

Éderson Luís Silveira
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Orgs.)

EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO: Saberes Interconstitutivos

Vol. 3

Éderson Luís Silveira
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Orgs.)

**EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO:
Saberes Interconstitutivos**

Vol.3



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2021

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Éderson Luís Silveira; Wilder Kleber Fernandes de Santana (Orgs.)

Educação, Linguagens e Ensino: saberes Interconstitutivos. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021.

ISBN 978-65-5869-206-5

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Linguagens. 4. autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Argila Design Editorial

Editores: Pedro Amaro de M. Brito e João Rodrigo de M. Brito

Design interno: Wdson Fernandes

Conselho de Revisão do Material: Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC).

Conselho Editorial da Pedro & João Editores: Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldí (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

Conselho Científico Ad Hoc

Alexander Severo Córdoba (FURG); Alberto Lopo Montalvão Neto (Unicamp); Álisson Hudson Veras Lima (IFAL); Ana Cláudia Guedes Fernandes (UNIFAMAZ); Clara Regina Rodrigues de Souza (UFPB); Clairton Edinei dos Santos (Faculdade Dom Alberto) Cleberson Diego Gonçalves (UEM); Danielyson Yure de Queiroz Valentim (UFRN); Denize Araújo (UFPB); Edlaine Souza de Lima (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC); Eduardo Dias da Silva (UNB); Elias Coelho (IF – Sertão PE); Eva Cristina Francisco (IFSP); Geraldo Neves Pereira de Barros (UFPA); Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos (UFPB); Huber Kline Guedes Lobato (UEPA); Isabel Marinho da Costa (UFPB); Isabela Vieira Barbosa (UNISOCIESC/ FURB); Izaías Serafim de Lima Neto (UERN); Jéssica Lobo Sobreira (UFPE); José Leandro Gonçalves de Pontes Júnior (UFPB); Lucas Francelino de Lima (UFPB); Lucas Rodrigues Lopes (UFPA); Luciano Mendes Saraiva (UFAC); Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFPB); Márcio de Oliveira (UFAM); Marcus Vinícius da Silva (UFRR); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (UFPB); Matheus Henrique da Silva (UFPB); Matheus Estevão Ferreira da Silva (UNESP); Otoniel Machado da Silva (UFPB); Pierre Silva Machado (FURG); Rafael de Souza Bento Fernandes (UNIOESTE); Rafael Marques Garcia (UERJ); Rafael Jefferson Fernandes (CEFET-RJ); Rejanía Francisca da Cruz Santiago (UFMT); Ricardo Telch (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas); Rodrigo de Freitas Faqueri (IFSP); Sandra Pottmeier (UFSC); Samuel Barbosa Silva (UFAL); Silvane Lopes Chaves (UFPA); Soraya Gonçalves Celestino da Silva (UFPB); Sweder Souza (UFPR); Valéria Vicente Gerônimo (UFPB); Wesley Chaleghi de Melo (UTFPR); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Wilton Petrus dos Santos (UFAL).

Diagramação e formatação: Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC).

OS ORGANIZADORES



Éderson Luís Silveira é Doutor e Mestre em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLing-UFSC). Membro-pesquisador dos Grupos de Pesquisa Formação de Professores de Línguas e Literatura (FORPROLL-CNPq); Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR-CNPq); Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM-CNPq).

E-mail: ediliteratus@gmail.com



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Doutorando e Mestre em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). Mestre e Bacharel em Teologia (FTN); Mestrando em Arqueologia Bíblica (FTN) e Especialista em Gestão da Educação Municipal (Pradime-UFPB). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunção e Interação (GPLeI-UFPB-CNPq).

E-mail: wildersantana92@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
Éderson Luís Silveira (UFSC)	14
Wilder Kléber Fernandes de SANTANA (UFPB)	14
EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: CAMINHOS E DESAFIOS PARA O PÓS-PANDEMIA.....	15
Roberto Bernal MAZACOTTE (Unioeste).....	15
Noelia Janina Alves ALDERETE (Unioeste)	15
Andrea Carolina Bernal MAZACOTTE (Unioeste).....	15
Eliane Pinto de GÓES (Unioeste).....	15
Reginaldo A. ZARA (Unioeste)	15
HOMESCHOOLING NO BRASIL: UMA ANÁLISE JURÍDICA DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR E SUAS PERSPECTIVAS.....	31
Rafaela Tuyane Pereira PINHEIRO (UERJ)	31
REFLEXÕES SOBRE A BASE SOCIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX: ORIGENS, INFLUÊNCIAS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	46
Anderson Teixeira RENZCHERCHEN (PUCPR).....	46
Silvéria da Aparecida FERREIRA (UNICENTRO)	46
O TRABALHO COM AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	61
Liziana Arâmbula TEIXEIRA (UFGD)	61

NARRATIVAS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA PEDRO AMAZONAS PEDROSO ATRAVÉS DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA (BELÉM-PARÁ).....	73
Ilka Joseane Pinheiro OLIVEIRA (UFPA)	73
Flora Cristine da Costa SCANTLEBURY (SEDUC/PA).....	73
Rafael Fernando Serrão CHAVES (IEBM)	73
APLICABILIDADE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR NA ALFABETIZAÇÃO E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE APOIO AO ENSINO.....	90
Leaci Vieira ONOFRE (IFES).....	90
SUBJETIVIDADE E COMPLEXIDADE CONSTITUTIVAS: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO QUÍMICA E SUSTENTABILIDADE ECOLÓGICA	111
Bruna Cristina Prolo MASSOLA (UFMT).....	111
Mariuce Campos de MORAES (UFMT).....	111
CRÔNICAS DIGITAIS: A MULTIMODALIDADE NA ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA	126
Nilze Maria MALAGUTI (Seduc/MT).....	126
LENDO O NÃO VERBAL EM MEMES NAS AULAS DE LÍNGUA: A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS	138
Andrea Galvão de CARVALHO (CPII).....	138
MAPEANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO	151
Eliana Doraci da SILVA (UFMS).....	151

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO TRABALHO COM METODOLOGIAS ATIVAS: SUGESTÕES PARA IMPLANTAÇÃO NO REGIME DE COLABORAÇÃO	167
André Felipe RIBEIRO (UFMA)	167
FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS DE ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA/ES: TRIÊNIO 2019-2022	185
Rosemeire de BRITO (UFES)	185
Betânia Biancardi de CARVALHO (UFES)	185
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: “ACHO QUE É UM BARQUINHO A DERIVA”!	198
Rejane Souza Ribeiro de CRISTO (UESB)	198
Maria Elizabete Souza COUTO (UESC)	198
A CRIANÇA COM AUTISMO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR	216
Roseane Aparecida Pereira da CUNHA (UninCor)	216
Ana Carolina SANDRONI-SANTOS (UninCor)	216
Jocyare SOUZA (UninCor)	216
NOVOS SABERES PARA O ENSINO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: um relato de experiência.....	233
Lauriane Alle BUYTENDORP (Unioeste)	233
Andreia Nakamura BONDEZAN (Unioeste).....	233
Eliane Pinto de GÓES (Unioeste)	233
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM AUTISMO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ.....	247
Aline do Socorro Martins Pacheco SAKAGUCHI (SEDUC-PA).....	247
Camila Henrique Ferreira SANTIAGO (SEDUC-PA)	247

TUDO DIA É DIA DE ARTE: EXPLORANDO AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE/RS.....	259
Michelle Coelho SALORT (PMRG).....	259
ABORDAGEM DE CONTOS DE FICÇÃO CIENTÍFICA COMO MECANISMO DE APROPRIAÇÃO DE ASPECTOS FORMATIVOS POR LICENCIANDAS	278
Tatiana Santos ANDRADE (UFCA)	278
Erivanildo Lopes da SILVA (UFS)	278
OS SENTIDOS DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA NA DUDH E NOS PARANGOLÉS: UMA ARTICULAÇÃO QUE REPERCUTE NA IDENTIDADE DO SUJEITO ALUNO CIDADÃO EM FORMAÇÃO.....	298
Janaina da Costa SABINO (IFSP Campinas).....	298
A “LITERATURA DA SECA” RESENHADA POR BOOKTUBERS: REITERAÇÕES DE ESTEREÓTIPOS SOBRE O NORDESTE (?).....	323
Mariana Galdino SANTANA (IFAL)	323
O DIREITO DE PENSAR FILOSOFICAMENTE NOS ANOS INICIAIS: TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	340
Juliana do Nascimento ALVES.....	340
(Faculdade Estácio Do Rio Grande do Norte).....	340
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....	355
Denis Andrade ALMEIDA (UNICAMP).....	355

TECNOLOGIA, PRÁTICA E REPRESENTAÇÕES NO ATUAL ENSINO DE HISTÓRIA.....	372
Marysther Oliveira do NASCIMENTO (Secretaria de Educação do Estado da Bahia)	372
Márcia Suely Oliveira do NASCIMENTO (Secretaria de Educação do Estado da Bahia)	372
O USO DA CRIATIVIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA.....	385
Macsuelber de Cássio Barros Da CUNHA (UFG)	385
Daniela Cristina PACHECO (UFG).....	385
O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: OS ESPAÇOS COMO PALCO DA TESSITURA DA HISTÓRIA.....	403
Paulo Augusto TAMANINI (UERN).....	403
Gislânia Dias SOARES (UERN)	403
Ocimara Fernandes Negreiros OLIVEIRA (UNP).....	403
O TRABALHO DOCENTE COM A ESCRITA ESPONTÂNEA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	413
Isabel Haialy Pereira da SILVA (UERN)	413
Maria da Conceição COSTA (UERN).....	413
A LEITURA – UM ATO EXPERIENCIAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	430
Luciana Raimunda de Lana COSTA (UNEMAT).....	430
Elizete Dall’ Comune HUNHOFF (UNEMAT).....	430
METÁFORAS E ESQUEMAS IMAGÉTICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	446
Rossini Fonseca SILVEIRA (UFG)	446

Silvone Fernandes MELCHIOR (UFG).....	446	
A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO EDITORIAL: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL		464
Alex Caldas SIMÕES (IFES)	464	
Edézio Peterle JÚNIOR (IFES).....	464	
ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE O ENSINO DA CONCORDÂNCIA DE NÚMERO NO SINTAGMA VERBAL EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO-BA.....		479
Carlos Wilson de Jesus PEDREIRA (SEC/BA).....	479	
O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: TECENDO REVISÕES TEÓRICAS.....		496
Kamila Carneiro ALVES (UECE).....	496	
Michele Abreu ANDRADE (UECE).....	496	
Wilson Júnior de Araújo CARVALHO (UECE).....	496	

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne textos que partiram do objetivo de investigar o multifacetado campo de estudos educacionais no qual nos situamos na contemporaneidade. Mais do que isso, a coleção da qual ele faz parte adveio da necessidade de apresentar um caleidoscópio heterogêneo de contribuições oriundas de inúmeros lugares e rincões do Brasil.

O que esta obra faz, então, é mapear percursos investigativos de pessoas que busca (ra)m mobilizar teorias, perspectivas e modos de fazer pesquisa. O que se almeja é somar esta a outras obras cujos referenciais se voltam para um objetivo em comum: escrever para não (deixar) morrer a Educação.

Não é de hoje que o âmbito educacional é pensado como lugar de mazelas, de desencontros, de lacunas e de riscos. O que a (re) existência faz é possibilitar que pensemos que também pode ser lugar de esperança, de criticidade, de fazer frutificar novas perguntas a velhos objetos e de fazer interagir com temas que, mais do que se fazer presentes no cotidiano de docentes, discentes e comunidades (extra) escolares de todo o país, dizem muito acerca da constituição da própria sociedade brasileira.

O desenvolvimento histórico de contradições que permeiam nossas vidas perpassa a teoria e a prática educacionais. Desse modo, se reformas empresariais destilam venenos sobre a população vulnerável e reforçam as odes ao neoliberalismo, a concretude das vivências cotidianas pode ser um ponto de fuga para fazer suscitar outros e novos caminhos. Assim, mais do que pensar o aparato político e ideológico que incide sobre práticas de escolarização, também a resistência pode florescer em micropolíticas do cotidiano.

Desejamos que esta obra seja vista como um gesto que se estende a outros gestos e se alie a modos de afirmar que, se nos sentimos impotentes – e não são raras as vezes em que isso acontece –, nenhum galo sozinho tece a manhã, como diria João Cabral de

Melo Neto. Então, esta obra, e as que a ela estão associadas, se apresenta timidamente como um apelo para que as pessoas que tiverem este livro ao alcance não se sintam sozinhas porque é possível prosseguir apesar de tudo.

O que tentamos fazer –, pois a estrada se mostra é no meio do percurso, não necessariamente na chegada – é mostrar que cada um (a), dentro de seu espaço e a partir de sua experiência intercambiável e singular, pode traçar pedaços de um mapa. E se o mapa de leituras de cada um (a) é único, ele também dialoga com modos outros, similares e distintos, de (re) apreender o mundo à nossa volta. Que não se estranhe se, ao traçar as linhas cartográficas da existência, encontrarmos, como o homem do conto de Jorge Luis Borges, o labirinto de linhas que traça o a imagem do próprio rosto.

Assim como os mapas que se convertem em rostos podem ser muitos, também a riqueza desse mundo é que, como as pessoas, as resistências também podem afinar e desafinar com o passar do tempo. Mais do que leituras, nosso desejo é que, se o cansaço acometer você, ao invés de desistir, descanse. Eis aqui nosso grito tímido diante das atrocidades que nos rodeiam e tentam sufocar a educação brasileira: oferecer um livro ainda é uma das formas mais generosas de abraçar quem está desanimado. O ditado *inutilia truncat*. Aos que atravancam nosso caminho, repetimos com Quintana, eles passarão, nós passarinho.

Boa leitura!

Éderson Luís Silveira (UFSC)

Wilder Kléber Fernandes de SANTANA (UFPB)

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: CAMINHOS E DESAFIOS PARA O PÓS-PANDEMIA

Roberto Bernal MAZACOTTE (Unioeste)¹

Noelia Janina Alves ALDERETE (Unioeste)²

Andrea Carolina Bernal MAZACOTTE (Unioeste)³

Eliane Pinto de GÓES (Unioeste)⁴

Reginaldo A. ZARA (Unioeste)⁵

Introdução

A educação e a saúde são áreas sensíveis e importantíssimas para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, pensando na população surda brasileira que, pelos dados do IBGE (2010), corresponde a 9,7 milhões de cidadãos, a integração dessas áreas sempre se fez necessária; contudo, historicamente, no cenário nacional e internacional, o que percebemos são disputas que marcam as comunidades surdas reveladas por dicotomias presentes nas políticas públicas para as áreas adotadas pelos governos nos diferentes espaços geográficos em decorrência da falta de uma discussão ampla e necessária sobre as possibilidades de ser surdo em toda sua complexidade que vai além do não ouvir. Segundo a OMS, “estamos vivendo a maior crise sanitária mundial da nossa época” e, nesse contexto, também se faz o necessário diálogo da educação com a saúde na concepção das condições de participação e ensino-aprendizagem da população surda.

Vale destacar que a área da educação é um campo de disputas heterogêneas permeadas pela diversidade própria de seu público, sua construção social, histórica, política e cultural em cada

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Unioeste – PR, robertotils@gmail.com

² Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Unioeste – PR, janinalderete@gmail.com

³ Professora Mestra, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, andreamztunioeste@gmail.com

⁴ Doutora em Políticas Pública e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus Cascavel. E-mail: eliane.goes@unioeste.br

⁵ Professor Doutor, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, reginaldo.zara@gmail.com

espaço geográfico. Os modelos e as tendências pedagógicas trazem luz e buscam didatizar ações e conceitos ao mesmo tempo em que oferecem um leque de alternativas na relação com seu objeto, partindo dessa premissa os conceitos que serão apresentados são recortes apontados como dicotomias ou binarismos buscando uma possibilidade didática de interpretação do processo educacional da comunidade surda mesmo compreendendo que sua realidade é extremamente mais complexa e multiforme do que demonstram perspectivas duais.

“Dicotomias”

A idealização de um filho muito mais do que comum é fundamental para a criação do apego que permitirá aos pais o vínculo necessário para o cuidado que a gestação e a paternidade exigem, Franco (2015) evidencia que pais idealizam seus filhos em pelo menos 03 dimensões: estética, intelectual e de futuro. Na gestação, sonham e planejam filhos “perfeitos” a gravidez é também marcada pelo narcisismo, o bebê imaginado, construído pelos pais, existe como parte deles mesmos e como objeto é inesperada a vinda de uma criança com alguma condição física, sensorial ou intelectual que a torne diferente, para além disso o anúncio, dessa diferença, recebido por parte de um profissional da saúde, como diagnóstico, quase sempre, é encarada como uma patologia.

Em 1948 a OMS declara que: “saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade”, no entanto o conceito é marcado pela conjuntura social, nas palavras de Scliar (2007): “saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá da época, do lugar, da classe social. Dependerá de valores individuais, dependerá de concepções científicas, religiosas, filosóficas”. O histórico brasileiro marcado por menos de 30 anos de políticas inclusivas amplifica o trauma emocional que é o recebimento da informação quanto a condição da criança, neste momento se espera uma ação dos pais como uma resposta mais adequada, não um comportamento passivo como a aceitação, é necessária uma reorganização emocional e relacional com o bebê esse é o panorama da primeira decisão dicotômica a ser

tomada pelos pais: a busca pela cura da patologia ou o luto pela criança idealizada.

O diagnóstico: “Seu filho é deficiente auditivo” normalmente sucedido por “Ele pode ouvir após ser submetido a tratamentos auditivos”, atua na contramão do que é defendido pela comunidade surda usurária de línguas de sinais que vão defender a aprendizagem e o desenvolvimento a partir de uma língua natural aos surdos, uma língua de sinais, no caso do Brasil a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A situação apresentada nos leva a pensar sobre o ambiente familiar e o ambiente linguístico disposto para as crianças surdas, na maioria dos casos no Brasil as crianças e surdas são orientadas, inicialmente, pela representação clínico terapêutica da surdez, postulada por protocolos de saúde auditiva tratamentos e intervenções que visam aproximar o indivíduo para uma condição de não surdo, a perspectiva socioantropológica, fundamentada na identidade cultural e linguística (FERNANDES; MOREIRA, 2014), costuma ganhar espaço na escola, a área da educação é onde as comunidades surdas e o bilinguismo para surdos têm reivindicado políticas, práticas e ambientes que possibilitem um conforto linguístico (QUADROS, 2017) aos surdos para seu desenvolvimento.

Educação Inclusiva/Educação Bilíngue

A educação inclusiva e a educação bilíngue constituem um dos binarismos recorrentes presentes na literatura sobre a educação de surdos e merecem atenção, como política pública essas perspectivas são fundamentadas nos mesmos documentos oficiais, podemos citar alguns, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (2001), a Lei de Libras – Lei nº 10.436/2002, bem como o Decreto nº 5.626/05. Como apontar então a diferença ou a dicotomia presente nas duas propostas educacionais? É possível uma educação inclusiva bilíngue? Para responder essas perguntas temos que compreender a dimensão linguística presente na educação de surdos, a organização

da escola precisa prever essa realidade essencial Martins (2020) acrescenta:

Pode-se pontuar que o fundamento do bilinguismo pretende proporcionar um ambiente linguístico em que a comunicação, através da língua de sinais e do português escrito, seja aprendida de maneira espontânea como acontece na aquisição de uma língua oral, favorecida em situações de aprendizagem em todos os meios: na família, na escola, ou seja, em todos os lugares e a todo o momento. Por isso, é pertinente introduzir a criança surda em um contexto de aprendizado de duas línguas em ambientes em que haja significação para ela.

Nota-se que escola inclusiva, nesse sentido, tem o desafio de garantir o respeito e a valorização de ambas as línguas compreendendo a necessidade de possibilitar aos seus estudantes tanto a exposição dos conteúdos, como de todo o fazer escolar através da língua natural ao estudante numa perspectiva plurilíngue intercultural (QUADROS, 2008), nessa realidade a língua de sinais deve ocupar o espaço de língua materna aos estudantes surdos e o português o de segunda língua, para seus colegas ouvintes isso deve ocorrer da maneira inversa e aqui percebemos limites temporais, espaciais e profissionais da proposta inclusiva que normalmente apresenta como resposta para esse limite está na inserção do tradutor intérprete de língua de sinais – TILS.

A escola bilíngue para surdos, é uma escola que a pedagogia, o ato de ensinar é idealizado na língua natural que atende as características, biológicas, culturais e sociais (SÁ, 2011) centrada nos educandos surdos e no uso da língua de sinais como primeira língua, construindo um ambiente linguístico favorável, onde todos (surdos e não surdos) se comuniquem em Língua de Sinais, com aulas de língua de sinais, em língua de sinais, bem como metodologias que privilegiem o canal visual. Aulas com professores surdos que também assume um papel de referência para a vida adulta. Um ambiente linguístico facilita aprendizagem e o desenvolvimento sua identidade e sua cultura dada pela sua condição.

Língua Oral (LO)/Língua de Sinais (LS):

A relação entre Língua Oral e Língua de Sinais, é sempre uma questão polêmica ela envolve as dimensões políticas, sociais e culturais de um país. O problema está relacionado com “a escolha da língua a ser tomada como língua de instrução e língua ensinada nas escolas.” (QUADROS, 2016, pág. 24). No Brasil a língua oficial é a Língua Portuguesa. Para a Comunidade Surda é reconhecida a Língua Brasileira de Sinais (Libras):

Art. 10 É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei de Libras, 2002).

Os brasileiros não surdos não possuem legalmente outra língua oficial, isso marca um paradigma monolíngue que é muito presente na concepção do ser brasileiro política e culturalmente, sua primeira língua (L1) é a língua portuguesa e a sua segunda língua não é imposta conhecer ou ter uma segunda língua no Brasil é uma marca econômica e social. Para os surdos brasileiros e os defensores da proposta bilíngue para surdos cabe a tarefa de tensionar as políticas linguísticas nacionais visto que esse é um campo árido facilmente entendido ao traçar um paralelo com as línguas dos povos indígenas que habitam o Brasil mesmo antes de ser Brasil.

A Libras, como todas as línguas, tem suas estruturas gramaticais, aspectos fonológicos, sintáticos e de semântica; nesse sentido realizar uma tradução ou interpretação é uma tarefa que exige um alto nível de proficiência na língua relacionado às questões culturais que emergem dessa outra maneira de expressar seus pensamentos, de leitura do mundo.

A diferença de modalidade das línguas também figura como dicotomias frequentemente abordadas nos estudos sobre a educação de surdos, sendo a Libras de modalidade gestual/visual e a

língua portuguesa oral/auditiva essas diferenças de modalidades cobram das escolas uma organização pedagógica, arquitetônica, e estrutural por vezes muito diversas.

Existem também variações linguísticas, tanto da Libras, quanto do português o que torna extremamente complexo o trabalho do TILS que só por essa demanda já precisa mobilizar vários conhecimentos e técnicas que exigem uma grande expertise e esforço físico e mental, sendo que esse profissional, na educação, exerce essa função sozinho, geralmente, em todo o período e em todas as disciplinas ofertadas aos alunos tornando só por essa demanda um trabalho excessivamente desgastante.

Deficiência/Diferença:

Estes são outros termos postos para a educação de surdos abordados por vezes pela sua inscrição na área da educação como por vezes pela área da saúde. Para a saúde, em especial pela representação clínico-terapêutica da surdez, ela é vista como “ausência de audição” e com isso se define como a pessoa surda como deficientes. Diante disso, é importante mencionar que “Língua de sinais não são consideradas línguas, mas sim instrumentos para ajudar essas pessoas a se tornarem melhores ou serem curadas da surdez” (QUADROS, 2016, p. 25).

Acredita que a representação motiva as pessoas a querer que os surdos sejam ouvintes, banindo a língua de sinais das crianças surdas e colocando os produtos tecnológicos como: Implante Coclear ou Amplificador de Som, conhecido aparelho auditivo. Com a política monolíngue, a criança surda será alfabetizada com a língua falada do país. Segundo QUADROS (2016):

Como consequência disso, muitas crianças surdas não tem acesso à língua de sinais nos anos iniciais de suas vidas. [...] Isso representa um impacto muito sério na aquisição da linguagem dessas crianças, uma vez que elas não têm acesso a nenhuma das duas línguas.

O acesso à Libras, o reconhecimento desta como um direito linguístico se trata de dar visibilidade a um coletivo diverso, no entanto comum pois se trata de uma língua brasileira uma língua que

marca a diferença e também a igualdade Strobel (2008) trata a Libras como um símbolo de identidade, que ao identificar apresenta também sua diferença.

Procedimentos metodológicos

Desta forma, este estudo objetiva utilizar uma abordagem de revisão bibliográfica de artigos científicos publicados sobre educação de surdos no ano de 2020, para apresentar um panorama das condições de participação, ensino-aprendizagem e adaptações de e para a comunidade surda, como também vislumbrar as perspectivas para um momento pós-pandemia.

A revisão integrativa incluiu estudos diversos, experimentais e não experimentais, na busca por compreender o fenômeno da educação do surdo em tempos de pandemia. Os dados da literatura teórica e empírica foram comparados, para apresentar a definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, bem como a análise do problema metodológico apresentado (SOUZA, SILVA e CARVALHO, 2010).

Segundo Gil (2010) a pesquisa bibliográfica pode ser descrita como um estudo exploratório de um determinado conteúdo, proporcionando a familiaridade do pesquisador com o assunto pesquisado. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica será utilizada no desenvolvimento do trabalho, fornecendo embasamento para avaliar as informações e identificar os problemas de adaptação à escolarização de surdos no período de Pandemia da Covid-19.

Para nortear a pesquisa utilizamos a seguinte pergunta norteadora: “quais as dificuldades de ensino-aprendizagem encontradas pelo surdo período de Pandemia da Covid-19”? Como base de dados foi estabelecida os artigos da plataforma Google Acadêmico, no ano de 2020, utilizando como critério para a pré-seleção dos artigos a presença em seus títulos, resumos e ou palavras chaves dos seguintes termos de indexação: educação, Covid e surd*. A identificação dos estudos será realizada a leitura criteriosa do título, resumo e palavras-chaves de todas as publicações encontradas pela estratégia de busca. Quando os estudos em que o título, o resumo e as palavras-chaves não forem suficientes para definir a seleção será realizada a leitura de todos os artigos. Após a análise

crítica dos artigos, os estudos selecionados serão analisados para extração dos dados do estudo.

Ao todo, foram identificados 102 estudos, entre eles 48 artigos os quais foram reclassificados a partir da leitura de seus resumos, restando desta forma 07 artigos que atendiam aos critérios de inclusão propostos: tratar da temática inclusão de alunos surdos diante do cenário de pandemia. Desta maneira, a título de organização foi atribuída uma identificação numérica aos artigos conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 1 - Identificação dos artigos

Identificação Numérica Dos Artigos	Título Dos Artigos
A01	O Aluno Com Deficiência E A Pandemia
A02	Inclusão E Acessibilidade Em Tempos De Pandemia
A03	Libras E Design: Desenvolvimento Do Novo Jogo “Librário” Em Ciência E Tecnologia
A04	Ensino Remoto Para Alunos Surdos Em Tempos De Pandemia
A05	Desafios Linguísticos No Ensino Escolar E Superior De Surdos Paulistanos Em Tempo De Coronavírus
A06	Reflexões Sobre Professores E Tradutores/Intérpretes De Libras Em Tempos De Covid-19: Experiência Multimodal No Uso Da Mídia Visual Em Reuniões De Formação Pedagógica

A07	O Uso Da Libras No Isolamento Social: Uma Análise Das Redes E Mídias Digitais
-----	---

Fonte: Elaborado pelos autores

Após a organização, estes artigos foram lidos na íntegra e classificados em relação aos seus objetivos e tipos de propostas.

Quadro 02 - Objetivos e tipos de propostas.

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO	OBJETIVO	TIPO DE TRABALHO
A01	O presente artigo tem como foco a questão do aluno com deficiência diante da pandemia, retratando, não somente a situação atual com a interrupção das aulas e isolamento social, como também o seu retorno e as dificuldades que deverão ser enfrentadas.	Produção de material didático
A02	A professora da sala de recursos relata a busca de caminhos de aproximação, de acesso aos discentes para expandir as possibilidades curriculares, que vão além dos conteúdos, e de suas práticas. Ainda, ressalta a importância da parceria com a família no processo educacional, assim como,	Relato de experiência

	pontua questões sobre o trabalho na sala de recursos.	
A03	Busca-se pesquisar os conteúdos da temática em Ciência & Tecnologia e dos sinais em Libras, para o desenvolvimento de um novo baralho do jogo Librário, que ilustre essa área do conhecimento, por meio dos recursos em design.	Produção de material Didático
A04	Verificar como ocorre esse ensino, tanto no que tange aos materiais, iniciativas e processo de ensino aprendizagem, adotados pelos professores, quanto à aprendizagem dos alunos surdos, principalmente no português escrito.	Estudo de caso
A05	Compreender e apresentar alguns dos desafios linguísticos para a prática de ensino virtual que Surd@s e Surd@s Professores enfrentam no atendimento das instituições de ensino em relação às demandas e as relações sociais de modo que possam contemplar todos os envolvidos.	Levantamento

A06	Refletir sobre como a multimodalidade pode ser manifestada nas reuniões de formação pedagógica com professor surdo e ouvintes durante a atuação do TILS em videochamadas, de modo a estabelecer relações de sentido entre os sujeitos envolvidos.	Estudo de caso
A07	O objetivo deste estudo é analisar o uso da libras, durante a quarentena do novo coronavírus e suas repercussões sócio-políticas.	Levantamento

Fonte: Elaborado pelos autores

Resultados e discussão

A análise dos artigos nos aponta novamente para questões que percorrem a história da educação de surdos no Brasil e no mundo, em todos eles é apresentado o conflito e o embasamento oriundo da dicotomia já apresentada neste capítulo que se trata dos modelos pedagógicos de Escola Inclusiva e Escola Bilíngue, que por vezes são tratados como sinônimos, outros pontos de abordagens dicotômicas presentes são os efeitos das modalidades das línguas, a deficiência e a diferença.

Ao realizar a leitura dos artigos foram elencados 08 temas recorrentes: desigualdade social, participação dos familiares, acesso e uso de tecnologias, limites da educação remota, educação bilíngue, educação inclusiva, produção de materiais e o tradutor intérprete de Libras - TILS, os temas mais recorrentes entre os 07 artigos analisados foram: produção de materiais e educação inclusiva, abordados coincidentemente nos mesmos artigos A01, A02, A03, A04, A07,

seguido pelos temas: desigualdade social, limites da educação remota e educação bilíngue, temas presentes em 04 dos 07 artigos analisados veja o quadro 03:

Quadro 03 – Distribuição de temas por artigos

Temas	Artigos
Desigualdade social	A01, A02, A04, A05
Participação dos familiares	A01, A02, A04
Acesso e uso de tecnologias	A03, A05, A06
Limites da educação remota	A01, A03, A04, A06
Educação bilíngue	A03, A04, A05, A07
Educação inclusiva	A01, A02, A03, A04, A07
Produção de materiais	A01, A02, A03, A04, A07
TILS	A04, A06, A07

Fonte: Elaborado pelos autores

Outro tema que foi mencionado e julgamos de grande importância é o aprendizado advindo da interação principalmente entre as pessoas surdas e a partir do uso e expressão da Libras, ponto que acarreta outra discussão abordada que é o papel basilar da instituição escola para a educação de surdos pois ali é o ambiente que os sujeitos surdos mais se encontram e se identificam sendo esse período de aulas remotas altamente prejudicial que evidencia a

precariedade das ações relativas à participação educacional e social dos surdos.

Considerações finais

Podemos verificar que os desafios postos para a educação de surdos no Brasil em plena de pandemia, e o pós-pandemia estão ainda alinhados com a necessidade urgente discussão sérias e responsáveis, bem como tomada de decisões quanto a organização de uma política nacional para a educação de surdos, que eles, os surdos, possam ser convocados e apontar medidas que garantam sua real educação e participação. Ainda são presentes os binarismos: escola inclusiva x escola bilíngue, surdo x deficiência entre outros. Ainda são presentes na vida dos surdos barreiras, preconceitos e falta de acesso linguístico que precisam ser superados dentro de nossa sociedade para possibilitar ao surdo o sentimento de pertencimento ao seu espaço de convívio. Ainda há muito que se discutir, pesquisar, publicar, para que a sociedade possa entender sobre o surdo que tem sua língua, sua cultura e sua identidade.

