro de capa dura relata a odisseia de uma mosca que voa em um ambiente urbano e, um dia, entra em um balão. A partir daí ela percorre diferentes paisagens como o Rio de Janeiro, floresta amazônica, México e Nova York, até chegar ao espaço e retornar à Terra, onde morre por um tapa fatal de um samurai no Japão.

A produção do livro foi uma iniciativa da editora que havia comprado uma coleção francesa de livros de imagem chamada *Histoire sans parole* [História sem palavras] e todos os livros possuíam o mesmo formato. Portanto, o autor precisou criar uma história a partir do formato horizontal pré-estabelecido (15 cm x 26 cm). As páginas no formato horizontal favoreceram a visualização panorâmica das paisagens, a expressão do movimento e o transcorrer do tempo, neste caso, a viagem da mosca pelo espaço.

Moriconi revela que “foi um desafio, porque tinha um formato já estabelecido e eu acho que trabalhar com livro-imagem é pensar também no livro em si, nessa obra, o formato estava estabelecido, mas não a forma como se relacionar com ele” (MORICONI, 2018, p. 146). Assim como o artista, Suzy Lee criou o terceiro livro de sua trilogia de livro de imagem a partir do formato existente das duas obras anteriores: “Acho interessante que a motivação para criar um livro possa vir das condições de sua forma estrutural e não somente de temas literários resultantes de esforços conscientes do autor” (LEE, 2012, p. 65). Os dois artistas criaram verdadeiras obras de artes partindo primeiro do formato do objeto livro, e não o contrário, quando o formato surge a partir de uma narrativa verbal ou visual, por exemplo, *Telefone sem fio* e *Bocejo*.

Em relação ao projeto gráfico Odilon Moraes (2008, p. 49 e 50) assinala a intencionalidade e a sua integração ao conteúdo da obra. Assim o define:

Da mesma maneira que o projeto de uma casa não se limita a uma ideia de casa, mas sim à ideia de um morar dentro, de uma forma particular de disposição de espaços e ambientes, assim também o projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um

balanço entre o texto escrito e a imagem para que, juntos, componham e conduzam uma narrativa.

Em *E a mosca foi pro espaço*, a capa do livro é composta por um conjunto de prédios da cidade de São Paulo, desenhados em grafite, e o fundo em preto destaca a mosca dentro de um balão vermelho. A quarta capa, por sua vez, revela a mesma mosca numa paisagem espacial. Como descreve Linden (2018), a capa transmite informações que permitem a apreensão do leitor para o tipo de discurso, estilo de ilustração, o gênero, criando assim certa expectativa sobre o conteúdo do livro. O título também entra em ressonância com os demais elementos da capa e após a leitura da obra percebemos sua polissemia: “no primeiro momento a mosca vai pro espaço, ela entra no foguete por causa de um astronauta que a conduz numa bexiga, por conta da sua solidão. Mas no final a mosca vai pro espaço porque ela morre” (MORICONI, 2019, p. 146).

Figura 1 – *E a mosca foi pro espaço* (capa).



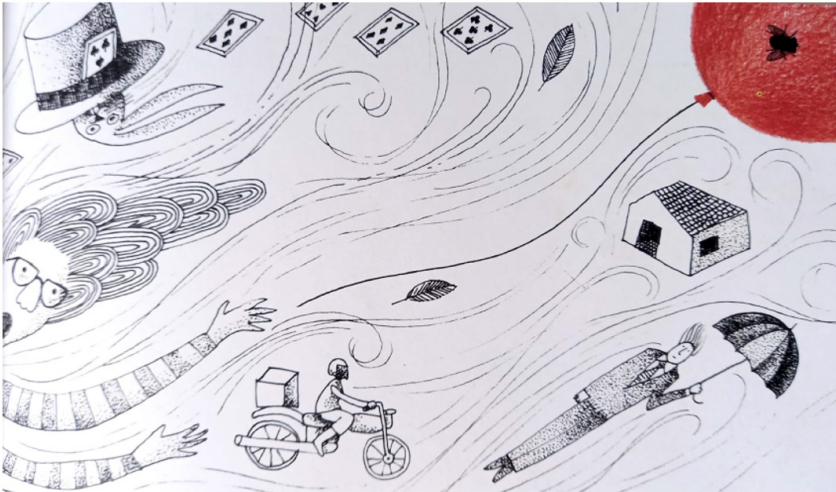
Fonte: Renato Moriconi.

Um aspecto relevante presente no livro é o humor. Acompanhar as aventuras da mosca revela uma série de acontecimentos inesperados, como a mosca dentro do balão, um vendaval em que um coelho sai da cartola com um jogo de cartas, viagens surpreendentes pelo planeta e pelo espaço, até o fim - trágico e cômico - em que um monge meditando perde a paciência e acerta um tapa certo na mosca que, então, sobe para uma dimensão espiritual novamente no balão vermelho.

Na obra de Moriconi, as imagens são construídas de forma a levar o leitor a experiência de acompanhar a mosca por tantos lugares diferentes. “A cor

é o elemento visual com o maior grau de sensualidade e emoção do processo visual. Nenhum outro atrai com tanta intensidade quanto a cor.” (BLAZETTO, 2008, p. 77). Em *E a mosca foi pro espaço*, Moriconi tem como aliado o contraste do vermelho para prender a atenção do leitor nos voos do balão, a morada da mosca em grande parte da narrativa.

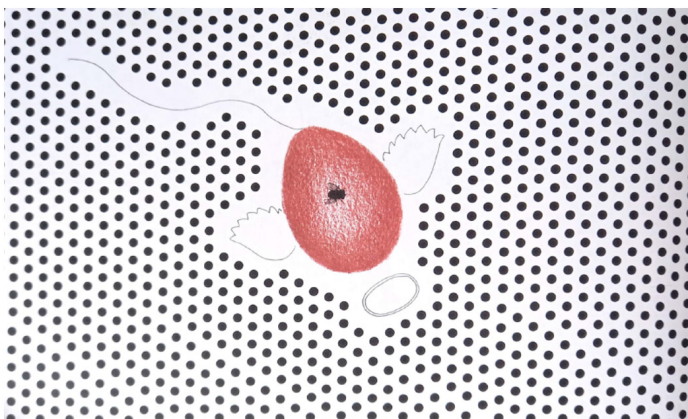
Figura 2 – *E a mosca foi pro espaço*.



Fonte: Renato Moriconi.

Outro elemento do projeto gráfico dos livros são as guardas, que ligam o miolo à capa. Quando o seu uso é estritamente material elas podem ser simplesmente brancas, da cor natural da folha, trazendo neutralidade ao livro, como nos romances. No caso do livro ilustrado, as guardas são geralmente coloridas para conduzir uma certa disposição de espírito ao leitor. (LINDEN, 2018). Na obra analisada, as guardas se relacionam ao conteúdo do livro. Ambas apresentam o mesmo plano de fundo, folha branca com bolinhas pretas, como um papel de parede; na primeira folha de guarda, já se vê a personagem principal, uma mosca que parece ali ter aleatoriamente pousado. A carga de humor da última guarda finaliza a narrativa com a mosca dentro do balão alado e auréolas, sugerindo sua partida, dessa vez morta após o ataque do personagem oriental.

Figura 3 – *E a mosca foi pro espaço.*



Fonte: Renato Moriconi.

O cenário que dá origem ao enredo é o grande centro urbano da cidade de São Paulo. Linhas pontilhadas representam o movimento da mosca e ajudam o leitor a seguir os voos do inseto. Próxima da boca de uma mulher, a mosca é sobressaltada pelo sopro da senhora que enchia uma bexiga. O sopro faz com que ela seja levada para dentro da bola. A partir desse ponto surpreendente, a mulher e a bexiga com a mosca saem para passear. A ventania faz a mulher perder a bola que é resgatada por um balonista. Inicia-se, então, uma grande saga, retratada nas páginas duplas horizontais: passando pelo Rio de Janeiro, depois numa tribo indígena na floresta, o balão segue para o México e, por fim, para os Estados Unidos, quando o homem adormece e o cordão do balão se enrosca nos braços da Estátua da Liberdade em Nova York.

Figura 4 – *E a mosca foi pro espaço.*



Fonte: Renato Moriconi.

Nesse momento, um novo personagem adentra a história, a águia-americana - símbolo do emblema estadunidense representado pela força, longevidade e coragem – que, ironicamente, liberta a mosca da escultura neoclássica colossal, outro símbolo marcante da cultura dos Estados Unidos. Assim como na obra *Bocejo*, Moriconi escolhe monumentos de expressividade histórica, como o *Templo de Kukulcán*, construído pelos maias no século XII no território mexicano, bem como ocas dos povos indígenas brasileiros e o *Pão de Açúcar*, morro localizado no Rio de Janeiro e imagem símbolo do Brasil no exterior.

Figura 5 — *E a mosca foi pro espaço.*



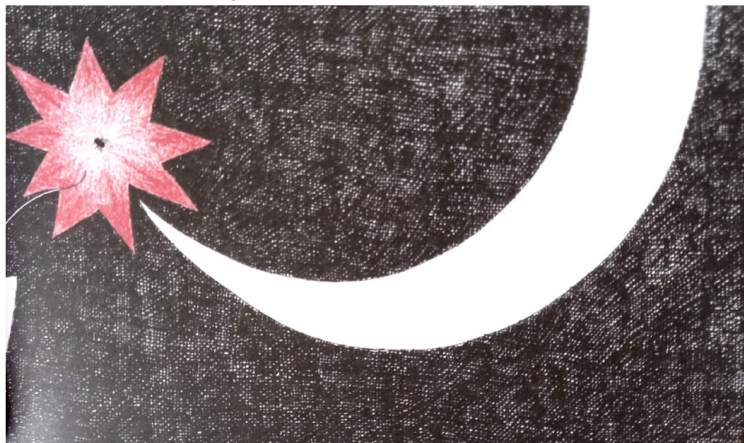
Fonte: Renato Moriconi.

Como se não bastasse a quantidade de países que a mosca conhece, o astronauta que sai em viagem ao espaço assusta a águia que solta o balão que é seguro pelo viajante. Assim, ele a leva para a lua. Porém, a extremidade pontiaguda da lua espeta o balão fazendo com que a mosca retorne para a Terra por meio da força gravitacional, mas agora chegando ao Oriente já que, nesse tempo em que esteve no espaço, o planeta girou.

Os acontecimentos *nonsense* e fantasiosos ocorridos com a protagonista são descritos pelo artista como possíveis em razão do público leitor infantil pretendido:

O livro infantil é interessante. A ideia de infantil, porque se eu fosse falar isso para um adulto, ele ia falar “nossa, que imbecil, do que você está falando?”. Mas com as crianças eu posso soltar as ideias mais loucas da imaginação e que vai (sic) ser muito bem recebida, porque eu estou falando com a minha ideia, com a minha infância. É a minha infância conversando com a infância dos outros. Então, ele todo é informação, é o livro como comunicação, como obra, o livro inteiro como obra. (MORICONI, 2018, p. 148)

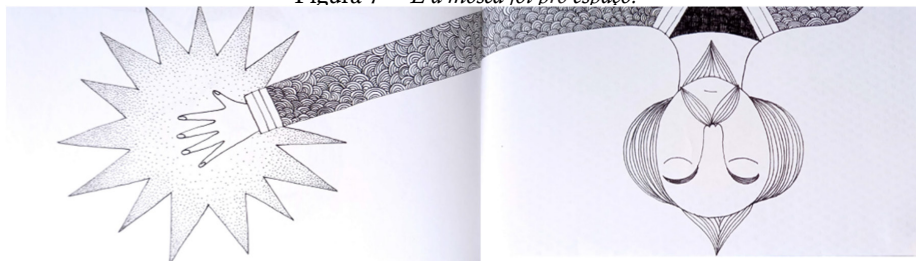
Figura 6 – *E a mosca foi pro espaço.*



Fonte: Renato Moriconi.

Mais uma característica relevante desta obra é a arquitetura proposta, já no fim da narrativa. Quando a mosca chega ao Japão, um diálogo interessante se estabelece entre a materialidade do livro e o enredo. O leitor pode ler a história apoiado no sistema de escrita alfabética, isto é, da esquerda para a direita, mas, a partir do momento em que o objeto livro for virado de ponta-cabeça, o leitor precisará lê-lo semelhante à leitura no sistema de escrita usado no Japão, isto é, da direita para a esquerda. Afinal, é lá que agora se passa a história.. Além disso, quando o samurai está meditando e se irrita com a mosca, é o leitor que faz o movimento de virar a página, conduzindo-o a dar o tapa na mosca, tornando-se cúmplice do japonês. Na concepção do autor, espaço, movimento e narrativa estão interligados: “Eu vou criar a arquitetura e todos os espaços para aquela imagem dialogar; se comunicar a própria arquitetura, dialogar com o leitor e se comunicar nos espaços preenchidos e nos espaços vazios, tudo isso é relevante.” (MORICONI, 2018, p. 139)

Figura 7 – *E a mosca foi pro espaço.*



Fonte: Renato Moriconi.

Essa obra propõe um papel indiscutível do projeto gráfico, desde a capa, guardas, miolo, formato e até a manipulação do livro pelo leitor. A composição

das ilustrações e a escolha das cores impactam no resultado final, o que, certamente, torna a interação do leitor com o livro mais interessante e divertido.

4. CONCLUSÕES

As análises aqui apresentadas revelam uma estreita relação da literatura com a arte e o quanto o gênero livro de imagem pode expandir o olhar dos leitores. Nikolajeva e Scott (2011) consideram uma narrativa ilustrada sem palavras extremamente complexa “já que demanda que o leitor/expectador verbalize a história” (p. 25). Os livros de imagem, portanto, apresentam diferentes graus de sofisticação, dependendo de suas lacunas interpretativas.

Os livros de imagem são, então, mais um artefato cultural potencializador de outros modos de falar e de ver o mundo. Sua exploração exige um tratamento singular por suas especificidades discursivas e, do mesmo modo, a capacitação decisiva do mediador. Pensando em leitores não proficientes e atenta ao papel de uma mediação qualificada, Lee (2012) reflete que geralmente alguns leitores se sentem desconfortáveis com um livro de imagem e podem não exercer o papel ativo que esse livro sugere para sua compreensão.

No espaço escolar, a sensibilização dos alunos pela leitura dessas obras convoca sua criticidade, sua individualidade para a necessária sociabilidade e autonomia (BARROS; BELMIRO; AFONSO JÚNIOR; 2003). Assim como há uma intencionalidade do ilustrador no processo criativo de suas obras, a prática mediada entre os adultos e as crianças deve ser primordialmente interativa e exige dos adultos um planejamento e compressão das chaves de leitura para que a experiência seja proveitosa tanto para os mediadores quanto para as crianças. Assim, os adultos devem permitir a alternância de papéis, deixando as crianças à vontade para se expressarem. (NUNES, 2020)

O estudo sobre os livros de imagem, por fim, tem papel fundamental na formação de adultos, responsáveis ou professores, e de pequenos leitores, proporcionando-lhes a experiência de se situar no atual contexto contemporâneo de produção cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tatyane de Andrade. *Leituras do livro infantil ilustrado*. (2016). 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

BARROS, Armando Martins de.; BELMIRO, Celia Abicalil; AFONSO JÚNIOR, Delfim.

Educação do olhar: desafios à formação nos cursos. Teias, Rio de Janeiro, ano

4, no 7-8, jan./dez. 2013.

BARROS, Armando Martins. Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo. In: SAMAIN, E. (Ed.). *O fotográfico*. São Paulo: Editora Hucitec, 1998. p. 199-206.

BELMIRO, Celia Abicalil; DAYRELL, Mônica. Formação de professores e os desafios contemporâneos dos livros de literatura. In: MARTINS, A. *et al.* (Org.). *Livros e Telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 175-187.

BELMIRO, Celia Abicalil. Livro de Imagem. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade et al. (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. BH; Ceale, 2016. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>. Acesso em: 02/08/2020.

BOSCH, Emma. Wordless Picturebooks. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. *Picturebooks*. New York: The Routledge Companion, 2018.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008, p. 141-161.

CHALFUM, Milene Brizenno. *Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artista para crianças*. 2018. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

GONÇALVES, Adriana Rodrigues. A prosa pelo traço uma discussão sobre o livro-imagem. (2018). 152 f. *Dissertação* (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2018.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008, p. 93-121.

LEE, Suzy. *A Trilogia da margem*. O livro de imagem segundo Suzy Lee. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LINDEN, Sophie Van Der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MORICONI, Renato. A prosa pelo traço: uma discussão sobre o livro-imagem. Belo Horizonte., 2018. Entrevista concedida a Adriana Rodrigues Gonçalves, 152 f. *Dissertação* (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

MORICONI, Renato. *E a mosca foi pro espaço*. São Paulo: Escala Educacional, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

- NUNES, Marília Forgearini. *Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível de crianças*. CLARABOIA, Jacarezinho/PR, n.16 (Educação literária), p. 169-185, jul./dez, 2020.
- OLIVEIRA, Rui de. *Pelos jardins Boboli*. Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- PARAGUASSU, Maurício; MORAES, Odilon; HANNING, Rona. *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infanto-juvenis*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- SALISBURY, Martin e STYLES, Morag. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. São Paulo: Rosari, 2013.
- SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. Um bate papo de ida e volta com Juarez Machado (13 out. 2009). *Travessias*, e-revista, Unioeste, v. 4, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioestetravessias/article/view/4202/3272>>. Acesso em: jan. 2021.

LITERATURA INGLESA E ADAPTAÇÕES EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS E EMERGENCIAIS

Larisse Carvalho de Oliveira¹

Beatriz da Silva Lustosa²

Ana Célia Clementino Moura³

INTRODUÇÃO

Devido as adaptações empreendidas durante o período pandêmico, causadas pela realidade sanitária que afetava o globo, em seu período mais crítico, docentes e discentes precisaram encontrar maneiras de interagir e continuar trabalhando em todos os ambientes educacionais (AVELINO; MENDES, 2020). Além disso, novas modalidades de cursos extracurriculares foram propostos como uma medida paliativa para oferecer material diverso, específico e acessível aos estudantes que passaram a ser internautas do saber.

Sob esses predicamentos, foi elaborado e ministrado um minicurso, *It's all about Jane Austen*, dando ênfase em obras adaptadas a níveis básicos como A1, A2 e B1 (CEFR), para estudantes e interessados nessa temática. O minicurso também visou focar nas habilidades escritas em língua inglesa de seus participantes. O presente trabalho visa analisar e discutir os resultados obtidos, por meio de questionários, nessa prática pedagógica.

Os trabalhos de Barbosa (2018) e Vieira (2015) sobre o letramento literário e de Silva (2010) e Soares (2002) sobre o letramento digital foram utilizados como suporte teórico. Em primeiro lugar, foram selecionadas as obras *Persuasion* (1817) e *Pride and Prejudice* (1813) da autora supracitada e utilizamos PDFs, vídeos e atividades, além de seis aulas síncronas através da plataforma do *Google Meet*.

Ao longo do presente artigo, procuramos discutir os conceitos de Multiletramentos, Letramento digital e Letramento literário, aspectos diferenciais

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

2 Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Regional do Cariri, beatriz.lustosa@urca.br.

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

para a prática docente, na modalidade remota de ensino. Não obstante, enfatizamos algumas atividades, de cunho pedagógico, que podem ser performadas no ensino de língua inglesa, mais especificamente em cursos de Instituições de Ensino Superior (IES), mediante o ensino remoto emergencial (ERE) através de adaptações literárias. Ressaltamos, que apesar da modalidade de ensino presencial ter retomado às suas práticas, consideramos importante salientar os avanços, com o manuseio de ferramentas pedagógicas digitais, que não devem ser esquecidos, mas fomentados, proporcionando práxis multiletradas.

A literatura tem seu lugar de importância no aprendizado do Inglês, vários estudantes de IES em algum momento enfrentarão o desafio de conhecer e praticar uma língua estrangeira. Mesmo durante o tempo pandêmico, discentes tiveram de prosseguir com os estudos – através do ERE com plataformas *online*, sites e inúmeras ferramentas. Isto é, ferramentas tecnológicas que antes eram pouco ou não utilizadas, adentraram o cenário educacional. Tal fato aconteceu sem nenhuma preparação prática-metodológica, sem viabilização e visualização de novas formas de letramento dentro das salas de aulas (BEZERRA, et al, 2020; CARMO; CARMO, 2020).

Algumas dessas adaptações foram proveitosas para alunos que quiseram avançar no aprendizado de línguas e nos conhecimentos literários, como através da prática em cursos remotos gratuitos ou com preços reduzidos, ofertados por diferentes IES (URCA, UECE, UFC, IFCE). Dessa forma, refletimos, sobre a conceituação dos vários exemplos de letramentos mediante os estudos de Barbosa (2011), Vieira (2015), Silva (2008) e Soares (2002) com base em um minicurso remoto gratuito, aberto a comunidade, sobre adaptações literárias de língua inglesa, ministrado na Universidade Regional do Cariri (URCA).

Nas próximas seções elencamos informações sobre o ERE, especificamente, no que concerne ao ensino de língua inglesa. Em seguida, tratamos de conceitos dos letramentos supracitados e de sua importância. Subsequentemente, abordamos o teor metodológico desse estudo, no que se refere à sua natureza e ao andamento do minicurso citado acima. Adiante, exploramos nossos resultados, relacionando o aporte teórico escolhido com as atividades realizadas. Por fim, nossas considerações finais são apresentadas.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO PANDÊMICO

A pandemia trouxe numerosos desafios para o âmbito educacional, não apenas estudantes, mas também professores precisaram se manter familiarizados com um formato diferente de ensino, o ERE, classificado dessa forma:

[...] porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus.

É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. [...] A aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de web conferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. (BEHAR, 2020, s/p)

Partindo do pressuposto que o ERE foi novidade para todos a partir do ano de 2020, vários docentes tiveram que buscar maneiras para incentivar seus alunos e ajudá-los a dar continuidade nos estudos – observando, aqui, especialmente a continuidade das aulas de língua inglesa (PRADO, 2020). Para a manutenção do fazer docente, foi primordial que diversas plataformas e ferramentas digitais fossem utilizadas de forma contínua. As ferramentas que o *Google Workspace* oferece foram extremamente importantes, como suas vertentes do: *Meet, Docs, Classroom, Jamboard*, entre outros instrumentos.

Como exemplo, citamos o *website Beautiful.ai*,⁴ que é um software de apresentações *online*, utilizado para elaboração de slides, que nos serviu durante as aulas síncronas do minicurso intitulado *It's All about Jane Austen*, que foi elaborado como forma de estimular o hábito de leitura nos alunos, principalmente durante o tempo pandêmico, bem como para que o gosto por literatura inglesa fosse desenvolvido. O minicurso focou, também na parte de escrita e outras habilidades, como a oralidade, para prática de língua inglesa. Através do site, é possível produzirmos apresentações ou nos basearmos em *templates* que são disponibilizados aos usuários.

Imagem 01: Slide inicial



Fonte: arquivos dos autores

Na imagem 01, podemos ver o título do minicurso no slide inicial, que era apresentado em todos os encontros síncronos com os participantes, bem como uma gravura de livros empilhados – todos com os títulos mais famosos de Jane Austen. A plataforma permite que os usuários produzam seus próprios slides

4 Disponível em: <https://www.beautiful.ai/>. Acesso em 10/07/22.

com cores variadas, imagens, trilhas sonoras, animações e também sons – deixando o slide mais interativo. Além de inserir o estudante naquele contexto, os aspectos multimodais podem provocar relações com as leituras discutidas antes, durante e após as aulas.

Imagem 02: Nuvens de palavras



Fonte: arquivos dos autores

Já a segunda imagem apresenta uma ilustração contendo personagens e lugares típicos que são mostrados nas histórias da autora, funcionando como uma forma de predição para o que seria abordado durante as aulas. Os vocábulos que vêm ao lado apareciam em um formato de animação, juntamente com uma música da trilha sonora original do filme adaptado de “*Orgulho e Preconceito*” (2005), recurso disponível, apenas, quando os slides são apresentados *online*, característica que poderia ser modificada, a nosso ver, para que os docentes que não tenham acesso à internet em suas escolas, pudessem usufruir das mesmas possibilidades. Os termos que aparecem com destaque maior na imagem são o nome da escritora e os títulos das duas obras que seriam trabalhadas no decorrer das aulas. A organização das palavras e a melodia que acompanhava o texto visual serviram para chamar a atenção dos participantes e mantê-los interessados. A formulação de nuvens de palavras⁵ é uma atividade que pode ser empreendida em grupos online, como forma de impulsionar a participação de todos. No minicurso, foi possível identificar o conhecimento e a capacidade de síntese dos estudantes.

A seção subsequente aborda os principais conceitos relacionados às vertentes do letramento literário e digital.

LETRAMENTOS: LITERÁRIO E DIGITAL

A utilização de diversas formas de letramentos tem grande influência na

5 É possível criarmos nuvens de palavras nos seguintes canais: <https://infogram.com/pt/criar/nuvem-de-palavra>; <https://www.techtudo.com.br/noticias/2016/05/quatro-sites-para-criar-nuvem-de-palavras.ghtml>. Acesso em 10/07/2022.

vida acadêmica de muitos alunos (BEZERRA, 2015). Apesar do estudo com a pedagogia dos multiletramentos ter seu início com o Novo Grupo de Londres (THE NEW LONDON GROUP, 2000), hodiernamente, precisamos rememorar a sua utilização e a sua necessidade demarcada pelas mudanças comunicativas e tecnológicas em nossa sociedade. No Brasil, Rojo (2012, 2013) enfatiza a importância de atentarmos para o caráter ‘multi’ dos letramentos. Isto é, a carência de percepção em compreendermos que aspectos educacionais, econômicos, políticos, culturais e sociais estão interligados e que figuram dentro do ambiente escolar.

Sobre o letramento digital, atualmente requisitado no ERE, podemos classificá-lo como uma “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017 p.4) já que diversas ferramentas tecnológicas têm sido postas em prática desde o início da pandemia, e possivelmente continuarão fazendo parte da educação em tempos pós-pandêmicos.

Soares (2002, p. 157) menciona que o letramento é “um fenômeno plural e histórico” e que estamos em contato com diferentes tipos de letramento, “uma vez que as práticas de leitura e da escrita digitais, na cibercultura, acontecem de modo diferente”. Pode-se entender, portanto, que o letramento digital relaciona-se com a leitura e a escrita em formatos digitais. Assim, enfatizamos que o:

Letramento digital é muito mais que aprender a ligar ou a digitar no computador [...] significa muito mais que alfabetizar, significa ensinar a ler e a escrever de forma que o indivíduo compreenda que a leitura e a escrita fazem parte da vida das pessoas. (SILVA, 2008, p. 1)

Com a utilização crescente da mídia e de tantas ferramentas digitais, muitos têm agora acesso e podem ter contato com o letramento digital. Já para Buckingham (2008, p. 59), “o letramento digital tem relação com meios de compreensão cultural”.

Uma vez que escolhemos as adaptações literárias como uma ferramenta de aprendizagem, no minicurso que ministramos, faz-se necessário explicar essa vertente do letramento. De acordo com Barbosa (2011, p.145), o letramento literário “é a tarefa mais central do trabalho com a literatura”. Dessa maneira, docentes que querem trabalhar literatura com seus alunos precisam estar acostumados com o termo mencionado acima, como também orientar os alunos a respeito das possibilidades de letramentos nessa linha de estudo. É necessário que haja uma compreensão sobre leitura: precisa-se ler com uma visão crítica, independentemente do tipo de texto. É sob este viés que Vieira (2015, p. 118) afirma que “o principal objetivo do letramento literário é formar leitores críticos, capazes de compreender parte do mundo da literatura que os cercam. Não apenas ler fragmentos de textos, mas estar inserido em um mundo literário”.

O letramento literário é relevante desde os anos escolares (SOUZA; COSSON, 2018) até os estudos no ensino superior. No pensamento de Baleiro (2010, p. 3), é ressaltado que “expor textos literários, desenvolver a compreensão dos estudantes e permitir que cada um possa criar novos significados a partir dos textos é uma forma de ajudar os alunos na aquisição de letramento literário”. Trabalhar literatura – especialmente com estudantes universitários – é solicitar que textos sejam lidos e analisados, a fim de obter um domínio maior com relação ao que está sendo estudado.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, classificamos esse estudo como de natureza bibliográfico-qualitativa (GIL, 2008). O minicurso *It's all about Jane Austen* funcionou de forma remota, por meio do *Google Meet*, dado o momento pandêmico que vivenciamos em 2021. As aulas aconteciam às segundas-feiras, entre às 14h e às 15h40. Elas tiveram início no dia 19 de abril de 2021, indo até o dia 24 de maio do mesmo ano – com carga horária total de 20 horas/aula. Além das aulas síncronas, também foram disponibilizadas atividades assíncronas através da plataforma do *Google Classroom*, que também serviu para compartilharmos materiais, como vídeos e links, e mantermos uma interação extraclasse com os participantes. Antes do primeiro momento síncrono, um questionário para coleta de dados foi aplicado; contendo 17 perguntas, foi endereçado aos 11 participantes do minicurso, a fim de que o presente estudo fosse realizado de maneira científica.

As adaptações utilizadas foram *Pride and Prejudice* (2003) e *Persuasion* (1991). Os escritos originais não foram escolhidos por questões do nível linguístico dos estudantes. Dessa forma, como as adaptações seguiam os níveis básicos A1, A2 e B1 (CEFR, 2001); eram mais curtas em comparação com as obras originais e, conseqüentemente, mais simples de serem trabalhadas com os alunos, julgamos ser o material mais adequado.

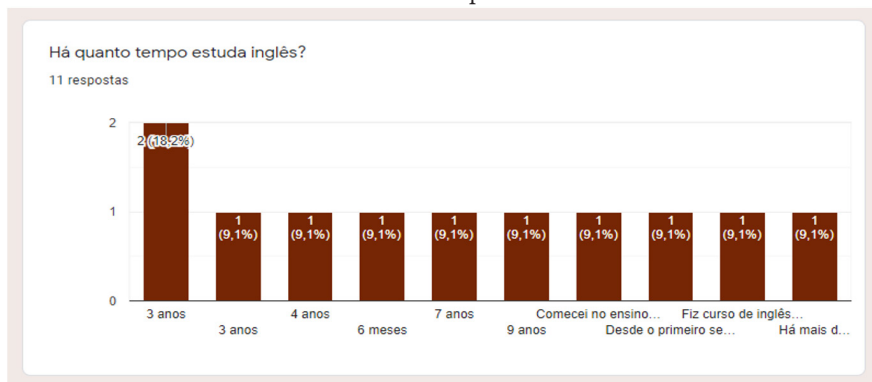
RESULTADOS

Conforme já citamos em seções anteriores, os campos diferentes dos letramentos são de importância significativa para todos. De acordo com Mortatti (2014, p. 25), “as relações entre educação e literatura se tornaram temas de discussão e objetos de pesquisa e estudos sistemáticos produzidos por pesquisadores da área dos estudos literários no diálogo crítico com as ciências da educação”. A partir disso, analisamos as respostas que foram apresentadas pelos participantes, a fim de percebermos como a literatura pode ser utilizada na educação, especialmente em ensino e no aprendizado de língua inglesa e também para avaliarmos como

o minicurso poderia beneficiar as vivências acadêmicas de nossos participantes.

Consideramos relevante extrair dados relacionados aos estudos prévios dos estudantes que participaram do minicurso. No gráfico 1, observamos as respostas à pergunta “Há quanto tempo estuda inglês?”. Alguns afirmaram estudar a língua inglesa já por bastante tempo: 09, 07 e 05 anos; outros relataram que têm contato desde o início de suas graduações; os restantes informaram que estudam inglês por volta de 6 meses.

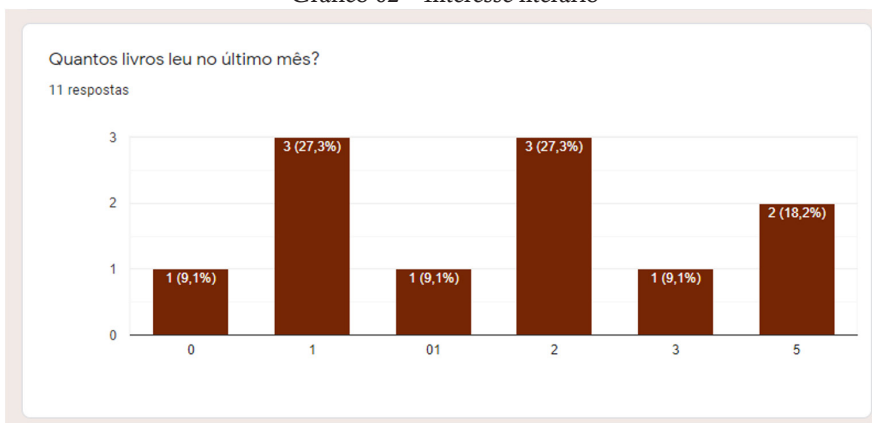
Gráfico 01 – Tempo de estudo



Fonte: arquivos dos autores

Na seguinte pergunta, buscamos saber como trabalhar melhor com os paradidáticos no idioma original durante o minicurso, indo de acordo com o que propõem Souza; Cosson (2018). Pudemos observar que dentre os alunos, 63.6% (07 dos 11 participantes) afirmaram ler no idioma original – o que é resultado de um grande contato tido previamente com a língua inglesa.

Gráfico 02 – Interesse literário



Fonte: arquivos dos autores

No segundo gráfico, podemos notar o interesse literário dos participantes. A pergunta foi feita para que pudéssemos observar qual o contato dos estudantes com a literatura, seja essa inglesa ou de outro teor. Com relação à quantidade de livros lida no mês anterior ao início do curso, a maioria dos estudantes afirmou ter lido por volta de 01 a 02 livros.

A partir da análise dos dados obtidos nos questionários aplicados com os alunos no início e ao final do minicurso, pôde-se perceber que a maioria teve interesse pelo curso por se tratar de literatura inglesa; alguns deles já tinham um conhecimento prévio a respeito de quem foi Jane Austen e de algumas de suas obras. Três integrantes informaram ter apenas ouvido falar na autora e suas obras devido a filmes e séries adaptadas dos livros.

As obras escolhidas para serem trabalhadas ao longo do curso foram “*Orgulho e Preconceito*” (2003), por ser a mais conhecida e possivelmente mais fácil de ser estudada e “*Persuasão*” (1991), que é uma obra curta. Após o término das aulas e atividades, os integrantes relataram – também através de um questionário – que depois do curso tiveram uma nova perspectiva sobre as obras. Isto é, o minicurso instaurou a possibilidade de uma sistematização mais precisa do que se tratavam as duas histórias e indicou caminhos analíticos. Os estudantes afirmaram gostar das análises dos temas abordados em cada uma das obras e também das análises didáticas, principalmente, porque não foram análises superficiais, mesmo utilizando adaptações dos livros. Assim, podemos refletir que:

As literaturas em língua inglesa, quando inseridas no processo educacional do aluno na disciplina de línguas podem contribuir muito para que o aluno desenvolva interações comunicativas reais, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas, da estrutura da língua, da sintaxe e do léxico. Além de melhorar o nível de ensino, ela é capaz de “despertar no sujeito uma consciência crítica, a qual permitirá que ele avalie e julgue o mundo e os acontecimentos reais, e de desenvolver nele um espírito questionador, que permitirá que ele reflita, opine e proponha mudanças para a ordem das coisas. (LAZARO, 2007, p. 2)

O curso obteve uma resposta positiva, de acordo com o *feedback* dos participantes; não só com relação às obras e à literatura, mas também no que diz respeito à língua inglesa, já que os estudantes leram as adaptações e realizaram atividades de escrita em inglês. Portanto, o contato tido com os livros, praxis e também alguns trechos de séries e filmes adaptados resultaram em uma maior interação com a língua inglesa.

A seguir, dispomos nossas considerações finais acerca desse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas reflexões práticas e pedagógicas dentro do universo dos letramentos

se fazem necessárias para que estudiosos, pesquisadores, estudantes e professores defendam o fomento dos letramentos em sala de aula. O cenário pandêmico clama nossa atenção devido às suas diferenças e adversidades enfrentadas por todos, que se preocupam com a manutenção de uma educação de qualidade e também para que continuemos a acionar as tecnologias em nosso favor.

Nesse estudo, buscamos avaliar a práxis docente encenada em um minicurso sobre adaptações literárias. Essa ocorrência foi necessária graças às mudanças pedagógicas dentro do ERE. Assim, além de manusearmos ferramentas tecnológicas, ressaltamos que nosso trabalho foi capaz de levantar a importância da análise com textos literários; de manter interação entre pares – docentes e discentes – sobre temas sociais, econômicos e políticos abordados nas duas adaptações das obras de Jane Austen; e ainda, foi responsável por motivar práticas de leitura, escrita e oralidade em língua inglesa.