Referências

ALTMICKS, Alfons Heinrich et al. Anais da II SECOM–Semana de Comunicação: Comunicação em Tempos de Pandemia. 2020. Disponível em: <<http://ri.ucsul.br:8080/jspui/handle/prefix/1640>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL, Constituição; BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL, Constituição de. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL, Lei de Diretrizes. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia.** Disponível em: <<http://apmp-files-site.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/07/24145917/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-l.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. (1994). In Anais da Conferência Mundial de Educação Especial, Salamanca. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
DEMOGRÁFICO, Censo. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, v. 29, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. SPE-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600005&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FRANCO, Vitor. Paixão-dor-paixão: pathos, luto e melancolia no nascimento da criança com deficiência. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 18, n. 2, p. 204-220, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-47142015000200204&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GESSER, Audrei. **LIBRAS: Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho et al. **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.** Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Fernanda_Liberali/publication/342611734_Educacao_em_tempos_de_pandemia_brincando_com_um_mundo_possivel/links/5efcf47d299bf18816f69b09/Educacao-em-tempos-de-pandemia-brincando-com-um-mundo-possivel.pdf>.

Acesso em: 10 nov. 2020.

HUMANOS, Declaração Universal Dos Direitos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://institutolegado.org/blog/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-integra/?gclid=CjwKCAiA8Jf-BRB-EiwAWDtEGvmr1O7C64SfC1jKewOgMqwv-BnofzYwhDn3mZlnEvHtJ_hny-MKBoCuc8QAvD_BwE>.

Acesso em: 10 nov. 2020.

MOURÃO, Nadja Maria et al. Libras e Design: desenvolvimento do novo jogo “Librário” em ciência e tecnologia. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 71918-71936, 2020.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, v. 31, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em: 10 nov. 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Informativo Técnico-Científico Espaço INES**, n. 30, p. 66-71, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de; MASUTTI, M. Políticas linguísticas, línguas de sinais e educação de surdos. In: BIDARRA, Jorge, MARTINS, Tânia Aparecida, SEIDE, Márcia Sipavicius. **Entre a Libras e o Português: desafios face ao bilinguismo.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais.** Penso Editora, 2017.

SÁ, Nilda de, **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer, 2011

SANTANA BARROS, Fernanda Lícia de. **A educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades.** Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/23523/16821>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SCLIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. **Physis: Revista de saúde coletiva**, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Atendimento Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-17, 2020.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, MICHELLY Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TODOS, DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA; AS, PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER; DE, NECESSIDADES BÁSICAS. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Jontiem: UNICEF, 1990.

HOMESCHOOLING NO BRASIL: UMA ANÁLISE JURÍDICA DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR E SUAS PERSPECTIVAS

Rafaela Tuyane Pereira PINHEIRO (UERJ)¹

Introdução

Com as transformações do mundo pós-Segunda Guerra Mundial, o clamor social por uma atuação estatal que beneficiasse os interesses das minorias e de grupos politicamente menos expressivos suscitou uma reformulação dos parâmetros constitucionais na Europa e no mundo. Para Barroso (2018, p. 283), “a aproximação de ideias de constitucionalismo e de democracia produziu uma nova forma de organização política”. Essa nova forma de organização ampliou os debates que ocorrem no seio da sociedade, alterando até mesmo o papel do direito, em especial do direito constitucional. De acordo com o mesmo autor,

a complexidade da vida contemporânea, tanto no espaço público, como no espaço privado, o pluralismo de visões, valores e interesses que marcam a sociedade atual; as demandas por justiça e pela preservação e promoção dos direitos fundamentais; [...]; enfim, um conjunto vasto e heterogêneo de fatores influenciaram decisivamente o modo como o direito constitucional é pensado e praticado (BARROSO, 2018, p. 304).

No bojo desses movimentos, emerge o Estado de Bem-Estar Social como substituto do já superado Estado Liberal, este caracterizado como aquele que deveria oferecer prestações negativas, abstendo-se de atentar contra as liberdades individuais dos cidadãos, isto é, os direitos de primeira dimensão. O que o século XX traz é inovador, exigindo agora do Estado uma atuação positiva, no sentido de não apenas não ofender a liberdade do indivíduo, mas

¹ Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Programa de Pós-Graduação em Letras); Graduanda em Direito (IBMR). E-mail: rafipinheiro@gmail.com

de avançar para o oferecimento de direitos sociais que materializasse uma igualdade entre as pessoas, como o direito à saúde, o direito à moradia e o direito à educação, por exemplo. São os ditos direitos de segunda dimensão. Para Ramos (2019, p. 58), “são direitos de igualdade por garantirem, justamente, às camadas mais miseráveis da sociedade, a concretização das liberdades abstratas reconhecidas nas primeiras declarações de direitos”.

Em um constante estado de transformação, para além disso, mais adiante, sobretudo a partir da década de 1970, surgem mais mudanças que apontam, desta vez, para a ampliação do já conquistado rol de direitos, em direção a direitos outros que reflitam a fraternidade entre as pessoas, assegurando-lhes direitos transindividuais, como o direito a um meio ambiente equilibrado, por exemplo. São os chamados direitos de terceira dimensão. De acordo com Ramos (2019, p. 58), “são oriundos da constatação da vinculação do homem ao planeta Terra, com recursos finitos, divisão absolutamente desigual de riquezas em verdadeiros ciclos viciosos de miséria e ameaças cada vez mais concretas à sobrevivência da espécie humana”. Trata-se, portanto, de assunto da maior importância para os dias atuais.

Nesse cenário de busca e afirmação de direitos, é inegável a importância de todos eles para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e solidária. Na experiência brasileira, o neoconstitucionalismo encontra seu ponto máximo na promulgação da Constituição Federal de 1988. Em que pese haver críticas a seu respeito, não se pode negar que o referido diploma avançou significativamente rumo à consolidação da democracia e do Estado de Direito no Brasil. No entanto, é forçoso concluir que há ainda um longo caminho para que o amplo rol de direitos assegurados pela Carta Magna nacional seja efetivamente implementado. Entre os direitos mais significativos está o direito à educação, previsto nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal e em legislação infraconstitucional, como se verá mais adiante. Sabe-se da enorme dificuldade que Estados, Distrito Federal e municípios apresentam quando se trata do assunto, o que se reflete em um cenário de grande desigualdade entre as diferentes regiões do Brasil e, de modo geral, em um desempenho estudantil muito abaixo do desejado. No presente capítulo, objetiva-se apresentar a base principiológica que

sustenta a proteção do menor no ordenamento jurídico pátrio, evidenciando a preocupação contida no Estatuto da Criança e do Adolescente. Após, será discutido de que forma o direito à educação se coloca na Constituição Federal e na legislação, criando um espectro de proteção rigoroso, ao menos do ponto de vista formal. Por fim, inspirados em outros modelos de educação que existem em países estrangeiros, há quem defenda que o ordenamento jurídico deveria autorizar formas alternativas de educação, como a domiciliar, também denominada de *homeschooling*, a qual também será aqui abordada. Por fim, serão apresentadas conclusões e a posição da autora. No ano de 2019, a educação domiciliar chegou ao Supremo Tribunal Federal, onde houve ampla discussão a respeito do assunto, porém o legislador nacional ainda não se posicionou por meio de edição de lei sobre o tema. O debate segue na sociedade civil e merece ponderações, considerando os princípios que norteiam a proteção do menor e o direito à educação no ordenamento jurídico.

A proteção do menor no ordenamento jurídico pátrio

A Constituição Federal cria um paradigma de respeito às crianças e adolescentes, na medida em que os coloca em uma posição de sujeitos de direitos. Em seu artigo 227², aduz que deverão ter prioridade máxima na sociedade, devendo ter garantidos os direitos que lhe assegurem uma vida digna, como saúde, educação, moradia e lazer, entre tantos outros. Além disso, é dever de todos zelar por sua segurança física e psíquica em todas as esferas. Apesar da força normativa que a previsão constitucional imprime, o referido artigo não basta para que se dê concretude a esses direitos, sendo preciso uma regulamentação dos mesmos, bem como a positivação de instrumentos que permitam a proteção do menor. O surgimento de uma nova ordem jurídica, com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, ensejou a criação de diplomas outros que lhe completassem o sentido. Nessa toada, pode-se citar a edição da lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Código do Consumidor) e da lei nº

² Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Trata-se de legislação que visa complementar aquilo que fora instituído apenas em termos gerais pela Constituição, devendo ser regulamentado com mais profundidade pelo legislador, isto é, pelo Congresso Nacional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, doravante ECA, trouxe inúmeras inovações e importantes rupturas com a legislação anteriormente adotada na matéria. A Infância e a Juventude eram tratadas sob o rótulo da “menoridade”, tema disciplinado até então pela lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, o denominado Código de Menores. Havia tratamento diferenciado entre os menores em situação “regular” e “irregular”, sendo os últimos os que estavam em conflito com a lei (SANCHES, 2014, p. 113-116). Atualmente, essa diferenciação está superada, pois todos são sujeitos de direitos e destinatários das garantias presentes no ECA, independentemente de qualquer situação, o que representa um grande avanço.

O ECA traz princípios que devem sempre ser aplicados em uma situação que envolva a infância e a adolescência. Como o assunto é extenso, optou-se por abordar neste capítulo apenas os três mais relevantes: o princípio da Proteção Integral, o da Prioridade Absoluta e o do Melhor Interesse do Menor.

Segundo o princípio da Proteção Integral, cuja base legal é o já mencionado artigo 227 da Constituição Federal e o artigo 1º da CF, crianças e adolescentes devem ter todo o respaldo possível tanto da família quanto do Estado, sendo sempre priorizadas e amparadas por meio de todos os direitos e garantias existentes. Segundo Nucci (2018, p. 5), esse princípio

significa que, além de todos os direitos assegurados aos adultos, afora todas as garantias colocadas à disposição dos maiores de 18 anos, as crianças e os adolescentes disporão de um *plus*, simbolizado pela *completa e indisponível* tutela estatal para lhes afirmar a vida digna e próspera, ao menos durante a fase de seu amadurecimento.

Já pelo princípio da Prioridade Absoluta, disposto no artigo 227 da CF e no artigo 4º do ECA³, em estreita ligação com o princípio anterior, prevê que os menores serão tratados em regime de prioridade em diversas situações previstas na lei, como nos serviços públicos, nas políticas sociais e no direcionamento dos recursos públicos. Nas palavras de Nucci (2018, p. 7), “todos temos direito à vida, à integridade física, à saúde, à segurança etc., mas os infantes e jovens precisam ser tratados em *primeiríssimo lugar* (seria em primeiro lugar, fosse apenas prioridade; porém, a absoluta prioridade é uma ênfase), em todos os aspectos”.

Por fim, pelo princípio do Melhor Interesse do Menor deve-se atentar para as medidas que mais beneficiem a criança e o adolescente, o que demanda uma análise casuística, pois cada situação demandará uma solução diferente. Isso significa dizer que não há soluções prontas *a priori* e que as escolhas a serem feitas, tanto pelo legislador quanto pelo operador do direito e seus auxiliares, serão pautadas no que oferecer mais bem-estar ao menor, de acordo com o caso concreto.

Os referidos princípios orientadores do ECA, sem exclusão dos demais, servem de guia para a avaliação da proposta de educação familiar, uma vez que se trata de direito a ser garantido por todos os meios possíveis, de modo prioritário e em atenção ao que melhor se adequar à necessidade do menor, considerando todas as variáveis sociais, emocionais e axiológicas que perpassam a educação.

O direito à educação na Constituição Federal e na legislação infraconstitucional

³ Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Antes de entrar no mérito da legislação, é necessário fazer uma brevíssima reflexão quanto ao papel do ensino. Em obra clássica, *Pedagogia da Autonomia*, o grande educador Paulo Freire esclarece que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008, p. 22). Cuida-se de importante característica do educador, pois, acima de tudo, é preciso educar com a consciência de que se está a desempenhar papel central da formação da criança e do adolescente, uma vez que educação envolve muito mais do que mera transferência de saberes. Seja em casa ou na escola, questão fulcral é conceber a educação como fenômeno por meio do qual se criam condições de produção ou criação de conhecimento.

Em relação à legislação pertinente, o artigo 205 da Constituição Federal⁴ trata do direito à educação como direito de todos e dever da família e do Estado. Cuida-se de um dos direitos sociais mais importantes, o qual demanda uma prestação positiva do Estado, isto é, um fazer, e uma obrigação familiar responsável. Além disso, toda a sociedade deve ser colaboradora nesse processo.

No plano internacional, e com o apoio e ratificação do Brasil, tem-se esse direito reconhecido, por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26, o que lhe confere ainda mais respaldo legal, uma vez que se coloca ao lado de outros direitos humanos importantíssimos, em uma das normativas internacionais mais relevantes no assunto. Porém, segundo Duarte e Gotti (2016, p. 225), essa proteção em tratados e convenções é bastante extensa:

No âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), esse direito é reconhecido, por exemplo, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13), na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (artigo 5º, alínea “e”, V), na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (artigo 10), na Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 28) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (artigo 24). Paralelamente ao sistema global, o

⁴ Art. 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.

direito à educação também é reconhecido nos instrumentos do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos, no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA), como é o caso da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (artigo 26) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13), dentre outros tratados.

Além da proteção constitucional e de documentos internacionais, é mister ainda mencionar a importante lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cujo relator foi Darcy Ribeiro. Em matéria de educação, trata-se da lei que estabelece as regras a serem seguidas em âmbito nacional, incluindo definições iniciais, princípios e fins da educação, direito à educação e dever de educar, organização da educação nacional, modalidades e níveis de educação, profissionais da educação, recursos financeiros, disposições gerais e disposições transitórias.

A LDB preconiza como dever do Estado oferecer educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos (artigo 4º, I), sendo dever dos pais matriculá-los em estabelecimento de ensino (artigo 6º), nada mencionando em relação à possibilidade de educação familiar. A previsão contida na LDB, portanto, segue a tradição brasileira, em que a criança tem direito à educação, mas o dever de provê-la é do Estado, cabendo à família matricular a criança e o adolescente, não lhe sendo facultado exercer substitutivamente, por si mesma, a função da escola. Diante da ausência de previsão legal e da proteção integral do menor, instaurou-se um impasse por parte das famílias que têm o desejo de implantar a educação domiciliar no seio de suas casas e que culminou em projetos de lei no Congresso Nacional.

Educação domiciliar

A educação domiciliar, aqui entendida como aquela protagonizada pelos responsáveis pela criança ou adolescente em ambiente doméstico, tem sido objeto de publicações científicas na história recente do Brasil. Para citar apenas alguns exemplos, destacam-se os trabalhos de relevo de Bernardes e Tomaz (2016), Andrade (2017) e Cury (2019). Algumas revistas voltadas para a

educação também abordam essa questão, como, por exemplo, a reportagem de Alessandra Gotti, de 2019, na revista Nova Escola em sua versão online. O que todos esses trabalhos têm em comum é apresentar os argumentos contrários e favoráveis à educação domiciliar no Brasil, bem como tratar da movimentação legislativa nacional sobre o tema e fazer comparações com a experiência internacional em educação. Este capítulo pretende sintetizar tais informações, trazendo ainda a contribuição de importante construção jurisprudencial recente do STF, ocorrida em 2019, que deu novo norte para a educação domiciliar. Gotti (2019) informa que, no mundo, a prática da educação domiciliar já vem sendo aceita em diversos países:

Mais de 60 países permitem ou ao menos não proíbem o ensino domiciliar, como é o caso dos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Nova Zelândia, França, Portugal, Bélgica, Irlanda, Finlândia, entre outros. Outros proíbem essa prática, como é o caso da Alemanha, Espanha, Grécia e Suécia. É um fenômeno emergente e crescente e, apenas nos Estados Unidos, estima-se que mais de 2 milhões de americanos recebem ensino domiciliar.

Em relação ao ainda incerto cenário brasileiro, primeiramente, cumpre conceituar o que é educação domiciliar. Para Bernardes e Tomaz (2016, p. 223), que preferem a nomenclatura ensino doméstico, e partindo da comparação com o *homeschooling*, pode-se definir da seguinte maneira:

Em inglês o ensino que se dá no domicílio do aluno por intermédio de um familiar ou por pessoa que com ele habite é chamado de *homeschooling*. Diverso do ensino tradicionalmente oferecido, em que uma instituição pública, privada ou cooperativa tem funcionamento espacial previamente definido, sendo todas fiscalizadas por entes estatais.

Já Cury (2019, p. 2) frisa a importância da insatisfação dos pais com o sistema de ensino formal ao conceituar a educação domiciliar:

A denominada *homeschooling* ou educação no lar, ou mesmo educação doméstica, é um movimento por meio do qual pais de família, alegando insatisfação com a educação escolar ofertada nos estabelecimentos públicos ou privados, pleiteiam transmissão dos conhecimentos a ser dada em casa.

Andrade (2017, p. 173) opta por um termo ainda mais específico, Educação Familiar Desescolarizada, pelos seguintes motivos:

Usaremos esta terminologia para nos referirmos à educação de crianças ou adolescentes, realizada de modo desescolarizado e sob o protagonismo dos pais do educando. Preferimos a terminologia Educação Familiar Desescolarizada, por entendermos que ela é mais apta para representar o modelo educacional levando em conta suas nuances.

Em todas as definições, percebe-se que, em comum, há o protagonismo da família (ou de um tutor por ela escolhido) como o agente que executa a tarefa de educar por meio de um determinado currículo, sem o envio de seus pupilos à uma instituição de ensino formal, nos moldes tradicionais. A grande polêmica reside na (im)possibilidade de as famílias proporcionarem aos seus filhos uma educação de qualidade, de modo que a criança ou o adolescente amadureça intelectualmente ao longo dos anos, da mesma forma (ou, pelo menos, de forma semelhante) que os demais que frequentaram uma instituição escolar tradicional.

Em apertada síntese, pode-se citar como argumentos favoráveis ao ensino domiciliar o melhor atendimento das necessidades do educando, comparado à falta de estrutura das escolas (sobretudo públicas), a autonomia familiar para ensinar seus filhos de acordo com sua base principiológica, a flexibilização de horários, a mobilidade entre cidades e/ou países, entre outros. Importa salientar que, com a eclosão da pandemia do Corona vírus (Sars-Cov-2), decretada em 30 de janeiro de 2020 pela Organização Mundial de Saúde, em uma situação de emergência de saúde pública de importância internacional (PRETI; LÉPORE, 2020, p.146), a necessidade de escolarização doméstica diante da interrupção das atividades escolares contribuiu para trazer à tona mais um possível

benefício do ensino domiciliar. Por outro lado, como fatores negativos, tem-se a (possível) falta de preparo intelectual de algumas famílias, a falta de socialização com outros aprendizes, a ausência de um currículo mínimo legalmente definido, a falta de acesso à merenda e, até mesmo, a possível maior exposição à violência doméstica, inclusive a sexual.

No plano da atuação Legislativa, desde 2012, já há projetos de lei na Câmara dos Deputados no sentido de regulamentar a educação domiciliar a fim de dirimir as inseguranças e estabelecer parâmetros claros e objetivamente protetivos aos menores, como o PL nº 3.179, do Deputado Lincoln Portela. De acordo com Gotti (2019), esse mesmo projeto foi complementado por mais duas propostas, que objetivam o seguinte:

Em linhas gerais, o Substitutivo altera a LDB e o ECA para admitir o regime de estudos domiciliar, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas pela União e das respectivas normas locais, a partir de cinco premissas: (i) obrigatoriedade de matrícula em escola oficial; (ii) manutenção de registro das famílias optantes pela educação domiciliar; (iii) participação nos exames realizados nacionalmente e exames do sistema estadual ou municipal de avaliação da educação básica, quando houver; (iv) previsão de inspeção educacional, pelo órgão competente do sistema de ensino, no ambiente em que o estudante estiver recebendo a educação domiciliar; (v) vedação de qualquer espécie de discriminação entre crianças e adolescentes que recebam educação escolar ou domiciliar.

Ainda segundo Gotti (2019), no Senado Federal, há dois projetos de lei, do Senador Fernando Bezerra Coelho, o PLS nº 28, de 2018, e o PLS 490, de 2017, os quais visam descriminalizar a conduta dos pais de não matricular seus filhos em escolas, descaracterizando o abandono intelectual, além de alterar o ECA e a LDB para regulamentarem essa questão.

Em relação ao Supremo Tribunal Federal, a discussão mais recente se perfez em março de 2019, com a publicação do julgamento

do Recurso Extraordinário 888.815⁵, originário do Rio Grande do Sul, o qual pugnavam pela autorização do Estado para a educação domiciliar. O relator, ministro Luís Roberto Barroso, reconheceu o direito constitucional à educação como forma de efetivação da cidadania e da dignidade da pessoa humana, atentando para a necessidade de família, escola e sociedade tratarem a educação com absoluta prioridade. Por outro lado, desproveu o recurso por entender que, não obstante a Constituição Federal não proibir a educação domiciliar, não há ainda legislação que a regule, tornando-a inviável. A tese fixada, em sede de repercussão geral e, portanto, de reprodução obrigatória nos tribunais e juízos inferiores, foi a de que não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira. O julgado recebeu a seguinte ementa:

Ementa: CONSTITUCIONAL. EDUCAÇÃO. DIREITO FUNDAMENTAL RELACIONADO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E À EFETIVIDADE DA CIDADANIA. DEVER SOLIDÁRIO DO ESTADO E DA FAMÍLIA NA PRESTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. NECESSIDADE DE LEI FORMAL, EDITADA PELO CONGRESSO NACIONAL, PARA REGULAMENTAR O **ENSINO DOMICILIAR**. RECURSO DESPROVIDO. 1. A educação é um direito fundamental relacionado à dignidade da pessoa humana e à própria cidadania, pois exerce dupla função: de um lado, qualifica a comunidade como um todo, tornando-a esclarecida, politizada, desenvolvida (CIDADANIA); de outro, dignifica o indivíduo, verdadeiro titular desse direito subjetivo fundamental (DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA). No caso da educação básica obrigatória (CF, art. 208, I), os titulares desse direito indisponível à educação são as crianças e adolescentes em idade escolar. 2. É dever da família, sociedade e Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, a educação. A Constituição Federal consagrou o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes com a dupla finalidade de defesa integral dos direitos das crianças e dos adolescentes e sua formação em cidadania, para que o Brasil possa vencer o grande desafio de

⁵ STF. Tribunal Pleno. RE 888.815, Relator Min. Luís Roberto Barroso, julgado em 12/09/2018 (repercussão geral).

uma educação melhor para as novas gerações, imprescindível para os países que se querem ver desenvolvidos. 3. A Constituição Federal não veda de forma absoluta o **ensino domiciliar**, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes. São inconstitucionais, portanto, as espécies de *unschooling* radical (desescolarização radical), *unschooling* moderado (desescolarização moderada) e **homeschooling** puro, em qualquer de suas variações. 4. O **ensino domiciliar** não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, porém não é vedada constitucionalmente sua criação por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional, na modalidade “utilitarista” ou “por conveniência circunstancial”, desde que se cumpra a obrigatoriedade, de 4 a 17 anos, e se respeite o dever solidário Família/Estado, o núcleo básico de matérias acadêmicas, a supervisão, avaliação e fiscalização pelo Poder Público; bem como as demais previsões impostas diretamente.

Conclusão

A educação é direito fundamental inquestionável. Cumpre a toda a sociedade, família e Estado zelar pelo direito à educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes no Brasil, conforme previsão constitucional. O ordenamento jurídico traz uma série de normas protetivas dotadas de forte carga axiológica, como os princípios da proteção integral, da absoluta prioridade e do melhor interesse do menor. A Lei de Diretrizes e Bases corrobora esse entendimento, na medida em que prevê como obrigatória a matrícula em escolas de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. Entretanto, como se viu, as mudanças sociais da contemporaneidade suscitaram a necessidade de ampliar esse debate, trazendo para discussão a questão da educação domiciliar, com protagonismo de pais e tutores na educação dos jovens, afastando a obrigatoriedade da escolarização em instituições de ensino.

Há vários fatores que se podem mencionar como positivos e negativos no polêmico tema da educação domiciliar. Em todo caso, o debate segue em andamento nas duas casas do Congresso Nacional

com projetos de lei em tramitação, aguardando um desfecho extremamente necessário. Isso porque, no âmbito do STF, restou assente o entendimento de que o ensino domiciliar só será autorizado quando houver previsão legal para tanto. Cabe à sociedade permanecer atenta e continuar as discussões a fim de que se chegue a um consenso quanto a esse tema tão significativo para o futuro do país.

Em que pese haver uma crescente pressão social por parte de grupos defensores de liberdades individuais que pugnam pela autonomia irrestrita das famílias, resta clara a importância atribuída pelo constituinte legislador ao papel estatal na proteção de um rol de direitos consagrados como fundamentais e insuscetíveis de fissuras, entre os quais está a educação. A escolarização formal, no contexto de uma instituição de ensino, segue sendo a solução mais viável em um país de contornos profundamente desiguais, em que milhões de crianças e adolescentes seguem apartados da alfabetização mais básica e expostos às vicissitudes do trabalho infantil, ainda tão presente tanto nos rincões quanto nas grandes metrópoles brasileiras.

Vale salientar ainda que os argumentos contrários à educação em escolas precisam ser analisados de maneira crítica, de modo a jamais servirem como justificativa para a redução de investimentos dos recursos públicos naquilo que é direito social da máxima importância e tem o condão de transformar vidas, como é a educação. Mesmo no caso de núcleos familiares abastados e com condições de proporcionar uma ambiente de estudos propício à aprendizagem, é preciso adotar um posicionamento cauteloso ao defender a liberdade de os responsáveis pelos estudantes decidirem como ensiná-los com vistas a preservar a integridade física, psíquica e emocional dos jovens, que podem correr o risco de se limitarem a um ambiente familiar que inviabiliza o contato, a compreensão e a celebração da pluralidade de ideias e da diversidade cultural que caracterizam a sociedade atual e que se coadunam com uma clara tendência mundial de mais apreço à tolerância e ao respeito mútuo.

Referências

- ANDRADE, Édison Prado de. Educação Domiciliar: encontrando o Direito. **Pro-posições** (Online), v. 28, n. 2, Maio/Ago. 2017, p. 172-192.
- BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- BERNARDES, Cláudio Márcio; TOMAZ, Carlos Alberto Simões. Homeschooling no Brasil: conformação deôntico-axiológica do sistema jurídico como plus à política pública de educação fundamental. **Rev. Bras. Polít. Públicas** (Online), v. 6, n. 2, 2016, p. 221-235.
- BRASIL. Lei 8.069/1990, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 29 set. de 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 11 out. de 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 29 set. de 2020.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista** (Online), Belo Horizonte, v. 35, 2019, p. 1-8.
- DEL PRETI, Bruno; LÉPORE, Paulo. **Direito Internacional Público e Privado**. Salvador: Juspodivm, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GOTTI, Alessandra. Educação domiciliar: os pais podem optar por substituir a escola no Brasil? **Revista Nova Escola**, São Paulo, 22 de abr de 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17020/educacao-domiciliar-os-pais-podem-optimar-por-substituir-a-escola-no-brasil>>. Acesso em 22 set de 2020.
- NUCCI, Guilherme de Souza. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.
- RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 6 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

SANCHES, Helen Crystine Corrêa. **Da vara de menores à vara da infância e juventude:** desafios para a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes no sistema de justiça brasileiro. 2014. 726 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014.

REFLEXÕES SOBRE A BASE SOCIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX: ORIGENS, INFLUÊNCIAS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Anderson Teixeira RENZCHERCHEN (PUCPR)¹
Silvéria da Aparecida FERREIRA (UNICENTRO)²

O contexto sócio-histórico da base sociológica da Educação no Século XX

A Sociologia é compreendida como a ciência que estuda a sociedade. Segundo Costa (2005), o termo foi inicialmente utilizado por Auguste Comte (1798-1857) em seu “Curso de Filosofia Positiva” de 1830. Para Comte (1983) a sociologia estuda a sociedade, onde os seres vivos se unem por laços independentes de seus organismos, o autor ressalta ainda que essa disciplina, posteriormente tida como ciência, foi inicialmente conceituada como física social e, posteriormente, como Sociologia. Em seguimento ao positivismo, o sociólogo afirmava que os fenômenos sociais deveriam ser percebidos como outros fenômenos da natureza, obedecendo leis gerais, contudo, não deveria ser reduzido apenas a esses fenômenos naturais. Assim, a Sociologia implicaria em demonstrar que os fenômenos sociais eram um tipo específico de realidade teórica e que precisariam ser explicados em termos sociais.

O contexto de surgimento da Sociologia compreende um momento de grande efervescência do plano intelectual, em finais do século XVIII, diante de tantas alterações da realidade vivida na Europa, havia a necessidade de melhorar a compreensão da vida social, papel esse que coube a Sociologia, todavia o estatuto de ciência só foi conquistado no século XIX (Costa, 2005). Atualmente ainda se carrega muito dos valores e ideias que foram construídos no século XIX, teorias como liberalismo econômico, socialismo, comunismo, anarquismo começam a ganhar corpo e estruturar as

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PPGE-PUCPR. E-mail: a.renzcherchen@gmail.com

² Universidade Estadual do Centro-Oeste, PPGE-UNICENTRO. E-mail: silveria_f@hotmail.com

concepções políticas e econômicas de todas as nações, em especial as ocidentais.

O nascimento da Sociologia enquanto campo de investigação da sociedade, tem relação direta com duas revoluções europeias: A Revolução Industrial e Revolução Francesa, fatores preponderantes na sociedade que alteraram a estrutura econômica, social e política e deram origem a sociedade contemporânea.

Da Revolução Industrial devemos abstrair alguns conceitos para que se compreendam algumas ideias do campo da Sociologia da Educação. Essa revolução deu início a sociedade capitalista, exigindo do sociólogo uma intensificação dos olhares voltados a essa sociedade transformada. Um dos conceitos que surgiram com essa mudança e é fundamental para compreensão da sociedade capitalista é o de trabalho. Para o sociólogo alemão Karl Marx (1993) o trabalho é a relação entre homens e mulheres que buscam transformar a natureza para garantir a sua subsistência, portanto, trata-se da base material da vida prática.

Devemos também considerar a divisão de classes do período da Revolução Industrial, não que isso fosse inexistente no passado, mas não tinha as mesmas características, em uma análise entre a sociedade antiga e medieval pode ser encontrado estamentos semelhantes, porém, se comparadas com a sociedade industrial há diferenças significativas. Na sociedade capitalista aquele que domina os bens e meios de produção está sempre a frente nas decisões no plano econômico jurídico e político (Marx, 1993). Assim, a sociedade se divide entre burguesia e proletariado. Os burgueses são aqueles donos dos meios (ferramentas, máquinas e indústria) e bens de produção (o produto final de toda realização de trabalho). Os proletários são os operários que sustentam a sua prole (família) e somente tem a sua força de trabalho para oferecer nessa relação.

Uma análise do contexto industrial, surgido no século XVIII e se ampliado no XIX, faz compreendermos um pouco mais sobre o dinamismo da educação atual. A Sociologia da Educação se compromete em evidenciar pontos fundamentais produzidos pelas mudanças da sociedade do capital em relação ao campo educacional. A conjuntura díspar que aprofunda ainda mais com a educação dicotômica, proveniente dos valores disseminados pela era do

capital, que perpetuam ainda mais o foço de desigualdade na sociedade atual.

Entender os desdobramentos da Revolução Francesa também nos permite refletir sobre o surgimento da Sociologia, esse acontecimento fora eleito por historiadores tradicionais como o marco do início da contemporaneidade e, conforme Hobsbawn (1977), o primeiro movimento burguês que fez com que essa classe pudesse alcançar o poder na sociedade ocidental de vários países além da França.

Em Hobsbawn (1977), observa-se que a França até então vivia um regime monárquico, onde o rei Luís XVI tinha total poder, abaixo do rei estava o clero e todos ligados à igreja católica. Estes tinham conjuntos de leis que garantiam seus direitos e privilégios, como por exemplo, a isenção de impostos e o direito de cobrança de dízimo, regalias do primeiro estado. Em seguida, o segundo estado: a nobreza, ou seja, os grandes proprietários de terras e/ou pessoas ligadas à família real. Por último, os representantes do terceiro estado “o povo”, desde a burguesia, os camponeses, os profissionais liberais e o proletariado que vinha surgindo por meio da industrialização. O último estado era encarregado de pagar diversos impostos para assegurar os privilégios dos estados superiores.

As conquistas obtidas a partir da Revolução Francesa foram de grande valia para o mundo ocidental. Tais conquistas partiram de um preparo intelectual da burguesia que derivou de um movimento filosófico, político e econômico chamado Iluminismo (COSTA, 2005). Os iluministas, racionais e críticos aos modelos tradicionais de sociedade, defendiam uma sociedade democrática, com o fim do antigo regime baseado na monarquia e lutavam pelo anticlericalismo, pois acreditavam em uma cultura racional com uma laicização do Estado a partir da separação entre Igreja-Estado.

Essas transformações, agravadas pelas duas revoluções supracitadas, suscitaram interesses de intelectuais em tentar compreender essa sociedade complexa que se materializava. Devido a essas transformações, econômicas, sociais e políticas houve a necessidade de estudar esse novo formato de divisão do trabalho e crescente urbanização que teve início na Europa e os desdobramentos na vida em sociedade.

Posto isto, na Sociologia e consequentemente na área da Educação houve a contribuição de diversos autores, mas três tornaram-se pensadores clássicos que tramitam no meio acadêmico como referencial teórico, são eles: Max Weber, Émile Durkheim e Karl Marx. Esses autores, basilares na sociologia, desencadeiam seu pensamento de diferentes formas e ideais.

Embora Comte seja considerado o pai da sociologia e tenha dado este nome, como menciona Costa (2005), Durkheim é apontado como um de seus primeiros teóricos e diz que a sociologia é uma ciência positiva, que deve respeitar um método, o positivista. Para esse autor os fatos sociais são importantes para a compreensão sociológica, encarando-os como algo concreto, sendo eles modos de agir que exercem sobre o indivíduo uma coerção exterior. A questão da educação, para Durkheim (2011), deve ser uma educação para a vida, pautada em um comprometimento real e fundamental de coesão social. A Educação é basicamente socialização, ou seja, inserir os indivíduos na sociedade, sem alterações em sua organização, pois o meio moral da sociedade é que molda os sujeitos.

Assim, para Durkheim (2011) a escola é um microcosmo social, ou seja, uma parte da sociedade reduzida, na qual reproduz o que acontece fora dela, ensina-se o filho de operário ser um operário disciplinado e regulado, assim como desenvolve o pensamento do filho do proprietário do meio de produção.

Já o sociólogo Max Weber propõe que a sociedade não é uma coisa em si, mas ganha rosto conforme o olhar que você lança sobre ela (Rodrigues, 2007). Os acontecimentos dependem fundamentalmente da postura da própria ação do investigador, onde os homens veem o mundo a partir dos seus valores. Pode-se observar com isso, que o pensamento weberiano se difere de Durkheim na questão da influência dos valores na forma de fazer sociologia, onde o fato social não seria externo ao indivíduo. Nessa linha de pensamento é exposta a necessidade do ser humano se preparar para viver em uma sociedade burocratizada e que cada vez mais se racionaliza, papel importante da educação.

Em Marx (1993), tem-se dois conceitos importantes para início da compreensão de seu pensamento para a Educação, são eles: ideologia e alienação. A ideologia consiste em um conjunto de ideias, valores e concepções de mundo que está ligada a uma determinada

classe social. A classe dominante controla e impõe sua ideologia para manutenção das relações sociais com o que Marx chama de superestrutura.

Desta maneira, a superestrutura encarrega-se da disseminação das ideias da classe dominante de cada época, com imposições religiosas, espirituais, estrutura jurídico-política e ideologia. Isso faz com que, quem obtêm esse poder, mantenha o *status quo* (MARX, 1993). Pode-se notar que na atualidade, a população no Brasil pode ser manipulada por meios de comunicação, como rádio, televisão, revistas e redes sociais com maior poder de disseminação de conteúdo gerando uma ideologia de consumo.

Já o termo alienação, do latim *allium*, tem o significado de “aquele que é alheio”. Ou seja, todos aqueles que ficam fora das decisões político-sociais, no entanto cumprem o que lhes foi imposto por quem possui poder são considerados alienados, aquele que está a margem da questão, que não compreende-se dentro do jogo histórico, do contexto vivido, que não percebe as raízes de sua exploração.

A Educação para Marx, nesse mundo capitalista e industrial, consiste na perpetuação de valores e pensamentos de uma classe sobre a outra, tendo como intuito impregnar a ideologia dominante na sociedade. Por outro lado, entende a Educação como arma valiosa para emancipação da classe trabalhadora, ou seja, é por meio da educação que rompe-se ou perpetua-se a ideologia dominante, assim a tomada de consciência de classe seria a maior arma contra a alienação do proletariado (RODRIGUES, 2007).

Para além de Durkheim, Marx e Weber que desenvolveram a Sociologia de formas distintas, Rodrigues (2007) destaca que no século XX o processo educacional teve outros três autores importantes: Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci e Karl Mannheim, que receberam influência individual de cada autor basilar da Sociologia e obtiveram notoriedade em suas propostas para o século XX.

As contribuições de Bourdieu (2004) são importantes para a compreensão do mundo social por trazerem investigações sociológicas aprofundadas quanto as relações humanas. Para o autor, existe um espaço multidimensional nesse mundo social, no qual compreende fatores de diferenciação responsáveis pelas sobreposições em relação ao poder ou formas de capital. Esses

poderes sociais fundamentais são: em primeiro o capital econômico, que envolve a renda, salários, bens materiais; em seguida o capital cultural, presente no conhecimento e saberes individuais que podem ser reconhecidos por titulações e influência familiar; em terceiro existem duas formas de capital correlacionadas, o capital social, que constitui recursos de relações sociais baseado em contatos e o capital simbólico é a o reconhecimento social dos demais capitais, alinhados a sua aceitação e valoração atribuídos a sua posição e aceitação na sociedade.

Em sua análise Rodrigues (2007) destaca que Bourdieu utiliza o modelo durkheimiano de forma mais arrojada, em seu estruturalismo, os sujeitos estão apenas submetidos aos desígnios e regras sociais, não distinguem tal fato e naturalizam estas condutas. Dentro dessas estruturas, a escola dissimula uma aparente neutralidade, mas torna-se seletiva e determinante na vida dos indivíduos. Ainda para o sociólogo, não há possibilidade de romper com este ciclo. Portanto, essa lógica entende que, “todo sistema de ensino institucionalizado visa em alguma medida realizar de modo organizado e sistemático a inculcação dos valores dominantes e reproduzir as condições de dominação social que estão por trás de sua ação pedagógica” (RODRIGUES, 2007, p. 74).

A Sociologia de Gramsci busca uma adaptação do pensamento marxista no século XX. Para Gramsci (1982), embora a educação seja, em última análise, as condições materiais específicas da sociedade através das quais as pessoas se organizam para produzir e reproduzir, e ao mesmo tempo para mudar a sociedade. Torna-se parte integrante da cultura, por meio da qual os intelectuais organizam redes de crenças e relações sociais institucionais, entendido como hegemonia, através das quais exercem um direcionamento moral e intelectual na sociedade, mesmo antes de fatores econômicos.

Rodrigues (2007) observa em Gramsci uma visão revolucionária em seu discurso perante a educação. Menciona que a revolução deve ocorrer no cotidiano em todos os espaços de poder da sociedade, para que as classes dominadas obtenham poder. O sociólogo menciona que não se deve abdicar apenas do poder econômico, sendo que as ideais possuem coerção dentro das classes. A formação escolar tenderia a ser o fator mais importante nessa

concepção, pois é por meio dos intelectuais, atuando como líderes, que seriam instrumentos de expressão da vontade coletiva. Ainda, a Educação deve perder sua dualidade em relação aos objetivos de sua finalidade, precisa servir de maneira unitária para que os alunos menos favorecidos tenham uma educação mais ampla e crítica, não apenas um ensino técnico e conteudista.

Já em Mannheim (1972) observa-se uma aspiração ao aspecto democrático da sociedade e da educação. Segundo esse autor, para que a personalidade democrática seja alcançada, as escolhas devem ser baseadas na busca do bem comum em conexão com o progresso individual. Assim, a sociedade democrática seria cooperativa, a educação se tornaria uma das forças, um dos fatores técnicos ou sociais que estão destinados a atuar sobre os indivíduos que buscam desenvolver nela uma personalidade inerentemente democrática.

Enfim, Rodrigues (2007) vê em Mannheim um retorno as ideias de Weber. Ele defende que a Sociologia deve tornar-se embasamento teórico para alunos e educadores, para que assim a compreensão da sociedade tenha influência no setor educacional. Mannheim defende uma sociedade democrática, racional e que deve ser governada por cientistas. Ele defende que todas as camadas sociais, por meios democráticos, venham a contribuir com o processo educacional.

A Sociologia da e na Educação deve ser entendida e estudada com seriedade devido à necessidade do professor e professora olharem mais atentamente a sociedade. Existem na sociedade atual, problemas dos mais diversos que devem ser observados em sala de aula, como o preconceito, o racismo, a xenofobia. Valores estes, criados em determinado período social e enaltecidos na contemporaneidade, que implicam aos docentes a compreensão deste contexto histórico e social para intervir adequadamente nesses problemas cotidianos do âmbito escolar.

Essa compreensão da Sociologia no âmbito docente, deve ir além de sua formação, pois segundo Costa (2005) o conhecimento sociológico, em um âmbito formativo, ultrapassa a simples formação técnica, nele devem ser vinculados a consciência de aspectos da ação humana e da realidade na qual se manifesta. Uma visão sociológica vai além da profissionalização, deve levar a um comprometimento e responsabilidade social do pesquisador na sociedade em que ele faz

parte. Essas ideias e compreensões sociológicas fazem com que os docentes ampliem seus horizontes sobre o vasto processo educacional, pois a educação precisa de profissionais que dominem ou ao menos compreendam as teorias da Educação que fizeram parte da história e do caminho de transformação do ensino até a atualidade.

As origens e desafios da educação pública: uma retrospectiva Histórica das Políticas educacionais no Brasil

O termo “política” está envolto de significados correspondentes as múltiplas fases históricas do ocidente. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), o sentido clássico do termo está ligado a um adjetivo originado de polis - *politikós* - e refere-se a tudo que diz respeito à cidade, ao urbano, civil, público e social. A primeira escrita sobre o tema encontra-se em Aristóteles, na obra “A política” onde introduz a discussão sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas de governo.

Para Shiroma (*et al*, 2000), com o passar do tempo, a política passa a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado. Por conseguinte, Estado compreende-se como produto da razão, ambiência social marcada pela racionalidade, ele serve para que o ser humano viva em sociedade, de acordo com sua natureza. Em Hegel o Estado seria o fundamento da sociedade civil e da família, já Marx afirma o Estado como violência concentrada e organizada da sociedade, evidencia a relação entre sociedade civil e Estado.

Para a definição de políticas públicas, Martins (2013), orienta que são traduzidas em ações que se realizam em processo, durante o qual negociações são encetadas e grupos em conflito influenciam a agenda de governo. Assim, as políticas públicas mudam de acordo com os interesses dos grupos que estão envolvidos no processo de implementação, como o “Estado, que abriga grupos de interesses de funcionários públicos; organizações não governamentais, entidades sindicais e grupos representativos de interesses específicos, tais como os que defendem o direito às diferenças etc.” (MARTINS, 2013, p.280).

Pode-se compreender, a partir dessa definição de políticas públicas, que as políticas educacionais seguem permeadas de interesses e de disputas de diferentes orientações ideológicas. De acordo com Saviani (1988), as políticas educacionais, principalmente até a Lei 5.692 de 1971, eram de iniciativa do poder Executivo e sem a participação da sociedade, por isso não exerciam o papel democrático necessário, apenas interesses de grupos que detinham poder político.

Os expostos acima possibilitam a percepção dos trâmites políticos que levaram à promulgação da Lei 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Sendo essa primeira LDB resultado de variadas posições, como menciona Romanelli (1986), indo desde o otimismo mais exagerado de alguns, que denominavam seu resultado de “carta de libertação da educação nacional”, alguns mais reservados em expressar opiniões, até o pessimismo extremado dos que eram contrários ao resultado.

O contexto que levou à primeira LDB no Brasil serve como enredo de compreensão do funcionamento das políticas públicas, em especial as educacionais. Assim, será relacionado o conjunto de acontecimentos que levou a promulgação dessa Lei, desde 1932, período em que se intensifica o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a nova, resultado de uma intensificação no debate de diretrizes gerais para a educação nacional.

Segundo Romanelli (1986), a reivindicação da escola pública, gratuita, obrigatória e leiga fora resultante da decadência da antiga ordem aristocrática no Brasil, fruto da ascensão de novas classes sociais e complexificação do organismo social, que começa a se definir, principalmente, a partir de 1930. Com isso, o país estava na transição do ensino com intensificado cunho católico, para uma tentativa de modernização com inspiração positivista.

A aspiração a mudanças no sistema educacional e nas filosofias de ensino originaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Conforme Saviani (2008), partiu da Associação Brasileira de Educação (ABE), sendo um marco indicador da disposição do grupo renovador de exercer a hegemonia do campo pedagógico. Esse manifesto era pautado nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira.

Em suma, o documento defendia uma maneira de pensar o ensino de forma filosófica e científica, para conseguir chegar em uma qualificação da educação nacional de qualidade a longo prazo (SAVIANI, 2008). Isso seria consequência de uma educação obrigatória e gratuita a quem não tivesse acesso ao ensino particular. Antes de tudo, “expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país” (SAVIANI, 2008, p. 254).

Em seguida foi promulgada uma nova Constituição de 1934, que pouco dedicou espaço à educação em relação ao documento anterior (1891), mas o suficiente para incluí-la em seu quadro estratégico: questão social para combater a subversão ideológica. Um dos principais pontos era de que a educação deveria ser responsabilidade da família e dos poderes públicos.

Na Constituição seguinte, durante o Estado Novo (1937-1945) no governo de Getúlio Vargas (governo ditatorial), em 1937, definiu o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir. Se observa em Saviani (2008) que os objetivos das políticas educacionais deste contexto seguiam ao emergente processo de industrialização, demandavam-se políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que fossem eficazes na formação do perfil de cidadania adequado ao processo vigente, ou seja, que formasse alunos acríticos, subordinados e disciplinados.

Compreende-se que as políticas deveriam reconhecer que o lugar e a finalidade da educação e da escola eram de ordenação moral e cívica, passíveis de obediência dos sujeitos sociais, como uma forma de adestramento da população, assim como a formação da força de trabalho para a modernização e de total submissão ao Estado devido ao totalitarismo envolvido.

Durante Estado Novo ocorreram as leis orgânicas do ensino, conhecidas como Reformas Capanema em 1942. Saviani (2008) afirma que foram postos em execução os seguintes decretos lei:

- a) Decreto lei 4.048/1942- Cria o SENAI;
- b) Decreto lei 4.073/42 - Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto lei 4.244/42- Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto lei 6.141/43 - Lei Orgânica do Ensino Comercial;

- e) Decreto lei 8.529/46 - lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto lei 8.530/46- Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto lei 8.621/46 e 8.622/46 - Cria o SENAC;
- h) Decreto lei 9.613/46 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Estas leis completaram o processo político aberto com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. Assim, foram estabelecidas diretrizes sobre todos os níveis da educação nacional. Segundo Romanelli (1986), para efetivar o ensino industrial (demanda de uma economia que acelerava o processo de substituição de Importações e destinado a uma classe operária já inserida na indústria), o governo com o apoio da CNI (Confederação Nacional da Indústria) criou o SENAI. O sistema deveria ser mantido por contribuições de filiados da CNI e sua função passou a ser a de organizar e administrar escolas de aprendizagem e treinamento industrial no país.

Em Saviani (2008), nota-se que as leis orgânicas contemplaram os três departamentos da economia regulamentando o ensino técnico profissional industrial, comercial e agrícola. Contemplaram-se também os ensinos primário e normal. Persistia mesmo assim o mesmo dualismo: as camadas mais favorecidas procuravam o ensino secundário e superior para sua formação. Aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho.

Foi nesse contexto que se iniciaram as discussões sobre a fixação das “diretrizes e bases da educação nacional”, sendo imposta, segundo Saviani (1988), pela nova Constituição de 1946. Assim, a primeira comissão composta por educadores das mais variadas tendências, foi reunida pelo ministro da educação, Clemente Mariani em 29 de abril de 1947.

Saviani (1988) mostra que o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deu entrada no Congresso em 29 de outubro de 1948, mas foi arquivado pelo relator o deputado Gustavo Capanema em 1949, com a conclusão de que o projeto deveria ser refundido ou emendado. Observa-se que desde a entrada no Congresso, o projeto original esbarrou na correlação de forças representadas por diferentes posições partidárias presentes no Congresso Nacional.

Esse processo de projeto e aprovação dessa reforma do ensino pode ser dividida em dois períodos. Segundo Romanelli (1986), o primeiro e mais prolongado vai da apresentação do anteprojeto no Congresso em 1948 até 1958; o segundo começa na sequência do anterior e vai até a votação da lei, em 1961. Nesse primeiro período caracterizou-se por lutas e discussões que giravam em torno de interpretações contraditórias. Esse talvez tivesse sido o principal motivo de arquivamento do primeiro projeto, além de aspectos de descentralização contida nele, que levaram o deputado Capanema a se opor, pois acreditava que o Governo Federal deveria continuar no controle do ensino.

Romanelli (1986) assegura que foi apresentado um segundo substitutivo em 1958 pelo deputado Carlos Lacerda, o qual nem foi colocado em debate, devido ao polêmico direcionamento que seguiu para a “liberdade de ensino”. Porém, o mesmo deputado, em janeiro de 1959, conseguiu levar em pauta, um terceiro substitutivo que deslocava da discussão central sobre centralização e descentralização para a “liberdade de ensino”, ou seja, a liberdade de quem quer que seja ensinar.

Mas, para Saviani (1988), somente em setembro de 1959 o texto final foi apresentado, em seguida redigido e assinado em dezembro do mesmo ano. Esse texto final, pouco agradou aos envolvidos, ele serviu mais assiduamente como uma tendência conciliadora para agradar os importantes “partidos ideológicos” que estavam envolvidos, como a Igreja, imprensa, além de associações dos mais diferentes matizes.

Pode ser observado que essas discussões e propostas elaboradas até a promulgação da primeira LDB de 1961, foi pautada pelas elites nacionais. Apesar de corresponder a um período de crescente democratização entre a promulgação até 1964 as massas populares ficaram distantes decisões. Isso foi o que Saviani (1988) chamou de “democracia restrita”, pois tratava de uma democracia limitada apenas as elites.

Por fim, essas políticas que envolvem a educação decorreram essencialmente das elites e impelidas à classe trabalhadora que foram envoltos por uma educação voltada para a formação do Capital Humano, com vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo,

integração da política da educação aos planos gerais de desenvolvimento.

Isso demonstra como a educação pública é repleta de debates e disputas ideológicas que muitas vezes deixam quem realmente será afetado pelo setor público, ou seja, quem não tem a condição de ingressar no ensino particular, a margem das decisões elitistas. O que demonstra até o alto poder de mando das classes mais abastadas sobre as decisões em relação à educação pública, focando em formar a massa trabalhadora sem a consistência crítica e ampla que poderia.

Considerações finais

Podemos compreender que os autores que formam a base inicial da Sociologia foram os três clássicos. Primeiramente Durkheim, pautado no método positivista e que via a Educação como socializadora, com a capacidade de inserir os indivíduos à sociedade; depois Weber afirmando que a Educação seria um instrumento que proporciona ao indivíduo o preparo necessário para o desempenho de atividades funcionais adequadas às exigências das mudanças causadas pela racionalização com que se enfrentará na sociedade; e o terceiro Karl Marx, para quem a Educação seria um artifício de dominação dos detentores de poder, com base na ideologia dominante e na alienação da classe trabalhadora. Esses autores foram essenciais para o desenvolvimento de outras teorias relativas à Sociologia em si e, em destaque no texto, a Sociologia da Educação.

No século XX, houve outros três autores em destaque no campo sociológico, sendo Bourdieu como um dos mais referenciados da área, o qual abordou, entre outros, aspectos como as estruturas que norteiam as relações sociais. Em Antônio Gramsci observamos uma forte tendência materialista, onde a dominação é exercida por meio das estruturas econômicas, as quais agem diretamente na Educação, e que poderia ser alterada apenas por meio de revolução; e Mannheim, que propõe uma sociedade democrática que deveria alcançada por meio da Educação.

Esses múltiplos vieses teóricos mostram a complexa relação entre a Sociologia da Educação e as possíveis abordagens de pesquisa e de prática educacional. O que ajuda a compreender os empasses e

distintas lutas que envolvem as políticas educacionais. Essas, em diversos momentos, deixam a educação pública marginalizada a mercê de decisões de pequenos grupos privilegiados – da elite – que não se preocupa com a classe trabalhadora, pois durante as decisões decorrentes das LDB's pouco se efetivou de emancipador para os estudantes mais pobres da rede pública de ensino no Brasil.

A Sociologia da educação e sua historicidade devem ser entendidas e estudadas com seriedade, especialmente devido à necessidade de todos os envolvidos no processo educacional perceberem as relações travadas no âmbito da sociedade, seja no contexto político, social, econômico, ou educacional, possibilitando um olhar atento e crítico aos reflexos desse dinamismo nas suas vidas práticas. Os valores, principalmente os que envolvem algum tipo de preconceito, criados em determinado período social e enaltecidos na modernidade, sugerem que os professores compreendam esse contexto histórico e social para intervir de forma adequada nesses problemas cotidianos do contexto escolar.

O texto aqui apresentado representou um esforço dos autores(as) em refletir sobre a historicidade da educação, em especial com as contribuições da Sociologia da Educação, mas não tem por objetivo esvaziar a temática, muito menos reduzi-la. Desta maneira, as discussões podem ser recolocadas, ampliadas e modificadas, o importante é existir a constante reflexão sobre o tema para que a educação democrática, tão sonhada atualmente, atinja de fato seus objetivos.

Referências:

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In:
BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Coisas ditas São Paulo: Brasiliense, 2004.
- NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Orgs.) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

- COSTA, Cristina. **Sociologia: questões da atualidade**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: CIV. BRASILEIRA, 1982.
- HOBBSBAWM, Eric John. **A Era das Revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MANNHEIM, Karl. **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- MARTINS, Angela Maria. O campo das políticas públicas de Educação: Uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez. 2013.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 1988.

O TRABALHO COM AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Liziana Arâmbula TEIXEIRA (UFGD)¹

Introdução

Esse artigo relata uma experiência de ensino realizada no município de Amambai, cidade do estado de Mato Grosso do Sul, o qual foi desenvolvido com o objetivo de descrever como o projeto “Agrupamentos Produtivos” foi executado nas escolas da rede municipal de ensino, bem como apresentar organizações didáticas estruturadas por professores alfabetizadores e voltadas a obter avanços nos índices de aprendizagem dos alunos matriculados no ciclo de alfabetização. Considerando-se aqui, que ao ciclo de alfabetização pertencem crianças de 6 a 8 anos, regularmente matriculadas em turmas de 1º e 2º anos, ou seja, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Como proposta metodológica privilegiou-se a abordagem qualitativa, com os dados coletados mediante técnica de pesquisa documental. Os relatórios analisados, denominados Gráfico de Desempenho no Ciclo de Alfabetização (GDCA)², foram elaborados pelos/as professores/as e pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as da rede municipal de ensino, com observância às orientações da Coordenadora Geral dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Assim, a presente pesquisa, intitulada “Agrupamentos produtivos e as contribuições para o processo de alfabetização”, que se efetivou a partir dos estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³ e da prática dos docentes que atuam no ciclo

¹Mestranda do Programa de Pós Graduação (PPGedu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); E-mail: lizianateixeira@hotmail.com

² Semanalmente eram aplicadas atividades de avaliação diagnóstica e elaborados gráficos de desempenho dos alunos. Os gráficos eram analisados pela equipe pedagógica, servindo como suporte para planejamento do trabalho e posteriormente os dados eram encaminhados para a Coordenadora Geral dos Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Educação.

³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, estados, municípios e sociedade de assegurar que todas as

de alfabetização, visou conhecer a atuação e as metodologias utilizadas pelos profissionais participantes que culminaram em melhorias em um cenário marcado por dificuldades no processo de alfabetização.

Nesta direção, esse estudo teve o propósito de responder ao seguinte problema: Como trabalhar simultaneamente com toda a turma, de forma a alfabetizar atendendo cada aluno com a atenção individual necessária? Partindo deste questionamento, levanta-se como hipótese o elemento metodológico “Agrupamento Produtivo” como uma das alternativas para alfabetizar as crianças.

Assim, em busca de confirmar a hipótese levantada para a problemática proposta, as escolas de Ensino Fundamental I, com apoio direto da Secretaria Municipal de Educação, engajaram-se em um fazer pedagógico voltado para a melhoria do desempenho das crianças, para contemplar o previsto na Meta 5 do Plano Municipal de Educação (PNE), que é garantir que os alunos estejam alfabetizados até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Em tal projeto, os professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos, organizaram os alunos de acordo com o coeficiente de aprendizagem, tomando como referência os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1985) e desenvolveram atividades desafiadoras em Língua Portuguesa.

A heterogeneidade na sala de alfabetização

[...] A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.

(Emília Ferreiro)

Ao longo dos últimos anos as discussões sobre o processo de alfabetização sofreram significativas mudanças conceituais. Alfabetizar passou a ser uma tarefa muito mais complexa do que simplesmente escolher um melhor método para que as crianças

crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização do 3º ano do Ensino Fundamental.

aprendam a ler e a escrever. Aqui neste estudo, a concepção de alfabetização adotada foi aquela em que a criança desenvolve a habilidade de ler e escrever com competência. Além disto, que ela seja capaz de fazer uso desta habilidade em práticas de vida diária. Acerca disto, complementa-se:

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).

Alfabetizar, portanto, consiste em uma habilidade básica, que diz respeito ao período em que a criança aprende a ler e a escrever de acordo com as regras e normas de um determinado idioma. Tendo em vista sua importância, é por meio da alfabetização que ela comunica-se fazendo uso da leitura e da escrita, entendidas como conjuntos de práticas sociais.

Avançou-se na compreensão da escrita alfabética como um sistema que é dotado de particularidades que precisam ser refletidas ao longo do seu processo de apropriação. Nos anos de 1980 surgiram estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita. A partir daí, alfabetizar deixou de ser um ato mecânico e passou a considerar a criança com um sujeito que pensa, levanta hipóteses sobre a escrita e ao longo deste processo, apropria-se das funções sociais da leitura e da escrita. Acerca disto, esclarece-se ainda que:

A psicogênese da língua escrita mostra que o processo de aprendizagem não é dirigido pelo processo de ensino, como se pensava, e preocupa-se em descrevê-lo do ponto de vista do aprendiz, deixando claro que as questões relativas ao processo de ensino - apesar das contribuições da psicologia cognitiva e da psicolinguística - são tarefa da pedagogia (WEISZ, 1988, p.1).

Neste sentido, o projeto Agrupamentos Produtivos foi elaborado com objetivo de proporcionar à criança uma oportunidade de reflexão sobre a língua escrita, confrontar suas ideias com as dos

colegas e oferecer/receber informações a partir de interações com seus pares e da mediação do professor alfabetizador.

Nesta proposta são observados os princípios da Psicogênese da Língua Escrita e consideradas as experiências e diferenças dos alunos, as quais indicarão o caminho que o professor deverá seguir as atividades que podem ser desenvolvidas coletivamente e as atividades que necessitam de intervenções. Logo, considera-se a heterogeneidade em sala de aula, sobre o que há uma importante ponderação:

Os alunos agrupados em uma mesma sala de aula, apesar de terem, geralmente, a mesma idade ou idades próximas, não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e no mesmo momento. Como cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas, é impossível existir uma sala de aula homogênea. A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma turma ou de turmas diferentes é, portanto, natural e inevitável, não devendo ser vista de maneira negativa (SILVA, 2012, p. 06).

Cabe sublinhar que com os “Agrupamentos Produtivos” não se está tentando reduzir a heterogeneidade em sala de aula, mas, ao contrário, pois as diversas configurações adotadas facultam às crianças com as mesmas hipóteses de escrita em alguns momentos estarem em um mesmo grupo, permitindo que uma atividade específica para que os que estão em determinado nível, os faça repensar suas hipóteses. Entretanto, em outros momentos, crianças com diferentes concepções irão fazer parte de um mesmo grupo para que, dependendo do objetivo do professor, troquem ideias e reflitam sobre suas convicções e, assim, possam avançar.

É consensual que as atividades em pequenos grupos são importantes, por proporcionarem a troca de experiências e conhecimentos. Além disto, as crianças compartilham saberes e inventivamente levantam suas próprias ideias. Esta assertiva é corroborada:

Em grupos as crianças podem trocar informações e comparar diferentes hipóteses. Se há crianças em níveis de escrita mais avançados e outras que estão com dificuldades em algumas

sílabas, podemos assistir a boas discussões, quando forem decidir que sílaba colocar nas palavras (SEAL, 2012, p.16).

Na seção que segue está apresentada a organização didática utilizada pelos profissionais alfabetizadores para a apropriação pelas crianças do sistema de escrita alfabético através do projeto. Para organizar esse trabalho a equipe pedagógica de cada escola da Rede Municipal de Educação (REME) reuniram-se mensalmente para planejar, trocar experiências e reavaliar o trabalho. Além disso, os professores envolvidos no trabalho encontravam-se semanalmente para planejar as atividades que seriam desenvolvidas na semana em suas salas ou nos agrupamentos.

Os professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos envolvidos nesse trabalho, reconheciam que os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes, isto é, não aprendem as mesmas coisas da mesma maneira e ao mesmo tempo. Estes educadores tinham a percepção de que a sala de aula forma um espaço heterogêneo em que sujeitos diferentes, com vivências extracurriculares diferentes interagem e constroem seu próprio conhecimento.

Os procedimentos da pesquisa: organização didática para atender a heterogeneidade

Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar.

(Emília Ferreiro)

O trabalho desenvolvido tomou como base parte do *corpus* de um projeto realizado durante todo o ano letivo de 2019 em escolas públicas municipais da cidade de Amambai. Os informantes são crianças em fase de alfabetização escolar, na faixa etária de seis a oito anos. Participaram do projeto sete escolas municipais, sendo seis localizadas na área urbana do município e uma na aldeia indígena. Enquanto que duas instituições educacionais, uma urbana e uma

indígena não participaram, mas fizeram parte de um grupo de controle.

O projeto contou com a participação de 38 professores alfabetizadores, os quais procuraram oferecer metodologias adequadas a cada nível/ritmo de aprendizagem, de modo a sempre fomentar a interação entre as crianças e, ao mesmo tempo, considerando a heterogeneidade de cada turma. Isto faz parte da idealização dos “Agrupamentos Produtivos”, com os professores alfabetizadores organizando suas práticas pedagógicas de modo que todos os alunos aprendam.

Para o agrupamento dos alunos, é preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com a língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para grupos diferenciados (SILVA, 2008, p.53).

Para tanto, foram planejadas atividades diferenciadas, as quais sempre conduzidas pelos professores alfabetizadores. Durante a aplicação das ações didáticas os alunos foram organizados em grandes ou pequenos grupos, ou ainda, em duplas (aprendizagem entre pares). As atividades propostas abriram infinitas possibilidades, sempre com o intuito de possibilitar uma reflexão acerca do sistema de escrita alfabético.