Dessa forma, enfatizamos a indispensabilidade de continuarmos a refletir sobre o ensino de literatura, em diversos contextos pedagógicos, com o intuito de abrangermos um maior público e germinarmos novas conversas pedagógicas e de cunho científico dentro da comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

- AUSTEN, J. **Pride and Prejudice**. Black Cat Publishing: Gênova, 2003.
- AUSTEN, J. **Persuasion - Penguin readers: level 2**. Penguin: London, 1991.
- AVELINO, W.F.; MENDES, J.G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano 2, v. 2, n. 5, 2020, p. 56-62.
- BALEIRO, R. Literary literacy: Why read literary texts in the English language classes? e-Teals no.1 - **An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies**. Algarve University, 2010.
- BARBOSA, B. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **EEdc foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar./ago. 2011.
- BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **UFRGS**, 2020. Disponível em: www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia
- BEZERRA, K. P; COSTA, K.F.L; OLIVEIRA, L.C; FERNANDES, A.C.L; CARVALHO, F.P.B; NELSON, I. C. A.S.R. Remote teaching in state public universities: the future that is present. **Research, society and development**, São Paulo, v.9, n.9, e359997226, 2020, p. 1-17. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7226/6517>. Acessado em 10 de outubro de 2020.
- BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso –**

LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BUCKINGHAM, D. **Defining Digital Literacy: What Do Young People Need to Know About Digital Media?** Digital literacy policies in the EU inclusive partnership as the final stage of governmentality, 2008.

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

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 01/10/2021.

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

LASARO, F. A. LOPES, G. TONEZER, M. E. COLASANTE, R. **O Ensino da Literatura em Aulas de Língua Inglesa: desafio e vantagens.** São Paulo. UNIMEP, 2007.

MORTATTI, M.D.R.L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, 2014.

PRADO, P. F. D. Ensinar inglês em tempos de pandemia. **Asas da palavra**, v. 17, n. 2, 2020.

RIBEIRO, A. E. COSCARELLI, C.V. **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Autêntica. Coleção Linguagem e Educação. 2017

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

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

SILVA, P.P. **Letramento digital: o uso do computador como possibilidade pedagógica e necessidade social.** Trabalho de Conclusão de Curso - Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras, Araras, 2008.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., vol. 23, n. 81. Campinas, SP, 2002.

SOUZA, R.J.; COSSON, R. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Dossiê - Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais.** Educ.rev.34 (72) Nov-Dec 2018.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures.** Londres: Routledge, 2000.

VIERA, F.S.C.H. Letramento literário - Um caminho possível. **Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras/UFGD.** 2015.

FASES DA LEITURA: UM ESTUDO SOBRE OS ASPECTOS COGNITIVOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Juliana Paula de Oliveira Gomes¹

Danielle Weslaine Martimiano²

Livia Maria de Carvalho Vilela³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como é de conhecimento geral, a leitura e a escrita já fazem parte do cotidiano das crianças desde bem pequenas em situações diversas em vários contextos dentro do meio social ao qual pertencem. A partir do momento em que essas crianças vão à escola, as práticas de leitura e de escrita passam a conter objetivos específicos e também planejamento a fim de elaborar atividades significativas ao desenvolvimento infantil.

Na educação infantil o principal objetivo é ampliar as experiências das crianças em relação às linguagens orais e escritas, socializando os conhecimentos já existentes apropriando-se das práticas de linguagem apresentadas no contexto educativo.

É possível compreender que existem vastas definições para a palavra leitura, sendo que há a leitura das expressões faciais das pessoas mais próximas ou em uma peça teatral, há a leitura sendo voltada à compreensão das entrelinhas de um texto poético, há a leitura do céu em um dia nublado com possibilidade de chuvas que venham acalentar a poeira e há também a leitura voltada a perceber sinais de floração das plantas das quais gostamos tanto. Para este texto, consideremos os aspectos cognitivos da leitura na ação de aprender a ler, a alfabetização, ou até antes dela quando a criança apresenta os primeiros sinais de que sente interesse pelas imagens textuais.

1 Mestre em Educação, Especialista em Alfabetização e Letramento, Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão escolar, Professora do Ensino Fundamental - Alfabetização, Professora no Ensino Superior, Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Linguagens Leitura e Escrita - NELLE/UFLA, ju.p.oliveira2010@gmail.com.

2 Especialista em Educação Infantil. Professora do 1º ano do Ensino fundamental I. dwmlavras@gmail.com.

3 Pedagoga. Especialista em alfabetização e letramento. Professora do 1º ano do Ensino Fundamental. liviamaluebia@gmail.com.

Para este texto, levaremos em consideração o ato da leitura como um processo cognitivo complexo que envolve diversas atividades intrapsíquicas sendo elas atenção, memorização, reconhecimento, inferência, diferenciação, associação, entre outras tantas que acontecem sem ao menos percebermos.

Por diversas vezes encontramos pequenas discussões e pesquisas direcionadas apenas ao desenvolvimento da leitura e reconhecimento da importância de suas fases no processo de desenvolvimento das crianças em idade escolar. Em outros tantos casos encontramos algumas poucas linhas dedicadas à leitura mas pertencentes a estudos vastos sobre o processo de aquisição da escrita.

Definitivamente, não há interesse nenhum em diminuir a importância dos estudos sobre a escrita, mas precisamos considerar a necessidade de pesquisar e falar sobre o processo de aquisição da leitura. Apropriar-se, conhecer e dominar a linguagem de acordo com o sistema de escrita alfabético é um processo contínuo e complexo e também um aprendizado relacionado ao interesse e compreensão da necessidade do uso da linguagem.

Como docentes na formação de leitores e escritores na etapa da alfabetização se faz necessário conhecer sobre as etapas - fases - do desenvolvimento da leitura e da escrita para poder realizar a mediação e as intervenções adequadas ao nível no qual cada criança se encontra pois toda prática realizada com o intuito de favorecer o aprendizado depende das reflexões sobre as concepções teóricas e implica em práticas pedagógicas fundamentadas e embasadas em estudos e pesquisas.

Para embasar cientificamente a importância do conhecimento docente sobre os aspectos do desenvolvimento e da aquisição da leitura, este texto trará estudos, principalmente, de Ferreiro e Teberosky (1999), Maranhe (2011), Monteiro e Soares (2014), Koch (2013), Koch e Elias (2013), Solé (1998), Silva, (2003) e Smith (1989) sobre a perspectiva da leitura como processo cognitivo.

FASES DA LEITURA: CONCEPÇÃO TEÓRICA

Para amparar este capítulo baseamo-nos nos estudos de Maranhe (2011) e Monteiro e Soares (2014) sobre as concepções e definições das fases da leitura no desenvolvimento das crianças. De acordo com os estudos dessas autoras é possível descrever e compreender o processo de aquisição da leitura identificando aspectos do seu desenvolvimento.

As autoras citadas acima concordam no detalhamento das definições das fases da leitura sendo divididas em: logográfica, alfabética e ortográfica. Maranhe (2011) recorre aos estudos de Frith (1985) para compreender como a criança entende a leitura, sendo que o autor considera que “a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, é um processo interativo” e passa pelas

três fases citadas acima e explicadas a seguir.

A *Fase Logográfica* é identificada quando a criança sabe o que está escrito de acordo com padrões memorizados, porém não compreende a função e a organização do sistema de escrita alfabético na escrita de palavras. Esse tipo de leitura, de acordo com Maranhe (2011, p. 139), acontece quando a criança reconhece marcas em rótulos de produtos aos quais ela está familiarizada. Essa criança não compreende a função de cada letra para formar a palavra, mas sabe dizer o nome da marca ou alguma característica marcante. Monteiro e Soares (2014) complementam esse pensamento afirmando que a fase logográfica é “caracterizada por estratégias de uso de pistas visuais e ambientais para o reconhecimento da palavra escrita”.

A *Fase alfabética* é descrita por Maranhe (2011) sendo a que a criança inicia a compreensão entre os grafemas e fonemas - letras e sons - ou seja, as letras representam e possuem sons individuais e que, em alguns casos, podem ter semelhanças com outras letras. De acordo com a autora, essa fase é caracterizada pela compreensão que há uma relação entre a fala e a escrita, sendo que há a possibilidade de troca de letra de acordo com os sons pronunciados quando em atividade de escrita. É considerada uma fase longa por abranger o início da compreensão das relações fonema e grafema nas fases da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro e silábico-alfabético. Nessas três fases da escrita, a criança começa a conhecer o sistema de escrita alfabético e também suas representações fonológicas, escreve palavras sem valor sonoro e posteriormente com valor sonoro, passando para a escrita de palavras quase corretamente em relação à ortografia. De acordo com Morais (1996, p.186) a fase alfabética é caracterizada pela “estratégia baseada na análise das palavras em letras, na associação das letras a sons e na síntese desses sons.”

A *fase ortográfica* é quando a criança não necessita da conversão fonológica para compreender o que está lendo. Nessa fase a criança organizou as palavras no *léxico* - repertório de palavras existentes em uma determinada língua - memorizando-as. Essa fase é caracterizada pela fusão do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabético e da memorização da formação de várias palavras para reconhecimento imediato, sem a necessidade de fonetização. (MARANHE, 2011, p.139)

Concordando com as afirmações acima, Morais (1996, p. 186) afirma que a fase ortográfica é caracterizado pelo “reconhecimento instantâneo das partes significativas da palavra (as sílabas e os morfemas, por exemplo), levando em consideração a ordem das letras (contrariamente à estratégia logográfica), mas não seus sons (contrariamente à estratégia alfabética)”.

A grande diferença da fase logográfica da fase ortográfica é que na primeira a criança não tem conhecimentos suficientes para compreender as relações

entre os grafemas e os fonemas e na segunda, a criança memoriza as palavras a partir de um conhecimento existente sobre as funções das letras e das junções dos sons com o objetivo de formar as palavras.

Monteiro e Soares (2014, p. 452) ainda completam os trechos acima, afirmando que as estratégias de leitura encontradas nos estágios logográfico e alfabético favorecem “o desenvolvimento do estágio ortográfico”. E complementam que “os processos do tipo ortográfico e alfabético não se sucedem necessariamente. Eles podem surgir paralelamente e a ordem de aparecimento depende do método de instrução”.

Uma teoria importante é sobre a recorrência à fase alfabética quando nos deparamos com uma palavra desconhecida, mesmo já dominando as variações do sistema de escrita alfabético. Frente a uma nova palavra, há necessidade de fonetização e de uma leitura mais pausada para que possamos compreender as formações silábicas contidas na palavra, para posteriormente, compreendê-la.

Ainda sobre a via fonológica de reconhecimento de palavras Monteiro e Soares (2014, p. 452) ressaltam que:

Para Ehri (1992, 1998), os leitores aprendem palavras automaticamente formando conexões entre as letras grafadas – a escrita da palavra – e os sons na pronúncia das palavras. Essas conexões são formadas quando os leitores veem a escrita da palavra – a ortografia –, pronunciam a palavra, distinguem fonemas na pronúncia e reconhecem como os grafemas representam os fonemas nessa palavra. Exposições repetidas às palavras escritas garantiriam essas conexões na memória.

Mesmo que existam diversos fatores que interfiram na leitura, as conexões cognitivas são fundamentais para transformar a ação leitora em memória, a fim de reconhecer as palavras conhecidas com maior rapidez. No entanto, Monteiro e Soares (2014, p.452) chamam a atenção para as dificuldades que muitas crianças apresentam no que chamam de “processo de mapeamento automático da escrita de palavras e de sua pronúncia” e ainda completam afirmando que essas crianças com dificuldades para aplicar a fluência na leitura pois, podem precisar de um tempo maior de atividades para a aprendizagem da leitura e da escrita para atingir mais conhecimento sobre o sistema de escrita alfabético.

Complementando, sobre o processo de compreensão do significado da palavra que foi lida, 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 é considerada como o reconhecimento visual das palavras

as quais as pessoas memorizam para acesso instantâneo e o semântico entra em questão para aliar a palavra - escrita ou memorizada- ao sentido e significado pertencentes a ela. Sem o processo de reconhecimento visual das palavras e ativação do sistema semântico buscando compreender o significado da palavra, automaticamente, a leitura seria um processo lento e demorado.

A seguir, uniremos os estudos sobre as estratégias de leitura de Isabel Solé(1998) como ferramenta facilitadora do desenvolvimento cognitivo infantil em relação à leitura e à formação autônoma do leitor.

No momento que colocamos os olhos em um texto, nós o lemos. Por que nós lemos? Que propriedade é esta que as palavras têm de fazer com que tiremos delas formas constantes de um repertório de imagens e significados?

A maneira de percebermos a linguagem é um instrumento poderoso para que a nossa mente possa operar, ela está viva na nossa mente. Mas, ao pensarmos assim, uma grande dúvida sempre nos vem à cabeça: Como a linguagem chegou até a nossa mente?

A proposta de abordagem deste tema está relacionada à linguagem enquanto prática social. Vê-se nesta perspectiva uma linguagem viva e dinâmica, que se transforma socialmente e que os sujeitos de interação com esta linguagem devem apropriar-se para estar participando ativamente da realidade social na qual estão inseridos. De acordo com Mendonça:

Hoje entendemos as sociedades que criam seus próprios ritos e formas de comunicação, nos quais gestos e falas são ressignificados e interpretados pelos mais diferentes grupos sociais e culturais. Esta forma de ver a linguagem não a torna um código restrito, nem um dom da pessoa, mas a vê como uma construção dialógica, criativa e transformadora à medida que homem e sociedade se transformam com a produção de instrumentos culturais e simbólicos da sociedade. (MENDONÇA, 2006, p. 7).

Nos dias de hoje, a criança nasce imersa num mundo cultural-histórico que foi produzido e mantido por meio das gerações e pelo incessante papel da criação humana. Se hoje podemos nos posicionar em uma sociedade da informação, a tecnologia e a linguagem contribuíram para que cada um se aproprie dela no momento do tempo presente em que se vive, sem deixar de entender pela própria linguagem, oral ou escrita, a história de sua vida, de seu povo e de outros povos.

A linguagem torna-se uma importante ferramenta da construção da consciência e mediadora das relações sociais. Com esta função social ela poderá ser utilizada como instrumento de participação dos sujeitos que tendo domínio da linguagem poderão estar nas mais diferentes situações sociais.

Para viver e trabalhar na sociedade atualmente urbanizada e informatizada do século XXI, será necessário um domínio cada vez maior da leitura e da escrita. Este domínio exige um ensino centrado nas relações entre os sujeitos

sociais e que respeite as suas competências, capacidades e habilidades a serem desenvolvidas. Mendonça contribui que:

O sucesso na alfabetização exige a transformação da escola em “ambiente alfabetizador”, rico em estímulos que provoquem atos de leitura e escrita, permitam compreender o funcionamento da língua escrita, possibilitem a apropriação de seu uso social e forneçam elementos que desafiam o sujeito a pensar sobre a língua escrita. (MENDONÇA, 2006, p. 72).

Sendo a escola, um ambiente no qual acontecem a maior parte dos estímulos referentes a determinados conteúdos e assuntos, no capítulo seguinte, trataremos sobre as estratégias de leitura como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e também como meio para melhor compreensão e interpretação.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO FACILITADORAS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA LEITURA

Para compreender a função das estratégias de leitura como metodologia ou tecnologia favorecedora do desenvolvimento da competência leitora, é importante valorizar, na leitura inicial, o reconhecimento e a compreensão das correspondências entre os grafemas e fonemas. De acordo com Monteiro e Soares (2014, p.3) essa compreensão inicial favorece o “sistema mnemônico” que é considerado como um conjunto de técnicas, conhecimentos ou habilidades relacionados à memorização e contribui para a evolução da fluência e da compreensão no momento da leitura.

Ainda de acordo com Monteiro e Soares (2014) no ato de ler, a criança realiza duas importantes ações: “identifica as palavras que compõem um texto e constrói significados para o que lê.”. A identificação das palavras, na *fase logográfica* é diferente da identificação das palavras na *fase ortográfica* pois a associação das palavras com o significado é diferente sendo que não é apenas uma memorização imagética relacionada apenas à estética das palavras como acontece na fase logográfica.

Quando a criança encontra-se na fase ortográfica há domínio das relações entre os grafemas e fonemas e também há técnicas de leitura mais elaboradas, além de uma maior rapidez e facilidade na leitura e interpretação. Uma característica comum entre as duas fases é a utilização do reconhecimento visual das palavras pelo uso do sistema mnemônico diferenciado sua utilização de acordo com a extensão do vocabulário adquirido e dos significados construídos e atrelados às palavras.

Ler e compreender os textos escritos de acordo com o sistema de escrita alfabético não é uma tarefa simples, muito pelo contrário. Diversos pesquisadores têm escrito e comprovado a complexidade da leitura e da compreensão pós leitura.

Muito mais do que apenas ler para buscar de algo, o que as estratégias de leitura favorecem é a leitura rápida e a compreensão acerca dos assuntos tratados no texto, sendo essa leitura rápida e eficiente. Isabel Solé (1998) considera o leitor como um sujeito ativo que busca as informações necessárias e processa o material lido com o contexto social ao qual se encontra e também suas próprias experiências.

Porém, para se tornar um leitor especialista é necessário ser primeiro um leitor iniciante. Para esse processo de aprendizagem, é necessário que ao planejar atividades de leitura e favorecedoras da alfabetização estejamos cientes de que o leitor iniciante precisa das informações necessárias para colocar as estratégias em prática. Isabel Solé (1998) considera a importância do aprendiz ter informações sobre o que está aprendendo. Não há espaço para deixar informações importantes sem serem explicadas, as estratégias de leitura devem ser exploradas e o aprendiz deve conhecer sobre elas antes de colocá-las em prática, para que o leitor em formação possa “ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura” (SOLÉ, 1998, p.25)

As principais estratégias de leitura, propostas por Solé (1998) que podem auxiliar na prática em sala de aula são:

Estratégias de leitura	Questões norteadoras
Compreensão da leitura	O que ler? Por que? Para que?
Ativação e organização dos conhecimentos prévios.	O que sei sobre o assunto? O que sei e pode ser útil sobre o assunto? O que sei sobre o autor, gênero textual e as ilustrações?
Atenção direcionada.	Quais informações são essenciais para que eu compreenda o texto? Quais informações são menos relevantes? Selecionar as informações de acordo com os objetivos de leitura.
Avaliação do conteúdo de acordo com o conhecimento prévio.	Esse texto faz algum sentido? As ideias tem coerência? A argumentação é construída logicamente? O texto é compreensível ou confuso?
Comprovação se ocorre compreensão.	Qual era a intenção a ser explicada em determinado trecho do texto? Qual a parte fundamental do trecho? Posso reconstruir a argumentação exposta?
Inferências: hipóteses, questões, interrogações, previsões e conclusões.	Qual poderá ser o final argumentativo desse trecho? Como resolver determinada questão? Qual seria o significado de determinada expressão? O que acontecerá com determinado personagem?

Baseado em SOLÉ (1998, p. 73 – 74)

As estratégias de leitura acima citadas e explicadas não são aplicáveis apenas à textos literários pois a nossa compreensão e interpretação ocorre nos mais diversos gêneros textuais aos quais lemos.