No processo, tomando por referência os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985), os alunos passam por quatro períodos que têm diferentes hipóteses ou explicações sobre o funcionamento da escrita alfabética: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No caso do projeto em questão, conforme diagnóstico inicial realizado pelos professores alfabetizadores participantes do projeto, as crianças estavam chegando no 1º ano do Ensino Fundamental ainda apresentando hipóteses iniciais de escrita. Dos 1.041 alunos matriculados na rede de ensino no ano de 2019, 700 chegaram tendo uma hipótese que se enquadrava entre o nível 1 e 2.

Disto emanou a construção e execução de um projeto mais específico, tendo como norte o agrupamento produtivo, haja vista que claramente as escolas sentiram a necessidade de implementar ações que contribuíssem para a evolução da aprendizagem das crianças, tendo por princípio que:

A questão importante é como elaborar um projeto de ensino que atenda a todos os alunos, sem exceção, dos mais sensíveis aos mais pragmáticos, dos mais competitivos aos mais colaborativos, dos mais lentos aos mais rápidos. As crianças são o resultado de suas experiências. Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas vivem, a maneira como constroem significados, as práticas culturais etc. Não existe um modelo de criança. Pensar em criança-modelo é discriminar (SEAL, 2012, p.19).

O primeiro passo dentro da perceptiva do projeto, foi o professor realizar o diagnóstico de como as crianças estavam em relação a apropriação da língua escrita. Em seguida, os alunos foram agrupados tanto pelos níveis em que estão: nível 1 e 2 (pré-silábico 1 e 2), nível 3 (silábico), nível 4 (silábico-alfabético) e nível 5 (alfabético), como pelos níveis próximos: pré-silábico com silábicos, silábicos com silábicos-alfabéticos, silábicos-alfabéticos com alfabéticos.

Após o diagnóstico os professores se organizaram para elaborar e propor situações desafiadoras de acordo com o agrupamento que ficou responsável, para que assim, pudessem oferecer condições para as crianças avançarem em suas hipóteses rumo à escrita alfabética.

Acompanhar as aprendizagens dos alunos em relação ao Sistema de Escrita Alfabética implica a realização de diagnósticos periódicos (não só no início, mas também ao longo do ano letivo) dos seus conhecimentos em relação à apropriação daquele sistema e à consolidação do conhecimento das correspondências som-grafia de nossa língua. Tal diagnóstico não se presta apenas para constatar os conhecimentos e as habilidades dos alunos (seus avanços e suas dificuldades), mas também, e sobretudo, para fornecer informações que subsidiem as práticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula (SILVA, 2012, p.08).

Quinzenalmente o conceito de turma era desfeito e as crianças eram redistribuídas, sendo realojadas em novos grupos de acordo com as suas hipóteses de escrita, onde cada professor pensava em atividades que fizessem seu grupo repensar suas convicções sobre o sistema de escrita alfabético, avançando em suas hipóteses. Nos outros dias da semana, o trabalho por agrupamento acontecia dentro de cada turma, com os alunos divididos em pares, trios ou quartetos, dependendo do objetivo do professor, sendo isto feito por se compreender como uma forma de fomentar o diálogo e a troca de informações entre as crianças.

A organização da turma não podia ser aleatória, sendo fundamental que se tivesse um diagnóstico preciso da sala, que se conhecesse o nível em que os alunos se encontravam, bem como um relato exato do que os alunos já sabiam ou ainda não sabiam, pois desta forma facilitava-se a organização dos agrupamentos. Para isto,

[...] o lugar de mediação do professor, anteriormente referido, coloca-se em destaque. Sua postura investigativa é o elemento central nesse tipo de avaliação: ele transforma o erro em fonte de informação, por exemplo, sobre o que a criança pensa sobre a escrita ou sobre o que ela acha que a escrita representa. Assim, o professor poderá tomar decisões mais consistentes quanto à regulação do processo de ensino-aprendizado, avançando em certos objetivos ou prolongando o trabalho de consolidação de certas capacidades ainda não desenvolvidas. (BATISTA, 2005, p.27)

Neste sentido, durante a realização do trabalho, no momento em que as turmas eram dissolvidas e novos agrupamentos surgiam, os professores as alternavam para que todos tivessem a possibilidade de trabalhar com todos os níveis. Houve sempre preocupação com a questão afinidade também, afinal o trabalho em agrupamento depende do relacionamento de seus membros, ou seja, se não tiverem afinidade o processo de troca de informações e impressões seria bastante prejudicado. Assim, toda a organização foi feita com atenção para atingir o objetivo maior, que era melhorar a qualidade da alfabetização das crianças, conseqüentemente o aprendizado da leitura e da escrita.

Como resultado do trabalho desenvolvido, chegou-se aos seguintes dados obtidos: no início do ano letivo de 2019, dos 915 alunos matriculados nas escolas que adotaram o projeto, 206 eram alfabéticos; em junho 382 e em dezembro o número aumenta para 618, totalizando 77,2% de crianças no nível 5 da psicogênese.

Nas turmas de controle, o número total de estudantes matriculados no início do ano era 126, destes 18 eram alfabéticos; em junho este número aumentou para 34, finalizando o ano com 63 estudantes no nível 5 da psicogênese, o que totalizou um percentual de 50% de crianças alfabéticas. Os dados demonstram que o trabalho desenvolvido durante o projeto “Agrupamentos Produtivos” obteve resultados favoráveis e que possivelmente este se mantenha e seja ampliado. Logo, conclui-se que:

- 1) Alfabetizar-se é reinventar a escrita, isto é, reconstruir o modo de produção deste objeto sócio – cultural.
- 2) Para reinventar a escrita é preciso pensar sobre ela, agir sobre ela, compreendê-la.
- 3) O professor não alfabetiza o aluno. Ele é mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto deste processo de apropriação do conhecimento.
- 4) Para exercer esta mediação o professor precisa conhecer o sujeito, o objeto da alfabetização. Nenhum método substitui este conhecimento.
- 5) Esta mediação consiste em estruturar atividades que permitam à criança agir/pensar sobre a escrita. Recriando estas atividades permanentemente, em função da análise dos erros (construtivos) infantis, dentro de uma estratégia de favorecer os conflitos geradores de avanço conceitual (WEISZ, 1985, p.119).

Consoante a autora supra, para alfabetizar- a criança é preciso pensar e agir sobre o objeto da escrita. Neste sentido, o projeto “Agrupamentos Produtivos” considera que a criança possui saberes diferentes e infere um trabalho que assegure que os conhecimentos sejam comparados, compartilhados e transformados. Conclui-se que, os agrupamentos funcionam como um instrumento pedagógico produtivo em salas de aulas com um número grande de crianças, sendo indiscutível que a partir da mediação do professor e das

intervenções corretas, com o desenvolvimento desse trabalho é notável a evolução das crianças em espaço de tempo menor.

O trabalho pedagógico alicerçado nos agrupamentos produtivos é bem-sucedido, como ficou evidenciado. Acredita-se que para tal sucesso, um dos pontos facilitadores está na própria natureza humana, haja vista que o indivíduo já nasce em um espaço social e a interação com os demais é essencial para seu desenvolvimento pleno. No âmbito escolar, tal interação se amplia, com a criança interagindo com seus pares e também com seus professores, o que vem fomentar uma constante troca de experiências e informações entre aqueles indivíduos mais experientes culturalmente e com aqueles que estão no processo de construir tais experiências.

A questão, é que é irrefutável que a aprendizagem é uma ação comunicativa, logo, demanda uma fazer compartilhado, como também ainda faculta perceber que quando as crianças trocam ideias e experiências com outras e com o professor, melhor conseguem se desenvolver e aprender a ler e a escrever em uma visão que perpassa, em longe, a mera decodificação.

Resta entendido, que a interação, como intencionalidade da prática educacional, principalmente quando se trata de alfabetização, vem nortear a organização de estratégias, do ambiente físico e dos recursos pedagógicos, os quais assumem um papel importante como mediadores da interação das crianças, suscitando ricas e únicas oportunidades de aprendizado de leitura e escrita. O trabalho em “Agrupamentos Produtivos” cumpre muito bem este objetivo, pois materializam trocas que favorecem o avanço da turma no processo alfabetizatório.

Considerações finais

O caminhar do presente estudo levou à compreensão de que no processo de alfabetização um dos pontos mais importantes diz respeito à organização do trabalho didático. Nesta perspectiva, um dos delineamentos metodológicos potencializador da aprendizagem da escrita e leitura dos educandos, é o agrupamento produtivo, tendo o professor alfabetizador o papel de organizá-lo. Tais agrupamentos são formados a partir do objetivo do proposto, com a

premissa de fazer com que as crianças troquem conhecimentos e, por conseguinte, avancem no conhecimento que se está trabalhando.

A partir dos resultados obtidos pode-se afirmar que o projeto “Agrupamentos Produtivos” obteve êxito, sendo que pelas atividades desenvolvidas constatou-se um avanço significativo no que diz respeito à alfabetização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Amambai, Mato Grosso do Sul. Crianças que apresentavam sérias dificuldades na apropriação da língua escrita conseguiram superá-las com maior sucesso e em menos tempo do que em práticas desenvolvidas em escolas que não adotaram o projeto.

O olhar atento dos docentes envolvidos no projeto considerou a heterogeneidade presente na sala de aula, assim como as estratégias de agrupamentos adotadas, que fizeram com que as crianças pudessem discutir e testar suas hipóteses com seus pares, ampliando seu conhecimento e encorajando-as a serem sujeitos cognoscentes e protagonistas de suas aprendizagens.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes [et al.]. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 88 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 3)

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SEAL, Ana Gabriela de Souza. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL/SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Ano 02, unidade 07, Brasília: MEC, SEB, 2012, p.16-26.

SILVA, Ceris Salete Ribas. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Alexandro da. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: BRASIL/SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Ano 02, unidade 07, Brasília: MEC, SEB, 2012, p.06-15.

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, nº 52, p. 115-119, 1985.

_____. **As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática de alfabetização**. Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova Concepção de Trabalho Pedagógico em São Paulo. São Paulo: SEE de SP/CENP - Coordenadoria De Estudos e Normas Pedagógicas, 1988.

NARRATIVAS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA PEDRO AMAZONAS PEDROSO ATRAVÉS DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA (BELÉM- PARÁ)

Ilka Joseane Pinheiro OLIVEIRA (UFPA)¹

Flora Cristine da Costa SCANTLEBURY (SEDUC/PA)²

Rafael Fernando Serrão CHAVES (IEBM)³

Introdução

A implementação da Lei 10.639/03⁴ é um importante tema de debate no campo da educação brasileira. Apesar desta constatação, as tentativas de implementar esta lei se apresentam enquanto insuficientes nas escolas de ensino básico, e na sociedade como um todo. É notória a invisibilidade desta lei, este fato é propiciado pela falta de informação e/ou de interesse da comunidade escolar. Ocasionalmente a ausência da percepção de que estudar, pesquisar, conhecer e falar sobre a África e cultura afro-brasileira faz parte da matriz curricular nacional e cumpre objetivos na vida de jovens de todo o Brasil. Neste sentido, destacamos três aspectos: o repensar das matrizes culturais envolvidas na formação da sociedade

¹ UFPA: Universidade Federal do Pará. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA). E-mail: ilkaoliveira13@gmail.com.

² SEDUC-PA: Secretaria Estadual de Educação do Pará. E-mail: floraremo@yahoo.com.br.

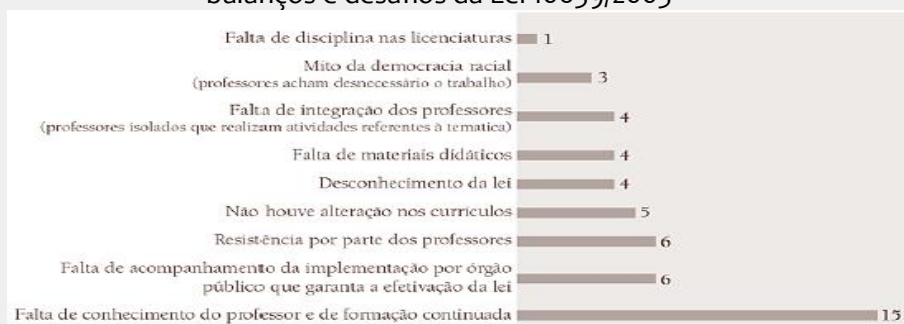
³ IEBM: Instituto Educacional Bom Samaritano. E-mail: rafaelfernando.sc@gmail.com.

⁴ Um marco simbólico na política de ação afirmativa. Em termos gerais, alterou a LDBEN e tornou obrigatória a inclusão da temática da cultura africana e afro-brasileira no âmbito do currículo em toda a educação básica. tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito do currículo da Educação Básica; incluiu o estudo da História da África e dos Africanos, a 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 a História do Brasil; instituiu as disciplinas que preferencialmente terão os seus conteúdos alterados com referências à História e Cultura Afro-Brasileira, porém terá que ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, mas dá ênfase em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Também a Lei instituiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. IN: **BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005, p. 35.

brasileira, partindo de uma perspectiva plural; as diferenças como horizonte filosófico-acadêmico-social; e por último, a ética baseada em práticas de liberdade frente ao eurocentrismo, colonialismo, desigualdades de gênero e raça na educação.

Silvério, Rodrigues e Domingues analisam a implementação da Lei 10.639/03. Os autores afirmam que a aplicação desta lei necessita de um longo e complexo caminho a trilhar nas escolas brasileiras de forma a contemplar todos os desejos em torno da igualdade racial⁵. Para obter uma percepção ampla deste processo, estruturamos a pesquisa em dois cenários: o primeiro no campo institucional e outro no campo acadêmico. No campo institucional, foi realizada uma pesquisa que se intitulou “Práticas pedagógicas de trabalho com relações etnicorraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10/639/03”. Para este projeto, foi aplicado um questionário com intuito de colher informações dentro das secretarias escolares, verificando as experiências e práticas pedagógicas que dizem respeito ao tema da lei acima referida. Depois, os autores fazem o levantamento dentro da temática nas produções acadêmicas em dissertações e teses em todo o Brasil, na plataforma da SCIELO. Com relação à produção acadêmica chegou-se aos seguintes resultados dos desafios a serem enfrentados quanto à implementação da Lei:

Figura 1: Gráfico retirado do livro Educação das relações raciais: balanços e desafios da Lei 10639/2003



Fonte: Educação das relações raciais: balanços e desafios da Lei 10639/2003 (p. 43)

⁵ SILVÉRIO, Valter Roberto; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DOMINGUES, Ana Carolina. Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da lei nº 10.639/2003 balanço de implementação, desafios e perspectivas. IN: **Educação das relações raciais balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003**. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

A pesquisa foi publicada no ano de 2015. Este levantamento é citado por Silvério, Rodrigues e Domingues como o único realizado até hoje sobre a implementação desta lei em todo o Brasil. Os dados acima trazem importantes reflexões sobre a educação para promoção da igualdade racial no país. Esse quadro nos permite afirmar que os dados são de peculiar importância para entender o contexto das relações de poder que colocam em campo a exclusão e inclusão das políticas de igualdade racial nas escolas brasileiras, através do conhecimento da cultura africana e afro-brasileira. Em resumo, a partir das fontes analisadas (artigos, teses e dissertações e o livro *Práticas pedagógicas de trabalho com relações etnicorraciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03* que foi baseado na aplicação de questionários), o principal desafio apontado como barreira para a implementação efetiva da lei é a falta de informação dos professores, incluindo a formação inicial. A falta de materiais didáticos que tragam a representação e a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena e o persistente mito da democracia racial presente no imaginário dos profissionais da educação ao acreditarem que o Brasil não é um país racista e essa temática não deve ser problematizada na escola. Além do desconhecimento da lei e a ausência de formação continuada. Todos esses aspectos se somam a falta de investimentos e intervenções das secretarias e diretorias de ensino municipais e estaduais. Reiteramos que a falta de informação é central para compreendermos o grau superficial com que a lei é aplicada nas escolas.

Os desafios da implementação da Lei 10.639/03 estão relacionados com desconhecimento deste universo cultural e sua exclusão nos diversos processos formativos de educadores. Destacamos dois índices da pesquisa realizada por Silvério, Rodrigues e Domingues: a falta de informação e a resistência em trabalhar a temática étnicorracial. Analisamos as subjetividades do pensamento/significações destes professores em duas situações que sugerem esta pesquisa: o não conhecimento ou a existência de imagens negativas que estão seguramente por detrás dessa resistência. Inferimos que a questão da religiosidade é um dos aspectos que estão nas imagens negativas deste universo cultural

negro e colaboram para esta resistência⁶. Os autores, à guisa de conclusão dos dados, citam as subjetividades contidas nas muitas imagens ligadas aos afro-brasileiros, como estas se colocam na concretude dos processos sociais escolares. Principalmente “[...] aquelas imagens que foram construídas, as forças sociais em disputa, as ressignificações contemporâneas dos discursos que orientaram o regime de representação que posicionou africanos e negros, de forma individual ou grupal”⁷.

É neste universo de tensões em torno da ideia de democracia racial, imaginário social negativo sobre a religiosidade de matriz africana, de invisibilidade da cultura afro-brasileira, que professoras de uma comunidade escolar na cidade de Belém do Pará realizaram sua experiência. Este projeto tinha por objetivos: trazer a inclusão de assuntos ligados à África e ao povo negro na educação básica; combate ao racismo; enfrentamento ao racismo religioso; um educar poético e inventivo entre jovens da periferia como uma das estratégias de reconhecimento da presença dos negros na história do Brasil. Portanto, este trabalho se justifica como escritos que perfazem um relato de experiência eivada de sentidos e de (re) significados da experiência escolar, em particular das questões raciais, ocorridas nas vidas de alunos e de sujeitos pertencentes a uma escola de ensino médio do estado do Pará, Escola Pedro Amazonas Pedroso.

Narrativas etnográficas na educação: afroperspectivas no território da escola

O respeito às diferenças exige a diversidade de narrativas, de lógicas e epistemologias no currículo. Um dos desafios está na

⁶ Sobre a questão da religiosidade como aspecto de resistência e também de possibilidades de pensar ações pedagógicas entre professores do estado do Pará, para a Implementação da Lei 10.639/03, ver OLIVEIRA, I.J.P. e PAIXÃO, C.J. **Cruzando a Linha: Afrorreligiosidade, Implementação da Lei 10.639/03 e as fronteiras da educação escolar**- Um estudo com professoras da educação básica. Curitiba: Editora CRV, 2015.

⁷ SILVÉRIO, Valter Roberto; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DOMINGUES, Ana Carolina. Op. cit., 2015, p. 45.

busca da equidade das perspectivas culturais e no efetivo exercício da interculturalidade⁸.

Atualmente as pesquisas qualitativas tem uma ampla aceitação no meio acadêmico, estas análises ajudam a compreender os seres humanos nos seus vários contextos, dentro de um campo transdisciplinar com o objetivo de entender os significados de um fenômeno e os sentidos que as pessoas dão a ele. Deste modo, a etnografia tem se estabelecido como precursora ao analisar fenômenos sociais. Assim como a observação participante, que se apresenta enquanto uma variante dentro da etnografia, destacando o estilo e o contexto do pesquisador ao realizar uma imersão sobre determinada realidade. Nascido na antropologia, esse modelo de análise se estabelece na educação a partir dos estudos de Margaret Mead nos anos de 1930, pois insere a educação no fazer antropológico e etnográfico. Ainda nesta perspectiva, Matos e Castro afirmam que ao trabalhar o tema da etnografia no fazer educacional é preciso buscar entender de que forma “[...] valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos adultos com o objetivo de formá-los para viver dentro da sua sociedade”⁹.

Partindo dos pressupostos em pesquisa etnográfica, este relato de experiência na educação adotou as seguintes etapas: a) Eleição do campo e tempo de pesquisa (alunos de duas turmas do 2º ano do ensino médio da Escola de Ensino Médio Pedro Amazonas Pedroso - a saber turmas 2009 e 2010 do turno da manhã, em outubro e novembro, ano 2019); b) Coleta de dados em campo (anotações por escrito de reuniões de planejamento entre corpo pedagógico e professores, produções dos alunos durante o processo das oficinas e palestras); c) Observação etnográfica (observação do envolvimento dos alunos e suas apresentações durante a culminância no Dia da Consciência Negra, 20 de novembro); d) Análise etnográfica dos dados (reunião de avaliação das atividades entre as professoras e os alunos durante o 4º e último bimestre de 2019); e) Estratégias de apresentação dos dados etnográficos (produção de um artigo científico).

⁸ NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18, maio/out. 2012, p. 63.

⁹ MATOS e CASTRO, 2011, p. 29 *apud* SILVA e MATHIAS, 2018, p. 57.

A Escola Pedro Amazonas Pedroso está localizada na Avenida Almirante Barroso, uma das vias de acesso mais movimentada da cidade de Belém do Pará. O nome do colégio vem do médico Pedro Amazonas de Souza Pedroso e foi criada pelo decreto nº 4683 de 05 de fevereiro de 1965, ligada a Rede de Escolas Públicas da SEDUC-PA (Secretaria Executiva de Educação do Pará). A escola tem hoje, aproximadamente 1.800 alunos matriculados, funcionando em 03 turnos, tendo em torno de 80 professores, 30 funcionários, 6 técnicos pedagógicos e mais pessoal de apoio.

A escola tem tradição na cidade de Belém, se destaca por ser uma das mais conceituadas da rede pública estadual quando se trata de aprovações nas universidades. O Pedroso, como a escola é conhecida, se destaca por apresentar diversos projetos esportivos e culturais, como: Jiu-Jitsu, Basquete, Projeto ENEM Turbinado, Dia da Consciência Negra. Quanto a última atividade elencada, a escola se tornou referência para a SEDUC-PA e associações diversas, justamente por desenvolver durante o ano letivo atividades relacionadas às questões etnicorraciais.

Em 2019 a escola inovou, retratando a cultura negra sob a ótica da linguagem fotográfica no formato “lambe” (colagem de fotografias em espaços públicos), onde um grupo de 03 professoras envolvidas com a temática e 01 parceiro membro do coletivo periférico de fotografia “Lambe e Beirada”¹⁰, trouxeram a linguagem fotográfica de cunho artístico como arte urbana, com objetivo de ocupar este espaço público com fotografias e trazer a beleza da linguagem visual na educação. Também se configurou como um ato político para sensibilizar os olhares de quem circula pela cidade e pela escola sobre a questão étnicorracial e do racismo.

Uma reunião de planejamento marcou o início das atividades. O projeto foi exposto em reunião com coordenadoras pedagógicas do turno da manhã e mais a direção. Dialogicamente a ação foi traçada entre as professoras idealizadoras do projeto, em conjunto com profissionais de outras disciplinas que se dispuseram a participar de forma voluntária da atividade. Nesse sentido, os alunos das turmas nº 2009 e nº 2010 foram selecionados - cerca de 70 alunos - e envolvidos de forma direta, orientados pelas três professoras. As

¹⁰ Coletivo de fotografia criado por Rafael da Luz e Yan Belém com o intuito de democratizar e expandir o acesso a linguagem fotográfica e arte urbana na região de Belém.

turmas dos outros turnos foram envolvidas com a culminância na condição de participantes das rodas de conversa em sala de aula com outros professores e disciplinas; como expectadores das fotografias coladas no âmbito da escola, produzidas pelos alunos do ensino médio da manhã.

Através do projeto, em nossas anotações, especificamente da oficina de fotografia, os alunos das duas turmas citadas acima, puderam se reconhecer como sujeitos pertencentes da história brasileira, refletindo sobre as violências raciais e de gênero, presentes na família e na escola. Pois, os mesmos fotografaram pessoas comuns e seus colegas de sala de aula, no qual, as pessoas fotografadas puderam contar um pouco da sua história e percepção de situações racistas que estiveram envolvidos. Os alunos transcreveram relatos de racismo que sofreram fora e dentro do ambiente escolar, onde escolheram uma fotografia para compor uma página do foto-livro, que contou também com poesias antirracistas. Ao término das oficinas e diagramação do foto-livro, houve a culminância com fala aberta a comunidade escolar, contando com a presença de representantes do CEDENPA (Centro de Estudo e Defesa do Negro no Pará), que abordaram temas necessários para luta antirracista, tendo a escola como espaço para diálogo e combate efetivo ao racismo.

Figura 2: Foto da oficina de fotografia na sala de aula da E.E.E.M. Pedro Amazonas Pedroso



Fonte: Acervo de Rafael da Luz. Outubro de 2019.

Do resultado dessa atividade culminou uma exposição feita no dia 20 de novembro de 2019, através de colagem das fotografias impressas, em preto e branco, formato A3, nas paredes da escola, além do foto-livro artesanal. O projeto foi considerado inovador por ter sido utilizado como ferramenta os telefones celulares dos alunos, com eles puderam se enxergar enquanto sujeitos pertencentes da realidade fotografada. Sendo assim, os alunos observaram com olhar crítico o seu entorno. Todas as disciplinas envolvidas convergiram para a aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Durante essa ação, no campo do ensino e da aprendizagem da sala de aula, ao que se refere ao continente africano, a religiosidade de matriz africana (candomblé, umbanda e tambor de mina) foi o tópico mais difícil a ser abordado. Pois, o racismo religioso é muito presente na escola, fato este que foi verificado na fala dos alunos durante os debates em torno do filme “Atlântico Negro na Rota dos Orixás”¹¹. Outras situações estiveram presentes nos relatos transcritos no livro artesanal e disponível na biblioteca da escola: a violência de gênero (um relato de assédio foi feito por um familiar de uma aluna); e situações de racismo pela estética do cabelo e da cor da pele.

Seguramente a ação propiciou condições de reflexões aos alunos, das suas capacidades dialógicas, tomados por uma consciência de suas próprias raízes históricas. Raízes que ajudaram, e ajudam, a constituir a cultura e formar a nação brasileira, pois, o preconceito e o racismo são uma das formas mais cruéis de violência. Diante disso, como poderíamos possibilitar as mudanças de atitudes racistas e preconceituosa dentro da escola? A resposta veio através da linguagem fotográfica, de uma ação coletiva através do “lambe” no espaço escolar, no qual os alunos despertaram para o trabalho coletivo, suas consciências críticas e adquiriram a percepção da importância da cultura afro brasileira, reconhecimento e denúncia das situações racistas, conforme as narrativas por eles coletadas durante o processo de pesquisa e em sala de aula.

Figura 3: Foto da capa do foto-livro construído com

¹¹O documentário está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V1OqdhQltrl&ab_channel=GAYAFilmes. Acesso em: 10 dez. 2020.

alunos e professores “Novembro Negro: uma luta antirracista”



Fonte: Foto e Criação da capa, Rafael da Luz.

Educar poético: educação e narrativas de liberdade

Porque branco e cigarro é usuário? Preto e cigarro é tráfico? No mercado branco comprando vinho é festa e farra. Preto comprando vinho é ladrão. Essa história é quase semelhante a Pedro Gonzaga, e o final vocês sabem, ele terminou no caixão! Pra quem é preto é difícil um bom dia, e fica pior quando chega a noite, no jacarezinho saindo da igreja se tu bate com a polícia? É tiro é foice. Dia seguinte uma mina reclama, e no outro quatro tiros ela aparece, esse é o caso de Mariele Franco e Matheus Melo, que lemanjá os leve¹².

É preciso pensar educação numa amplitude de si, no ato de educar-se. Nesta perspectiva “educar-se” é um aprender a pensar, um movimento dinâmico, dialético do pensar certo, do aprender a ver, uma possibilidade de prática educativo-crítica. Conforme Janaína Bêta pode existir nos profissionais que atuam na área da educação o equívoco de julgar possível educar, ensinar o outro no afã de solucionar o problema da educação (nas diversas realidades), mas

¹² Trecho da composição de autoria de Bruno Oliveira, aluno do 2º ano do ensino médio. IN: **Novembro Negro**. Livro artesanal do Dia da consciência Negra. Belém, novembro, 2019.

esquecemos algo essencial: educação é autoconhecimento¹³. É preciso neste contexto educativo que o pensar ocupe espaço, pois educação é formação, ou seja, dar forma ao pensamento. Paulo Freire dizia que “onde há vida, há inacabamento”¹⁴, e ao observar essa condição de ser inconcluso, o inacabamento de que nos tornamos conscientes, nos faz seres éticos. O educador ao compreender a complexidade do processo educacional e o respeito à autonomia do ser, da utopia, em sua eticidade tem plena consciência que o educar ultrapassa qualquer capacidade para enquadrar-se num sistema que nos afasta de nós mesmos.

Machado discorre sobre como “a aceleração tecnológica modula o ritmo de nossas vidas”¹⁵, exigindo atualizações cada vez mais rápidas, premiando os que se adaptam com facilidade e descartando os que não conseguem acompanhar a velocidade das mudanças. Duarte Junior afirma que a vida humana não é apenas vida (física), mas existência, ou seja, comporta um sentido. O autor diz ainda que as experiências vividas são sempre seguidas de simbolizações que permitem explicitá-las. Quando o ser humano se isola do outro, acaba se isolando de si, e do que lhe é próprio¹⁶. Enquanto somos distanciados do que nos sensibiliza, do que nos faz pensar, acabamos aprisionados por um sistema que investe em promover necessidades que obriguem ao consumo ainda maior de produtos, trocando o bem pelos bens. Diante desse contexto social, faz-se necessário entender a educação como processo libertador.

A educação alarga o ver. Seres educados são capazes de vislumbrar horizontes numa experiência expandida, conseguindo visualizar o que se oculta ao olhar, que está velado, o que no horizonte pode estar recolhido, uma nova possibilidade de ver, reconhecimento. Duarte Junior fala que para as classes dominantes não interessa que as pessoas elaborem a sua visão de mundo, importa neste caso, a “padronização do pensar”, no qual todos devem ver o mundo da maneira como querem os dominantes. Estes conceitos alienadores estão inseridos na escola, que ensina numa perspectiva desvinculada da vida concreta dos educandos, impondo a

¹³ BÊTA, Janaina Laport. **O educador poético**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.

¹⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 26.

¹⁵ MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. São Paulo: Editora Zahar, 2007, p 33.

¹⁶ DUARTE JR, João Francisco. **Por que Arte-educação**. São Paulo: Editora Papirus, 1988.

visão de mundo das classes dominantes, que prepara pessoas para executar um trabalho parcializado e mecânico. Neste cenário de dominação social das experiências e emoções o autor cita que é construído um processo de “adestramento” e não de educação¹⁷.

Educação é necessidade pensada como liberdade de ser. Pensar no respeito à autonomia do ser educado, é estimular a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. Paulo Freire fala que a pedagogia da autonomia deveria estar centrada em “experiência respeitosa de liberdade”, e pensando liberdade como necessidade, ajuda a compreender o porquê de a Educação ser movimento interno, pessoal, intransferível¹⁸. Manuel Antônio de Castro diz que a educação poética se dá numa dinâmica de integração que une o “aprender sobre algo e o aprender com algo, colocando-nos sempre como doação do vazio, como fonte, origem” ação interna, descobrimento. Ele continua esclarecendo em sua argumentação que “adentrar nesse vazio é auscultar o silêncio, origem de toda a fala” e auscultar é ouvir o próprio interior, pensar. O desafio é construir o pensamento e exige um exercício da ética, um terreno preparado para que a educação floresça integralmente¹⁹. O autor conclui sobre o educar poético:

É nesse sentido que o educar poético-originário é a desafiante tarefa e disciplina da auto-escuta, isto é, a escuta do próprio no seu sentido: pertencer ao ser que já nos foi dado como tarefa de realizar, nosso destino. Educar poético-originário é pertencer ao sentido do ser. Portanto, pertencer diz o apegar-se ao que é essencial²⁰.

Uma das formas encontradas, para criar um espaço no qual o educar poético pudesse acontecer, foi utilizar metodologias transdisciplinares. Indicando aquilo que está entre as disciplinas, ajudando na compreensão do mundo em sua complexidade e rompendo tanto o isolamento do sujeito e da disciplina. Um suporte utilizado para interligar os saberes foi a fotografia. Machado fala que

¹⁷ Idem.

¹⁸ FREIRE, Paulo. Op. cit., 1996, p.55.

¹⁹ CASTRO, Manuel Antônio de. **Por uma educação poético-originária**. [S.L.], 2012, [S.P.].