O contato com a língua é que promove a alfabetização. Como as crianças não são iguais e nem de mesmo contexto sócio-cultural, não se pode ter uma única forma infalível de alfabetização. Em Educação, costuma-se trabalhar com massificação, porém é necessário acompanhar individualmente as crianças com mais dificuldade, principalmente pois outras terão maior facilidade para o desenvolvimento cognitivo relacionado à aprendizagem da leitura e escrita.

Portanto a alfabetização não pode ter um único método, uma única formação e um único material. É fundamental fazer com que o aluno acredite em si mesmo. O problema acontece na base, na falta de uma alfabetização efetiva. Essa alfabetização está carecendo de gestão de processos. A gestão de alfabetização precisa saber de onde está partindo, saber onde quer chegar, quais os indicadores para resolver o problema e de que forma resolver esse problema. Isso significa ter avaliação ao longo de todo processo. Isso precisa acontecer no dia a dia na sala de aula.

As competências socioemocionais fazem diferença na aprendizagem e na vida das crianças. A autoestima é primordial para um bom desenvolvimento escolar e conseqüentemente para um eficaz processo de alfabetização. Segundo Brandão:

Autoestima é a confiança na capacidade de pensar, na habilidade de se dar conta dos desafios básicos da vida e no direito de vencer e ser feliz, nas suas aspirações, nos seus sonhos, que influenciados pela motivação e um autoconceito positivo fazem com que [...] melhore sua capacidade de aprendizagem devendo ter como primordial estar integrada aos currículos escolares tornando o aluno um ser pensante e criativo que nutra o desenvolvimento de sua autoestima (BRANDÃO 1991, p.56)

Evidências têm mostrado que trabalhar competências socioemocionais em sala de aula, em diversos contextos e desde a mais tenra idade, impacta o desenvolvimento de crianças e jovens, tendo influência positiva na permanência do aluno na escola, na diminuição de ocorrências de violência na comunidade, e em uma série de outras conquistas e realizações ao longo da vida.

Antes de alfabetizar é imprescindível o desenvolvimento de inúmeras habilidades, tais como: Autonomia e segurança; Conhecimento do próprio corpo; Habilidades motoras; Interesse e encantamento pelo mundo; Criatividade e ludicidade.

É preciso ir além, proporcionar que os alunos possam fazer uso da leitura e da escrita em diversas situações do cotidiano para que se apropriem da função social dessas duas práticas. As crianças precisam saber ler, mas também precisam ser capazes de compreender o que foi lido, elas precisam saber escrever palavras e frases, mas precisam também compreender que elas podem se comunicar

através da escrita. Ser alfabetizado é uma oportunidade de garantir um melhor exercício da cidadania.

O mundo vem sofrendo mudanças e isso está ocorrendo a uma velocidade sem precedentes, principalmente na área da Educação. A interação professor-aluno está se tornando muito mais dinâmica nos últimos anos.

[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho. (FREIRE, 2011, apud DIAS, 2014, p. 1)

O professor tem deixado de ser um mero transmissor de conhecimentos para ser mais um orientador, um estimulador dos alunos para construção de valores, atitudes e habilidades. Tendo em vista que, para a transformação da prática educativa, um dos elementos-chave é o professor, torna-se imprescindível fazê-lo refletir sobre as concepções que embasam a educação, bem como oferecer-lhe algumas ferramentas que o estimulem a enfrentar o desafio da integração entre a teoria e a prática educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das análises contidas neste capítulo, é possível constatar que ensinar a ler e a escrever são tão complexas quanto a própria leitura e escrita, para professores e alunos. Visto que Isabel Solé (1998, p. 94) considera as estratégias de leitura como “suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir.” Sua utilização para melhor análise e interpretação das ações de leitura podem ser compreendidas como utilização criativa da capacidade de ler - decodificar - e compreender - interpretar. A autora ainda considera as estratégias de leitura como um exemplo de auto controle e também autorregulação pois, determinar quais estratégias utilizar para melhor eficiência da leitura e também corrigi-la e retomar a leitura com outro foco dependem do conhecimento das organizações das leituras e também dos diferentes tipos de texto levando em consideração que a leitura acontece de diferentes maneiras dependendo do objetivo e do gênero textual.

Compreendemos também a importância da formação inicial e continuada dos professores para que a qualidade do trabalho pedagógico possa favorecer a formação de leitores competentes e eficientes, orientando nossos alunos com relação às ferramentas para melhorar a eficiência da leitura e da interpretação de textos, desenvolvendo atividades que favoreçam o conhecimento dos diversos gêneros textuais e as diferenças em suas estruturas básicas favorece a seleção das estratégias de leitura adequadas.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed. 1999.

MARANHE, Elisandra André. D16_Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.

MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: Editora da Unesp, 1996

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Linguagem oral e escrita**. Curitiba: IESDE, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Auto-estima na escola: vivências e reflexões com educadores**. São Paulo: Brasiliense, 7^o edição, 1991.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S. FALIK, L. H. **Além da Inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

CRIANÇA EM PAUTA: DIÁLOGOS SOBRE VIOLAÇÕES DE DIREITOS E REDE DE APOIO

Mariana Oliveira De Matos¹

Yasmin Matos Dourado Rodrigues²

Joana Grazziele Bomfim Ribeiro³

Jakson Luis Galdino Dourado⁴

Milena Oliveira Santos⁵

1. INTRODUÇÃO

A saúde mental infantil tem sido bastante negligenciada em nosso meio, tanto pelas políticas públicas quanto pelos estudiosos e profissionais da área (SANTOS, 2006). Segundo relatório da Organização Mundial de Saúde, apresentado durante a Terceira Conferência Nacional de Saúde, 30% dos países não têm políticas de saúde mental e 90% não têm políticas de saúde mental que incluam crianças e adolescentes. No Brasil, o Ministério da Saúde não preconiza ações de Psicologia na atenção básica e não tem uma proposta para saúde mental das crianças e adolescentes, exceto para transtornos mentais graves, através da implantação dos Centros de Atenção Psicossocial para a Infância e Adolescência (CAPSi) (BRASIL, 2005).

A violência pode causar diversos agravos físicos e mentais, apresentando uma elevada incidência, sobretudo pelos danos que provoca os quais são reconhecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que define violência como o uso intencional de força física ou poder contra si mesmo ou contra outras pessoas, grupos e comunidades que resulte em lesão física, danos psicológicos ou no desenvolvimento e/ou a morte do ser humano, sendo um grande problema de saúde pública (SILVA et al., 2020).

Mulheres, idosos, crianças e adolescentes apresentam maior suscetibilidade

1 Graduada em Psicologia. Faculdade Irecê (FAI) - marianamatos282016@gmail.com.

2 Graduada em Psicologia. Faculdade Irecê (FAI) - yasmin_dourado@hotmail.com.

3 Especialista em Saúde Mental. Professora da FAI – Faculdade Irecê - grabomri@hotmail.com.

4 Mestre em Psicologia da Saúde. Professor da FIPCG - jaksonpsi@gmail.com.

5 Especialista em Psicologia Clínica. Professora da FAI – Faculdade Irecê - milenaosantos@hotmail.com.

de maus-tratos, desse contexto, aqueles que necessitam de cuidados complexos e contínuos, como crianças e adolescentes, encontram-se ainda mais vulneráveis às diversas formas de maus-tratos (BARROS; DESLANDES; BASTOS, 2016).

Todas as formas de maus-tratos físicos e emocionais, abuso sexual, descuido ou negligência, exploração comercial ou de outro tipo, que originem um dano real ou potencial para a saúde da criança, sua sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade, no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder. Essa população, em pleno crescimento e desenvolvimento, é muito vulnerável às situações de violência que ocorrem na família, na escola e na comunidade em que vivem, e depende da proteção dos adultos, das instituições e das políticas públicas (ASSIS et al., 2009).

No Brasil, a violação de direitos tem mobilizado as diferentes áreas do conhecimento, no estabelecimento de parcerias que buscam agilizar diferentes estratégias de prevenção e intervenção, no enfrentamento do problema. Essa prática visa assegurar o cumprimento de princípios legalmente assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quanto às políticas e programas voltados à violência social e interpessoal contra crianças e adolescentes (COSTA et al., 2007).

Em decorrência dos próprios objetivos da pesquisa, a abordagem deste trabalho tem caráter de investigação qualitativa com revisão integrativa da literatura, que busca análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. (MATTOS, 2015).

Iniciaremos o trabalho conceituando o que é criança e saúde mental, bem como quais os contextos que trazem prejuízo à saúde mental da criança, os tipos de violência a que estas estão expostas e como é possível acolhê-las, por se tratar de pré-requisitos para a compreensão de alguns resultados apresentados no decorrer da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Conceito de Criança

A compreensão do que é ser criança passou por diversas transformações ao longo da história, de sociedade para sociedade e de acordo com cada período, entretanto, a denominação da palavra criança, que vem do latim *creantia*, dentro do dicionário é entendida como “ser humano pequeno” ou ainda “ser humano em formação” sendo essa uma definição ainda utilizada. Já a infância, período em que a criança se encontra, se deriva da palavra também latina *infans*, a qual significa aquele que é incapaz de falar (PIMENTEL, 2007, p.1).

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido no artigo 2º criança é “para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade

incompletos” (BRASIL, 1990, p.1). De modo complementar ao que estabelece o ECA, a psicologia traz a sua concepção de criança como sendo um ser humano em desenvolvimento, dotado da necessidade de cuidados, afeto, aconchego e proteção. O ser humano na fase infantil ainda é um indivíduo frágil que necessita de atenção para se desenvolver fisicamente, socialmente e psiquicamente (SOUZA; VERÍSSIMO, 2015, p.6).

Brissoli (2014, p.2) ressalta acerca do nascimento de cada criança, sugerindo que este momento torna-se desafiador aos genitores e responsáveis legais, concede a homens e mulheres a possibilidade de humanizar um sujeito, de educá-lo, de promover práticas intelectuais, artísticas, formar afeto, de integrá-lo na vida em sociedade e tornar um ser singular. Sobretudo quando se segue os padrões estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Nessa perspectiva o Art. 5º estabelece que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade”. Assim, quando a criança vive em um ambiente em que seus direitos não são preservados, locais em que sofrem violações, são desrespeitadas, estão em condições de trabalho escravo, são torturadas e maltratadas é possível que aconteça uma série de prejuízos psíquicos que podem afetar sua vida como um todo; as relações com a família, com a escola e colegas, a aprendizagem e o desenvolvimento em geral (BRASIL, 1990, p.2).

Levando em consideração a saúde mental da criança, entende-se que existem diversas situações e ambientes os quais são prejudiciais a essa saúde mental infantil. O primeiro contato da criança é com a família, nela a criança recebe os primeiros cuidados e a assistência contínua, entretanto, ela pode não o encontrar em casa (GUIRRA, 1986). No contexto de ligação entre criança e família, Sales (2016) contextualiza que, o relacionamento familiar é peça fundamental para um desenvolvimento harmonioso e equilibrado, que resulta na intensidade do sistema motivacional e na organização da personalidade do indivíduo quando está em construção. Porém, nem sempre os laços afetivos são exemplos válidos no âmbito familiar.

Algumas famílias não possuem estruturas essenciais para o cuidado dos filhos, os quais incluem aspectos sociais, emocionais e econômicos, sobretudo ao que diz respeito ao cenário brasileiro, em que diversas famílias têm dificuldades para aquisição de elementos básicos, como alimentação, moradia, saneamento básico, acesso a saúde e educação, fazendo com que estas crianças nasçam e cresçam em contextos de vulnerabilidade social (CARMO; GUIZARDI, 2018). É a partir desse fator preponderante de vulnerabilidade que muitas vezes acontece à violação dos direitos das crianças e os agravos na saúde mental, que são cercados por abandono, negligência, agressões e abusos, os quais podem acontecer em locais diversos em que a criança está inserida (CARMO; GUIZARDI, 2018).

O ambiente familiar pode oferecer diversos riscos a sua saúde física e mental, como o caso da violência doméstica, alcoolismo e drogadição dos pais ou responsáveis. A exposição da criança a conteúdos sexuais, ou mesmo abusos que podem acontecer dentro e fora de casa, à falta de compromisso com a educação e a negligência na condução de acompanhamento terapêutico, agravam no seu desenvolvimento, trazendo danos psicológicos ou até mesmo riscos sociais (RAMOS; SILVA, 2011).

Ainda existe um segundo ambiente no qual pode acontecer agravos à saúde mental da criança, e que, se faz necessário uma atenção especial, trata-se das instituições de saúde, instituições sociais e de atenção psicossocial. Isso pode acontecer quando se desrespeita o direito e a autonomia da criança enquanto sujeito e quando não se busca uma intervenção multifacetada, pensando não somente em intervenções pontuais, mas propondo uma intervenção que engloba os aspectos biopsicossociais da criança, dos seus familiares e de sua rede de apoio dentro de sua comunidade (CARMO; GUIZARDI, 2018).

No contexto de violação, os abusos físicos são configurados como ações violentas usando força física, praticadas contra a criança geralmente pelos pais, responsáveis, familiares ou pessoas próximas, tendo como intuito ferir, lesionar, provocar marcas pelo corpo (BRASIL, 2002). Neste sentido, ao se considerar a multiplicidade de violências às quais as crianças são submetidas e as formas subjetivas de senti-la e encará-la, os atendimentos a estes sujeitos em situação de vulnerabilidade devem também ser múltiplos e garantir o que estabelece o ECA, que é a proteção de direitos e garantia de segurança e saúde, seja ela física, social e psicológica, através de uma rede de apoio ampliada para o amparo físico e psicológico da criança (BRASIL, 1990).

2.2. Como acontece o acolhimento na Rede de Apoio

No Brasil a estrutura primária de atendimento a criança e seus familiares são as Estratégias da Saúde da Família (ESF) em conjunto com as Unidades Básicas de Saúde (UBS) sendo então, em muitos casos, a porta de entrada das famílias em busca de atendimento à saúde física e/ou mental (FATORI; BRENTANI, 2018). Nestes locais, os profissionais de saúde fazem os primeiros atendimentos, principalmente quando se trata de violência física a criança, e em seguida realizam os encaminhamentos pertinentes a cada caso o qual englobam atendimento psicossocial em instituições como Centro de Atenção Psicossocial (CRAS), o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), a Rede de Atenção psicossocial (RAPS) Conselho Tutelar e o Centro de Atenção Psicossocial infanto-Juvenil (CAPSi). (FATORI; BRENTANI, 2018).

De forma complementar, o ministério da saúde ressalta que existem muitas

dúvidas em relação a melhor forma de acolher estas crianças, e quais os melhores procedimentos a serem tomados. Em contrapartida, destacam a preocupação em garantir que os direitos da criança sejam preservados, buscando uma promoção de saúde, apoiando nos diagnósticos e realizando notificações de violências sofridas, e procurando redes de apoio para a criança e seus familiares (BRASIL, 2002).

De acordo com Baldaçara (2010), crianças precisam de um atendimento focado na saúde mental, entretanto, a quantidade de profissionais capacitados para o manejo e acolhimento desse público ainda é muito limitado. Um levantamento realizado pela Organização Mundial de Saúde em todo o mundo mostra que a escassez de recursos para se promover a saúde mental infantil é de várias ordens: econômica, humana, fragilidades nos serviços de atendimento, falta de programas de capacitação e de políticas de saúde mental específicas para essa faixa etária. (ASSIS, 2009 apud FELIX, 2014)

Assim, a política de atenção à saúde mental da criança deve ser pautada nas diretrizes nacionais estabelecidas pelo ministério da saúde, destacando que a criança, independente da faixa etária, possui direitos fundamentais os quais inclui o direito de falar. O ministério ainda destaca que cada criança é singular neste sentido, não é possível realizar uma intervenção semelhante, devendo então, analisar cada caso, dando voz e escuta para essa criança (BRASIL, 2014).

Esse acolhimento, seja em qual for a instituição, deve seguir as diretrizes estabelecidas pelo ministério da saúde, elaboradas em 2002 que define uma série de aspectos. Sugerindo que o acolhimento seja universal, estando o serviço aberto e disponível para atender as necessidades de saúde mental infantil, estando todos os profissionais aptos para tal exercício. Que aconteça o encaminhamento responsável quando há necessidade, sem que haja burocracias. Estabelece o acontecimento de rede de apoio intersetorial por meio da clínica ampliada, entendendo a complexidade que é trabalhar com saúde mental. Que se tenha um trabalho em conjunto com outras instituições como escolas, clubes, praças, conselho tutelar (quando for o caso) CRAS e CREAS e principalmente que ofereça suporte a família dessa criança (BRASIL, 2005).

Por fim, é necessário que se tenha uma avaliação ampla das questões que envolvem saúde mental dessa criança, havendo, então uma investigação minuciosa de tais aspectos para que a intervenção seja de fato eficaz e promova um amparo integral (BRASIL, 2014).

3. METODOLOGIA

3.1. Desenho Da Pesquisa

O presente estudo trata-se de uma revisão de literatura com abordagem

qualitativa e caráter descritivo. De acordo com Gil (2008) respalda na busca de conhecimento de uma temática específica, visando analisar e sintetizar resultados de estudos diversos sobre o mesmo tema.

3.2. Amostra

Através das buscas realizadas, foram selecionadas inicialmente cinquenta e sete artigos relacionados ao tema. A partir dos critérios de inclusão: 1) composto por estudos que abrange sobre violência 2) criança 3) saúde mental. Critérios de exclusão: 1) O impacto da vulnerabilidade social no âmbito escolar 2) crianças na educação infantil 3) Saúde mental na enfermagem. E de acordo com os critérios foram selecionados sete artigos para a realização da análise de dados, os quais são acompanhados por artigos brasileiros que contemplem nossa pergunta norteadora abordando todos os objetivos do estudo e que contemplem os três termos selecionados (Violência, criança e saúde mental) A partir dos últimos 34 anos. Em consequente, descartamos, artigos repetidos em diferentes bases de dados, incompletos (resumo) e que não contemplem a temática, foram selecionados vinte e dois artigos.

O conteúdo de amostra de pesquisa se fundamentará em estudos presentes nas bases de dados, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Google Acadêmico. São sites composto por fontes de informação em ciências da saúde para atender às necessidades de informação científico-técnico de profissionais e estudantes da área, disponibilizando base de dados referencial, de artigos científicos, livros, monografias, teses, trabalhos de congressos, entre outros documentos apresentando textos na íntegra completos e em resumos. É uma biblioteca que abarca outras bases de dados, como: MEDLINE, LILACS, IBECs, SciELO e Biblioteca Cochrane.

3.3.Procedimentos

A revisão de literatura foi realizada dia 26 de março de 2020. Para o levantamento da literatura utilizando-se as seguintes bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Google Acadêmico, artigos científicos, livros, monografias, teses, trabalhos de congressos, entre outros documentos apresentando textos na íntegra completos e em resumos. É uma biblioteca que abarca outras bases de dados, como: MEDLINE, LILACS, IBECs, SciELO e Biblioteca Cochrane. A seleção dos descritores utilizados no processo de revisão foi efetuada mediante consulta ao DeCs (Descritores em ciência e saúde).

Os artigos publicados foram procurados baseados nos descritores: Violência, criança e saúde mental, escritos em português, abrangendo artigos

publicados no período de 10 anos, uma vez que a literatura recente abarca o tema de forma mais sólida.

3.4. Análise de Dados

Para a análise dos dados foi utilizado o método de análise de conteúdo de Bardin (2011) que prevê três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Pré-análise: Desenvolvida para sistematizar as idéias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico, realizando a coleta de dados e de informações que sejam pertinentes na escrita do trabalho.

Exploração: Consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas

Tratamento dos resultados: Dedução e interpretação, que consiste em captar os conteúdos evidentes e latentes contidos em todo o material coletado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo se deu a partir do levantamento da literatura, utilizando como base de dados a SciELO, CAPES e BVS contendo trabalhos publicados que apresentam atualizações. A partir dos critérios de exclusão e inclusão foram selecionados trabalhos com maiores relevâncias relacionados ao tema do artigo. De acordo com a análise feita através da perspectiva de Bardan (2011) da análise de conteúdo, debruçou-se sobre os artigos encontrados que trata da temática de estudo, com objetivo de compreender a saúde mental da criança: Diálogos sobre violações de Direitos e rede de apoio. Foram encontrados 32 artigos, excluídos 25 após a leitura na íntegra por não responderem aos critérios de inclusão, o que resultou em 7 artigos escolhidos. A partir da análise foram encontradas as seguintes categorias: 1) Vulnerabilidade Social da Criança 2) Práticas de cuidado em saúde mental da criança na rede de apoio.

4.1. Vulnerabilidade Social da Criança

A categoria em questão trata-se de identificar o contexto de vulnerabilidade social em que as crianças estão expostas, de que forma a criança se torna vulnerável. Esse tópico se faz crucial, pelo fato de ser relatado em uma grande quantidade de artigos que tratam de violações contra crianças ou adolescentes sendo um fator relevante. Muitas crianças vivem em situação de vulnerabilidade social e em determinadas situações esse estado pode afligir a saúde mental. A definição sobre

vulnerabilidade remete à ideia de fragilidade e de dependência, onde interligam a situação de crianças e adolescentes, principalmente os de menor nível socioeconômico. Devido à fragilidade e dependência dos adultos, esse público torna-se muito vulnerável ambiente físico e social em que se encontra. (FONSECA et al. 2013).

De acordo com o que foi sintetizado como resultado no trabalho de Fonseca; et al (2013), no Brasil, as principais vulnerabilidades que acometem as crianças e os adolescentes são os riscos inerentes aos problemas relacionados ao alcoolismo e conflitos entre casais, que tornam crianças testemunhas de agressões e de toda forma de violência. Este pensamento faz uma correlação com a discussão dos estudos realizados por, Pereira (2016), as crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são as que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização; da passagem abrupta da infância à vida adulta; da falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura; da falta de recursos materiais mínimos para sobrevivência; da inserção precoce no mundo do trabalho; da falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho; da entrada em trabalhos desqualificados; da exploração do trabalho infantil; da falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas (ABRAMOVAY, CASTRO, PINHEIRO, LIMA, MARTINELLI, 2002).

Essas consequências citadas podem interferir de forma negativa na vida das crianças, onde se torna um fator preocupante para a saúde mental dela, podendo trazer prejuízos no seu desenvolvimento físico, social e mental. Dessa forma, entende-se a necessidade da efetividade das políticas públicas e os possíveis encaminhamentos para a rede de apoio adequada que são voltadas para o enfrentamento da vulnerabilidade e prevenção do desenvolvimento de transtornos mais graves. Um aspecto relevante para a segurança dessa criança se baseia, nas qualidades básicas em que a criança pode ser cuidada e acolhida pela família e/ou responsáveis.

4.2. Práticas de Cuidado em Saúde Mental na Rede de Apoio

A rede de apoio é o conjunto de pessoas com quem o sujeito interage de maneira regular e que compõe sua rede social pessoal, ou seja, é a soma de todas as relações que o sujeito percebe como representativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade (SLUZKI, 1997 apud PEREIRA, 2016).

A categoria em questão trata de como acontecem práticas de cuidado em saúde mental para a rede de apoio, por meio de articulações entre os serviços

de saúde. Dessa forma, há um cuidado compartilhado com profissionais de saúde sobre os usuários e o compartilhamento de conhecimentos e práticas, o encontro, o reconhecimento mútuo e a intercessão do conhecimento científico da experimentação da vida, popular, que entrelaçam as diversas racionalidades e a dimensão sensível e afetiva. Cuidado compartilhado é uma forma de fazer e, nesse sentido, é uma tecnologia para o trabalho em saúde.

O sistema de saúde ainda é muito precário quando se trata do cuidado a saúde mental na rede de apoio. A maioria dos profissionais não são preparados para demandas de saúde mental nos órgãos de primeiro atendimento. Segundo a Organização Mundial de Saúde, em todo o mundo mostra que a escassez de recursos para se promover a saúde mental infantil é de várias ordens: econômica, humana, fragilidades nos serviços de atendimento, falta de programas de capacitação e de políticas de saúde mental específicas para essa faixa etária.

Este pensamento vai ao encontro da discussão de Fernandes et al. (2018) abordando que em revisão de literatura que considerou as publicações nacionais no período de 2010 a 2015 e objetivou identificar o que tem sido produzido na literatura científica nacional sobre as práticas de cuidado em saúde mental na Atenção Básica à Saúde, revelaram que as práticas de cuidado em Saúde Mental estão limitadas pela falta de conhecimento e aproximação dos profissionais com o campo e há relevante necessidade de investimentos em formação continuada.

Para melhor entendimento, de acordo com o Manual de Matriciamento do Ministério da Saúde 2011, o matriciamento ou apoio matricial é um novo modo de produzir saúde em que duas ou mais equipes, num processo de construção compartilhada, criam uma proposta de intervenção pedagógico-terapêutica. Assim a Política de Saúde Mental e a Política Nacional de Humanização recomendam o apoio matricial como dispositivo de intervenção junto à atenção básica, considerando o trabalho organizado pelo princípio de co-responsabilidade. Nesse sentido, o apoio matricial vem se destacando, como uma ferramenta diferenciada do modo tradicional de atendimento na atenção básica (MINISTÉRIO DA SAÚDE 2011).

Um ponto positivo para a melhoria das relações profissionais da equipe é o compartilhamento das informações sobre demandas que surgem no campo de trabalho, trazendo motivos para discussões de casos, abordagens e até mesmo condutas resolutivas.

Quando as equipes se propõem a compartilhar as experiências e as dificuldades encontradas, o trabalho torna-se objetivo e resolutivo, contudo, é com a troca de saberes que se amplia sobre a capacidade da resolução e a eficácia das ações desenvolvidas. Outro fator importante são as capacitações para desenvolver estratégias facilitadoras, com escuta para as demandas de todos os setores

sejam eles voltados para o manejo da equipe.

O entendimento de saúde mental perpassa do conceito de saúde como a falta da doença, um conceito biológico, que não olha para as questões subjetivas do sujeito, que além da compreensão a prática desses serviços deve ser mudada para que possa responder uma nova forma de cuidar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa contribui no entendimento sobre o quanto a violação de direitos contra as crianças afeta sua saúde mental, sendo fundamental a resolução da problematização desse contexto. Saber mais sobre a violência e suas consequências para a saúde mental das vítimas pode favorecer o planejamento de ações de prevenção e a identificação de casos, o que pode reduzir a subnotificação da violência. Observa-se que ainda há muito que se discutir sobre a violência e suas consequências para a população infanto-juvenil. Em primeiro lugar, é necessário sensibilizar o estado para novas políticas públicas de intervenções de cuidado as crianças e rede de apoio, que incluem diálogos sobre a problematização dessa fragilidade, visto que as suas causas e efeitos se originam em contextos diversos: social, ambiental, cultural e político e por isso, necessitam de pesquisas com fins de mudanças para o contexto social. Este artigo apresentou algumas limitações de pesquisas por não encontrar muitos dados fidedignos de pesquisas realizadas no Brasil. Apesar de tais limitações é possível concluir que o contexto de vulnerabilidade social pode impactar diretamente de forma negativa no desenvolvimento e saúde mental da criança. É imprescindível que autoridades e profissionais busquem a promoção e prevenção no desenvolvimento de psicopatologias mais graves.

REFERÊNCIAS

_____. Caminhos para uma Política de Saúde Mental Infanto-Juvenil. Brasília, 2005. Acessos em: 17 de abr, 2020.

_____. Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde. Série A. N. 167, Brasília-DF, 2002. Acessos em: 17 de abr, 2020. <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/notificacao_maustratos_crianças_adolescentes.pdf.

_____. Atenção Psicossocial a Crianças e Adolescentes no SUS Tecendo Redes para Garantir Direitos. Brasília, 2014. Acessos em: 17 de abr, 2020. <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_psicossocial_crianças_adolescentes_sus.pdf.

_____. Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos. *Ministério divulga balanço de denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes em 2019*.

Brasília- DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-balanco-de-denuncias-de-violacoes-de-direitos-de-criancas-e-adolescentes-em-2019>. Acesso em: 04 de Dez. 2020.

_____, Ministério da saúde. *Fundamentos Técnico-Científicos e Orientações Práticas para o Acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento. Parte 2: Desenvolvimento*. Brasília, 2001. Acessos em: 25 de abr, 2020. Disponível em: http://conceicao-camargo.wdfiles.com/localfiles/pedagogia3periodo/minist%C3%A9rio_da_sa%C3%BAde_desenvolvim00ento_da_crian%C3%A7a.pdf. < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/smad/v14n2/07.pdf>>. Acesso em: 21 Jun. 2020. <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caminhos_politica_saude_mental_infanto_juvenil.pdf>. <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000200002>. Acesso em: 21 de Jun. 2020

ASSIS, S. G. et al. *Situação de crianças e adolescentes brasileiros em relação à saúde mental e à violência*. Ciênc. saúde coletiva, v. 14, n. 2, p. 349-361, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 out. 2020.

BALDAÇARA, L. A. *Saúde Mental Infantil e seu Impacto*. Revista Neurociências, v. 18, n.3, p.285-286, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8454/5988>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BARROS, A. C. M. W; DESLANDES, S. F; BASTOS, O. M. *A violência familiar e a criança e o adolescente com deficiências*. Cad. Saúde Pública, v. 32, n.6, e00090415, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2016000605004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 Jun. 2020.

BISSOLI, M. F. *Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil*. Psicol. estud., v. 19, n. 4, p. 587-597, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413z73722014000400587&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 04 jul. 2020.

BRASIL, M. S. *lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acessos em: 17 de abr, 2020.

BRASIL. *Secretaria Nacional de Assistência Social, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome*. Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS no 145, de 15 de outubro de 2004. Aprova a Política Nacional de Assistência Social – PNAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; 2009

CARMO, M. E; GUIZARDI, F. L. *O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social*. Cad. Saúde Pública, v. 34, n. 3, e00101417, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000303001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 Jun. 2020.

- COSTA, M. C. O. et al. *O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência*. Ciênc. saúde coletiva, v. 12, n. 5, p. 1129-1141, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000500010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 Jun. 2020.
- FATORI, D. et al. *Prevalência de problemas de saúde mental na infância na atenção primária*. Ciênc. saúde coletiva, v. 23, n. 9, p. 3013-3020, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000903013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Jun. 2020.
- FONSECA, S.S.D.C. et al. *As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção*. Rev. paul. pediatri. vol.31 no.2 São Paulo June 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/?url=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fscielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS0103-05822013000200019>. Acesso em : 02 Dezembro.2020
- GAINO, L. et al. *O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo*. SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog, v.14, n.2, p. 108-116, 2018. Disponível em:
- GUERRA, V. N. A. *Dez lições sobre a violência de pais contra filhos*. Lua Nova, v. 3, n. 2, p. 38-45, 1986. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451986000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Jun. 2020.
- HILDEBRAND, C. M. Z. *Violência doméstica e risco para problemas de saúde mental em crianças e adolescentes*. Psicol. Reflex. Crit. vol.28 no.2 Porto Alegre jan./jun. 2015. Disponível em:
- HINO, P. et al. *As interfaces das dimensões da vulnerabilidade face à violência contra a criança*. Rev. Bras. Enferm., v. 72, supl. 3, p. 343-347, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672019000900343&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 Jun. 2020.
- MENDES, K. D. S; SILVEIRA, R. C. C. P; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto Contexto Enferm, v. 17, n. 4, p. 758-64, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- Ministério da Saúde(2005). *Atendimento a crianças e adolescentes com transtornos mentais é ampliado*. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/forum_nacional_saude_mental_infantojuvenil.pdf>. (Acesso em 02 de Dez. 2020).
- MONTEIRO, S.R.P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. Universidade Católica de Pelotas. Revista Sociedade em Debate. Pelotas, 17(2): 29-40, julho de 2011. Disponível em <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/695>
- MÜLLER-GRANZOTTO, M. J.; MÜLLER-GRANZOTTO, R.L. Fenomeno-

logia e Gestalt-Terapia. São Paulo: Summus, 2007.

PANTOJA, S, NUNES, P. Effect analysis of environmental factors on the children's Amazon community neuropsychomotor development. *Journal of Human Growth and Development*. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v28n3/pt_03.pdf> Acesso em: 03 Dezembro 2020

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes. Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: Articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar. 2016. < Disponível em: <http://acolhimentoemrede.org.br/site/wp-content/uploads/2016/08/Artigo-sobre-a-REDE.pdf>> Acesso em: 03 Dezembro 2020

PIMENTEL, A; ARAUJO, L. S. *Concepção de criança na pós-modernidade*. *Psicol. cienc. prof.*, v. 27, n. 2, p. 184-193, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 04 Jun. 2020.

RAMOS, M. L. C. O; SILVA, A. L. *Estudo sobre a violência doméstica contra a criança em unidades básicas de saúde do município de São Paulo - Brasil*. *Saude soc.*, v. 20, n. 1, p. 136-146, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000100016&lng=en&nrm=iso>. Acessos em: 04 Jun. 2020.

SANOS, Patricia Leila. *Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil*. *Psicol. estud.* v.11 n.2 Maringá maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 de Dez. 2020

SILVA, M. S. et al. Assistência de enfermagem à criança/adolescente vítima de violência: revisão integrativa. *RevFunCare Online*, v. 12, p.115-123, 2020. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/viewFile/7102/pdf_1>. Acesso em: 30 Jun. 2020.

SOUZA, J. M; VERISSIMO, M. L. R. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 23, n. 6, p. 1097-1104, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692015000601097&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 Jun. 2020.

A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO COMO FORMA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ACESSO À JUSTIÇA^{1 2}

Maisa Cristina Santos³

INTRODUÇÃO

Um texto de natureza científica tem como finalidade precípua responder a uma problematização, cujo objetivo maior é contribuir de forma significativa com o mundo acadêmico. Para que essa tarefa seja possível, a divisão do conhecimento em ramos do saber deve transcender sua natureza didático-organizacional e possibilitar a construção de pontes dialógicas interdisciplinares.

Calcada nessa articulação entre disciplinas plurais, o presente trabalho visa rediscutir o axioma do acesso à justiça, não apenas enquanto estrutura orgânica do Estado, isto é, conjunto de órgãos, funcionários e normas necessárias à análise de lesão ou ameaça de direito, mas em seu viés discursivo. Sendo a função jurisdicional materializada precipuamente por meio de textos dotados de poder cogente, cada uma das manifestações emanadas pelo Estado são discursos que devem se fazer compreender. Trata-se, portanto, de um estudo pluridisciplinar que nasce no Direito, mas com raízes que se entrelaçam na Educação e na Linguística.

Ainda que toda área do saber seja dotada de vasto rol de tecnicismos, o Direito caracteriza-se por textos marcadamente arcaicos, formais, quando não empolados. Como consequência, a interpretação de textos jurídicos demanda a pesquisa por termos complexos, a compreensão, ainda que superficial, de como funciona um processo judicial e a constatação paradoxal de que os textos jurídicos são públicos, mas não são compreendidos pela coletividade para o qual são direcionados.

Assim sendo, a problematização que se propõe é: a difusão de gêneros textuais de viés jurídico no Ensino Fundamental e Médio contribuem com a sua compreensão e possibilitam a formação de cidadãos aptos a fiscalização

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coodenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

2 Artigo inspirado no resumo expandido “A desmistificação do discurso jurídico para o Ensino Médio: acesso à justiça e formação cidadã” publicado nos anais do UEADSL, n.1, v. 12, (2021), disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/index>.

3 Mestre e Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPG-Letras/UFMS/CPTL).

do Estado-juiz? Como possível resposta a problematização aventada, é preciso desmistificar esse gênero textual, tornando-o acessível ao seu público alvo mediante decisões judiciais cognoscíveis. A preocupação em se fazer compreender pode ser verificada, exemplificativamente, nos relatórios de impacto ambiental, cuja linguagem, clara e inteligível, visa dar voz a população em prol da defesa de direito difuso tão caro a toda a coletividade.

Sob uma perspectiva metodológica, o trabalho realizou-se mediante o levantamento bibliográfico de materiais que se relacionavam diretamente com os assuntos abordados. Posteriormente, foram realizados resumos e fichamentos, que possibilitaram uma visão macrossistêmica dos conteúdos e correlação dos mesmos. Realizadas as leituras, a estruturação do trabalho objetivou abordar inicialmente a significação do acesso à justiça para noutro momento fossem abordados os princípios e as regras. Por conseguinte, a análise voltou-se para a forma como se dá o ensino jurídico nas escolas e se esse conhecimento permite uma participação política que transcende o direito ao sufrágio.

Em conclusão, a resposta à problemática perpassa necessariamente por uma formação voltada ao desenvolvimento da atuação política da coletividade, porquanto não é apenas o corpo social que se submete às leis, mas o próprio Estado no desempenho de suas funções. Não por outro motivo, o gênero jurídico deve fazer parte da construção discursiva dos indivíduos em formação, mais especificamente dos discentes que integram o ensino fundamental e médio, futuros fiscais de uma atuação estatal em concordância com a lei.

1. ACESSO À JUSTIÇA: SUJEITOS E PREDICADOS

O axioma do acesso à justiça é o “sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado” (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 8). Ainda que pareça dispendioso refletir sobre o óbvio, a controvérsia reside no fato de que a interpretação imediata do brocardo tende a sobrepujar o pensamento filosófico quanto a forma como se dá esse acesso.