²⁰ Ibidem, p. 9.

a fotografia “é a base tecnológica, conceitual e ideológica de todas as mídias contemporâneas” e neste sentido a fotografia segue nas mais variadas direções, suportes, formatos e os diversos processos de captação da imagem derivados da técnica e da tecnologia fotográfica que se unem a estratégias, recursos formais e conceituais derivados do digital. A fotografia se torna um canal de experimentação, expressão como arte²¹. Duarte Junior nos diz que a arte é uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu processo de sentir quando explícita em seu pensamento que:

Encontrando nas formas artísticas, Simbolizações para os seus sentimentos, os indivíduos ampliam o seu conhecimento de si próprios através da descoberta dos padrões e da natureza do seu sentir. Por outro, lado a arte não possibilita apenas um meio de acesso ao mundo dos sentimentos, mas também o seu desenvolvimento, a sua educação²².

A arte é um estímulo que cria mundos possíveis e novas possibilidades de ser e sentir. Curiosidade e imaginação caminham juntas neste processo de criação e representação pela imagem. Os objetivos e desafios da intervenção artística tendo a fotografia como suporte na Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso eram de atuar na escola para além de um espaço que apenas reproduz conhecimento. Ao contrário, fazer pensar além de métodos mecânicos sistematizados que não libertam o aluno para sua autonomia crítica, para a autêntica curiosidade, pois caracteriza o amadurecimento do ser, do vir a ser, numa visão ampla da realidade social. O filósofo e fotógrafo cego Evgen Bavcar desenvolveu uma dialética entre as “trevas e a luz” para explicar sua relação com à imagem fotográfica criada a partir do pensar e pelo verbo, no qual a obscuridade permanece um estado oculto, a saber, a luz em potência de devir e de ser²³. Portanto, entendemos que a imagem fotográfica baseada numa visão de mundo e imaginação pode ao mesmo tempo ser tudo e nada.

Ao propor, aos estudantes o trabalho de fotografar pessoas negras que foram (e ainda são) vítimas de racismo, buscamos

²¹ MACHADO, Arlindo. A fotografia com expressão do conceito. *Studium* 2, 2000, p.1.

²² DUARTE JR, João Francisco. Op. cit., 1988, p. 66.

²³ BAVCAR, Evgen. *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

materializar narrativas que desmascarassem atitudes racistas que alunos ou conhecidos passaram durante a vida. Bruner, em seu livro *Atos e significados*, levanta questionamentos sobre como a narrativa difere-se de outras formas de discursos e de outra forma de organizar a experiência, exercendo um poder sobre a imaginação humana, onde a narrativa se constitui entre “real” e “ficcional”, lugar “comum” e “excepcional”²⁴. Os alunos produzem uma autenticidade na produção de várias narrativas fotográficas, que refuta o lugar-comum (ambiente escolar), exercitam a experimentação e estabelecem uma dialogicidade com o que foi produzido a partir de suas experiências, sentimentos e anseios em uma luta antirracista.

Figura 4: Foto dos alunos fazendo a colagem dos Lambe na parede da escola



Fonte: Acervo Rafael da Luz.

²⁴ BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2002. Tradução de: Sandra Costa.

Figura 5: Foto da culminância que ocorreu no auditório da escola Pedro Amazonas Pedroso onde estão presentes representantes da Seduc-PA e do Cedenpa – Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará



Fonte: Acervo Rafael da Luz.

O ver é uma ação ética de desvelar, que amplia horizontes para autênticas intervenções pedagógicas de Reexistências (utilizando-se da fotografia) frente à cegueira imposta por sistemas hegemônicos de poder que precariza a educação e as relações do sujeito, que não o torna pensante, mas submisso. Fanon comenta ao final de “Pele negra, máscaras brancas” que é pela tensão permanente de sua liberdade que os homens podem criar as condições de existência ideais em um mundo humano, numa tentativa de sensibilizar o outro²⁵. O sonho, a utopia (como fator fundamental na construção do homem), que fazem o homem despertar para outras realidades possíveis e neste conceito o educar poético possibilita uma tomada de consciência em busca de uma sociedade mais lúdica, ética e crítica. Neste sentido, possibilitando pela arte (como importante elemento pedagógico) e educação uma oportunidade de experimentar um processo de conhecimento libertador e conduzir a uma educação transformadora, no qual não somos submetidos à passiva aceitação de valores e sentimentos, mas aprendemos a pensar para recriar segundo nossa condição existencial.

²⁵ FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. Tradução de: Renato da Silveira.

Referências

- AMADOR DE DEUS, Zélia. Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará. **Cadernos de Pesquisa**. n. 67, nov. 1987.
- ANDERSON, Robert. O mito de Zumbi: implicações culturais para o Brasil e para a diáspora africana. **Afro-Ásia**, n. 17, 2017.
- BAVCAR, Evgen. **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BÊTA, Janaina Laport. **O educador poético**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.
- BLOG DA E.E.E.M. PEDRO AMAZONAS PEDROSO. **O Colégio Pedroso**, 2012. Disponível em: <http://colegiopedroso.blogspot.com/p/o-colegio-pedroso.html> Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL, Presidência da República (Subchefia de assuntos jurídicos). **Lei nº 10.639**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2002. Tradução de: Sandra Costa.
- CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do Quilombo à Universidade**: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará - Campus Belém quanto à permanência. Orientadora: Lúcia Isabel da Conceição Silva. 2016. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- CASTRO, Manuel Antônio de. **Por uma educação poético-originária**. [S.L], 2012, [S.P]. Disponível em:

<http://travessiapoetica.blogspot.com/2012/04/ao-leitor-esteensaio-e-longo-mas-propoe.html> Acesso em: 10 dez. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol.16, n. 2, 2003, p. 221-236.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que Arte-educação**. São Paulo: Editora Papirus, 1988.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. Tradução de: Renato da Silveira.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Questões da Nossa Época.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GONÇALVES, Silvandra Cardoso. **África e Laranjituba: memória, identidade e historicidade numa comunidade quilombola**. Orientador: Raimundo William Tavares Junior. 2015. Monografia (Departamento de História), Universidade da Amazônia, Belém, 2015.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**, Rio de Janeiro, p. 1-215, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf Acesso em: 10 dez. 2020.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. São Paulo: Editora Zahar, 2007.

MACHADO, Arlindo. A fotografia com expressão do conceito. **Studium** 2, 2000. Disponível em: <http://www.studium.iar.unicamp.br/doi/> Acesso em: 10 dez. 2020.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 18, p. 62-73, maio/out. 2012.

OLIVEIRA, Ilka Joseane Pinheiro; PAIXÃO, Carlos Jorge. **“Cruzando a linha”**: Afrorreligiosidade, implementação da Lei 10.639/2003 e as fronteiras da educação escolar – um estudo com professores da educação básica. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum; MATHIAS, Mércia Santana. Etnografia e Observação Participante na Pesquisa Qualitativa. **Ensaios Pedagógicos**, vol. 2, n.1, p. 54-61, jan./abr. 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha (org.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DOMINGUES, Ana Carolina. Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da lei nº 10.639/2003 balanço de implementação, desafios e perspectivas. IN: **Educação das relações raciais balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003**. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

APLICABILIDADE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR NA ALFABETIZAÇÃO E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE APOIO AO ENSINO

Leaci Vieira ONOFRE (IFES)¹

Introdução

Aprender a fazer a prática pedagógica por meio de uma Proposta de Sequência Didática Interdisciplinar exige interação, reflexão sobre a prática onde o professor atua permanentemente como pesquisador durante o processo de ensino-aprendizagem. A escola, por ser um dos espaços privilegiados de discussão e produção do conhecimento, favorece o trabalho colaborativo dos professores e o compartilhamento de ideias para melhorar a qualidade do ensino com vistas a garantir o direito de aprendizagem dos educandos no primeiro ciclo de alfabetização. Nóvoa (1997, p.26) diz que: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), é “preciso que as atividades de uso e as de reflexão estejam contextualizadas em projetos de estudo não apenas em Língua Portuguesa, mas em todas as áreas de conhecimento”. Essas situações de aprendizagem podem ser propostas de forma significativa e contextualizadas por meio do trabalho com sequências didáticas interdisciplinares no contexto da alfabetização.

As sequências didáticas são "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais" (ZABALA, 1998, p.18). Já as tecnologias digitais contribuem para dinamizar o processo de ensino aprendizagem, pois oferecem diversas possibilidades de interação entre os sujeitos, possibilitando novas formas de pensar e aprender,

¹ Professora Especialista em Alfabetização pela Fase: Faculdade de Educação da Serra e Especialista em Tecnologias Educacionais pelo Instituto Federal do Espírito Santo- IFES/2017. E-mail: leacionofre@gmail.com

de forma colaborativa. É fundamental que sejam incluídas na escola e integrem significativamente as metodologias de ensino, sendo explorada pelos professores de forma crítica e contextualizada, tendo em vista a formação de sujeitos atuantes.

A escola precisa acompanhar as transformações e incorporar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem. Lima (2001) enfatiza que "ensinar do jeito tradicional hoje é insuficiente para atrair a atenção e motivar a aprendizagem dos alunos". A interdisciplinaridade surge como "a superação da fragmentação da prática da escola" (FAZENDA, 2012, p. 88).

É notório que precisamos romper com o ensino fragmentado, compreendendo que a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Precisamos descobrir novos caminhos e modos de atuar pautados no diálogo entre seres humanos, disciplinas e uso das tecnologias educacionais, ressignificando o processo de ensino de forma colaborativa entre sujeitos e diferentes áreas do conhecimento. Deste modo, faz-se necessário desmistificar o impasse entre a teoria e a prática, onde os conhecimentos apreendidos possam ser experimentados de maneira crítica, reflexiva, interdisciplinar e autônoma.

O objetivo geral deste estudo foi permitir aos professores das séries iniciais refletir sobre interdisciplinaridade e o uso das Tecnologias Digitais como ferramenta de apoio ao ensino tomando como palco das ações o estudo sobre alimentação saudável por meio de uma proposta de sequência didática interdisciplinar. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual do estado Espírito Santo com professores da turma de alfabetização do 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, crianças com idade de 8 a 12 anos do turno matutino. Compreendeu vinte e seis alunos ao todo, sendo 14 meninas e 12 meninos. Desse total, seis alunos considerados com baixo desempenho acadêmico e dois alunos deficientes auditivos foram auxiliados pela intérprete de libras diariamente.

Sequências didáticas interdisciplinares

As novas gerações chegam a um mundo repleto de recursos tecnológicos: TV digital, jogos eletrônicos, videogames e outros, inseridas numa sociedade cada vez mais interconectada com acesso à

internet. Os avanços Tecnológicos definem novas exigências para todos, principalmente aos profissionais da Educação. Isso exige uma nova forma de pensar e agir na educação, buscando informações para lidar com novas práticas, visando à inclusão digital e social dos educandos, contribuindo com desenvolvimento do senso crítico e ativo dos mesmos.

Perrenoud (2000, p. 139) afirma que "as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas". A tecnologia pode ser um elo entre ludicidade e aprendizagem curricular que exige planejamento e direcionamento, acesso aos jogos educativos digitais com uso da internet, utilizados como ferramentas de apoio durante o processo de ensino que exige ainda objetivos bem definidos.

Conforme (FAZENDA 2008, p.20) "a interdisciplinaridade pressupõe diálogo e interação, fugindo a uma estrutura linear e hierarquizada, em que o fazer docente constituído de vários saberes não pode ser reduzido somente aos saberes disciplinares". Fazenda (1991, p. 31) diz que "[...] a interdisciplinaridade depende basicamente de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano". Diante dessa compreensão, precisamos considerar a necessidade de romper com a tradicionalidade do ensino.

Refletir sobre interdisciplinaridade é uma necessidade que percebemos no cotidiano escolar sempre que constatamos que um trabalho fragmentado não favorece os saberes necessários à formação integral do aluno e a qualidade das aprendizagens. As ações integradas devem contemplar a realidade local, buscando superar a fragmentação das disciplinas e promovendo a integração de forma que todos possam alcançar e manter um nível desejável de aprendizagem ao final do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

A sequência didática enriquece o trabalho pedagógico contribuindo para uma aprendizagem significativa, com atividades exploratórias que valorizam o conhecimento prévio dos alunos. As atividades sistemáticas favorecem o aprofundamento dos saberes pela intervenção do professor durante realização das mesmas. As sequências didáticas possibilitam o uso de recursos e atividades

distintas como: as tecnologias digitais, momentos de leitura de diferentes gêneros textuais, pesquisa, produções individuais ou coletivas; aulas práticas acompanhando o desenvolvimento do educando e realizando as intervenções necessárias durante o processo de ensino.

A tecnologia utilizada como ferramenta de apoio ao ensino traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação, de inovação e conseqüentemente integração dos sujeitos para realização dos projetos educativos. O educador é quem deve fazer o diagnóstico avaliativo dos conhecimentos prévios dos alunos, suas habilidades já consolidadas, para promover novas aprendizagens e estabelecer quando, porque e como utilizar o recurso tecnológico a serviço do processo de ensino e aprendizagem de forma contextualizada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que “é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática”.

Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão. O professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada (BRASIL, 1997, p.44).

Segundo Zabala (1998, p.18), a Sequência Didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. O trabalho pedagógico nas séries iniciais da Educação Básica, por meio de sequências didáticas, exige maior interação entre os sujeitos durante o processo de ensino-aprendizagem superando a

fragmentação dos saberes, uma vez que a proposta de sequência didática interdisciplinar possibilita articular as várias áreas do conhecimento, promovendo a integração/colaboração por meio de atividades diversificadas e contextualizadas, favorecendo a aprendizagem e garantindo os direitos de aprendizagem das crianças.

Para enriquecer a prática pedagógica e diversificar as atividades propostas por meio de sequências didáticas podemos inserir os recursos tecnológicos que oportunizam novas formas de aprender e ensinar, desde as séries iniciais da educação básica.

A tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver inserida num ambiente de aprendizagem desafiador. Não é por si só um elemento motivador. **Se a proposta de trabalho não for interessante** os alunos rapidamente perdem a motivação (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Como diz Gadotti (2003, p. 48) no livro *BONITEZA DE UM SONHO: Ensinar-e-aprender com sentido*, “quem dá significado ao que aprendemos é o contexto. Por isso, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o contexto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo”. Assim “é preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou em menor grau na formação de nossos alunos” (ZABALA, 1998, p. 29).

Produto educacional: sequência didática interdisciplinar alimentação saudável

Nossa proposta de um projeto com o uso das Sequências Didáticas Interdisciplinares, deve-se à percepção da necessidade de oferecer oportunidade às crianças de ter informação sobre alimentação saudável já nos primeiros anos da alfabetização, por meio de uma aprendizagem significativa, de forma interdisciplinar. Pois, entendemos que a construção de bons hábitos demanda tempo e a consolidação destes exige prática contínua. Utilizando as tecnologias digitais como ferramenta de apoio ao processo de ensino tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e motivadoras por meio

de atividades diversificadas e lúdicas objetivando garantir os direitos de aprendizagem do educando.

O tema foi desenvolvido com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, estudantes de uma escola pública da rede estadual de ensino do ES, com idades entre 9 e 12 anos. As disciplinas envolvidas foram Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Educação Física. Os conteúdos abordados, a) Ser humano e Saúde: Alimentação; b) Leitura, Escrita e Produção de texto; c) Leitura interpretação e produção de tabelas e gráficos; d) Localização de informação explícita no texto; e) Leitura interpretação e produção de tabelas e gráficos; f) Números e operações: Sistema monetário.

Iniciamos a dinâmica de apresentação com as crianças sentadas em círculo no centro da sala de aula, onde as mesmas ajudaram a organizar diversos alimentos. Enquanto os alimentos eram organizados, as crianças dialogavam entre si sobre suas preferências alimentares. Moran (2013, p.28) afirma que “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos”.

Solicitamos que cada aluno fizesse a escolha de um dos alimentos disponíveis, como mostra a figura 01. A regra era que só poderia escolher uma vez.

Figura 01 Participação da turma na dinâmica



Fonte: Acervo da autora (2017)

Em seguida, iniciamos um diálogo sobre alimentação e breve reflexão referente a escolha de cada criança: Porque escolheu determinado alimento? Aquele poderia ser consumido todos os dias? Qual alimento era industrializado, ou *in natura*? O alimento poderia ser considerado bom para a saúde? Refletindo após a dinâmica, a maioria dos alimentos que não foram escolhidos foram alimentos saudáveis. Essas reflexões e questionamentos serviram como orientação para ajudá-los na próxima atividade.

Essa atividade permitiu aprofundar conceitos sobre a leitura e a escrita, bem como diferenciar alimentos *in natura* dos industrializados. Foi uma atividade muito satisfatória, pois as crianças não se limitaram a escrever apenas os nomes dos alimentos disponibilizados pela pesquisadora, eles refletiram e foram além da sala de aula, escrevendo nomes de outros alimentos que consomem diariamente e os que costumam comprar no supermercado, analisando em qual lista deveriam escrever. Pois, para Moran, “aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente” (MORAN, 2013, p.28).

Solicitamos, então, que os alunos escrevessem uma lista separando os alimentos em duas colunas: industrializados e não industrializados. E, os alunos fizeram diversos questionamentos:

Aluno A: - refrigerante é industrializado?

Professora: - você compra no supermercado?

Aluno A: - sim

Professora: - você acha que é fabricado naturalmente, igual fazemos sucos de frutas em casa? Ou que passou por um processo em algum tipo de indústria antes de chegar ao supermercado e receberam produtos químicos é industrializado.

Aluno B: - Então o alimento industrializado é aquele que passou pela indústria e foi embalado?

Aluno C: - laranja é natural?

Pesquisadora: - Pensa que natural é tudo vem da natureza e não foi modificado pela ação do homem. Um exemplo bom para ajudá-lo a diferenciar é você pensar no alimento que você colhe no pé e pode ser consumido na hora.

Alunos: - laranja, banana, abacaxi e outros.

Aluno D: - e o suco de laranja?

Pesquisadora: - Se você colheu a laranja no pé ou comprou a fruta na feira, por exemplo e fez o suco em casa é natural?

Aluno D:- Sim.

Pesquisadora: - Mas se você comprou um suco de garrafinha no supermercado pronto é natural?

Aluno D: Não

Pesquisadora: - Por que?

Aluno D: - Porque passou pela indústria e recebeu outros produtos.

Pesquisadora: - Então agora compartilha com os colegas sua conclusão. Ou seja, o que você entendeu.

Professora: - Crianças: vamos ouvir.

Aluno D: - Entendi que suco feito na hora da fruta é natural. e suco de caixinha é industrializado.

Pesquisadora: Muito bem! É isso aí. Parabéns!!

Professora: - Vocês já leram as embalagens dos alimentos? Observaram os aditivos químicos usados nos alimentos processados? A data de validade? É longa? Eles recebem vários conservantes e isso não é bom para saúde. Prosseguimos dialogando.

Segundo Libâneo (2013, p.114), “não é muito comum os professores terem o hábito de instigar os alunos a pensarem sobre o que estão aprendendo.” Assim, é importante que educadores e alfabetizadores procurem propor atividades que estimulem a curiosidade e o questionamento, desde as séries iniciais, se queremos contribuir com uma formação para a cidadania.

Durante a realização dessa atividade a aluna A questionou como se escreve a palavra *ketchup*. O aluno B como se escreve a palavra *hambúrguer*, alimento que este disse consumir em casa diariamente e no lanche da merenda escolar. Para responder às dúvidas que surgiam em relação à ortografia, foi utilizada a tecnologia móvel por meio do *smartphone* da pesquisadora, conectado via internet móvel particular.

Com a pesquisa, os alunos obtiveram respostas de forma imediata. Com apoio das tecnologias móveis, podemos tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível. O uso das tecnologias digitais móveis “desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada” (MORAN, 2013, p.30).

Em determinado momento, apresentamos por *Datashow*, *slides* do livro “Come Come” de Nye Ribeiro, retratando as relações alimentares entre os seres vivos de forma humorada. Uma leitura divertida que contribuiu para refletir sobre cadeia alimentar. Além,

disso foi escolhido um gênero textual que contempla linguagem verbal e não-verbal, pensando na inclusão das alunas que faziam parte do público-alvo e possuem deficiência auditiva.

Figuras 02 e 03: Livro *Come Come*, de Nye Ribeiro, em forma de slides e Crianças do 3º ano (público-alvo da pesquisa) assistindo slides



Fonte: Acervo da autora (03/10/2017)

Após a leitura do texto, a pesquisadora solicitou que os alunos fornecessem exemplos da relação de cadeia alimentar. O aluno A disse: “o pintinho come minhocas”; o aluno B disse: a raposa come galinha”; o aluno C falou: o sapo come insetos”. O momento foi usado para falar sobre o sapo. Por exemplo, tem pessoas que jogam sal no sapo, às vezes o animal está longe da água, em um lugar seco, a respiração do sapo na fase adulta é cutânea, ou seja, por meio da pele, pois a pulmonar não é suficiente.

A leitura desse livro possibilitou ainda o aprofundamento das habilidades de leitura, a percepção da relação presente no texto grafemas/fonemas, consolidação do desenvolvimento da consciência fonológica e contribuiu significativamente para ampliar os conhecimentos dos alunos em relação à aquisição do sistema de escrita e leitura que precisam ser desenvolvidos e consolidados, até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

Intertextualidade: Música “Fome Come” de Palavra Cantada

Foi apresentada às crianças no laboratório de informática da escola a música “Fome Come”, de Palavra Cantada. Identificamos juntos: título, autor da música, compositor e melodia. De acordo com Moran (2012), “os efeitos sonoros da música servem como evocação, lembrança (de situações passadas), de ilustração associados aos

personagens... criação de expectativas, antecipando reações e informações” (p. 54).

Iniciamos um diálogo entre os dois textos: do livro e da música que são de diferentes gêneros, neste caso, a intertextualidade explícita (que está de acordo com o nível do público-alvo) em que as informações tanto verbais como não-verbais podem ser associadas e compreendidas com facilidade. Dialogando sobre a letra da música e explorando os conhecimentos prévios das crianças, refletimos sobre quais tipos de fome enfatizava o texto: alimentos, cultura etc. Aproveitou-se este momento para falar às crianças da importância de aprender ler as informações com atenção, pesquisar e selecionar informações úteis e confiáveis (se a fonte de informação é verdadeira, não acreditar em tudo que se ouve ou se lê), que sejam importantes para usarmos na nossa vida cotidiana e a garantir saúde. Nesta aula, estabelecemos pontos de contato com as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e Matemática.

Após ouvirmos a música e dialogarmos, foram propostas as seguintes atividades: 1-Desenhar alimentos saudáveis e escrever o nome de cada alimento. 2-Circular e pintar na música a palavra COME. 3- Quantas vezes a palavra COME, se repete no texto? Quantas palavras foram usadas para escrever a música? A atividade foi realizada por todos os alunos que estavam presentes.

As alunas com deficiência auditiva participaram sempre com a mediação da intérprete de libras e intervenção, quando necessária, dos professores e da pesquisadora, durante as atividades desenvolvidas. Na atividade 3, o aluno A fez a contagem das palavras da música assim como todos os presentes. Porém, como muitos outros alunos, ele errou a quantidade na primeira contagem, pois não considerou o título da música como parte do texto. Como mostra a Figura 04:

Figura 04 - Estudo da Estrutura e Articulação do Gênero textual música: Fome Come, Palavra Cantada.

Fome Come

Gente eu tô ficando impaciente
 A minha fome é persistente
Come frio **com**e quente
Come o que vê pela frente
 Come a língua come o dente
 Qualquer coisa que alimente
 A fome **com**e simplesmente
Come tudo no ambiente
 Tudo que seja atraente
 É uma forma absorvente
Come e nunca é suficiente
 Toda fome é tão carente
Come o amor que a gente sente
 A fome **com**e eternamente
 No passado e no presente
 A fome é sempre descontente

Fome come fome come
 Se vem de fora ela devora ela devora ela devora
 (qualquer coisa que alimente)
 Se for cultura ela tritura ela tritura
 Se o que vem é uma cantiga ela mastiga ela mastiga
 Ela então nunca discute só deguste só deguste
 E se for conversa mole se for mole ela engole
 Se faz falta no abdome fome **come** fome **come**

Gente eu tô ficando impaciente
 A minha fome é persistente
Come frio **com**e quente
Come
 Qualquer coisa que alimente
Come o amor que a gente sente

Palavra Cantada
 Compositor: Sandra Peres e Paulo Tait

Aluno (a) _____
 Idade 9 _____
 Série 3ª _____

BANANA, MORANGO

UVA
 MELÃO
 TOMATE
 BANANA
 MELANCIA
 LARANJA
 MELÃO

40 +0
 7 40
 6 3
 2 6
 15 16
 4 0 0
 4 4 0
 7 6 3 0
 2 2 0
 16 6

Fonte: Acervo da autora (03/10/2017).

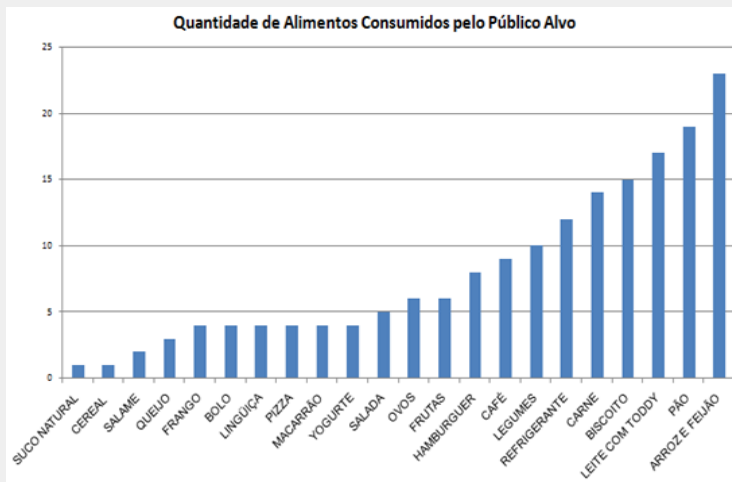
Foi preciso, então, fazer intervenção e explicar que o título também fazia parte do texto. Identificar a palavra como unidade

gráfica é uma habilidade sempre avaliada na fase da alfabetização, por meio do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), uma exigência do Descritor 06 (D6): Reconhecer a palavra como unidade gráfica: **Espera-se ainda, por exemplo, que palavras compostas por menos de três letras sejam identificadas como palavras** (PAEBES-Alfa, 2009, p.17, grifo nosso).

Produção de texto; Cardápio e gráfico

Dialogando, convidamos as crianças a pensar sobre a alimentação que fazem diariamente. Solicitamos então que cada educando escrevesse sua rotina alimentar. Na Atividade 2, coletiva, de construção de gráfico, as crianças perceberam que não têm uma alimentação variada, pois consomem os mesmos alimentos do almoço no jantar, não têm condições financeiras de fazer uma alimentação diversificada, outros não têm hábito de consumir peixes, frutas, verduras e suco natural. A partir dessa atividade de reflexão coletiva, as crianças pontuaram quais alimentos devem ter seu consumo moderado e quais podem ser substituídos por alimentos saudáveis, consumidos com mais frequência, objetivando uma alimentação variada e saudável, como mostra a Gráfico 1.

Gráfico 1 - Gráfico de consumo de alimentos da turma



Fonte: Elaborado pela autora (04/10/2017)

Apresentamos aos alunos uma videoaula animada no *Datashow*: “Conhecendo os alimentos com Sr. Banana”. Nessa videoaula em animação, foram abordados diferentes assuntos: Origem dos alimentos, vitaminas, organização da pirâmide alimentar, classificação dos alimentos, explicando a questão da obesidade e desnutrição. Esta relata, ainda, os hábitos de higiene antes do consumo de alimentos. A escolha da mesma, foi feita por se tratar de uma animação considerada completa, uma vez que contempla as informações necessárias relacionadas ao tema em estudo na linguagem adequado ao nível de ensino do público-alvo e a inclusão das crianças do AEE. Moran (2013, p. 47) destaca que para motivar e sensibilizar os alunos, o vídeo é o uso mais importante na escola:

Um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um assunto novo e despertar a curiosidade e a motivação para novos temas. Isso facilita o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto [...] a vida se aproxima da escola por meio do vídeo. [...] permite o professor agir com questionamentos, problematizações, discussões no dia a dia escolar.

Segundo Valente (1993, p.8), “a simulação oferece a possibilidade de o aluno desenvolver hipóteses, testá-las, analisar resultados e redefinir conceitos [...], portanto, é necessário criar condições para o aprendiz fazer a transição entre simulação e o fenômeno no mundo real”. Aprofundando os conhecimentos abordados nas discussões e na videoaula animação, sobre alimentação saudável, prosseguimos com a simulação “Monte a Pirâmide Alimentar”, encontrada online, como mostra as Figuras 4 e 5, no Laboratório de informática da escola.

Figuras 4 e 5, aluno realizando atividade online, pirâmide alimentar



Fonte: Acervo da autora (05/10/2017)

Durante a atividade, o aluno A realizou várias tentativas e um alimento não estava no grupo de alimentos corretos na pirâmide. Foi necessário recordar as informações do vídeo exibido na aula anterior. O aluno então realizou mais uma tentativa e descobriu que o tomate é um fruto e ele estava colocando-o no grupo das hortaliças.

Pesquisa sobre alimentos no Laboratório de informática

A pesquisadora esclareceu aos alunos sobre os objetivos da pesquisa e sobre os alimentos em sites de busca confiável. Durante a pesquisa, procuramos estabelecer interação entre as disciplinas de ciências e Língua Portuguesa pois “aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que, deveria se iniciar desde a pré-escola” (FAZENDA, 2012, p.88). Das mudanças necessárias na educação presencial, Moran (2013, p. 59-60) ressalta que: “[...] foco mais a pesquisa em tempo real, as atividades individuais e grupais, mudando lentamente as metodologias de transmissão para as de aprendizagem colaborativa”.

Atividade coletiva no pátio da escola: Monte a Pirâmide alimentar

Neste dia, tivemos uma oportunidade muito relevante, pois chegamos à semana da criança no mês de outubro de 2017. Aproveitamos para realizar uma das atividades da sequência didática interdisciplinar no pátio com as crianças, como conscientização da importância da alimentação saudável. Essa atividade foi realizada no pátio externo da escola de forma recreativa e coletiva, em um momento adequado para troca de conhecimentos (fugindo da forma tradicional, rotineira da sala de aula e fragmentada do ensino) com consolidação das aprendizagens.

Estabelecendo pontos de contato entre a disciplina de ciências, matemática, Educação física e Artes, essa atividade foi muito interessante e motivadora. Para a realização da mesma, a pesquisadora levou diversos alimentos. Em forma circular, sentados no pátio, os alunos foram colocando os alimentos onde achavam que deveriam. Outros faziam intervenções dizendo de qual grupo

determinado alimento fazia parte, e assim por diante, como mostra a figura 6.

Figura 6 - Pirâmide alimentar: atividade realizada de forma prática e coletiva no pátio da escola onde a pesquisa foi desenvolvida em outubro de 2017.



Fonte: Acervo da autora (10/10/2017)

Após completar cada grupo de alimentos em toda a pirâmide, a pesquisadora fez intervenções questionando, por exemplo, porque na base da pirâmide temos uma quantidade diferente de alimentos do topo, lembrando-os de recordar a videoaula sobre alimentação saudável. Os alunos responderam, adequadamente, que doces e gorduras devem ser consumidos com moderação. Abordamos ainda a importância da água e das atividades físicas para manutenção da saúde.

Essa atividade foi extensiva aos alunos de outras turmas, pois foi uma atividade coletiva realizada na semana da criança. O público alvo da pesquisa, e demais participantes de turmas de alfabetização, escolheram espontaneamente trocar o futebol e o pula-pula pela participação na montagem da pirâmide alimentar. Alunos de outras turmas observaram e participaram interagindo com o público alvo: o terceiro ano da alfabetização. Com os conhecimentos adquiridos sobre o tema alimentação nas aulas anteriores, os alunos foram os mediadores durante esta atividade. Explicaram o que era a pirâmide alimentar, porque era importante e falavam sobre alimentação saudável com os grupos de colegas de outras turmas que chegavam e

saíam alternadamente. Foi muito satisfatório, foi uma proposta de forma lúdica. A pirâmide alimentar montada funcionou como uma miniexposição que serviu como conscientização e orientação para manter uma alimentação equilibrada.