A afirmação alhures, advém da força cogente da Constituição Federal que atribui aos princípios a aplicabilidade imediata. Sob essa perspectiva, estabelece-se um silogismo segundo o qual, se a norma-princípio de acesso à justiça existe, logo ela é aplicada, dando assim a sensação de efetividade. É nesse ponto que se faz necessário contrastar a natureza simbólica da norma – aquilo que se almeja alcançar – em detrimento a uma realidade socioeconômica multifacetada, que porventura impossibilita que o acesso à justiça se torne efetivo.

Visando compreender as nuances do acesso à justiça, o primeiro aspecto a ser explorado são as características que tornam dado brocardo constitucional como um dos mais importantes elementos estruturantes do Estado de Direito.

Para tanto, será preciso observá-lo sob duas vertentes diferentes: sob o aspecto jurídico e o discursivo.

A diferenciação se faz necessária, pois permitirá analisar a estrutura que faz do princípio uma norma jurídica, enquanto que a faceta discursiva explorará como se dá o acesso à justiça para a população geral, ou seja, sem formação jurídica (privada do domínio discursivo). A relação contrastante entre as perspectivas adotadas visa expor a relação de poder exercida pela norma, dotada de força cogente e o Estado-juiz que a impõe, sem clareza suficiente aos que a ele se submetem. A ausência de inteligibilidade, denuncia uma estrutura estamental hierarquizada, cujo discurso jurídico representa um instrumento de poder simbólico (BOURDIEU, 1989, p. 15), contra uma classe dominada:

O que faz do poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, cuja produção não é da competência das palavras. O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, que dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada de outras formas de poder [...]

A ausência de preocupação com grau de significação que a mensagem terá para os receptores, aclara as entrelinhas do poder. Mais do que o estabelecimento de um terceiro imparcial apto a substituir as partes, a estrutura estamental é reafirmada a cada decisão. Pouco importa o que a parte compreende, o poder enquanto fim em si mesmo exerceu a sua função.

Poder-se-ia pensar que o plano da discursividade encontra seu representante no advogado ou defensor público, sujeitos responsáveis por “traduzir” para seus clientes os atos processuais. A resposta, contudo, é deveras simplista, pois se o poder emana do povo e cumpre a ele fiscalizar a atuação do judiciário por meio do princípio da publicidade, como fazê-lo ante o óbice da linguagem? A quem interessa uma complexidade linguística de tal monta que impede o poder fiscalizatório do povo?

2. A NORMA JURÍDICA: PRINCÍPIOS, REGRAS E DISCURSO

Por longa data, perdurou uma divisão da norma jurídica que estabelecia um grau de hierarquia e concretização diferenciada entre os princípios e as regras. Aqueles seriam meras diretivas teóricas (NOVELINO, 2019, p. 141), de modo que sua aplicabilidade não seria obrigatória, e por consequência, inferiores as regras. Estas, por sua vez, seriam dotadas de força cogente, sendo “satisfeitas ou não satisfeitas” (LENZA *apud* DWORKIN, 2020, p. 169).

A superação da dicotomia retirou os princípios do plano das “meras proclamações jurídicas sem caráter vinculante” (NOVELINO, 2019, p. 141), inserindo-as no campo das normas jurídicas, de modo que sua observância se tornou

imperativa. Nesse sentido, a coexistência de ambas evidencia uma natureza de complementariedade, característica essa devidamente explorada por Humberto Ávila (*apud* LENZA, 2020, p. 167) no excerto a seguir:

[...] um sistema não pode ser composto somente de princípios, ou só de regras. Um sistema só de princípios seria demasiado flexível, pela ausência de guias claros de comportamento, ocasionando problemas de coordenação, conhecimento, custo e controle de poder. E um sistema só de regras, aplicadas de modo formalista, seria demasiado rígido, pela ausência de válvulas de abertura para o amoldamento das soluções às particularidades dos casos concretos. Com isso, se quer dizer que, a rigor, não se pode dizer nem que os princípios são mais importantes do que as regras, nem que as regras são mais necessárias que os princípios. Cada espécie normativa desempenha funções diferentes e complementares, não se podendo sequer conceber uma sem a outra, e a outra sem a uma. Tal observação é da mais alta relevância, notadamente tendo em vista o fato de que a Constituição brasileira é repleta de regras, especialmente de competência, cuja finalidade é, precisamente, alocar e limitar o exercício do poder.

O acesso à justiça, notoriamente, é uma norma-princípio. Inserido no artigo 5º da Constituição Federal, segundo José Roberto da Silva Bedaque “significa proporcionar a todos, sem qualquer restrição, o direito de pleitear a tutela jurisdicional do Estado e de ter à disposição o meio constitucionalmente previsto para alcançar esse resultado” (BEDAQUE *apud* RUIZ, 2021, n.p.). Trata-se, portanto, de uma norma constitucional integrante do rol de direitos fundamentais, ou seja, objetiva proteger e promover a dignidade da pessoa humana (NOVELINO, 2019, p. 311).

Pensando no plano discursivo-linguístico do acesso à justiça é preciso conceber o canal inicial pelo qual o sujeito tem um contato primeiro a norma, pois é mediante a internalização de regras reguladoras das relações sociais que se reconhecerá uma pretensão resistida. Nesse ponto, considerando-se a natureza gregária do homem, o contato com os instrumentos reguladores de convívio social, escritos, não escritos ou multimodais é uma constante. Em consonância com a premissa aventada, valorosas são os apontamentos de Tércio Sampaio Ferraz Júnior (2001, p. 308):

Assumindo-se que conflitos sociais ocorrem em situação de comunicação de agentes que, por pressuposto, são simultaneamente emissores e receptores de mensagens, conflitos aparecem então como interrupções na interação, ou porque quem transmite recusa-se a transmitir o que se espera, ou porque quem recebe recusa-se a receber, criando expectativas desiludidas.

Sendo a norma um elemento de estruturação social, cada coletividade possui seu rol de paradigmas organizacionais que prescrevem segurança as relações. Desse modo, há determinados valores que dada sua relevância para o

convívio em coletividade, demandam “fórmulas prescritivas de validade permanente” (FERRAZ JÚNIOR, 2001, p. 54), que no caso de alguns países resultou na adoção de normas escritas em detrimento as consuetudinárias.

Grande parte dos valores expressos em instrumentos normativos escritos estabelecem valores já arraigados na coletividade e integram a rotina daqueles que a concebem, mas a transmutação textual, porquanto resulte em segurança jurídica acaba provocando certo afastamento. Não se trata apenas de valores compartilhados por determinados grupos, mas um conjunto de regras (re)estruturadas linguisticamente pelos representantes eleitos. Como ninguém pode alegar o desconhecimento da lei, a norma nasce com a sua publicação e passa a integrar o conjunto de mais de trinta e quatro mil instrumentos normativos em vigor (OLIVIERI, 2010, n.p.).

A consequência lógica dessa modificação de plataforma e atores sociais do texto normativo é que o contato inicial do sujeito com a regra acaba por restringir-se por fatores plurais, que vão desde “recursos financeiros e diferenças de educação, meio e status social” (CAPELLETTI; GARTH, 1988, p. 22). Não bastasse tais aspectos, o sujeito se vê cercado de um cipoal de normas jurídicas, dotadas de uma linguagem técnica que complexificam a compreensão. Ainda sobre o assunto (CAPELLETTI; GARTH, 1988, p.23):

Num primeiro nível está a questão de reconhecer a existência de um direito juridicamente exigível. Essa barreira fundamental é especialmente séria para os despossuídos, mas não afasta apenas os pobres. Ela diz respeito a toda a população em muitos tipos de conflitos que envolvem direitos. [...] Essa falta de conhecimento, por sua vez relaciona-se com uma terceira barreira importante – a disposição psicológica das pessoas para recorrer a processos judiciais.

Por evidente, todos os ramos do saber são detentores de um linguajar técnico próprio, haja vista suas especificidades típicas, o que pode ser visto claramente em várias normas jurídicas. Como exemplo, vejamos o que dispõe o artigo 337, §4º do Código de Processo Civil: “Há coisa julgada quando se repete ação que já foi decidida por decisão transitada em julgado”. Para que o leigo compreenda o disposto será preciso que saiba o significado de coisa julgada, ação e decisão transitada em julgado.

“Não se pode negar que o enunciado é bem formado e que cada um deles tem algum sentido, mas o conjunto não forma uma unidade significativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 107) a não ser para aqueles que atuam na área jurídica. A problemática da regra, portanto, sedimenta-se dificuldade de construção de sentido para os que não dominam os termos técnicos.

Não se pode olvidar que aquele que deseja compreender o campo jurídico necessariamente precisará imiscuir-se nos termos que o identificam, por esse motivo, o foco não será o das normas, mas o das manifestações advindas do

poder judiciário, ou seja, a produção de normas para o caso concreto por um terceiro imparcial. As sentenças, despachos e decisões interlocutórias integram o processo e são direcionadas as partes e a população detentora do poder fiscalizatório, motivo pelo qual deveriam primar pela clareza. Contudo, em contraponto ao esperado, o judiciário utiliza-se do poder da linguagem como um instrumento de representação estamental-hierárquica (FERRAZ JÚNIOR, 2001, p. 316):

Nos procedimentos, todos agimos de acordo com papéis sociais institucionalizados [...] Segue-se também a exigência que as decisões ocorram conforme uma linguagem técnica, que mesmo as declarações na língua natural sejam protocoladas, para que a distância entre o procedimento e a relação social fique marcada e a decisão possa ocorrer conforme o direito. O que se decide é o conflito institucionalizado, o qual não admite escaladas e deve ser tratado dentro do sistema.

Mais do que aprofundar-se nas terminologias normativas imbuídas em tecnicismos, o receptor da mensagem precisa interpretar o discurso proferido pelo Estado-juiz. Para que referida tarefa seja possível, “a textualidade não depende, de um modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 89). Ainda sobre o assunto, são as palavras de Luiz Marcuschi (2008, p. 90):

Mas o certo é que dada configuração linguística funciona como um texto quando consegue produzir efeitos de sentido, coerência etc., do contrário não é um texto. Assim, se uma configuração linguística (o texto) não funciona como texto (realizando um gênero e um discurso) dentro de uma comunidade ou para determinadas pessoas, isso não é uma questão individual ou um problema de relativismo e sim falhas no acesso à produção de sentido. Falamos aqui de texto como um evento que atualiza sentidos e não como uma entidade que porta sentidos na independência de seus leitores.

As decisões judiciais, quanto a sua complexidade discursiva, falham em sua produção de sentido tanto para as partes como para a coletividade. Por mais que a publicidade seja requisito de eficácia que reforça uma estrutura política de viés democrático, sem um acesso efetivo a informação, qualquer decisão é vazia de significado.

Participar efetivamente é exercer o poder fiscalizatório, é perceber o Estado como um administrador da coisa pública. As decisões proferidas pelo judiciário relacionam-se com: a administração de bens públicos, a inconstitucionalidade de leis elaboradas pelo legislativo, mandados de segurança contra atos da administração pública e várias outras tomadas de decisão que refletem diretamente nos direitos da coletividade. Nessa toada, uma decisão judicial, cuja estrutura linguística é demasiadamente intrincada vai de encontro com o princípio do Estado Democrático de Direito.

3. O DISCURSO JURÍDICO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

3.1. Os textos jurídicos no Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2018, p.8). Sua finalidade é “garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 8). Considerando-se a natureza estruturante da BNCC é a ela que recorremos para compreender como se dá o contato dos alunos do Ensino Médio com textos de viés jurídico.

De antemão, será preciso, entretanto, perpassar pelo ensino fundamental, quando o conteúdo é abordado de forma transversal na disciplina de Língua Portuguesa. Isso, porque não são todos os anos em que o tema é tratado de forma direta no campo das habilidades a serem desenvolvidas. Explorando melhor essa característica, é o que dispõe o BNCC sobre o assunto (2018, p. 86):

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

Nesse contexto, já no primeiro e segundo ano do ensino fundamental os alunos devem desenvolver-se no que é designado como campo da vida pública, que aborda a “participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direito” (BRASIL, 2018, p. 106). O campo subdivide-se em dois pontos: na prática de linguagem, relacionando a leitura/escuta compartilhada e autônoma, cujo objetivo é o conhecimento, a compreensão e a leitura; no desenvolvimento da escrita (compartilhada e autônoma), em que o foco é a escrita compartilhada.

Dentre as habilidades que se relacionam com o Direito, a que se volta para o primeiro e segundo ano iniciais são identificadas pelo código alfanumérico EF12LP10 e consubstancia-se na leitura, com a ajuda do professor, de cartazes, avisos, regras e regulamentos, bem como outros gêneros de atuação cidadã. A segunda habilidade volta-se apenas ao primeiro ano do ensino fundamental e tem como objetivo a elaboração de listas de regras e regulamentos que organizem a vida escolar, dentre outros gêneros da atuação cidadã (EF01LP21).

Do terceiro ao quinto ano, no campo da vida pública, não há objetivos que abordem conteúdos de cunho jurídico de forma direta, mas podem se fazer presentes em textos plurais. É que o se percebe na habilidade EF05LP15 direcionado para o quinto ano, em que o aluno deve estar apto a ler “notícias, reportagens, vídeos em *vlogs* argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão” (BRASIL, 2018, p. 124). Em outro momento (EF03LP20), a habilidade volta-se para o desenvolvimento da aptidão de produção textual, em específico de cartas à veículos de mídia impressa ou digital entre outros gêneros do campo político cidadão (BRASIL, 2018, p. 126). O que fica evidente é que o “campo político-cidadão” é terminologia genérica, pois vários são os gêneros textuais que se enquadram nessa categoria.

Por fim, do sexto ao nono ano, o campo da vida pública é majorado abrindo espaço ao que outrora foi intitulado como campo político cidadão. Nele são inclusos itens que denotam o interesse em formar um indivíduo participativo na vida pública, o que se percebe como em trechos como: “Domínio e o conhecimento de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncia de desrespeitos a legislações e regulamentações de direitos” (BRASIL, 2018, p. 148). Almejando a concretização de formar um sujeito político, algumas habilidades podem ser elencadas como a EF69LP20, EF69LP23, EF69LP27 e a EF69LP24, transcrita logo abaixo (BRASIL, 2018, p.150):

Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.

Em conclusão, a BNCC no Ensino Fundamental, majoritariamente tratou das normas enquanto mecanismo de controle social, para que nos momentos finais (sexto ao nono ano), fosse dada maior ênfase ao contato direto com textos jurídicos diversos. Não resta dúvida que sob uma perspectiva de desenvolvimento cognitivo-linguístico, os anos finais são o mais momento adequado para abordar a temática de forma aprofundada e com maiores chances tanto de compreensão como de absorção de informações (haja vista a introdução realizada em momentos anteriores). Mas há algo errado.

Ainda que a abrangência dos temas jurídicos ao longo do Ensino Fundamental respeite o desenvolvimento intelectual do aluno pressupõe-se que não haja maiores

problemas com a interpretação jurídica. Ao término dessa etapa de formação o discente deveria estar apto a entender, por exemplo, o que é um processo judicial, uma sentença ou até mesmo, o que algumas regras querem dizer. Essa conclusão importaria na consequência imediata de uma majoritária participação política na vida da coletividade, afirmativa essa que infelizmente não possui lastro estatístico.

De cordo com o estudo realizado por José Paulo Martins Júnior e Humberto Dantas (2004, p. 276), com base nos Estudo Eleitoral Brasileiro (ESEB) de 2002, o índice de participação política e social é composta por dez variáveis índice resultou em uma escala de zero a dez, no qual zero equivaleria e nenhuma participação social e política e dez participação máxima. “Metade da amostra não foi além do grau 1 e apenas 5% superaram o grau cinco” (MARTINS; DANTAS, 2004, p. 276).

Ainda que as estatísticas não sejam as esperadas, a estruturação do conhecimento jurídico transcende o ensino fundamental e segue ao longo de todo o ensino médio. Logo, para tentar compreender essa fragilidade de conhecimentos jurídicos, é o momento de destinar como ela ocorre no período final de formação.

3.2. OS TEXTOS JURÍDICOS NO ENSINO MÉDIO

“As aprendizagens essenciais definidas no BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento” [...] e para cada área, as competências são definidas em articulação com as vislumbradas no Ensino Fundamental, haja vista as especificidades de formação dessa nova etapa (BRASIL, 2018, p. 470-471). Sob essa perspectiva, o ensino de conteúdos jurídicos estrutura-se como um objeto a ser ressignificado em face ao novo contexto etário-acadêmico, cujo foco volta-se para a “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 417).

O trabalho na formação desse sujeito cidadão demanda necessariamente conhecer os contextos da vida pública mediante competências específicas que o tornem apto ao trato com a linguagem. Não se trata da leitura e da escrita enquanto um fim em si mesmo, mas do uso adequado da língua às situações da vida. Não por outro motivo, a competência para o BNCC é definida como (BRASIL, 2018, p. 8):

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

As competências voltam-se ao desenvolvimento de diversas habilidades que são especificadas por meio de objetivos encontrados nos campos de atuação. Assim, o desenvolvimento de aptidões que possibilitem o discente o contato

pleno com estruturas normativo-jurídicas, nesse momento, é abordada de forma difusa. A título exemplificativo, é o que pode ser visto na competência específica número dois (BRASIL, 2018, p. 492):

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

A essência é compreender os fatos da vida com base numa perspectiva democrática, calcada nos Direitos Humanos, o que significa uma infinidade de gêneros textuais que não necessariamente são jurídicos, mas neles resvalam. É o que pode ser constatado em uma das habilidades específicas a serem tratadas por essa competência (BRASIL, 2018, p. 492):

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

Por evidente, não se desconsidera a relevância da interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e o Direito como instrumento de formação cidadã, mas coloca-se em pauta a necessidade de contato com o gênero por suas terminologias técnicas e especificidades. No caso em testilha, o trato de forma genérica pode ou não abranger a utilização de textos que explorem as características próprias dos conteúdos jurídicos.

As competências numeradas como três e cinco (BRASIL, 2018, p. 493-495) também trazem habilidades correlatas, mas indo mais além, é no campo de atuação da vida pública (tal como no Ensino Fundamental) em que as habilidades técnico-textuais mostram seus contornos, mais especificamente nos pontos EM13LP23 e EM13LP26. O primeiro item, assim como nas competências exploradas outrora, é abrangente e abarca o desenvolvimento da cidadania, enquanto que o segundo é mais direcionado na abordagem dos textos de cunho jurídico (BRASIL, 2018, p. 514):

(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.

É nessa habilidade que se percebe uma diretiva para o trabalho com textos jurídicos e suas variáveis, o que significaria o contato direto com conteúdos desse jaez. A problemática fundamental para o acesso à justiça residiria nos

“contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades” (BRASIL, 2018, p. 514). Para uma compreensão básica seria necessário que o discente desenvolvesse tanto uma interpretação normativa basilar, como uma noção fundamental da concatenação de atos que o processo representa.

Percebe-se, portanto, que a o desenvolvimento de uma postura cidadã é trabalhada ao longo de todo Ensino Fundamental e Médio. Busca-se a todo o momento oportunidades para demonstrar que a participação política transcende o direito ao sufrágio, mas para que a fiscalização se dê de forma plena é preciso conhecer a estrutura e funcionamento dos órgãos de onde advém as manifestações exploradas em sala de aula.

Estudam-se textos, documentos legais e normativos, na tentativa de identificar ou inferir suas motivações, mas não se exploram as estruturas de poder. Nesse caso, perde-se no meio do caminho o pensamento filosófico sobre a justiça da decisão, vez que o fato de ter advindo do judiciário, não significa eliminação do conflito, mas sua transformação em uma alternativa decidível (FERRAZ JÚNIOR, 2001, p. 308).

A ausência de compreensão quanto as estruturas institucionais das quais as normas e decisões emanam, bem como a natureza organizacional das mesmas, denota uma visão reducionista do cidadão. É como se ele integrasse uma estrutura fordista de construção do conhecimento, no qual somente uma parte de um grande todo lhe coubesse (propositalmente). Como resultado prático, senão almejado, a participação democrática resta prejudicada e o (in)acesso à justiça é apenas um princípio de efetividade simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro passo para perceber a efetividade da norma-princípio foi estruturar uma relação contrastante entre o que ela significa em nosso contexto jurídico e como ela se constitui para os sujeitos em formação. Não se trata de pressupor que aquele que esteja fora da seara acadêmica não construa seu conhecimento no campo político e jurídico, mas de compreender qual é o papel das instituições de ensino e como ele resta estruturado.

A ponte dialógica construída entre o Direito, a Língua Portuguesa e a Educação estruturaram uma visão panorâmica em que se fez possível perceber a falta de interesse em aproximar o cidadão de seu poder fiscalizatório. Ainda que em vários momentos sejam apresentados conteúdos relacionados a atuação cívica ou os Direitos Humanos que os protege, atuar politicamente demanda saber técnico mínimo. Não à toa, Arnaldo Niskier afirma que os detentores do poder estão equipados para açambarcar o poder naquilo que é sua parte e que “o indivíduo descontente é condicionado pela educação a ficar satisfeito com o que

tem a e assumir seu papel no todo social” (NISKIER, 1992, p. 21).

A disposição sob a qual se consubstancia a BNCC, quando a temática são textos normativos e formação cidadã, ainda é tibia. O tópico de “atuação na vida pública” carece da instrumentalização dos sujeitos, munindo-os de conhecimentos mínimos quanto aos processos judiciais. Se, no fim das contas, cabe ao defensor público ou ao advogado o papel de “traduzir” o judiciário, é porque ainda estamos muito distantes de uma reforma social mínima.

REFERÊNCIAS

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

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Acesso à justiça. Porto Alegre: Fabris, 1988.

LENZA, Pedro. Direito Constitucional Esquematizado. 24 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

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

MARTINS JUNIOR, José Paulo; DANTAS, Humberto. O índice de participação e a importância da educação. Opinião Pública, Campinas, v. X, n.2, outubro, 2004, p. 268-287.

NISKIER, Arnaldo. Filosofia da educação. Rio de Janeiro: Consultor, 1992.

NOVELINO, Marcelo. Curso de Direito Constitucional. 14 ed. Salvador: Juspodvm, 2019.

OLIVIERI, Antônio Carlos. Legislação: mais de 34 mil leis “ordenam” a vida dos brasileiros. Educação. Disponível: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/cidadania/legislacao-mais-de-34-mil-leis-ordenam-a-vida-dos-brasileiros.htm#:~:text=S%C3%A3o%2010.204%20leis%20ordin%C3%A1rias%2C%20105,5.840%20decretos%20do%20poder%20Legislativo>. Acesso em: 22 ago. 2022.

RUIZ, Ivan Aparecido. Princípio do acesso justiça. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Processo Civil. Cassio Scarpinella Bueno, Olavo de Oliveira Neto (coord. de tomo). 2. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbe-te/201/edicao-2/principio-do-acesso-justica>. Acessado em: 22 ago. 2022.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

HABILIDADES DE VISUALIZAÇÃO ESPACIAL ARTICULADAS às TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM MAPEAMENTO DE DISSERTAÇÕES

Cristian Martins da Silva¹

Carmen Vieira Mathias²

INTRODUÇÃO

O ensino de Geometria justifica-se pela necessidade de desenvolver o pensamento geométrico nos alunos, pois sem ele, terão dificuldade em resolver problemas e situações do cotidiano que dependem da geometrização (LORENZATO, 1995). Atualmente, o documento que orienta a Educação Básica no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e esta prevê um ensino de Geometria que desenvolva o pensamento geométrico, pois afirma que o mesmo “é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes.” (BRASIL, 2018, p. 271).

Leivas (2009) define pensamento geométrico como: “um processo capaz de construir estruturas geométricas mentais a partir de imaginação, intuição e visualização, para a aquisição de conhecimentos matemáticos científicos.” (p. 136). De acordo com Cifuentes (2005, p. 66), “visualizar é ser capaz de formular imagens mentais e está no início de todo o processo de abstração”.

Segundo Del Grande (1994), é a partir da visualização que recebemos estímulos que desenvolvem a nossa percepção espacial.

A percepção espacial é a faculdade de reconhecer e discriminar estímulos no espaço, e a partir do espaço, e interpretar esses estímulos associando-os a experiências anteriores. Oitenta e cinco por cento das informações que chegam ao corpo vindas do meio ambiente penetram em nós através do sistema visual, e a visão se desenvolve como resultado de muitas experiências acumuladas. (DEL GRANDE, 1994, p. 156).

Embora tenham sido mencionadas até o momento as expressões

-
- 1 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino da Física (PPGEMEF) da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Santa Maria, RS, Brasil. martinsdasilvacristian@gmail.com
 - 2 Doutora em Matemática, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM e Associação Livro Aberto, Santa Maria, RS, Brasil. carmen@ufsm.br

“visualização” e “percepção espacial”, é importante destacar que não há um consenso entre esses termos. Segundo Gutierrez (1996), essa variedade de formas de expressar é um reflexo das diversas áreas de pesquisa que reconhecem a importância dos processos de visualização. No geral, essas terminologias são usadas em pesquisas e estudos da área para se referirem às Habilidades de Visualização Espacial (HVE) que podem ser descritas, de acordo com Linn e Petersen (1985), como a capacidade de representar, transformar, criar e recordar informação simbólica e não linguística.

No contexto escolar, uma das competências da área de Matemática e suas Tecnologias que o aluno deve desenvolver ao fim da Educação Básica é a de: “Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.” (BRASIL, 2012, p. 5).

Contudo, é percebida certa dificuldade em trabalhar as HVE no ambiente escolar. Settimy e Bairral (2020) evidenciam que a implementação de mais atividades voltadas à visualização e na representação espacial é necessária para que essas habilidades sejam desenvolvidas. Arcavi (2003) também aponta que é comum haver dificuldades em interpretar múltiplas representações de uma mesma situação e que superar esse obstáculo demanda tempo e treino.

Uma alternativa para contornar as dificuldades cognitivas é proporcionar ao aluno situações em que seja possível manipular as representações bi e tridimensionais. Essas manipulações podem ser realizadas de forma articulada às Tecnologias Digitais (TD), por meio de *softwares* de geometria dinâmica, a essas propostas.

Coelho e Saraiva (2000) discutem como o ensino e aprendizagem de Geometria pode ser potencializado com o uso de TD em Ambientes de Geometria Dinâmica (AGD), permitindo ampliar as relações entre o aluno e as representações de um objeto, viabilizando a construção de representações mentais.

Os progressos que se têm verificado em termos de software permitem manipular as representações externas de forma reconhecidamente dinâmica. Num AGD é possível fazer construções e manipulá-las, conservando invariantes as propriedades e relações estabelecidas. A observação de regularidades, enquanto se processa a manipulação directa, permite a “descoberta” de propriedades e relações. (COELHO e SARAIVA, 2000, p. 37).

Contudo, mesmo com tantas possibilidades das TD nos processos de ensino e aprendizagem, o seu uso apenas sem nenhum ganho pedagógico pode acabar sendo considerado vazio ou, até mesmo, perda de tempo. As atividades com TD devem desenvolver habilidades do pensamento crítico e computacional, e não se deve utilizar estes recursos apenas como “máquinas de escritório”. (VALENTE, 2016). Desta forma, torna-se importante que aliado ao uso das TD

exista uma teoria de aprendizagem bem fundamentada, no caso desta pesquisa: a HVE, e uma proposta de atividade bem definida, em que a TD de fato possa colaborar com o processo de ensinar e aprender.

Mediante ao exposto, o presente trabalho, que se caracteriza como a etapa inicial de uma pesquisa em andamento, objetiva mapear e analisar dissertações que apresentam as HVE articuladas às TD, no intuito de compreender como esta abordagem do ensino de Geometria vem sendo trabalhada nas pesquisas brasileiras. Além disso, situa-se a investigação que está sendo realizada, em relação às demais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Um mapeamento em uma pesquisa educacional é importante pois justifica, avança e aprimora a investigação proposta, no sentido que situa saberes e habilidades desenvolvidas por outros pesquisadores (BIEMBENGUT, 2008). Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, por meio de uma revisão em pesquisas acadêmicas desenvolvidas, sobre o tema em questão.

Para a realização deste mapeamento, segundo Biembengut (2008), é preciso conhecer, reconhecer e identificar tais pesquisas. Deste modo, no começo de novembro de 2021, buscando entender como outros pesquisadores trabalham as HVE em articulação com as TD, foi realizada uma busca no Portal de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por trabalhos alinhados a esse tema.

O termo utilizado para realizar as buscas foi “Habilidade Visualização Espacial”, sem a preposição “de”, pois ao utilizá-la, o número de pesquisas na devolutiva aumentava significativamente. Em um primeiro momento, o portal apresentou 48.371 trabalhos, utilizando o filtro por Dissertações e Teses, o número foi reduzido para 43.599. Optou-se por trabalhos dos últimos cinco anos, visto as evoluções que as TD vêm passando nos últimos anos, então, um segundo filtro foi aplicado, selecionando trabalhos publicados a partir de 2016, reduzindo a quantidade para 11.949. Em relação à grande área do conhecimento, foram selecionados trabalhos na área das Ciências Humanas e Multidisciplinar, chegando ao número de 3.260 trabalhos. Usando o filtro de áreas de conhecimento como: Educação, Ensino, Ensino de Ciências e Matemática, Ensino-Aprendizagem e Interdisciplinar, chegou-se à quantia de 393 trabalhos. Usando o filtro da área de concentração, com marcadores relacionados à Educação Matemática e variações, foram obtidos 221 trabalhos. O último filtro disponível no portal utilizado foi em relação ao nome do Programa de Pós-Graduação em que as pesquisas foram produzidas, restando 68 trabalhos.

No entanto, destas 68 pesquisas, foram selecionadas para análise aquelas

que relacionassem as HVE às TD e ao ensino de Geometria Espacial, cujo trabalho completo estivesse disponível no portal. Este filtro foi feito a partir da leitura dos títulos e resumos, chegando ao total de seis trabalhos. O Quadro 1 apresenta as seis dissertações selecionadas.

Quadro 1 – Dados de identificação das pesquisas.

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	IES ³	REFERÊNCIA
P1	Realidade aumentada como interface para a aprendizagem de poliedros do tipo prismas	UFS	Silva (2019)
P2	Sólidos e superfícies de revolução com auxílio do <i>software</i> GeoGebra	UFN	Nadalon (2018)
P3	Estudo sobre as potencialidades do jogo digital Minecraft para o ensino de proporcionalidade e tópicos de geometria	PUC-SP	Silva (2017)
P4	O GeoGebra 3D na construção da pirâmide a partir de seu tronco: Registros de representação semiótica	UFN	Bettin (2017)
P5	Explorando recursos do GeoGebraBook no estudo de quádricas a partir de diferentes representações	UFSM	Londero (2017)
P6	Sistemas Lineares: Uma proposta apoiada na exploração de registros semióticos e na utilização de um recurso computacional	UNIAN - SP	Silva (2016)

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das pesquisas elencadas no quadro, no que segue, realiza-se uma análise a partir da problemática de pesquisa, objetivos, fundamentação teórica, metodologia utilizada, atividade desenvolvida e os seus resultados.

RESULTADOS

Conforme descrito na seção anterior, focou-se o olhar na problemática de pesquisa presentes nas dissertações selecionadas. A Figura 1 ilustra uma nuvem de palavras oriunda dos problemas elencados.

³ Instituição de Ensino Superior (IES).

Figura 1 – Nuvem de palavras



Fonte: Sistematizado pelos autores no Wordclouds.

Observa-se que a nuvem de palavras que emerge dos problemas elencados nas pesquisas aponta para fundamentação teórica. Nesse caso, a maioria das pesquisas analisadas preocupa-se com os registros mobilizados pelos estudantes, utilizando da Teoria de Registros de Representação Semiótica (TRRS).

Quanto os procedimentos metodológicos, descreve-se no Quadro 2 as classificações elencadas em cada pesquisa, de acordo com a abordagem e os procedimentos técnicos utilizados.

Quadro 2 – Metodologia utilizada

Pesquisa	Classificação	
	Abordagem	Procedimentos técnicos
P1	Qualitativa	Estudo de caso
P2	Qualitativa	Pesquisa documental
P3	-	Estudo de caso educacional
P4	Qualitativa	Fenomenológica-hermenêutica
P5	Qualitativa	Bibliográfica
P6	Qualitativa	Estudo de caso

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que a pesquisa P3 não deixa clara a abordagem realizada, mas pode-se inferir, visto os procedimentos utilizados que se trata de uma pesquisa

qualitativa. O Quadro 2 também retrata o envolvimento com sujeitos (professores e ou alunos) e nesse caso, aparentemente quatro das duas pesquisas realizadas possuíram esse tipo de participação, visto que são ditas do tipo documental e bibliográfica. Porém, após a leitura dos textos, é possível afirmar que apenas a pesquisa (P5) é de fato bibliográfica.

Quanto as tecnologias, percebe-se uma preferência ao *software* GeoGebra para explorar as HVE e a maioria das pesquisas tem como objeto de estudo, conteúdos trabalhados no Ensino Médio.

A pesquisa P1 desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (UFS) propôs o seguinte problema de pesquisa: “como a utilização da Realidade Aumentada (RA) contribui para a aprendizagem de poliedros do tipo prismas?” Essa pesquisa visou “compreender como a utilização da Realidade Aumentada (RA) pode contribuir para a aprendizagem de poliedros do tipo prismas”.

A investigação relatada em P1 foi fundamentada em autores que discutem a aprendizagem e a reflexão acerca da utilização das TD no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, como Vygotsky, Papert, Valente, dentre outros. A pesquisa P1 desenvolveu o conteúdo de prismas, trabalhando com planificação, identificação de seus elementos, classificação e denominação.

O autor classificou P1 como um estudo de caso de abordagem qualitativa e utilizou aplicação de questionários e observação participante, para então desenvolver uma sequência didática, com 41 discentes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual em Aracajú – SE.

A primeira etapa da aplicação consistiu em um teste de sondagem para projetar um perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa, analisando seus conhecimentos prévios sobre prismas e sobre o uso das TD na Matemática. Da segunda à sexta etapa foi aplicada uma sequência didática desenvolvida em cinco aulas, onde se objetiva preparar os alunos para o estudo dos prismas através da experimentação com o *software* de RA *Geometry-AR*. A última etapa foi a aplicação de um segundo teste, para receber o retorno dos alunos em relação às atividades propostas nas etapas anteriores.

O trabalho desenvolvido em P1 revelou que havia uma grande defasagem no estudo de conceitos elementares da Geometria Espacial e que os alunos tiveram um maior interesse no tema a partir de atividades experimentais, além de considerarem relevante a utilização da RA no ensino e aprendizagem de prismas, assim como o uso de outras TD nas demais disciplinas do currículo escolar.

A término da pesquisa, o autor concluiu que a defasagem no ensino de Geometria Espacial e o pouco interesse por parte dos alunos nesse conteúdo, e na matemática como um todo, são problemas reais e, e como se sabe, comuns

nas escolas brasileiras. Porém, demonstrou que uma abordagem diferenciada do conteúdo, fazendo uso das TD, foi capaz de reverter, pelo menos em parte, este triste cenário. Além disso, também conclui que utilizar RA para propiciar aos alunos uma forma melhor de desenvolver as HVE apresentou-se como uma proposta eficaz de ensino e que pode ser ampliada para além dos prismas, nas demais áreas da Geometria Espacial.

A pesquisa P2 procurou responder à questão: “de que forma o *GeoGebra 3D* pode facilitar a obtenção e a visualização de superfícies e sólidos de revolução, em uma proposta de oficina pedagógica realizada na formação de professores de Matemática?”. O objetivo geral deste trabalho foi “construir um instrumento didático com o uso do *GeoGebra 3D* para facilitar a obtenção e a visualização de superfícies e sólidos de revolução, como proposta de inserção deste tema na formação de professores de Matemática”. Com foco no desenvolvimento da visualização, o trabalho abordou o estudo de superfícies e sólidos de revolução.

Classificada como uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, o trabalho feito em P2 foi desenvolvido em torno da produção de uma oficina realizada com um grupo formado por nove bolsistas do Programa Institucional de Bolsas Iniciação Docente (Pibid) de uma instituição superior de ensino, composto de acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, professores do que atuam em escolas públicas em formação continuada e pelo professor responsável do grupo Pibid.

Intitulada como “Superfícies e Sólidos de Revolução no *GeoGebra*”, a oficina desenvolvida teve como objetivo: “explorar os recursos desse software e discutir possibilidades para o ensino e aprendizagem do conteúdo de sólidos e superfícies de revolução no Ensino Médio, utilizando-o como uma ferramenta auxiliar”. Durante a realização das atividades, foram propostas resoluções de questões do ENEM, que dependessem da rotação de figuras bidimensionais. Sendo assim, foi necessária a visão tridimensional do aluno sobre as figuras.

O trabalho afirma que o Ensino de Geometria ainda não recebe a devida atenção, com o despreparo de professores e desinteresse de alunos como principais obstáculos. Porém, aponta as TD como um recurso didático fiel e motivacional, sendo um mecanismo viável e adequado para o desenvolvimento desta área da Matemática, que é muito requisitada no ENEM, como demonstrado na pesquisa. O autor salientou também que o *GeoGebra 3D* facilitou a obtenção e visualização de superfícies e sólidos de revolução, fazendo com que os participantes da pesquisa pudessem distingui-los corretamente e resolvendo as questões propostas no ENEM, adaptando-as ao uso desse *software*.