O uso de recursos concretos pela pesquisadora, por exemplo, alimentos *in natura* embalados, crus, cozidos e imagéticos, foi pensado durante o planejamento da sequência didática interdisciplinar, focando na aprendizagem e inclusão de todos, pois o público-alvo tinha alunos com deficiência auditiva.

Sistema monetário: Resoluções de situações problemas, online

A primeira aula foi dedicada à resolução de situações problema, online, no Laboratório de informática. Para Libâneo, “[...] cada aula, cada exercício, cada situação didática deve ser uma tarefa de pensamento para o aluno [...] tudo o que faça o aluno pensar com a própria cabeça, com ajuda dos conhecimentos anteriormente adquiridos” (LIBÂNEO, 2013, p. 115).

As vezes ouvimos dizer que os alunos não gostam de matemática. Penso que depende muito da atividade proposta. O não gostar pode estar relacionado não à disciplina matemática, mas à rotina repetitiva do uso do livro didático com confinamento na sala de aula, ouvindo dia após dia, entra ano e sai ano, abre o livro de matemática na página X.

A matemática é uma área de conhecimento essencial para nossa vida cotidiana o tempo todo, seja no momento de se vestir, se alimentar ou comprar, entre outros. Acredito que pode e deve ser ministrada de forma criativa e motivadora desde as séries iniciais.

Nesta aula realizamos a atividade de pesquisa de preços na sala de aula dialogando sobre a importância de pesquisar preços no dia a dia e verificar a data de validade dos alimentos, garantindo que estejam em condições de serem consumidos, como mostra a figura 7.

Figura 7 Atividade de Pesquisa de preços

IDADE: 13 anos

Atividade de pesquisa

ALIMENTOS	QUANTIDADE	PREÇO	DATA DE VALIDADE
Alubias	504 Kg	R\$ 2,31	11/10/17
Macarrão	500g	R\$ 3,50	19/10 9/19
Seife	500 ml	R\$ 2,50	13/06/17
Sardinha	125 g	R\$ 3,19	10/03/21

Fonte: Acervo da autora (19/10/2017).

Para essa atividade a pesquisadora disponibilizou os alimentos industrializados que foram utilizados na atividade da pirâmide alimentar que ocorreu no pátio. Os alunos realizaram a atividade em dupla. Uma observação significativa, feita por mais de um discente do público alvo, foi a questão da data de validade do produto ser muito longa, assunto que foi discutido oralmente na dinâmica inicial sobre o tema objetivando aprofundarmos nessa atividade. Foi comentado, por exemplo: “nossa! A sardinha pode comer até 2021”.

Essa constatação permitiu refletir sobre a importância de evitar produtos industrializados, devido, por exemplo, ao uso dos conservantes e os efeitos prejudiciais desses para a saúde, reafirmando a importância de consumir alimentos naturais. **Estabelecemos pontos de contato entre as disciplinas de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa**, dialogando e interagindo sempre e fizemos o seguinte questionamento: Todos esses alimentos estão em condições de serem consumidos? Observem. Os alunos verificaram a data de validade de todos os produtos.

Jogo educativo simulado online: matemática no supermercado

A proposta de atividade desta aula foi um jogo educativo de simulação, matemática no supermercado. Como mostra a figura 8.

Figura 8. Proposta de atividade

www.atividadesdematematica.com/jogar-jogos-de-matematica/matematica-no-supermercado

Este é um supermercado e tem de fazer contas de matemática para retirar das prateleiras do supermercado os itens certos de modo a conseguires chegar ao dinheiro certo. Este é mais um dos jogos educativos que encontra no Atividades de Matemática.

> Jogo de Equações
 Click Para Jogar

> Jogo do 24
 Jogo do 24 Online

> Number Karts
 Jogos de Matemática

> Jogos de Adição e Subtração
 Jogar Grátis

> Jogos de Matemática Infantil
 Todos as Atividades com Jogos

> Jogos Educativos Infantis
 Matemática Jogos Educativos

> Jogo do 24
 Jogar Jogo do 24

> Jogar Grátis
 Jogar Online

Atividades Educativas


> Educação Infantil
 Atividades Educativas

> Ensino Fundamental
 Exercícios de matemática


> Atividades Para a 1ª Serie
 Atividades Educativas

> Tabuadas Para Colorir
 Atividades Educativas

> Tabuadas Para Imprimir



Brinca de fazer contas comprando itens que estão na prateleira do supermercado, o jogo funciona de forma muito simples e seu objetivo é conseguir somar a sua compra para que chegue exatamente ao "Goal" (dinheiro certo) exigido em cada nível do jogo. Tens de ter atenção ao tempo, tens de ser rápido a fazer os cálculos de matemática para que possas passar ao nível seguinte. Brincar no jogo de matemática no supermercado é muito divertido, principalmente porque podemos aprender ainda mais sobre esta matéria tão difícil e podemos praticar e ajustar o nosso cérebro a melhorar os cálculos.



Fonte: Acervo da autora (2017)

A atividade foi realizada em dupla, com mudança de posição dos participantes de acordo com o tempo e metodologia da atividade. O aluno iniciou lendo algumas palavras em inglês enquanto colocava as compras no carrinho. As imagens contribuíram muito para que ele decodificasse as palavras em inglês (e principalmente nessa, pelo fato do aluno estudar inglês, este auxiliou bastante à colega durante a atividade). Ao questionar o aluno se este já fazia

curso de inglês, disse que já sabe traduzir várias palavras, porque estuda em casa por meio do *tablet*.

Muitas foram as vezes que durante a realização das atividades anteriores buscamos nos apoiar na teoria de Vygotsky da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) por meio da resolução de situações problema, com intervenção de alguém em fase mais avançada (VYGOTSKY, 1935). Utilizamos esse jogo de simulação matemática no supermercado por meio do uso da tecnologia móvel que possibilitou ao educando aprender de forma contextualizada, relacionando suas vivências e ações do cotidiano com o ensino formal da sala de aula.

Considerações finais

A aplicação da Sequência Didática Interdisciplinar é uma estratégia que oferece a oportunidade de reduzir a fragmentação dos conteúdos ministrados no contexto da alfabetização e oportuniza consolidação dos direitos de aprendizagem do educando na idade certa. Aplicamos situações de aprendizagens contextualizadas e diversificadas para que seja realizada de forma efetiva a prática pedagógica Interdisciplinar e a meta 05 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Por meio da Proposta de sequência didática Interdisciplinar estabelecemos relação entre teoria e prática, com propostas de atividades contextualizadas, maior participação das disciplinas das áreas afins que muitas vezes deixam de ser contempladas e ficam a margem. Os recursos tecnológicos proporcionaram momentos distintos de aprendizagem e favoreceu a interação, atendimento às necessidades individuais dos educandos em um grupo heterogêneo.

Abordamos o tema alimentação saudável, por meio da validação do produto educacional: sequência didática interdisciplinar, objetivando refletir sobre a importância de desenvolver bons hábitos alimentares. Constatamos que houve mudança de atitude na forma de interagir e colaborar com os colegas durante a realização das atividades. Em relação ao tema trabalho, os discentes passaram a verificar com mais frequência a data de validade dos produtos adquiridos durante suas compras, bem como a importância de uma alimentação variada.

Durante a pesquisa foi constatado que a proposta de um Projeto Interdisciplinar atende à diversidade, pois integramos todos os educandos da turma, que sabemos ser heterogênea. Inclusão esta, pensada durante o desenvolvimento da pesquisa e planejamento, ou seja, antes das situações de aprendizagens serem elaboradas e propostas em sala de aula. Oportunizamos a participação dos alunos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais alunos como forma de garantir um ensino público, inclusivo de qualidade na alfabetização.

Referências

- BRAIN SPA VISUAL MEMORY 2.** [S.l.], Legacy Interactive, 20--. 1 jogo eletrônico. Disponível em: <<https://www.atividadesdematematica.com/jogar-jogos-de-matematica/matematica-no-supermercado>>. Acesso em: 19 out. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de Orientações Metodológicas Gerais:** Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. [S.l.]: MEC/SEF, 2001.
- CONHECENDO os Alimentos com Sr Banana.** Produção: Blog Renatinha Dias Nava. [S.l.], Blog da Renatinha Dias Nava, 2008. (6min 55seg), son., color. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qUN9j3RCYl8>>. Acesso em: 03 out. 2017.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** Um Projeto em Parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In:

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p 17-28. .
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIMA, Elvira Souza. **Como a criança pequena se desenvolve.** São Paulo: Sobradinho, 2001.
- MONTE A PIRÂMIDE;** [S.l.]: Danone,20--. 1 jogo eletrônico. Disponível em: <<http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=413>>. Acesso em: 05 out. 2017.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2013.
- NÓVOA, Antonio. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. **PALAVRA, Cantada | Fome Come.** Produção: Sandra Peres, Paulo Tatit. Participação: Sandra Peres, Paulo Tatit, Luiz Tatit. [S.l.], Palavra Cantada Oficial. (3min), son. color. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-G1ozGVDd2I>>. Acesso em: 03 out. 2017.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PROBLEMA DE MATEMÁTICA PARA RESOLVER ON-LINE. [S.l.], [S.n.], 20--. Disponível em: <<https://www.estudamos.com.br/problemas-matematicos/problemas-multiplicacao-subtracao-6.php>>. Acesso em: 16 out. 2017.
- RIBEIRO, Nye. **Come come.** Ilustrações: Silvana Rando. [S.l.], Roda&Cia Editora, 2008.
- VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1993.
- VYGOTSKY, Lev Semonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1935.
- ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUBJETIVIDADE E COMPLEXIDADE CONSTITUTIVAS: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO QUÍMICA E SUSTENTABILIDADE ECOLÓGICA

Bruna Cristina Prolo MASSOLA (UFMT)¹
Mariuce Campos de MORAES (UFMT)²

Introdução

Os recentes acontecimentos socioambientais que envolvem a sociedade contemporânea refletem uma crescente preocupação ambiental e nos fazem repensar sobre a complexidade das relações do ser humano com o mundo natural e necessidade de ações sustentáveis. Como professoras de Química, nos interessamos em tematizar as implicações de nossas interações com o mundo e entre nós seres humanos e assim problematizamos a questão dos saberes interconstitutivos. Assim, quando falamos dos desafios das sociedades contemporâneas e a crescente preocupação ambiental, nos remetemos a uma formação humana a partir da Educação Química, que favoreça compreender as aprendizagens como processos de constituição ativa e criativa dos sujeitos, em especial aquelas que envolvem o tema da sustentabilidade ecológica.

Estudos recentes sobre a temática de sustentabilidade e ecologia apresentam relações com a degradação do meio ambiente, e por consequência uma preocupação relacionada com os impactos na vida humana e no futuro do planeta. Tais estudos chamam a atenção para possibilidades de constituição de uma consciência ecológica e de sustentabilidade. Tomamos por referência uma consciência ecológica subjetiva complexa, ou seja, que envolva uma compreensão intelectual da realidade, que inclua a materialização de ações de intervenção e de sua transformação, além de envolver significados, sentidos e sentimentos singulares de cada possível ator

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: brunaprolo@gmail.com

² Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: mariucec3@gmail.com

ecológico e que, assim, expresse relações sociais e culturais com a natureza.

Assim, justificamos esse estudo que coloca em articulação o ser humano com a natureza e a Química com a Vida. Pensamos que nossa escolha temática faz uma aproximação da Química com a Biologia com a qual podemos constituir um referencial que se baseia em aspectos evolutivos dependentes de relações ambientais sistêmicas locais e globais. Partimos de uma aproximação decorrente de uma “metamorfose da ciência”, atribuída ao pensamento complexo que pressupõe irmos em direção a um mundo melhor, que respeite e valorize a vida, à terra e todos os seres, em todos os seus aspectos, para uma relação de constituição e coexistência interdependente e regeneradora.

Partindo deste contexto, objetiva-se abordar os aspectos constitutivos presentes na subjetividade de González-Rey (2001; 2015) e na complexidade de Prigogine (2002; 2009; 2011) para refletir sobre ambas as propostas teóricas e sobre o desafio da participação ativa e criativa de atores implicados com o tema da sustentabilidade ecológica.

Este capítulo de livro apresenta um recorte da nossa pesquisa de mestrado trazendo articulações entre ciência da complexidade e subjetividade com uma reflexão sobre a formação humana através da Educação Química e da temática da sustentabilidade ecológica. Assim, o texto problematiza e analisa autores que defendem uma epistemologia constitutiva:

- I. A perspectiva constitutiva desde a ciência da complexidade de Prigogine (2002; 2009; 2011) e os estudos sistêmicos e o pensamento complexo, tendo as bifurcações como referencial da manipulação e alterações na realidade;
- II. A perspectiva da Teoria da Subjetividade cultural-histórica que toma a psique como sistema complexo em constituição permanente decorrente da presença singular no mundo e da sua condição interconstitutiva;
- III. A perspectiva da formação humana, da participação ativa e criativa e das aprendizagens tomadas como processos e organizações complexas por sua

condição interconstitutiva. Em especial, refletimos sobre a formação diante da temática da manipulação da natureza pelos projetos humanos, das bifurcações impactantes e da pertinência do tema da sustentabilidade ecológica para a Educação Química.

Complexidade e subjetividade constitutivas

Ao propormos a interpretação-construção que segue, o fazemos tomando por referência o sistema conceitual da Química e nossos estudos em Psicologia com a intenção, não de propor qualquer comparação entre configurações de caráter sociocultural e aquelas de caráter físico-material, mas de expressar uma compreensão constituída a partir de nosso modo de pensar como professoras de Química. Assim, ao tomamos por referência a complexidade de Prigogine (2002; 2009; 2011) e Prigogine e Stengers (1997), que recorre a elementos transdisciplinares para contribuir com a construção e interpretação das relações do ser humano com a natureza, problematizamos temáticas como Química, vida e nossa capacidade de alterá-la pela ciência e pela cultura.

A complexidade e o pensamento complexo emergem da busca por uma relação dialógica entre o mundo visível e o invisível, entre o macrocosmo e o microcosmo, de modo que nos propícia tematizar a histórica questão das relações entre o todo e as partes. Unidade essa, que com a ciência moderna poderia ser compreendida por fragmentação e compartimentalização do todo para a especialização das partes e que com a ciência da complexidade requer o reconhecimento da inseparabilidade do sistema complexo.

Sobretudo, o autor teoriza sobre a instabilidade dos sistemas complexos decorrente da dependência da dinâmica dos movimentos particulares distribuídos em certas condições espaço-temporais, ou seja, enfatiza-se a compreensão sobre processos longe do equilíbrio com a proposição daquilo que ele chamou de estruturas dissipativas, sendo essas estruturas dependentes de perturbações, das flutuações e dos acontecimentos que levam às bifurcações na

organização e nos processos dos sistemas complexos gerando relações permanentemente constitutivas.

Com este referencial sistêmico e complexo, que envolve a organização de sistemas dinâmicos suscetíveis aos diferentes processos de manipulação da realidade, concebemos as interações interconstitutivas. Para Prigogine (2002; 2009; 2011) e Prigogine e Stengers (1997), as estruturas dissipativas correspondem as novas organizações e estruturas espaço-temporais que partem das bifurcações decorrentes de trocas energéticas ao longo do tempo, sendo assim, o autor relaciona a dinâmica dos sistemas complexos em termo de entropia e temporalidade. Outra categoria que tem um papel, igualmente, importante é a noção de “flutuações” por apresentar uma diversificação de possibilidades indeterminadas e inacabadas dos processos em curso em um sistema complexo. Sobre a histórica tensão entre a noção de estabilidade e a noção de instabilidade, Prigogine (2009) apresenta:

Façamos um resumo da descrição que a termodinâmica faz da natureza. Perto do equilíbrio, a termodinâmica descreve um mundo estável. Se há flutuações, o sistema responde a elas retornando a seu estado de equilíbrio caracterizado pelo extremo da entropia ou de qualquer outro potencial termodinâmico. O fato novo que ocorre é, porém, que essa situação muda radicalmente quando nos colocamos longe do equilíbrio. As flutuações podem, então, gerar estruturas especiais e temporais novas. Para isso, é necessário que as leis da evolução sejam não lineares. Chegamos agora às estruturas dissipativas que correspondem a novas organizações supramoleculares (PRIGOGINE, 2009, p. 110).

Para o autor, a novidade trazida pela ciência da complexidade sobre trocas energéticas em sistemas complexos é a compreensão da dinâmica longe do equilíbrio. A concepção das estruturas dissipativas parte, inicialmente, da compreensão da não-linearidade dos sistemas e da dependência das interações de seus constituintes entre si e o sistema como um todo.

Ademais, apresenta-se a coexistência da ordem e desordem do sistema, no que diz respeito a sua organização, sendo que, em cada ordenamento do sistema é provocada uma desordem. A exemplo, nas relações entre matéria e energia, quando um sistema se

organiza buscando o seu ponto de equilíbrio linear, segundo os pressupostos da termodinâmica, isso resulta em condições estáveis tanto do conteúdo material quanto de conteúdo energético. De modo distinto, quando um sistema complexo sofre uma perturbação, ele sempre busca um novo reordenamento da matéria e sempre dissipa energia, apresentando assim uma nova estrutura. Isso implica então, que os sistemas complexos não são controlados e determinados como supomos, e que a sua reorganização depende das perturbações que sofrem.

Assim referenciadas, concebemos a complexidade da relação entre o todo e suas partes, e, portanto, concebemos que o pensamento complexo apresenta possibilidades de integralizar e globalizar e, ao mesmo tempo, de distinguir o singular e o individual, que também pode servir de referencial para uma ressignificação cultural, histórica e social das relações em constituição.

Por conceber um mundo sempre em constituição, Prigogine (2009) deixa uma mensagem as futuras gerações de que “os dados não foram lançados e que o caminho a ser percorrido depois das bifurcações ainda não foi escolhido. Estamos em um período de flutuações no qual as ações individuais continuam a ser essenciais” (p. 16). Esse pensamento de que ainda não percorremos os caminhos após as bifurcações mais recentes, nos apresenta um mundo em constituição e inacabado, dependente das flutuações das relações complexas e indeterminadas do ser humano com a natureza e que nos coloca de frente com os acontecimentos que continuam a se bifurcar em mais caminhos a serem percorridos levando a novas flutuações.

Prigogine (2009) também se interessava pelo tema da reorganização da vida social decorrente da nossa intervenção na realidade. A exemplo, ele falava das guerras e quanto as pessoas esperavam que a cultura da guerra mudaria para uma cultura da paz, mas não foi o que ocorreu. O autor argumenta que essa visão era mais facilmente compreendida por aqueles que as vivenciaram, mas, efetivamente, não foi o que ocorreu na perspectiva das decisões humanas, sendo que as compreensões decisivas não levaram a cultura da paz, e ainda, usaram a ciência, como um modo de “escapar dos infortúnios da história” (PRIGOGINE, 2009, p. 70). Para o teórico, tais escolhas mostram como somos seres inacabados e que a vivência

das guerras reforça um olhar da sociedade para o futuro que ressalta uma interpretação rumo a morte, comum no pensamento termodinâmico.

Também temos por pressupostos que os seres humanos são seres inacabados e em constantes transformações, sendo assim tomamos por referencial a noção de subjetividade de González-Rey (2015) e González-Rey e Martínez (2017), que enfatiza a importância das vivências e compreensões históricas, sociais e culturais para a constituição subjetiva dos sujeitos que aprendem.

Neste sentido, tomamos a psique como um sistema complexo dinâmico, em permanente constituição apoiadas na Teoria da Subjetividade de González-Rey (2015) com a qual podemos reconhecer a importância da cultura e da história na produção subjetiva, o que possibilita olhar os sujeitos em seus processos singulares de produção de sentido subjetivo individual e social, de perspectiva cultural-histórica, sendo que emerge uma noção de psique complexa e dinâmica, estando em permanente constituição e implicada pela vivência social e individual, por processos simbólicos e emocionais resultando em sentidos subjetivos diante dos processos educativos.

Na definição de sentido subjetivo, González-Rey (2015) e González-Rey e Martínez (2017) o teoriza como um sistema capaz de organizar e reorganizar-se, levando em consideração as relações do pensamento com as emoções, e por isso uma denominação do simbólico-emocional, sendo assim, capaz de ressignificar as experiências vividas em um fluxo dinâmico e complexo de influência da consciência e ações para uma mudança subjetiva.

Esta proposta teórica tem relevância para os estudos sobre a produção de saber segundo a perspectiva da subjetividade constitutiva. Para González-Rey e Martínez (2017), a Epistemologia Qualitativa da Subjetividade, apresenta alguns princípios que são: o resgate do sujeito como categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento; a ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento sobre a subjetividade; e por último a compreensão dos estudos como processo de comunicação dialógica. Esses princípios apresentam uma reflexão que implica e exige a produção de saber em geral como uma expressão viva das

organizações e processos de conhecimento das relações constitutivas complexas e intersubjetivas.

Para González-Rey (2001) a “subjetividade representa um macroconceito orientado à compreensão da psique como sistema complexo, que de forma simultânea se apresenta como processo e como organização” (GONZÁLEZ-REY, 2001, p.9) assim a subjetividade demanda por estudos da psique, compreendida como sistêmica e processual (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2013).

Para Rossato e Martínez (2013) a Teoria da Subjetividade de Gonzalez-Rey permite a:

(a) compreensão da subjetividade como sistema complexo, dinâmico e em permanente mobilidade; (b) concepção do sujeito que ensina e que aprende constituído na inter-relação tensa e contraditória entre a subjetividade individual e a subjetividade social; (c) produção contínua de novos sentidos subjetivos capazes de entrar no sistema de configurações subjetivas; (d) possibilidades de reconfiguração subjetiva e mudanças nos núcleos das configurações subjetivas. (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2013)

Deste modo, compreendemos que o sujeito é constituído sócio historicamente mediatizado pela sua formação cultural. Concordamos com os autores, que cada sujeito deve ser visto por suas ações individuais e por ações nos grupos sociais, ideia que articulamos àquela dos sujeitos vistos como seres capazes de aprender em uma aventura criadora, que é muito mais rica que simplesmente repetir uma lição dada, e assim aprender é construir, reconstruir, e constatar para mudar (FREIRE, 2013).

Constituição de uma educação química tematizada pela sustentabilidade ecológica

Defendemos uma educação química comprometida com a formação humana que resulte em uma participação ativa e criativa no mundo, por isso concordamos com o objetivo da formação cidadã. Segundo Santos e Schnetzler (2010, p. 101), “formar o cidadão é preparar o indivíduo para que ele compreenda e faça uso dessas

informações químicas básicas necessárias para a sua participação efetiva na sociedade tecnológica em que vive”. A complexidade desse objetivo envolve a identificação de problemas sociocientíficos e soluções coletivas, que coloquem o estudante diante da necessidade de tomada de decisões que incluam os conhecimentos da Química. Isso ressignifica a importância de o estudante aprender ao compreender, interpretar e avaliar os fenômenos e transformações nas vivências do seu cotidiano.

As abordagens de formação humana do sujeito ativo e criativo podem ser apresentadas como probabilidades e possibilidades de perceber o mundo a partir de suas constituições históricas, sociais, culturais e comprometida com a produção de conhecimento.

Partimos de González-Rey (2001), para quem os processos de formação do sujeito, são processos identitários e, portanto, implicam em processos ativos e criativos do sujeito. Assim, os processos educativos e relações de ensino-aprendizagem articulados e relacionados com a participação ativa e criativa das pessoas, apresentam uma nova perspectiva para a constituição de novos sentidos e novas representações, assim como novas percepções, que só são possíveis de compreendê-las por meio da subjetividade, com a sua constituição de modelos teóricos e complexos (dinâmicos) dos fenômenos educativos aos processos de formação humana (GONZÁLEZ-REY, 2001; GONZÁLEZ-REY; MARTÍNEZ, 2017).

Considerando os sujeitos singulares compreendemos sua formação permanentemente implicada por suas constituições subjetivas durante os processos educativos, sendo que se apresentam em diferentes formas, “nesse enfoque se valoriza o sujeito individual concreto, tanto em sua história, quanto em sua capacidade de reflexão e construção” (GONZÁLEZ-REY, 2001, p. 13), assim o sujeito em processo de formação humana estará problematizado por fenômenos sociais, históricos e culturais.

Também buscamos entender a complexidade da Educação Química com a reformulação da ciência proposta por Prigogine e Stengers (1997) a partir da proposição da ciência da complexidade que nos implica em uma visão do mundo natural e das relações entre o ser humano e a natureza como um campo de probabilidades e possibilidades, para pensarmos a natureza como um fenômeno ativo

e criativo. Do mesmo modo, levamos em consideração a pertinência de tais aspectos constitutivos para uma formação humana ativa e criativa, que vise a aliança e o cuidado com a natureza, que resulte em uma relação sistêmica e complexa, que leve a ações de cuidado e de valorização da coexistência entre o ser humano e a natureza.

A respeito da complexidade do tema da sustentabilidade ecológica, partimos do pensamento complexo de Prigogine (2002; 2009; 2011) e Prigogine e Stengers (1997), considerando pertinente destacar uma dimensão socioambiental e uma dimensão sociocientífica. Em nossa perspectiva, não negamos as partes ambientais e socioculturais e nem o todo ecossistêmico, e sim consideramos uma totalidade ecológica complexa de articulação das referidas partes entre si. Também não negamos a necessidade da aliança das ciências humanas com as ciências naturais na constituição de uma nova totalidade científica com vista à uma “metamorfose da ciência”.

Assim a metamorfose das ciências se constitui na dimensão sociocientífica de uma totalidade ecológica, e isso altera a percepção da natureza que esperamos com a educação química. Uma natureza que é tanto físico-material como sociocultural, que parte de uma construção e constituição teórica de referencial histórico-ambiental para compreensão da natureza, tendo como horizonte as relações de um devir cultural e natural.

De modo geral, segundo Lima (1998), a sustentabilidade é vista como as demandas essenciais para a sustentação e manutenção da vida e dos seres humanos como uma construção, a fim de integrar as dimensões ecológicas, ambientais, científicas, econômicas e sociais. Já a ecologia é vista como uma forma de compreensão das relações entre os seres humanos e o meio ambiente, a fim de constatar a indivisibilidade da natureza com a sociedade, para as compreensões ecossistêmicas indispensáveis para a vida (LIMA, 1998).

A concepção de sustentabilidade, segundo Boff (2012) passa por uma percepção histórica-social, que se constituiu diante da insustentabilidade da relação desastrosa do ser humano com o mundo natural, sendo elas: visão da terra como coisa e baú de recursos; antropocentrismo ilusório; o projeto da Modernidade (o progresso ilimitado impossível); visão compartimentada, mecanicista

e patriarcal da realidade; individualismo e dinâmica da competição, e por fim, a primazia de desperdício sobre o cuidado, do capital material sobre o capital humano. Essas relações, segundo Boff (2012), geraram a necessidade de olharmos para as relações do ser humano com a natureza, de uma nova forma, partindo de uma constituição integradora da sustentabilidade em uma visão complexa e subjetiva, que se organiza de forma holística e sistemática, enfatizando as articulações ecológicas com o universo, a sociedade, a Terra viva, o desenvolvimento, a educação e o indivíduo, assim Boff (2012) aborda que:

A sustentabilidade não acontece mecanicamente. Ela é fruto de um processo de educação pela qual o ser humano redefine o feixe de relações que entretém com o universo, com a Terra, com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo dentro dos critérios assinalados de equilíbrio ecológico, de respeito e amor a Terra e à comunidade de vida, de solidariedade, para com as gerações futuras e da construção de uma democracia socioecológica (BOFF, 2012, p. 149).

Já a concepção de ecologia não pode ser reduzida a uma unidade isolada e compreendida com uma abordagem que diz respeito as definições, pois ela apresenta um caráter interdisciplinar, assim, segundo Odum (1990, p. 4) “para compreender o domínio e a importância da ecologia, a matéria tem que ser considerada em relação com outros ramos da biologia e com as ciências em geral”. Deste modo, podemos enfatizar as dimensões transdisciplinares, sociocientíficas e físico-materiais complexas da ecologia. Essas concepções se inter-relacionam à dimensão das comunidades ecológicas, que implicam nas relações ecossistêmicas, e segundo Odum (1990, p. 11) “os organismos vivos e o seu ambiente estão inseparavelmente ligados e interagem entre si”. Assim, para o autor a compreensão de ecossistema é considerada fundamental, uma vez que inclui, tanto os organismos como o seu ambiente, e cada um influência entre si e ao outro, e essa relação é necessária para a manutenção e conservação da vida.

Considerando o que foi discutido até então, ressaltamos o pressuposto abordado por Lima e Pozzobon (2005) em que “por sustentabilidade ecológica entende-se a capacidade de uma dada

população de ocupar uma determinada área e explorar seus recursos naturais sem ameaçar, ao longo do tempo, a integridade ecológica do meio ambiente” (LIMA; POZZOBON, 2005, p. 45).

Segundo Capra (2005), a:

[...] chave de uma definição operativa de sustentabilidade ecológica é a percepção de que nós não precisamos inventar comunidades humanas sustentáveis a partir do nada; podemos moldá-las segundo os ecossistemas naturais, que são comunidades sustentáveis de vegetais, animais e microrganismos. Como a característica mais marcante da “casa-Terra” é a sua capacidade intrínseca de sustentar a vida, uma comunidade humana sustentável tem de ser feita de tal maneira que seus modos de vida, negócios, economia, estruturas físicas e tecnologia não prejudiquem a capacidade intrínseca da natureza de sustentar a vida (CAPRA, 2005, p. 238).

Deste modo, as sociedades e comunidades sustentáveis devem desenvolver modos de coexistência ao longo do tempo, que mantenha a contínua relação de sustentabilidade com os demais seres não-vivos e vivos, seja humanos ou não-humanos, porque a sustentabilidade ecológica, não é algo estático, mas sim dinâmico que se constitui nas relações processuais, e que, portanto, implica em uma complexidade processual e dinâmica de coevolução. Portanto, para a formação humana em um contexto de Educação Química articulada com o tema da sustentabilidade ecológica, consideram-se os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e das formas de usar esses princípios como base para as comunidades humanas sustentáveis.

A educação química e a sustentabilidade ecológica: conhecimentos de manipulação e intervenção na realidade

Para refletir sobre os aspectos subjetivos e complexos constitutivos de uma formação humana em contexto de Educação Química que tematiza a sustentabilidade ecológica, apresentamos três grandes dimensões, que são: a dimensão da complexidade, a dimensão da cultura e valores e a dimensão de atores e sujeitos

envolvidos com temáticas socioambientais. Consideramos que essas três dimensões implicam na participação ativa e criativa dos sujeitos, na manipulação e intervenção da realidade:

Dimensão da complexidade

A dimensão da complexidade da Educação Química, implica em uma compreensão das relações do ser humano com o a natureza, como uma visão que apresenta possibilidades e probabilidades de pensarmos o mundo e a natureza como um fenômeno ativo e criativo.

Para a compreensão da dimensão da complexidade para a sustentabilidade ecológica, trazemos como exemplo um acontecimento recente, que preocupou a sociedade e as produções agrícolas que é a enorme nuvem de gafanhotos, segundo a biologia/ecologia, os gafanhotos são responsáveis para transformar matéria em energia e garantir o fluxo energético na cadeia alimentar e fertilização do solo, em especial essa espécie migratória, originaria das regiões desérticas, ao migrarem, fornecem alimentos para animais e fertilizar lugares distantes, para garantir a diversidade em tempos de seca, o que nos faz refletir sobre os processos e efeitos da monocultura agrícola. Veja que neste exemplo, as relações ecossistêmicas surgem para solucionar um problema mais global, para garantir a sustentação da vida, e assim enfatizamos a complexidade da sustentabilidade ecológica.

Assim, então, articulando a complexidade entre a Educação Química e o tema da sustentabilidade ecológica, compreendemos uma nova perspectiva para a constituição de novos sentidos, que com a produção teórica e complexa (dinâmica) dos fenômenos educativos com a sustentabilidade ecológica, possibilitamos uma constituição de formação humana em coexistência com o mundo.

Dimensão da cultura e valores

A Educação Química, assim como os demais campos da educação, é feita por seres humanos para atender as demandas dos seres humanos, e que apresenta uma cultura e valores no campo da cultura científica, mas que se problematizada por uma cultura de

formação humana, podemos utilizar do campo científico para uma escuta poética de cuidado (BOFF, 2012; PRIGOGINE; STENGERS, 1997) e coexistência do mundo natural.

Um exemplo da sustentabilidade ecológica relacionada à dimensão da cultura e valores pode estar relacionado com o olhar simples para a plantinha de casa, ao encontrarmos uma joaninha ou abelhas nas proximidades dessa planta, quais as decisões que tomamos? Dependendo da cultura em que estamos, emergimos valores que podem ser de felicidade e admiração, ou de busca para o extermínio de qualquer pequeno ser que circule essa plantinha. Mas ao manter distante ou exterminar esse ser vivo que encontrou, será que a planta florescerá saudável e bela?

A formação humana que defendemos, busca suscitar juízos e valores de uma cultura de paz e de cuidado com a natureza e todos os seres que nela coexistem.

Dimensão de sujeitos e atores

A dimensão de sujeitos e atores em Educação Química emerge de uma formação cidadã ativa e criativa, em que o sujeito olha para o fenômeno, o compreende, interpreta, avalia, para que tome uma decisão, e dessa forma seja criativo e ativo em sua flutuação na intervenção da realidade. E segundo a complexidade, a própria natureza do pensamento e dos argumentos teóricos se manifestam na dialogicidade e relações do papel do sujeito como ator e espectador frente aos fenômenos e realidades vividas.

Para a compreensão desta dimensão da sustentabilidade ecológica, partimos do exemplo das relações do ser humano com a terra, neste caso usaremos uma compreensão indígena e outra do agronegócio, assim ao olharmos para uma área verde, e de mata nativa, o agronegócio o vê como desorganizado e improdutivo, e busca gastar energia para organiza-lo, assim se dá a queima e o desmatamento para iniciar uma plantação organizada de monocultura em larga escala visando o lucro. Já a compreensão indígena dessa área verde de mata nativa, o vê de forma holística e cosmológica, de organização complexa e produtiva, e busca se integrar a esse meio ambiente, usufruindo da flora e da fauna visando a sustentabilidade do ambiente e de sua comunidade. Vejamos que

nesse exemplo apresentado, o sujeito apresenta a função de ator do fenômeno, onde ele age e defende, conforme a sua ideologia e posicionamento político, e essa ação reflete em uma bifurcação que altera o fenômeno observado.

Assim, na formação humana que abordamos, buscamos um olhar de cuidado e coexistência com a natureza, para que as consequências das flutuações que acarretamos não sejam uma situação de insustentabilidade da vida.

Considerações finais

As problematizações que propomos para compreender as relações entre a Educação Química e a temática de sustentabilidade ecológica, são voltadas para uma constituição de formação humana e de desafio de manipulação e intervenção na realidade, em um movimento interessado em compreender os processos e dinâmicas intersubjetivas e complexas, conforme vimos anteriormente, e de modo geral, compreendemos que os processos e dinâmicas se expressam de maneira singular e distinta em suas relações, o que implica compreender uma convergência dos fenômenos nas probabilidades e possibilidades de manipulação e intervenção na realidade, e que por consequência, nos conhecimentos ligados a essa dimensão complexa e subjetiva para uma interconstituição dialógica do sujeito com o mundo.

Defendemos a importância do cuidado com as relações do ser humano com a natureza e as articulações entre os fenômenos e acontecimentos que levam a bifurcações, para que as flutuações que virão e constituirão novas bifurcações não sejam de controle e exploração, e sim de cuidado e coexistência com o mundo, a terra, os seres vivos e não-vivos. Deste modo, para romper com o olhar curioso para o fenômeno, com o intuito de manipular a realidade pautado na ambição e ir além desse modo hegemônico e mercadológico de intervir na realidade, que a formação humana ativa e criativa articulada entre a Educação Química e a sustentabilidade ecológica contribui para repensarmos e apresentar novas formas de olhar o mundo e as suas relações de coexistência, para a construção de um mundo melhor, emancipatório e libertador.

Referências

- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- CAPRA, Fritjof. **As Conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**, v. 2, n.13, p. 9-16, 2001.
- GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Editora Cengage learning, 2015.
- GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis.; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. São Paulo: Editora Alínea, 2017.
- LIMA, Deborah; POZZOBON, Jorge. Amazônia socioambiental: Sustentabilidade ecológica e diversidade social. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 54, p. 45-76, 2005.
- LIMA, Gustavo. F. da Costa. Consciência ecológica: emergência, obstáculos e desafios. **Ciência & Trópico**, v. 26, n. 1, p. 103-122, 1998.
- ODUM, Eugène P. **Fundamentos de Ecologia**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- PRIGOGINE, Ilya. **As leis do caos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos, e as leis da natureza**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- PRIGOGINE, Ilya. **Ciência, Razão e Paixão**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.
- PRIGOGINE, Ilya.; STENGERS, Isabele. **A nova aliança**. Brasília: Editora UNB, 1997.
- ROSSATO, Maristela; MATÍNEZ, Albertina Mitjáns. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 289-298, 2013.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação Química: compromisso com a cidadania**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2010.

CRÔNICAS DIGITAIS: A MULTIMODALIDADE NA ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Nilze Maria MALAGUTI (Seduc/MT) ¹

Introdução

A forma como a sociedade passou a se relacionar com a leitura e a escrita trouxe alterações profundas nas práticas sociais de uso da linguagem, especialmente entre o público mais jovem. De uma relação pautada na materialidade impressa, para o mundo virtual, as ferramentas eletrônicas ampliaram as possibilidades de exploração da multimodalidade nos textos e redimensionaram as formas usuais de ler e de escrever. O contexto passou a exigir uma reorganização dos nossos hábitos mentais e, conseqüentemente, das práticas de escolarização, com vistas a buscar soluções para enfrentar os baixos níveis de proficiência em leitura, apresentados pelos alunos da educação básica.

Ancorados em propostas indicadoras de caminhos alternativos para esse enfrentamento, relatamos, neste trabalho, os resultados alcançados com a leitura e a produção de crônicas desenvolvidas por meio do esquema de Sequência Didática-SD, proposta por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) e do conceito de Letramento Literário, apresentada por Cosson (2006) com vistas a auxiliar na formação leitora. A experiência foi desenvolvida no ano de 2018 com uma turma de 25 estudantes do 1º ano do ensino médio, da Escola Estadual São Francisco de Assis, do município de Aripuanã/MT e teve por objetivo sistematizar mecanismos que favorecessem a leitura do texto literário e a produção de textos multimodais. A fim de alcançar este objetivo, foram selecionadas seis crônicas da literatura contemporânea produzida em Mato Grosso, de autoria da escritora Vera Randazzo, publicadas em 1992 na obra *Pagmejera*,

¹ Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (PROFLETRAS); Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. nilze.malaguti@educacao.mt.gov.br

² Trabalho publicado nos Anais do V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil do CELLIJ/UNESP.

Pagmejera!, obra que reúne contos e crônicas de reminiscências da escritora, nascida no Rio Grande do Sul e fixada no estado de Mato Grosso desde 1955. A escritora muitas vezes personagem, resgata, por meio das narrativas, um tempo passado, pleno de imagens ainda vivas a nos comunicar momentos de um mundo infantil, ora idealizado, ora realista, visto sob o prisma de um narrador adulto. O critério de seleção foi guiado pela proposta de resgatar a produção literária regional de Mato Grosso, matizada pelas nuances da cultura híbrida que a compõe e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção de uma identidade leitora. Crônicas de outros autores, disponíveis em sites, foram utilizadas para as contextualizações, os procedimentos envolveram momentos de leitura, fruição, conversas, análises e estratégias para, ao final, unir a linguagem textual à linguagem fotográfica e criar uma crônica digital.

Ler, de acordo com Cosson (2014) é uma forma de produção, uma vez que o leitor constrói, junto com o autor, o texto literário, isso porque ele experiencia a literatura mediante mecanismos que o permitem interpretar e construir os sentidos, assim, a linguagem literária de uma narrativa, por exemplo, passa a fazer parte das suas palavras quando o leitor se apropria e passa a refletir, dialogar e produzir o seu próprio texto. Para Rouxel (2013) se desejamos uma formação cultural literária efetiva, importa que a leitura seja para o aluno um acontecimento para sua vida, não simplesmente para as tarefas escolares. O envolvimento com todo o processo e os resultados finais deste trabalho permitira isso aos estudantes, visto que o envolvimento e o prazer de sentir e fazer foi para além de uma simples tarefa.

Levantamento Teórico

Se uma das preocupações centrais do sistema educacional brasileiro até praticamente as últimas décadas do século XX esteve voltada à inserção do indivíduo na escola para garantir a alfabetização e consequentemente a redução das taxas de analfabetismo no país, o que temos enquanto preocupação atual está relacionada à qualidade de ensino que vêm sendo garantida por esse sistema. De acordo com Soares (2009), à medida que o analfabetismo foi sendo superado, o conceito de ser alfabetizado adquiriu novas

conotações. A constante inserção de tecnologias em todos os contextos da atividade humana e o desenvolvimento social, cultural, econômico e político foram fatores determinantes para conceber uma nova realidade social, de que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20).

Dessa concepção surgiu o termo letramento e, posteriormente, os seus desdobramentos, entre eles, os multiletramentos, resultante dos estudos do grupo de pesquisadores conhecido como Grupo de Nova Londres que em 1996, diante da multiplicidade de gêneros, afirmou, pela primeira vez, a necessidade de uma pedagogia voltada à sociedade contemporânea e às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TCIS), bem como à grande diversidade de culturas existentes na sociedade.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

A autora destaca a presença de textos híbridos e as diferentes formas de letramentos em nossa sociedade e a urgência em direcionarmos novos olhares sobre as práticas pedagógicas cristalizadas, a fim de contemplar os novos gêneros de discurso resultantes de outras e novas mídias, tecnologias e linguagens, com vistas à redemocratização da leitura e da escrita. Para Rouxel *et al* (2013) os alunos, mergulhados em outras modalidades midiáticas resistem à leitura das obras literárias, como contraponto, o desenvolvimento da linguagem escrita é deficitário em todos os níveis de ensino, o que dificulta a interação com o texto, uma vez que esta se ancora no conhecimento linguístico do leitor para propiciar a compreensão e a fruição.

Cosson *et al* (2010), ao tratar da questão, caracteriza a escola como uma agência de letramento das mais importantes, segundo o qual, a ela reserva-se o papel de promover o ensino da leitura e da escrita e ao professor, mais do que alfabetizar, compete a tarefa de promover a participação efetiva do aluno no mundo letrado. Considera que aprendemos a literatura assim como outra atividade da vida, é preciso, no entanto, auxiliar o estudante a explorar a linguagem constitutiva do texto, não apenas para criar o hábito de ler, mas, sobretudo, para usufruir do texto, especialmente o literário, pois ele “nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2006, p. 30).

Da expansão do uso do termo é que Rildo Cosson em 1996 passa a delinear o Letramento Literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67) e o diferencia dos demais por necessitar da escola para a concretização, também pelas características do texto e pelo modo como esse tipo de letramento insere o indivíduo no mundo da escrita. Sob este viés, o texto literário passa a ser o objeto de diferentes interpretações ou modos de leitura com vistas à formação leitora, no entanto há de se ressaltar que não há nenhum ensino de literatura se não houver o encontro do leitor com o texto e, portanto, o letramento literário depende dessa interação para se efetivar.

Compreender o letramento literário e assumi-lo enquanto uma prática de redemocratização e de escolarização da literatura corresponde, assim, à transformação de uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola, afinal, apesar das facilidades de acesso à leitura no atual contexto social, esta ainda é a principal responsável por oferecer os instrumentos necessários ao desenvolvimento da leitura com proficiência. Se o acesso à literatura é um direito de todos, a escola, enquanto instituição formadora, é responsável por oferecer, de forma democrática, os diversos saberes e as fontes universais de conhecimento, afinal, é justamente pelas potencialidades que o texto literário oferece para a formação do indivíduo que Candido (2004) considera ser a literatura um direito universal, necessário a todo o indivíduo, principalmente à grande massa popular brasileira, privada desse bem cultural.

As experiências conduzidas mostram que é possível formar um leitor autônomo, apoiado nos textos literários, cabe ao professor abrir espaço e se engajar nas leituras para a sala de aula se tornar lugar de objetivação da experiência literária.

Os módulos da sequência

O movimento para o trabalho com uma SD, de acordo com Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), vai do complexo para o simples, ou seja, da produção inicial aos módulos, a fim de desenvolver uma ou outra capacidade necessária ao domínio de determinado gênero, até chegar novamente à complexidade, ou seja, à produção final. Neste percurso, as crônicas de Vera Randazzo direcionaram a produção inicial, esta, por sua vez, desenhou os aspectos necessários de serem articulados nos demais módulos da SD, não para o ensino *do gênero*, mas *a partir do gênero*, no intuito de alcançar o propósito de formar leitores com repertório de leitura, capazes de se inserir e de responder às situações diversas de comunicação.

Direcionamos, assim, para aquilo que Colomer (2007) aponta enquanto tarefa do professor, de oferecer informações imprescindíveis para o aprendiz entender determinados aspectos obscuros e de chamar a atenção sobre outros que suscitem interrogações ou estimulem interpretações mais complexas, por isso, foram utilizadas estratégias de leitura pré-textuais, textuais e pós-textuais, com levantamento de hipóteses, interrupções para questionamentos, desafios para intervenções no final das narrativas, análise da linguagem empregada, bem como das situações descritas que conduziram às análises, interpretações e produções subsequentes.

Todas as atividades foram permeadas por muita conversa e discussões, a fim de explorar os sentidos do texto, as características linguísticas, estruturais e as funções sociocomunicativas. Dinâmicas de produção auxiliaram o aluno a reconhecer os elementos comuns que enquadram uma narrativa ao gênero e os recursos utilizados pelos autores, principalmente as metáforas, para trazer à tona sons, imagens, gostos e aromas, sentidos possíveis de serem construídos pela linguagem literária. Em um dos módulos, foram apreciadas imagens da obra intitulada Grande Sertão Veredas, uma homenagem

do artista de *Lester Scalon*, ao grande mestre Guimarães Rosa, a fim de estabelecer a relação entre a sensibilidade do olhar do fotógrafo, com o do cronista, em ambas as formas de representar a paisagem, a vida e os acontecimentos. Tanto nas imagens, quanto na escrita, fica notavelmente expressa, a valorização dos fatos corriqueiros e dos elementos naturais, rica e liricamente retratados.

Na produção final, o celular foi utilizado para fotografar, gravar e transformar a produção escrita em outro formato de texto, o que resultou em uma crônica digital. Procuramos, com isso, construir caminhos alternativos na tentativa de superar práticas usualmente empregadas em sala de aula para o ensino da literatura e a formação do leitor com a inclusão de ferramentas digitais, largamente acessíveis e encantadoras, principalmente ao público dos jovens e adolescentes.

Estratégias e o desenvolvimento de capacidades

A leitura das crônicas escritas em Mato Grosso perpassou por todos os módulos, associadas às atividades voltadas à caracterização e ao funcionamento do gênero. Abaixo, relatamos as diferentes etapas e estratégias adotadas para alcançar os objetivos previstos:

1. *Apresentação da situação*: Leitura da crônica *Casas Gentes, de Vera Randazzo*, seguida de conversa e discussões para identificar os elementos constitutivos do gênero; Leitura de *A Última Crônica* e *O Homem Nu*, de Fernando Sabino para contextualizações; Conversas sobre fatos e elementos do cotidiano que servem de inspiração aos cronistas.
2. *Produção Inicial*: Produção de uma crônica.
3. *Primeiro Módulo*: Leitura da crônica *O Pão* de Vera Randazzo; Oficina de análise da linguagem empregada pela autora e descrição de gostos, aromas, sensações, sentimentos; Produção de nova versão ao final da crônica *A Casa do Passado*, da mesma autora;
4. *Segundo Módulo*: Leitura da crônica *A Minha Goiabeira*, de Vera Randazzo e análise e dos recursos estilísticos empregados; Atividade para identificar o tom, foco

narrativo, situação do cotidiano retratada e metáforas utilizadas na marcação do tempo e do espaço da narrativa, além de caracterização da linguagem poética.

5. *Terceiro Módulo: Leitura da crônica Adeus Mangueira e apreciação de imagens da obra intitulada Grande Sertão Veredas, de Lester Scalon; Leitura da crônica Murmúrios do Rio Cuiabá, análise da linguagem literária presente na narrativa; Criação de diálogos entre o Rio Cuiabá, personagem da narrativa, com o rio Aripuanã; Roda de leitura;*
6. *Produção final: Retomada e aperfeiçoamento das primeiras produções; Uso do celular para fotografar; Uso de aplicativo made with vídeo show para seleção das imagens e gravação das crônicas.*

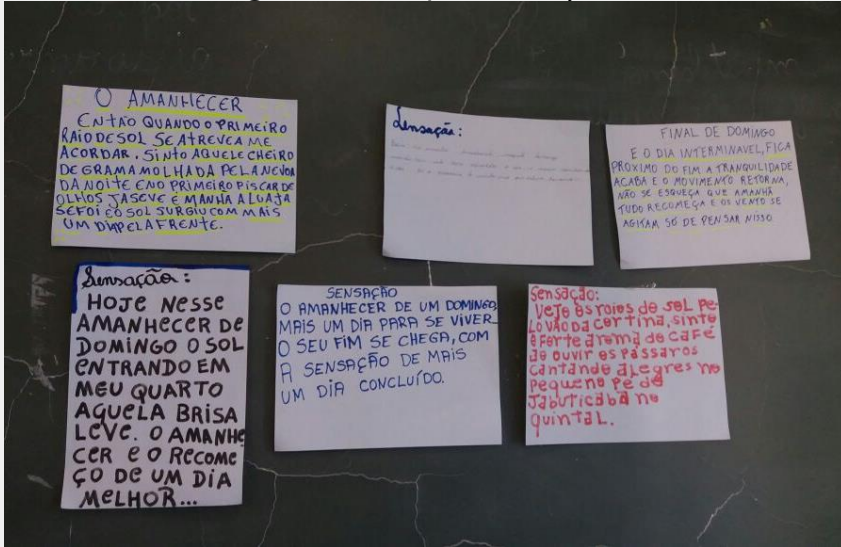
O passo inicial de esquematização das ações foi a primeira produção do aluno. A partir dela circunscrevemos as potencialidades a serem desenvolvidas e definimos três categorias de atividades trabalhadas, conforme Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) sugerem para auxiliar o aluno a alcançar, por diferentes vias, as noções e os instrumentos necessários ao conhecimento do gênero.

a) Atividades simplificadas de produção: Nessa categoria foram desenvolvidas, primeiramente, atividades de previsão do final da crônica *A Casa do Passado*, o que requereu do leitor a interferência na narrativa e a modificação da ficção com base nas projeções pessoais. Partimos dos princípios postulados por Rouxel (2013, p. 35), segundo a qual, o leitor produz “atividades de complemento do texto ao imaginar um antes, um depois e um durante o desenvolvimento da intriga”, experiência que o transporta para um universo e oferece a oportunidade extraordinária para a abertura da alteridade e exploração de sua própria identidade, ou seja, ao participar da narrativa o leitor transporta para a escrita as relações com aquilo que a leitura lhe trouxe enquanto significado de outros textos já lidos, o presente ou ao passado vivido, além da atividade fantasmática.

Foi lançado também aos alunos o desafio de descrever gostos, aromas e sentimentos capazes de expressar sensações provocadas por uma bela manhã de domingo, ou um final de tarde, o

cheiro de um bolo assando, o gosto saboroso de uma sobremesa, ou o aroma do amanhecer. A atividade foi proposta após a leitura da crônica *O Pão* e teve por objetivo fazê-los compreender os sentidos possíveis de serem construídos por meio da linguagem literária.

Imagem 1: Oficina para descrição dos sentidos



Fonte: Acervo da autora

O aguçamento dos sentidos, despertado pela oficina facilitou a aproximação dos alunos aos textos, uma vez que passaram a compreender o caráter artístico e estético da linguagem literária nas leituras posteriores. Em outra atividade, essa aproximação se deu na releitura da crônica “Murmúrios do Rio Cuiabá” ao tornarem-se narradores e criarem um diálogo entre o principal rio da cidade onde vivem, chamado Rio Aripuanã, com o personagem da crônica que lamenta a perda de um passado majestoso por ter sido esquecido pelos seus filhos, apesar de todos os benefícios e fartura que sempre lhes ofereceu.

Esta e as demais estratégias permitiram aos alunos se depararem com as marcas específicas da linguagem literária, além de mobilizar mecanismos para melhor compreender o gênero trabalhado, perpassando assim pelos níveis elencados por Schnewly, Dolz e Noverraz (2004), para chegar à produção de

determinada situação de comunicação: O de construir uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto e da finalidade, o que foi possível a partir da etapa de apresentação da situação; o de conhecer as técnicas para abordar o conteúdo utilizado no texto; o de estruturá-lo de acordo com a finalidade e, por fim, o de escolher o vocabulário apropriado à situação, servindo-se dos organizadores textuais. Passar por esses níveis compreende, portanto, o alcance dos principais objetivos do trabalho com os gêneros.

As tarefas de fotografar, editar imagens, associá-las à escrita e ao contexto de produção para gerar a crônica digital não foram utilizadas apenas no intuito de atrair o aluno à aula, ou contemplar os gêneros emergentes advindos com as novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), foram, acima de tudo, utilizadas a favor da criação de práticas capazes de transformar os alunos em criadores de textos e de sentidos.

b) *Atividades de observação e de análise de textos:* As atividades voltadas ao desenvolvimento dessa competência foram desde a contextualização da biografia da autora, época em que o livro foi escrito, os aspectos materiais da obra, até às primeiras impressões e expectativas em relação aos livros escritos em Mato Grosso, depois, o mergulho na leitura. Os recursos expressivos utilizados na construção da linguagem literária foram destacados durante as leituras coletivas, a fim de auxiliar os alunos a alcançar níveis mais elaborados de compreensão e, conseqüentemente, a construção dos sentidos do texto. Neste propósito, durante as leituras em sala de aula eram feitos questionamentos, a fim de prender a atenção do leitor e exigir a análise das expressões metafóricas, por exemplo, “sementinha minúscula”, “goiabeira menina” e “goiabeira mulher”, empregadas na crônica *A Minha Goiabeira*. Somente a partir dos questionamentos foi que os alunos passaram a relacionar, nesta narrativa, o ciclo de vida de uma goiabeira, com o da vida da autora, o jogo de erotismo e sensualidade do sabiá sobre a árvore e o bailado para a sua sedução. Na passagem “Soltou o sabiá um gorjeio gentil e a tarde era tão linda e tinha chovido de pouco e tudo estava tão calmo que logo vi que a goiabeirinha estava se transformando numa goiabeira-moça” (RANDAZZO, 1992, p.31), os alunos relacionaram ao aflorar da

sexualidade da mulher e o desejo que começa a despertar nos homens nessa fase da vida. A compreensão dos sentidos envolveu-os de tal forma que a partir dessa análise começaram a perceber a riqueza e as possibilidades da linguagem literária, como eles próprios afirmaram, “nada disso foi percebido na primeira leitura”.

Na imagem abaixo apresentamos uma das atividades realizadas para a identificação do enredo, tom e foco narrativo, comparação entre os termos utilizados para a marcação do tempo e delimitação do espaço e a carga poética utilizada, atividade comparativa que permitiu a compreensão da singularidade entre os textos da autora e a construção de seu estilo lírico por meio das narrativas curtas que exprimem a visão de uma observadora perspicaz da natureza humana.

Imagem 2: Atividade - A linguagem das crônicas

Crônicas - análise: autora: Vera Rinalazzo					
Título	Tom e foco narrativo	Situação do conteúdo	Linguagem literária	Espaço	Linguagem poética
o pó	narração em primeira pessoa do narrador	contato com a realidade	uso de metáforas e imagens	ambiente urbano	linguagem lírica
Quênis	narração em terceira pessoa	contato com a realidade	uso de metáforas e imagens	ambiente urbano	linguagem lírica
o caso	narração em terceira pessoa	contato com a realidade	uso de metáforas e imagens	ambiente urbano	linguagem lírica
o caso de	narração em terceira pessoa	contato com a realidade	uso de metáforas e imagens	ambiente urbano	linguagem lírica
o mundo	narração em terceira pessoa	contato com a realidade	uso de metáforas e imagens	ambiente urbano	linguagem lírica

Fonte: Acervo da autora

c) *A elaboração de uma linguagem comum*: Cosson (2006) considera que o trabalho com o letramento literário, enquanto construção literária dos sentidos acontece quando indagamos o texto sobre questões que auxiliam no desvelamento de suas informações, isso por que o leitor só vivencia o texto quando responde, assim, ao responder passa a ser também um produtor. Tanto para o autor, como para Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) esse trabalho é feito ao longo das sequências didáticas e no momento da elaboração da

produção de um texto. Assim, a tarefa de falar sobre eles, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, foi realizada em nosso trabalho como forma de garantir que os alunos saíssem do primeiro nível de interpretação e produção e alcançassem níveis mais elaborados.

Considerações Finais

Experiências como a relatada revelam as possibilidades de adotar práticas pedagógicas capazes de ressignificar o ensino da língua voltada à perspectiva dos multiletramentos, isso porque, parte-se do princípio do trabalho com os gêneros para o desenvolvimento da competência comunicativa, os seja, os gêneros foram utilizados enquanto objetos de estudo para a articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares. Pontos positivos em relação ao trabalho com SD merecem aqui ser elencados, entre eles, a possibilidade de esquematizar um plano com vistas a aprimorar a expressão oral e escrita do aluno na perspectiva textual de ensino da língua e trabalhar com o desenvolvimento de potencialidades das diversas situações de comunicação, mediadas pelas tecnologias. Ao mesmo tempo, a formação do leitor literário, visto que o caráter humanizador da literatura e o desenvolvimento de reflexões mais elaboradas, vitais à plena participação em uma sociedade letrada, não nos permitem que a deixemos às margens do percurso educacional.

A motivação foi algo recorrente e muito presente nessa proposta, assim os educandos passaram a entender as singularidades requeridas para a composição do texto literário e, posteriormente, introduzi-las em suas próprias produções, além disso, oportunizamos o conhecimento de textos da literatura produzida no Estado onde vivem, garantindo o direito que todos possuem de conhecer sua própria cultura e de incluir ou não as obras em seu repertório. A linguagem eletrônica da fotografia e edição de vídeos por meio de aplicativos do celular foi outro fator motivador que garantiu o envolvimento de todos na atividade de produção.

Por fim, as produções comprovam a possibilidade de redimensionar práticas sem ter que lançar mão da linguagem eletrônica, mais atraente aos jovens leitores, e, ao mesmo tempo, valer-se do texto literário impresso. O valor dessa experiência

constitui parte de um trabalho voltado aos letramentos e serve de referência para uma mudança de postura em relação ao ensino da língua, da literatura e a formação de leitores no contexto mediado pelas tecnologias.

Referências

- CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, _____. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55- 69.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCNNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- RANDAZZO, Vera. **Pagmejera, Pagmejera!** Bauru: Editora Bandeirantes LTDA, 1992.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino da literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

LENDO O NÃO VERBAL EM MEMES NAS AULAS DE LÍNGUA: A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

Andrea Galvão de CARVALHO (CPII)¹

Introdução

Na atualidade, os textos imagético-verbais estão presentes nas mais diferentes circunstâncias do nosso cotidiano exigindo correlações entre linguagens e semioses para além da decodificação do verbal. São gêneros discursivos² nos mais variados suportes que muitas vezes coadunam a linguagem verbal e não verbal. Nesse contexto, entendemos a necessidade de um olhar mais atento para a leitura imagética, que exige do leitor a compreensão de que o não verbal também é discurso e não apenas uma ornamentação ou mesmo um adereço do verbal. Desta maneira, aprender a ler imagens é conceber que o não verbal significa em si mesmo e não como acessório do verbal.

Neste artigo, nosso objetivo é pensar a leitura do não verbal em memes imagético-verbais nas aulas de línguas visando a formação de leitor críticos. A opção por trabalhar com memes híbridos, que abarquem o verbal e o não verbal, é decorrente da nossa experiência em sala de aula, uma vez que percebemos que os discentes tendem a privilegiar o verbal em detrimento da imagem diante de textos imagético-verbais. O não verbal não é lido como discurso, mas somente como uma ilustração do verbal.

Para este estudo, entendemos o processo leitor pelo viés da Análise do Discurso (AD) com base nos escritos de Orlandi (2009, 2012) e Pêcheux (2010), a leitura do não verbal e de textos imagético-verbais com foco na produção de Souza (2001, 2011, 2018) e Courtine (2013). Na análise do gênero discursivo meme, temos as autoras Lara (2017, 2020) e Candido; Gomes (2015).

¹ Doutora em Linguística pela UFRJ, Colégio Pedro II. E-mail: andreadprofesp@gmail.com

² Neste estudo, nos valem do conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin apesar de não ser oriundo da AD de base francesa, por entendermos a importância do gênero no processo leitor. Assim, retomamos Bakhtin (2003) para definir gênero discursivo como “tipos relativamente estáveis de enunciados” vinculados às atividades humanas.

Nas seções seguintes, refletimos sobre o processo leitor, a leitura imagética e as características que conformam o gênero meme. Com base nos conceitos teóricos apresentados, pensamos o uso de memes nas aulas de língua. Para a parte prática selecionamos, através do buscador *google*, dois memes em língua portuguesa e dois em língua espanhol visando estabelecer temas que permitam que o docente elabore atividades de leitura crítica.

Breves imagens sobre AD e leitura

Pensar a leitura pelo viés da Análise do Discurso, é pensar a leitura como um “processo de instauração de sentidos” (ORLANDI, 2012, p. 7) que ocorre entre sujeitos (leitor virtual, autor, etc.), ou seja, é um processo social e histórico mediado pelo texto. Temos, portanto, o ato de ler como um processo de construção de significados determinado por fatores históricos, culturais e ideológicos.

No contexto da AD, sujeito e sentido não se separam, mas o sujeito só constrói significado a partir das diferentes formações discursivas (FD) nas quais está inscrito. Por FD entende-se “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, 2009, p. 147). Assim, mulher, professora, professora do ensino médio, carioca etc. são diferentes FDs nas quais um mesmo sujeito se inscreve. A formação ideológica, por sua vez, é uma formação imaginária constituída por um conjunto de atitudes e representações.

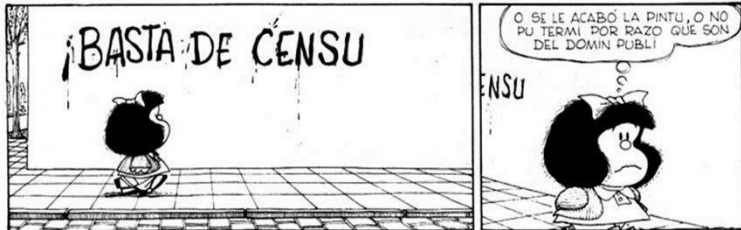
O sujeito-leitor ao ler um texto produz sentido de um lugar social, de sua posição sujeito e à luz de seu contexto³ sócio-histórico, cultural político e econômico. Assim, como o sentido não existe *a priori*, para significar um discurso é necessário relacionar o sentido às condições de produção. Segundo Orlandi (2009), as condições de produção abarcam o sujeito, as circunstâncias da enunciação, além da memória discursiva. “As condições de produção compreendem os

³ Destacamos que o termo “contexto” refere-se a informações extratextuais. Como afirma Orlandi (2009, p.50), “as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

sujeitos (quem/para quem), a situação (quando/onde) e a memória (interdiscurso; já-dito)” (SOUZA, 2011, p.18).