A pesquisa P2, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMAT) da Universidade Franciscana (UFN)

mostrou, assim como P1, o pouco preparo dos professores para o Ensino de Geometria. Também apontou o desinteresse dos alunos como um fator preocupante para o cenário educacional atual, e trouxe o uso do *GeoGebra 3D* com o intuito de contornar essas dificuldades. Porém, nas conclusões, o trabalho levanta um empecilho para o uso das TD: a baixa capacidade de processamento dos computadores disponíveis nas escolas. Acreditamos que como educadores, por mais que tentemos desenvolver novas formas de articular as TD aos processos de ensino e aprendizagem em Matemática, ainda enfrentamos desafio de trabalhar essas atividades em ambientes escolares sem a infraestrutura necessária, principalmente em escolas mais carentes, que, como se sabe, não são amplamente atendidas pelas políticas públicas de inclusão digital.

A pesquisa P3 trouxe a seguinte problemática: “como o *Minecraft* como estratégia didática pode auxiliar o processo de aprendizagem de proporcionalidade e tópicos de geometria plana e espacial entre estudantes do sexto ano?”. Como objetivo geral, propôs “analisar as potencialidades do jogo digital *Minecraft* para o ensino de proporcionalidade e de tópicos de geometria plana e espacial em uma situação real de aprendizado”. Embasada na Teoria do Investimento da Criatividade, essa pesquisa teve como objeto matemático trabalhado o estudo de proporcionalidade, pensamento proporcional, geometria e pensamento geométrico.

Sendo classificada como estudo de caso educacional, P3 desenvolveu e aplicou quatro atividades com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de três turmas de uma escola municipal de São Paulo – SP.

A primeira atividade teve como propósito familiarizar os alunos com o jogo *Minecraft* enquanto os alunos que já o conheciam foram desafiados a trabalhar de forma colaborativa em uma construção. Na segunda, foi proposto aos alunos que criassem figuras conhecidas de LD dentro do jogo, visando analisar os conhecimentos de Geometria Plana e Espacial dos mesmos. Além disso, foi realizada a releitura de *pixel arts*⁴ da internet no jogo, onde se objetivava que os estudantes fizessem relações de Proporcionalidade entre o desenho escolhido e o que eles iriam construir no *Minecraft*. Na terceira atividade, os alunos tiveram contato com os materiais disponíveis no jogo e avaliaram proporcionalmente o quanto de cada recurso iriam precisar nas suas construções e o quanto cada tipo de material se divide em novos materiais. Na quarta atividade os alunos foram instigados a construir uma cidade dentro do jogo de forma colaborativa e alinhado com os estudos da disciplina de História, em um modo de jogo em que

4 Silber (2017) define *pixel art* como: “uma imagem onde cada *pixel* visível na tela é colocado intencionalmente” (p. 15, tradução nossa), ou seja, é um estilo artístico onde a imagem é formada por vários “quadrados”.

os recursos são infinitos.

O trabalho apresentou o *Minecraft* como um ambiente para a construção e visualização de figuras espaciais. Porém, da forma como foram planejadas as atividades, o desenvolvimento do estudo de Proporcionalidade acabou não sendo o esperado pelo pesquisador, visto que ao terem uma quantidade ilimitada de materiais, os alunos não se preocuparam tanto em organizar as quantidades e as proporções dos recursos durante as construções. Ainda assim, durante a construção das *pixel arts*, a proporcionalidade teve um papel significativo para estimar as dimensões dos desenhos originais e construí-los dentro do jogo. Por fim, o trabalho conclui que mais pesquisas na área do uso de jogos no ensino de Matemática são necessárias para o desenvolvimento de novas estratégias que instiguem o interesse dos alunos.

A pesquisa P3, desenvolvida no âmbito do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mostrou como é importante um planejamento adequado ao se utilizar as TD no ensino de Matemática. Mesmo com uma proposta de atividade bem elaborada, foi só no momento da aplicação que foi possível perceber que alguns objetivos se perderam durante a realização das construções. Ainda assim, o pesquisador concluiu que estratégias lúdicas como as concebidas na pesquisa são importantes no desenvolvimento do raciocínio e da visão espacial, além da afetividade, da motivação e das habilidades sociais dos estudantes, visto que as atividades foram realizadas de forma colaborativa.

A pesquisa P4 abordou a seguinte problemática: “como acontece a mobilização dos Registros de Representação Semiótica da pirâmide a partir do tronco de uma pirâmide com o uso do *Geogebra 3D*?”. Trouxe como objetivo geral: “analisar a mobilização dos Registros de Representação Semiótica da pirâmide a partir do tronco da pirâmide com o uso do *Geogebra 3D*”. Como dito, o trabalho teve como fundamentação a TRRS de Raymond Duval e trabalhou o estudo de Pirâmides e Troncos, como noções de visualização e planificação.

A autora classificou a pesquisa P4 como qualitativa, de caráter exploratório e seguindo uma abordagem fenomenológica-hermenêutica. Sendo assim, foi feito o uso de observações e de atividades dirigidas com ênfase nos respectivos registros com alunos do 3º ano do Ensino Médio Politécnico de uma escola estadual do interior do Rio Grande do Sul.

Na primeira etapa, os alunos receberam duas caixas de sabonetes, sendo uma em formato de prisma e a outra em forma de tronco de pirâmide quadrangular para as observarem. Eles então registraram se as duas caixas representam prismas e argumentaram o porquê. Depois, representaram as caixas e uma folha e identificaram as figuras geométricas planas que compõem a caixa, realizaram

os cálculos relativos as áreas das superfícies laterais e pensaram em como calcular o volume dessas caixas. Na segunda, os grupos tiveram que construir a planificação do tronco da pirâmide, observando as dimensões do objeto a partir da apresentação da caixa que lhes foi entregue na primeira etapa. Na terceira e última etapa, os alunos encaminharam-se para o laboratório de informática da escola, onde foram orientados sobre a utilização *software Geogebra 3D*. Esta etapa propôs a construção da pirâmide a partir de seu tronco, trabalhando os conceitos e as formas geométricas, tanto da geometria plana como da espacial. E, durante a construção, os estudantes estimularam a visualização das figuras possibilitando a dedução e a introdução de conceitos básicos de Geometria Espacial, oportunizando despertar a curiosidade para o cálculo do volume de pirâmides.

Partindo de um material concreto do cotidiano para a visualização espacial em um ambiente digital, a autora conclui que essa estratégia contribuiu para construção de pirâmides a partir do seu tronco, visto que a proposta proporcionou o desenvolvimento do raciocínio espacial dos estudantes ao trabalhar os conceitos geométricos em diferentes formas de representação, estimulando, assim, a visualização e a aprendizagem.

A pesquisa P4 foi desenvolvida no PPGECIMAT da UFN e apresentou uma proposta de atividade que se julga interessante, pois instigou os alunos a analisarem um objeto concreto para então partir para o ambiente virtual. Este tipo de experimentação revelou-se uma excelente maneira de instigar os alunos a desenvolverem as HVE junto às TD, e ainda, a reconhecerem os sólidos geométricos em objetos rotineiros do cotidiano, como o exemplo da caixa de sabonete apresentado na pesquisa.

A pesquisa P5 apresenta como problema: “como as potencialidades do *GeoGebraBook* no estudo de superfícies quádricas podem ser exploradas a fim de gerar um material didático em que diferentes representações estejam presentes e possam ser relacionadas entre si?”. E apresentou dois objetivos principais, o primeiro foi: “identificar e analisar brevemente trabalhos de pesquisa à nível de mestrado e doutorado em diversos programas de pós-graduação do País que abordem o tema escolhido”; e o segundo: “compreender as potencialidades da plataforma para compor um *GeoGebraBook* em termos de seus recursos disponíveis a fim de elaborar um recurso didático relacionado ao estudo de superfícies quádricas”. A investigação realizada em P5 foi fundamentada na TRRS e desenvolveu o estudo das cônicas e superfícies quádricas como conteúdo matemático.

Classificada como bibliográfica e qualitativa, esta pesquisa discutiu e analisou onze livros de geometria analítica voltados para o ensino superior, publicados no Brasil a partir de década de 40, que abordam o estudo de superfícies quádricas, totalizando 513 atividades categorizadas, estabelecendo, assim, os

diferentes registros de representação semiótica apresentados em cada um. Com isso, foi possível elaborar materiais para organizar três livros disponibilizados no site do *GeoGebra*, denominados *GeoGebraBook*.

O primeiro livro apresenta uma descrição de cônicas, com o intuito de relembrar suas representações algébricas e suas respectivas representações gráficas, além de seus elementos e suas características. O segundo aborda uma descrição de superfícies quádricas, visando interligar a representação algébrica com a gráfica, através de *applets* que propiciem a manipulação e exploração dessas representações. Para o terceiro livro foram elaboradas doze atividades interativas que exploram os diferentes registros de partida e de chegada no âmbito de diferentes superfícies quádricas.

Esta dissertação desenvolvida no PPGEMEF da UFSM apresentou uma proposta de apresentação de conteúdos matemáticos de forma dinâmica, neste caso, o estudo de superfícies quádricas. Ao fazer uso do *GeoGebraBook*, é possível desenvolver diversos tipos de atividades dos mais variados conteúdos matemáticos de maneira lúdica e acessível, visto que basta conexão com internet para fazer uso das atividades que constam nos livros. Além disto, este tipo de pesquisa contribui muito para a comunidade de educadores que fazem uso do *GeoGebraBook* em suas estratégias de ensino, já que esta plataforma permite o livre compartilhamento de atividades entre professores e alunos, permitindo também adaptações dos *applets* originais.

A pesquisa P6 questionou: “em que medida uma abordagem, integrando a articulação de registros semióticos com um recurso computacional, favorece a construção do conceito de Sistemas Lineares com três incógnitas?” e apresentou como objetivo geral: “avaliar um experimento de ensino apoiado em diferentes representações semióticas com a utilização de um recurso computacional, abordando o tema Sistemas de Equações Lineares, envolvendo três incógnitas”. Com embasamento teórico na TRRS, este trabalho buscou desenvolver o estudo de sistemas lineares com três incógnitas.

A investigação realizada em P6 foi guiada pelos pressupostos da metodologia de *Design Experiment*⁵, fazendo uso de um levantamento bibliográfico; seguido do levantamento das primeiras conjecturas sobre o experimento, considerando o entendimento dos estudantes. Após, elaborou-se, e então aplicou-se um experimento inicial, coletando registros e realizando a análise de erros dos alunos. O trabalho foi desenvolvido com um grupo de dez estudantes do curso de Ciência da Computação de uma IES privada de São Paulo – SP.

5 De acordo com Silva (2016) a metodologia do *Design Experiment* tem por objetivo: proporcionar um estudo detalhado de um determinado domínio matemático, não se atendo a apenas uma sequência de atividades, mas a um experimento mais completo que vise à aprendizagem por meio de abordagens diferenciadas e inovadoras.

Na primeira parte da proposta foi realizada uma análise preliminar através de um questionário, visando investigar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos sistemas lineares. Em seguida, foram revisados alguns tópicos de geometria analítica, com ênfase na conexão com a álgebra linear, principalmente no que se refere à equação geral de um plano e o vetor normal. A autora elaborou, então, o primeiro *design*, que foi adaptado de acordo com as produções fornecidas pelos alunos e fez uso do *software Winplot*. A partir disso, foram elaboradas novas atividades até o momento do *redesign*, no qual as atividades sofreram algumas reorganizações. Por fim, foi aplicada uma atividade final, que objetivou avaliar o progresso dos estudantes.

Através das análises das atividades desenvolvidas, a autora afirma que foi possível constatar alterações na forma como os estudantes percebiam os sistemas lineares, já que, inicialmente, eles apenas os reconheciam no registro algébrico. Mas, por meio do uso do *software Winplot*, os estudantes puderam reconhecer uma equação de três incógnitas como um plano, desta forma, realizaram conjecturas e suposições sobre a posição relativa entre os planos, sobre a interseção entre eles e também sobre a classificação dos sistemas. Desta forma, a pesquisa P6 constatou a utilização desta TD como uma importante ferramenta para a articulação entre os registros algébrico e gráfico, favorecendo a resolução de sistemas lineares.

A pesquisa P6 foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN-SP) demonstrou como o uso de uma TD articulada com um conteúdo matemático pode auxiliar na transformação da percepção dos conceitos por parte dos alunos. Neste caso, o *software Winplot* possibilitou a articulação entre os registros algébrico e gráfico, permitindo que os alunos estabelecessem as relações entre a geometria analítica espacial e a álgebra linear. Mesmo apresentando algumas limitações do *software* utilizado e também algumas dificuldades por parte dos alunos, o preparo do professor permitiu contornar esses obstáculos para poder então utilizar este recurso corretamente, permitindo que os objetivos propostos fossem alcançados.

CONSIDERAÇÕES

Embora nenhuma das seis pesquisas selecionadas aborde explicitamente as HVE, podemos notar que a visualização foi um ponto importante e comum a todas elas. Mesmo com recursos digitais diferentes como a RA (P1), *softwares* matemáticos (P2, P4, P5 e P6) e até mesmo um jogo (P3), as atividades propostas visavam possibilitar a interpretação espacial, sejam de sólidos geométricos (P1 a P4), superfícies quádricas (P5) ou planos definidos por sistemas lineares

(P6). Além disso, é válido notar que as pesquisas foram desenvolvidas com colaboradores em diferentes estágios de formação, com sujeitos de pesquisa no Ensino Fundamental (P3), Ensino Médio (P1 e P4) e Ensino Superior (P2 e P6).

A pesquisa, na qual o presente mapeamento é parte, objetiva: “investigar possibilidades de trabalhar as HVE articuladas às TD em um curso de formação de professores”. Embora se assemelhe com as pesquisas categorizadas acima em relação ao conteúdo (P1 a P4) e aos sujeitos de pesquisa (P2), o trabalho construído até o momento difere-se aos demais ao aprofundar-se nas HVE de fato, trabalhando seus pressupostos e elaborando uma sequência didática, articulada com o uso de TD, que possibilite a visualização de entes geométricos no espaço e que permita analisar como licenciandos em Matemática desenvolvem essas habilidades.

REFERÊNCIAS

ARCAVI, A. The role of visual representations in the learning of mathematics. **Educational Studies in Mathematics**, n. 52, p. 215-241, 2003.

BETTIN, A. D. H. **O GeoGebra 3D na construção da pirâmide a partir de seu tronco: registros de representação semiótica**. 2017. 108 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2017.

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.

_____. **Matriz de Referência ENEM**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/INEP, 2012. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.

CIFUENTES, J. C. Uma via estética de acesso ao conhecimento matemático. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 55-72, 2005.

COELHO, M., SARAIVA, M. Tecnologias no ensino/aprendizagem da geometria. **Atas do Encontro Ensino e Aprendizagem da Geometria**, p. 35-60, 2000.

DEL GRANDE, J. J. Percepção espacial e geometria primária. In: LINDQUIST, M. M., SHULTE, A. P. **Aprendendo e ensinando Geometria**. Editora Atual, São Paulo, p. 156-167, 1994.

GUTIERREZ, A. **Visualization in 3-Dimensional Geometry**: In Search of a

Framework. University of Valence, Spain, 1996. Disponível em: <<http://www.uv.es/Angel.Gutierrez/archivos1/textospdf/Gut96c.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LEIVAS, J. C. P. **Imaginação, intuição e visualização: a riqueza da possibilidade da abordagem geométrica no currículo de cursos de licenciatura de matemática**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

LINN, M. C., PETERSEN, A. C. Emergence and characterization of gender differences in spatial abilities: A meta-analysis. **Child Development**, n. 56, p. 1479-1498, 1985.

LONDERO, N. **Explorando recursos do GeoGebraBook no estudo de quádras a partir de diferentes representações**. 2017. 156 p. Dissertação (Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? **A Educação Matemática em Revista**. n. 4, p. 3-13, São Paulo, 1995.

NADALON, D. O. **Sólidos e superfícies de revolução com auxílio do software GeoGebra**. 2018. 102 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

SETTIMY, T. F. O., BAIARRAL, M. A. Dificuldades envolvendo a visualização em geometria espacial. **VIDYA**, v. 40, n. 1, p. 177-195, 2020.

SILBER, D. **Pixel Art for Game Developers**. 1ª ed. Boca Raton, Florida (EUA): CRC Press, 2017.

SILVA, H. W. **Estudo sobre as potencialidades do jogo digital Minecraft para o ensino de proporcionalidade e tópicos de geometria**. 2017. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, R. C. D. **Realidade aumentada como interface para a aprendizagem de poliedros do tipo prismas**. 2019. 126 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2019.

SILVA, T. M. S. **Sistemas lineares: uma proposta apoiada na exploração de registros semióticos e na utilização de um recurso computacional**. 2016. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016.

VALENTE, J. A. Integração do pensamento computacional no currículo da Educação Básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. **Revista E-curriculum**, v. 14, n. 3, p. 864-897, 2016.

POSFÁCIO

A obra *Educação em pauta: considerações, abordagens e práticas* visou destacar o constante movimento de busca por respostas e novos questionamentos que movem o educar. Pesquisa e ensino se interligam, se vinculam pela interação entre práticas e teorias, se relacionam motivados pelo olhar atento e inquieto do docente que se faz também pesquisador. Dessa maneira, compreendemos o ato de educar como uma esfera da formação humana e com isso, assumimos a incumbência de expandir nossos estudos e repensar nossas práticas.

Educar demanda uma postura crítica e questionadora, exige inquietar-se com o que está pronto e imposto, requer a consciência de que como educadores, é preciso manter o fluxo da pesquisa e do ensino em andamento, em um curso que alimenta os saberes e o conhecimento. Entendemos que a pesquisa é capaz de transformar as práticas, a partir de investigações motivadas pela busca por respostas, pelas percepções e frustrações nascidas em meio aos fazeres que permeiam a postura reflexiva do docente que se entende em crescimento e em constante processo de formação

Nessa vertente, educar, pesquisar e ensinar se mostram como maneiras de nos posicionarmos, de sermos e de estarmos no mundo como sujeitos históricos que somos já que entendemos que educar o outro significa sobretudo educar a nós mesmos. Trata-se de educar para transformar, pois ser pesquisador integra a natureza docente composta por seu caráter questionador e inovador que procura, pergunta e investiga, até que com sua identidade curiosa e inquieta, ressignifica, recria e liberta sua postura e práticas na sala de aula e no mundo, onde tanto educar quanto esperar-se fazem tão necessários e urgentes.

Assim, as discussões que permeiam a presente obra evidenciam um cenário amplo e diverso, acessível à novas abordagens e considerações, que perpassam por uma trajetória incessante de construção de saberes. Logo, cada capítulo que compõe nossa obra buscou contribuir com a formação de seus leitores, por meio da perseverante possibilidade de novas provocações, novas reflexões e novos diálogos, afinal o que está em pauta é a Educação.

Ludmila Magalhães Naves
Outubro/2022