As circunstâncias da enunciação, em um sentido restrito, referem-se ao contexto imediato da enunciação e, em um sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico e ideológico no qual a enunciação foi produzida (Orlandi, 2009). Por conseguinte, segundo a AD, deve-se observar como o texto significa em um determinado momento histórico. A construção de significado, na leitura da tira argentina “Mafalda” a seguir, vai exigir do leitor o conhecimento das condições de produção da tira. O leitor precisa saber que a tira foi escrita em um momento histórico de ditadura militar na Argentina e que por isso a questão da censura é motivo de crítica.

Figura 1 – Ditadura e censura na tira de Mafalda



Fonte: <https://hipertextual.com/2020/10/mafalda-quino-vinetas>

A tira da figura 1 exemplifica a necessidade do conhecimento das condições de produção para a construção do significado. A crítica presente na tira só faz sentido quando o leitor sabe que a mesma foi elaborada em um período de ditadura militar que tinha a repressão como ferramenta de manutenção do poder. Assim, a “razão de domínio público” que, segundo Mafalda, pode ter sido o impedimento para que a frase não fosse terminada no muro exige do leitor o entendimento das circunstâncias de enunciação da obra, o entendimento de um período de ditadura, de repressão, de censura.

Por sua vez, a memória discursiva é a relação que o sujeito estabelece entre o discurso em formulação e todos os dizeres já ditos. Por isso, podemos certificar que só há o dito porque há um já dito e que os sentidos que podem ser lidos em um texto não estão necessariamente nele. Eles passam pela conexão com outros textos existentes, possíveis ou até mesmo imaginados pelo sujeito-leitor.

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

A memória discursiva, na perspectiva da AD, é tratada como interdiscurso. “Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. [...] O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2009, p. 31).

No que tange à leitura do não verbal, a imagem significa em si mesma e deve ser pensada como discurso pelo viés da sua materialidade e não perpassada pelo verbal. É como defende Souza (2001, p. 69), “a palavra não pode ser moeda de troca das imagens. É a visualidade que permite a existência, a forma material da imagem, e não sua correlação com o verbal”.

A interpretação da imagem concebida como discurso vai exigir estabelecer a relação com cultura, o social, o histórico, com a formação social dos sujeitos (SOUZA, 2012). O não verbal significa, assim como o verbal, a partir da sua historicidade e da sua incompletude.

Assim como o discurso verbal, o discurso imagético também suscita memórias. Para Courtine (2005) toda imagem se inscreve em uma cultura visual que se refere à uma memória visual das imagens já vistas ou sugeridas. Como diz o autor toda imagem tem um eco. Nessa perspectiva, o conceito de intericonicidade, definido por Courtine, supõe a relação de uma imagem externa com uma imagem interna que é formada pela memória imagética do sujeito e que permite ressurgir outras imagens. A memória imagética do sujeito é formada por memórias vistas, esquecidas, ressurgidas e também imaginadas.

Na publicidade a seguir⁴, podemos ver o exemplo de uma imagem que suscita outras que estão na memória visual do sujeito-leitor.

⁴ Publicidade veiculada em 2016.

Figura 2 – Publicidade aspirina



Fonte: <https://ctiscarv.wordpress.com/2016/02/08/smart-marketing/>

A imagem da aspirina é apresentada para provocar no leitor a memória do capacete utilizado pelo jogador de futebol americano como um equipamento de segurança que evita lesões na cabeça, assim como a aspirina é um medicamento indicado para prevenir acidentes vasculares cerebrais e infartos. É a ativação da memória visual do leitor que vai permitir a conexão entre a imagem da aspirina em forma de capacete de futebol americano e o objetivo da publicidade que é vender a aspirina como um medicamento de prevenção assim como o capacete para o jogador.

Para a leitura de textos híbridos, que coadunam o discurso verbal e não verbal, o leitor proficiente é aquele capaz de relacionar ambos discursos na construção do sentido, mas estando ciente que a imagem significa em si mesma e não é apenas ilustração do verbal.

Imagens sobre os memes

O termo meme surge pela primeira vez na área de biologia com o livro *O gene egoísta* de 1976, no qual o autor, Richard Dawkins descreve a sua teoria sobre o processo de transmissão cultural.

Dawkins usa o vocábulo meme para definir um replicador de cultura de uma pessoa para outra.

No âmbito da era digital, temos o meme de internet como um gênero discursivo que se caracteriza exatamente por ser uma postagem viral, que se propaga inúmeras vezes na web, principalmente, através das redes sociais. Nesse processo de propagação do gênero, vários memes são elaborados a partir da alteração de conteúdo de um meme originário. Ao gerar outros memes, há, portanto, uma ressignificação da informação transmitida inicialmente.

Quanto a sua forma, não apresenta uma estrutura fixa e, nesse sentido, tudo aquilo que viraliza (ou seja que é replicado) no espaço digital, como vídeos, imagens, áudios ou mesmo palavras ou frases são denominados memes. No caso dos memes imagético-verbais, é fundamental que o leitor entenda o não verbal como discurso a ser lido e não apenas uma ilustração do discurso verbal.

Os temas dos memes têm nos acontecimentos atuais, nos episódios cotidianos e nas relações interpessoais o seu foco. Assim como o gênero charge, é, muitas vezes, um veículo disseminador de críticas sociais. O fato de apresentar temáticas que versam sobre o cotidiano imediato, muitas vezes, faz com que o meme tenha sua temporalidade limitada. Um exemplo é o meme a seguir que tem como foco o casamento da atriz Meghan Markle com o príncipe britânico Harry em 2018.

Figura 3 – Meme boleto



Fonte:

https://twitter.com/pinmariana_/status/998393589314084864/photo/1

O humor do meme, que se concentra na nova vida que a atriz teria a partir do casamento com um príncipe, não faria mais sentido hoje uma vez que o casal afastou-se da família real em “busca de independência financeira” no início de 2020. Ou seja, agora, ela voltou a precisar pagar boletos.

A partir da figura 3, destacamos a efemeridade do meme em questão e que faz com que o humor proposto no período da produção fique datado. Por ser um gênero que versa sobre temáticas da atualidade, muitas vezes o leitor vai precisar ativar a sua memória para tentar resgatar fatos passados e poder construir sentido ou simplesmente não vai conseguir entender a ironia que o meme evoca por não fazerem mais sentido no momento da leitura.

De maneira sucinta, entendemos o meme como um gênero efêmero que ressignifica imagens, acontecimentos e frases sempre com um tom de humor. “O estilo do meme também é constituído, muitas vezes, por citação e paródia, ou seja, em diálogo com outros textos e outras imagens, podendo citá-los de forma direta ou indireta, ressignificando-os em um novo acontecimento” (LARA, 2017, p. 12).

Na seção seguinte, vamos pensar o meme no contexto da sala de língua. O objetivo é discutir o trabalho com o meme na aula de leitura e como os temas escolhidos podem auxiliar na formação de leitores críticos.

Imagens dos memes na sala de aula de língua

O trabalho com memes nas aulas de língua permite ao docente realizar atividades de leitura que fomentem a criticidade do aluno através de temáticas variadas e com um gênero discursivo lúdico e atrativo. Por sua vez, o uso de memes híbridos, que apresentem na sua composição linguagem verbal e não verbal, possibilita a elaboração de práticas que tenham como foco o desenvolvimento do leitor na leitura do discurso não verbal. Entendemos a necessidade de aulas que tenham como objetivo trabalhar a leitura da imagem por nossa experiência em sala de aula, quando identificamos que o aluno, diante de textos imagético-verbais, prioriza o discurso verbal em detrimento do não verbal.

Orlandi (1995, p.35) destaca que, historicamente, “se apagam as diferenças entre o verbal e o não verbal, ou então se submete um (não verbal) ao outro (verbal)”. No contexto atual, o leitor que ignora a imagem ou mesmo entende o não verbal como acessório do discurso verbal não é capaz de fazer uma leitura crítica em diferentes materialidades.

Nossa proposta neste artigo não é apresentar sequencias didáticas com memes, mas pensar que os memes podem ser utilizados visando a formação de leitores mais críticos e com um olhar mais atento para o discurso imagético. Assim, vamos destacar memes que permitam desenvolver atividades e temáticas tendo esses objetivos na sala de aula. Foram selecionados dois memes em língua portuguesa e dois memes em língua espanhola a partir do buscador Google.

É fato que a imagem pode ser ilustração da palavra, mas também fato que a imagem é sempre discurso. Ao trazer um texto imagético-verbal para a aula o docente deve destacar a importância da leitura de ambos discursos como complementares para a compreensão do dito. Um exemplo é o meme da figura 4 que vai exigir do leitor não só o conhecimento das condições de produção do meme, mas também a memória visual para identificar quem seriam “estos” do enunciado verbal.

Figura 4 – Meme do caixão Covid



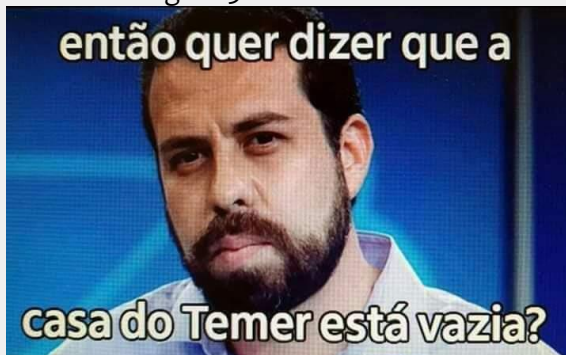
Fonte:

<https://www.facebook.com/105874664163629/photos/d41d8cd9/216614083089686/>

O meme em questão dialoga com o outro meme, conhecido como o “meme do caixão”, que surgiu em forma de vídeos com montagens que misturavam cenas de finais possivelmente trágicos com imagens de carregadores de caixão dançando ao som de uma música eletrônica, o que representaria que a pessoa das cenas iniciais do vídeo tinha morrido. As imagens do meme são realmente imagens de um ritual funerário em Gana e foram retiradas de uma matéria feita pela BBC em 2017. Só a partir do conhecimento das condições de produção do meme da figura 4, que mostra o presidente da Argentina pedindo para a população fazer quarentena em virtude da pandemia de Covid-19, em associação com a memória imagética do “meme do caixão” que o leitor é capaz de construir sentido para o texto em questão.

O gênero meme se caracteriza por tratar temas da atualidade o que acaba por torná-los, em muitos casos, efêmeros. Um exemplo é o meme da figura 5 que tem como personagens os políticos Guilherme Boulos e Michael Temer. Na ocasião da produção do gênero, março de 2019, Temer, ex-presidente da República, havia sido preso por corrupção e lavagem de dinheiro. O humor é construído com base no fato de Temer estar na prisão e, portanto, a sua casa estar vazia e na atividade de Boulos como coordenador do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). Para construir significado o leitor precisa conhecer os personagens mobilizados no discurso verbal e não verbal do meme e, principalmente, relacioná-los com um acontecimento passado, que não reverbera na atualidade.

Figura 5 – Meme Boulos



Fonte: <https://eurio.com.br/noticia/5974/prisao-de-michel-temer-gera-memes-na-internet.html>

Apesar do meme da figura 5 versar sobre um acontecimento datado, como foi supracitado, entendemos que é um exemplo de um meme que pode ser explorado nas aulas de língua visando um estudo interdisciplinar. Pode-se discutir questões sobre corrupção política e, especialmente, refletir sobre o movimento e as ações do MSTs, que podem ampliar-se para temas como déficit habitacional e reforma urbana, entre outros.

O próximo meme, figura 6, tem seu principal argumento delineado no enunciado verbal do texto. Temos um exemplo da imagem como ilustração da palavra, entretanto destacamos que o não verbal significa e pode ser lido como discurso ainda que seja uma representação imagética que se alinha ao que expressa o discurso verbal. No que tange à aula de língua, suscita temas como preconceito linguístico e variedade linguística. É uma oportunidade para refletir com os alunos sobre tais temas.

Figura 6 – Meme variedade linguística



Fonte:

<https://twitter.com/LoveALinguist/status/1265304294078717952/photo/1>

Como última proposta, temos o meme da figura 7 que foi criado por ciclistas com o objetivo de mostrar, segundo o site *Vá de bike*, que “problemas pontuais acontecem em ciclovias no mundo todo, mas nem por isso invalidam a política cicloviária das cidades que

as implantaram”⁵. Com esse objetivo, foram criados vários memes com fotos de ciclovias de vários países junto com uma crítica, que se torna elogio quando se descobre que a ciclovia fica na Europa ou nos Estados Unidos.

Figura 7 – Meme ciclovia



Fonte: <http://vadebike.org/2015/05/memes-ironizam-criticas-as-ciclovias-ciclofaixas/>

Vários temas podem ser discutidos a partir desse meme: política cicloviária, respeito ao ciclista, obras públicas, desperdício de dinheiro público, nosso olhar para o país (o de fora é sempre melhor que o nosso) entre outros temas.

Breves palavras finais

O mundo atual multicultural, dinâmico, conflitivo, repleto de informações falsas exige a formação de leitores cada vez mais críticos que entendam o discurso como não transparente e que sejam capazes de ler diferentes textos em variados suportes. É papel da escola oferecer essa diversidade ao aluno com o objetivo de formar leitores proficientes e, conseqüentemente, cidadãos que tenham habilidades críticas de leitura, escrita e pensamento (CASSANY, 2003).

⁵ <http://vadebike.org/2015/05/memes-ironizam-criticas-as-ciclovias-ciclofaixas/>

Em uma leitura crítica, o leitor vai além do texto e para isso é necessário o conhecimento das condições de produção de um texto. Entender os aspectos sócio-históricos e políticos que estão nas circunstância da enunciação. Saber que os discursos dialogam com outros, que o dito sempre tem um já dito.

Nossa proposta nestas breves linhas foi pensar o início de um caminho que possa formar alunos-leitores mais críticos e capazes de entender o discurso imagético como discurso a ser lido e não como uma ilustração do verbal. Nossa opção pelo gênero meme se justifica por ser um gênero que permite trabalhar com a linguagem verbal e não verbal, além de poder suscitar temas que possibilitam discussões profundas a partir de textos lúdicos e atrativos para o alunado.

Referências

- CANDIDO, Evelyn Coutinho Rother; GOMES, Nataniel dos Santos. Memes – uma linguagem lúdica. **Revista Philologus**, Ano 21, Nº 63 – Supl: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2015.
- CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. **Tarbiya**: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, V. 32, P. 113-132, 2003.
- LARA, Marina Totina de Almeida. A presença de memes em aulas online de língua materna: considerações sobre multiletramentos e práticas de leitura de enunciados verbo-visuais. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli**, v. 6, n. 1, p. 05-23, jan.-abr. 2017.
- LARA, Marina Totina de Almeida; MENDONÇA, Marina Célia. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, Jun. 2020.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6 ed. Campinas: Pontes, 2012.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8 ed. São Paulo: Pontes, 2009.
- ORLANDI, Eni. Pulcinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **RUA**, v. 1, p. 35-47, 1995.

PECHÊUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli. Orlandi et al. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 2009.

_____. Papel da Memória. In: Achard, P. et al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999.

RONDON HERRERA, Gloria Marlén; PAÉZ MARTÍNEZ, Ruth Milena; DÍAZ BELTÁN, Angela; et al. **La lectura crítica**: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. Bogotá: Universidad de la Salle, 2014.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. O papel da imagem na constituição da memória. In: SILVA, Telma Domingues; SOUZA, T.C.C.; AGUSTINI, Carmen (org.). **Imagens na comunicação e discurso**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2012.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Língua, discurso e questões de vestibular. In: SOUZA, T.; PEREIRA, R. (Org.). **Discurso e ensino**: reflexões sobre o verbal e o não verbal. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. A Análise do não verbal e os usos da imagem na mídia. **RUA**, Campinas: 7, 2001.

MAPEANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO

Eliana Doraci da SILVA (UFMS)¹

Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa no Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), intitulada “Escola Betine: (des)caminhos da educação nos presídios”, tendo como objeto de pesquisa investigar historicamente a criação e implantação da Escola Estadual Profª Regina Lúcia Anffe Nunes Betine (Escola Betine) nos presídios masculinos de regime fechado do município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul.

Pesquisar o tema em questão é demanda que surge a partir de indagações acerca da implantação da escola criada pelo Decreto nº 11.514, de 22 de dezembro de 2003. Assim, parte-se da necessidade de apresentarmos dados recentes referentes à instituição penal investigada no quesito educação escolar.

Inicialmente apresentamos o contexto prisional que permeia a história da implantação da educação no Instituto Penal de Campo Grande (IPCG) e as informações obtidas por meio de pesquisa bibliográfica acerca da constituição da educação nesta instituição tendo como base a abordagem do tipo cartográfica, pois “o método da cartografia não opõe teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 131).

Nesse sentido, Prado Filho e Teti (2013) apontam que:

Deleuze refere-se a Foucault como cartógrafo em um texto de 1961, mas já se apresentam elementos cartográficos numa

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vinculada ao Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF), Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório. E-mail: edsilva71@uol.com.br

entrevista por ele – Foucault – concedida à revista Hérodote em 1976, tratando da sua relação com o campo da Geografia. Discute-se ali certa “especialização da história” observável em suas genealogias, bem como a aplicação da arqueologia como cartografia ou geopolítica dos discursos, pistas que se tornam evidentes pelo seu emprego de “metáforas espaciais”, tais como: posição, campo, deslocamento, território, domínio, solo, arquipélago, geopolítica, paisagem, entre outras, dando mostras de uma dimensão espaço-temporal em suas análises (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 45).

Importante destacar que a abordagem da cartografia utilizada difere do tradicional estudo dos mapas pela geografia e está relacionada ao olhar crítico que “acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência”. (PRADO FILHO E TETI, 2013, p. 47).

Também realizamos visita *in loco*, com autorização da AGEPEN, do diretor da unidade penal e da diretora da Escola Betine, para pesquisa de observação e descrição dos detalhes da estrutura física da extensão escolar.

Por fim, trazemos resultados parciais da trajetória percorrida na constituição da educação deste presídio almejando contribuir com a criação de políticas públicas e mecanismos que fomentem a ampliação da oferta da educação no IPCG e nas demais instituições penais do sistema penitenciário do estado de Mato Grosso do Sul.

Educação no contexto do sistema prisional do estado de Mato Grosso do Sul

O sistema penitenciário do estado de Mato Grosso do Sul (MS) teve início com a publicação do Decreto-Lei nº 11 de 1º de janeiro de 1979 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Justiça e autoriza a criação Departamento do Sistema Penitenciário (DSP). O artigo 2º do referido Decreto-Lei aponta as instituições que integravam o Sistema Estadual de Justiça, trazendo no inciso IV, como órgão vinculado e supervisionado, o DSP e no art. 7º do mesmo Decreto-Lei autorizou sua criação. (MATO GROSSO DO SUL, 1979, p. 22).

Ainda em 1º de janeiro de 1979 foi publicado o Decreto nº 26, que estabeleceu a competência e aprovou a estrutura básica do DSP, que tinha como finalidade:

[...] custodiar os presos provisórios, executar as penas de prisão e as medidas de segurança detentivas, amparar os egressos e exercer a observação cautelar dos beneficiários da suspensão e livramento condicionais, administrando os estabelecimentos prisionais. (MATO GROSSO DO SUL, 1979).

A educação no sistema penitenciário de MS foi contemplada por meio do Decreto-Lei nº 48, artigo 33, tendo por finalidade: “melhorar o nível de escolaridade e obter o progresso ético-social da pessoa do preso”, mas nessa época a educação formal não era oferecida nos presídios.

Ao longo dos anos o Departamento do Sistema Penitenciário (DSP) de Mato Grosso do Sul passou por transformações, tornando-se Diretoria-Geral do Sistema Penitenciário (DGSP) em 2000, Diretoria Geral de Administração do Sistema Penitenciário (DGASP), conforme Lei Nº 2.598 de 26 de dezembro de 2002, e em última instância a atual Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário do Estado de Mato Grosso do Sul (AGEPEN). (AGEPEN, 2019).

Com a promulgação da Lei de Execução Penal (LEP) em julho de 1984 foi estabelecido como dever do Estado a assistência educacional, descrita nos artigos de 17 a 21 da referida Lei, tratando tanto da instrução escolar quanto da formação profissional das pessoas em privação de liberdade. (BRASIL, 1984).

O Estado de Mato Grosso do Sul organiza administrativamente sua gestão prisional por meio da AGEPEN, autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, criada por meio do Decreto-Lei 11, de 1º de janeiro de 1979, tendo como missão:

Administrar o sistema penitenciário estadual, assegurar a custódia das pessoas privadas de liberdade e/ou monitoradas eletronicamente; executar as penas nos diversos regimes e promover condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.

A AGEPEN tem sob sua égide quarenta e três unidades penais, presentes em vinte municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, sendo oito para atendimento às mulheres e trinta e quatro para atendimento aos homens com uma população com mais de 18.000 pessoas em privação de liberdade. (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Conta com um efetivo com cerca de 2.400 técnicos penitenciários em três áreas de atuação: administração e finanças – responsável pela parte administrativa, assistência e perícia – responsável pelo atendimento psicossocial e, segurança e custódia – responsável pela vigilância e custódia, para garantir o atendimento efetivo às pessoas em privação de liberdade.

Na AGEPEN a Diretoria de Assistência Penitenciária (DAP) é responsável pela reintegração social das pessoas em privação de liberdade, tendo em sua estrutura: a Divisão de Trabalho, Divisão de Promoção Social, Divisão de Saúde e Divisão de Assistência Educacional, sendo esta última responsável pela promoção do estudo, análise e diagnóstico da situação atual sobre a educação nos presídios, buscando meios para garantir o avanço da oferta de educação à pessoa presa; a elaboração, a execução, o acompanhamento e a avaliação de planos, programas, projetos e ações voltadas a educação formal e profissional ao custodiado.

Desse modo, identificamos discursos onde a educação não é vista como um direito, mas como um mecanismo eficaz para disciplinar o comportamento da pessoa privada de liberdade, onde a oferta da educação nas prisões “[...] tem sido uma das principais ferramentas de ressocialização da Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário (AGEPEN) em presídios de Mato Grosso do Sul”. (OLIVEIRA, 2017).

Nesse sentido, Foucault (1996, p. 21) diz que “[...] são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição [...]”.

No desenvolvimento das atividades voltadas à educação no sistema penitenciário, a Divisão de Assistência Educacional coordena as ações de ensino nos presídios, trabalhando em conjunto com a Escola Estadual Polo Prof^a Regina Lúcia Anffe Nunes Betine (Escola Betine), escola que atende exclusivamente a população carcerária no município de Campo Grande, estado de MS. Dentre esses presídios

está o IPCG, unidade penal que apresentaremos a seguir.

O Instituto Penal de Campo Grande

Localizado em bairro da periferia, o Instituto Penal de Campo Grande (IPCG) é uma unidade penal de segurança média destinada à presos condenados do sexo masculino que cumprem pena em regime fechado, situado à Rua Indianápolis, s/nº, Jardim Noroeste - BR-262 - Km 08 - CEP 79.045-120 - Campo Grande - Mato Grosso do Sul (AGEPEN, 2020). Tem capacidade para 327 pessoas em privação de liberdade, mas atualmente conta com uma população carcerária de, aproximadamente, 1.540 pessoas em privação de liberdade. (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

O IPCG foi inaugurado em 29 de julho de 1979 e desde sua implantação oferece atividades voltadas à educação. De acordo com Moreno (2016) no primeiro Relatório de Atividades do IPCG (1979/1980):

[...] a seção de Serviço Social atendia os campos de: serviço social médico, serviço social escolar, serviço social comunitário (p. 127). O Serviço Social assessorava o grêmio constituído de internos eleitos entre os pares, objetivando as práticas esportivas e literárias no meio carcerário - GELFA (Grêmio Esportivo e Literário Flor de Acácia) (MORENO, 2016, p. 8).

Moreno (2016) ainda menciona que:

O relatório informa ainda que na mesma época - 1980 - eram oferecidos curso Supletivo, tendo iniciado o curso com 29 matriculados. Houve no entanto, 08 desligamentos a “bem da disciplina”, 09 liberados por alvará e 06 transferências. A Educação Integrada iniciou com 28 matriculados, e no decurso do tempo houve 09 desligamentos, 02 transferidos e 07 liberados.

O Mobral era considerado o curso mais estável, pois alfabetizava duas turmas por ano. (MORENO, 2016, p. 9).

Silva (2019) aponta que “de acordo com o Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP) de agosto de 2015, a princípio a educação disponibilizada às pessoas em privação de liberdade era

“de caráter ocupacional, com utilização do Telecurso, sem certificação de conclusão de curso.”. Também cita que “em 1998 foi celebrado convênio entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e o DSP, inclusive com a previsão de cedência de professores”. (SILVA, 2019).

A Escola Betine tem um polo educacional nas dependências do IPCG, que na estrutura da unidade penal é denominado de Módulo de Educação. Para o bom funcionamento das extensões escolares existentes nas unidades penais, um servidor é designado como responsável pelo setor de educação. Geralmente o servidor é da área de assistência penitenciária, mas também pode ser da área de custódia ou de administração e finanças. Nesse sentido Barcelos (2017) cita que:

[...] um servidor é nomeado (Portaria/AGEPEN nº 01 de 2009) pelo diretor como responsável pela educação, o que facilita a comunicação e interação com a Divisão de Educação e conseqüentemente com a escola Polo Betine. Dentro das UPs, os servidores responsáveis pela educação escolar na prisão são escolhidos preferencialmente entre aqueles da área de Assistência e Perícia, sendo responsabilidade do setor garantir o atendimento das diretrizes institucionais e ser corresponsáveis pelo processo e resultados das ações entre todos os atores envolvidos na aplicação e execução da oferta de educação nas prisões do estado, [...] (BARCELOS, 2017, p. 52).

O Módulo de Educação do IPCG é formado por 4 salas de aula, uma sala de informática e biblioteca. As aulas são ministradas nos períodos matutino e vespertino por professores da rede estadual de ensino. A estrutura física das salas de aula é como de qualquer escola da rede pública de ensino, com quadro negro, carteiras, mesa para professor, uniformes, etc, enfim, ambiente comum, com o diferencial de estar localizado dentro de um presídio.

Em horário de aula, enquanto caminhamos pelos corredores do módulo de educação, o que ouvimos são quase que exclusivamente as vozes dos professores e ao desviarmos nossos olhos em direção à uma janela, o que vemos são alunos disciplinados e concentrados nos ensinamentos do professor, evidenciando a

existência de uma vontade de saber do aluno, uma vez que o conteúdo explicado por meio de um discurso é a verdade dentro daquele espaço, onde nem o professor pode falar de tudo, mesmo se não estivesse em uma sala de aula localizada no interior de um presídio, pois deve seguir o que determina o Projeto Político Pedagógico da escola e, também, as normas e procedimentos da instituição penal. Como dito por Foucault (1996, p. 17):

Essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela também é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

Não é difícil imaginar que a postura desses alunos em sala de aula tem algo a ver com o fato de estarem em um presídio e com a presença de um agente penitenciário em seu posto de vigilância a poucos metros da sala de aula. Nesse sentido Foucault (2012) menciona que:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema educacional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso da que estão esperando). Determinados lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia de tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2012, p.142).

Assim, a escola cercada por muros, grades e vigilância demonstra que estes alunos se acostumaram aos mecanismos de controle e disciplina presentes na rotina do IPCG e, acreditamos, se esqueceram que “a finalidade da escola é adequar as necessidades

individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida” (LIBÂNEO, 1982, p.11).

Deste modo, podemos entender que a disciplina é um mecanismo de controle do indivíduo e age por meio do exercício do poder disciplinar, que de acordo com Foucault tem por função principal (2012):

[...] adestrar; ou, sem dúvida, adestrar para cobrar e extorquir mais e melhor. Não junta as forças para subjugar-las; tenta unilas para multiplicá-las e utilizá-las em conjunto. Em vez de subjugar uniformemente e em massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva os seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. Adestra as multidões móveis, confusas e inúteis de corpos e forças numa multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina fabrica indivíduos; é a técnica específica de um poder que vê os indivíduos como objetos e instrumentos do seu exercício (FOUCAULT, 2012, p. 143).

Apesar de estarem numa instituição escolar cercada de hierarquias, limitações e vigilância, podem se tornar pessoas que se importam com seus próprios saberes e práticas.

Abaixo apresentamos alguns espaços de educação do IPCG.

Figura 1 – Sala de aula IPCG



Fonte: Silva (2019)

Figura 2 – Módulo de Educação do IPCG



Fonte: Silva (2019)

A unidade penal também dispõe de sala de informática, biblioteca e sala para uso dos professores e da coordenação pedagógica. Destacamos que o aluno em privação de liberdade não tem acesso a biblioteca e que para empréstimo ou consulta de material do acervo é necessário solicitar ao responsável, que também é uma pessoa em privação de liberdade, mas com autorização de circular nos corredores dos pavilhões da unidade penal para distribuir, anotar pedidos e recolher livros.

A seguir disponibilizamos imagens da biblioteca do IPCG.

Figura 3 – Biblioteca do IPCG



Fonte: Agepen (2017)

A biblioteca do IPCG foi criada em 1980 e, inicialmente, contava com 46 livros doados por professores do Movimento

Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). (MORENO, 2016, p. 9). Atualmente a biblioteca conta um acervo de 2.408 livros, que são disponibilizados às pessoas em privação de liberdade. “Os livros são de literatura, romances, autoajuda, religiosos, dicionários, jurídicos e revistas de artesanato ou informativas”. (SANTINONI; OLIVEIRA, 2018).

De acordo com o Plano Estadual de Educação nas Prisões (MATO GROSSO DO SUL, 2015), a educação formal na modalidade EJA tem início em 1998 após a celebração de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação (SED), inclusive com a previsão de cedência de professores, e o DSP, com cedência de espaço físico na Escola de Serviços Penitenciários – destinada à formação e qualificação de servidores penitenciários. Assim, por intermédio da Deliberação nº 5178/98 do Conselho Estadual de Educação (CED) foi autorizado:

[...] o funcionamento da Escola de Serviços Penitenciários, como uma extensão do Centro de Estudos Supletivos – CES Profª Ignês De Lamônica Guimarães, a escola adquiriu seu caráter formal. Com a extinção dos Cursos Supletivos em 2000, conforme Resolução SED n. 1442/2000, a Secretaria de Estado de Educação implantou uma nova política de Educação de Jovens e Adultos, criando também uma nova política educacional para as pessoas privadas de liberdade, passando a funcionar como extensão da Escola Estadual Prof. Carlos Henrique Schrader (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Mesmo com os desvios pelos quais a educação no sistema penitenciário passou, verificamos que o IPCG sempre ofereceu oportunidade de escolarização às pessoas em privação de liberdade. Nesse sentido Silva (2019) aponta que a parceria com o Centro de Estudos Supletivos Profª Ignês De Lamônica Guimarães teve pouca duração sendo retomada pela Escola Estadual Polo Profª Regina Lucia Anffe Nunes Betine (Escola Betine), criada em 2003 por meio do Decreto nº 11.514/2003 e credenciada por intermédio da Resolução/SED n. 1714, de fevereiro de 2004, para ofertar Educação Básica. (MATO GROSSO DO SUL, 2015), sendo responsável por:

[...] monitorar a rotina de trabalho escolar, bem como o acompanhamento pedagógico nas Extensões Educacionais Prisionais dos dezessete municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio das ações desenvolvidas durante o ano letivo, tais como: zelar pelo cumprimento do Calendário Escolar, lotar professores, coordenadores pedagógicos, coordenar a Jornada Pedagógica, garantir o registro nos documentos de escrituração escolar na escola-polo, realizar a prestação de contas da Associação de Pais e Mestres, participar da reunião de estudo com a equipe de professores e coordenadores pedagógicos, participar dos eventos culturais, cumprir a legislação educacional, gerenciar os recursos financeiros oriundos do Estado e Ministério da Educação/MEC, expedir as certidões de frequência escolar e boletim de desempenho dos alunos para fins de remição de pena pelo estudo, e adquirir materiais escolares didáticos, pedagógicos e de expediente para atender às necessidades da escola e dos alunos (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 67).

Além do ensino fundamental, médio e profissionalizante, também são oferecidos cursos de graduação e de especialização na modalidade de Educação a Distância as pessoas em privação de liberdade que solicitarem, porém, neste caso os que se interessam arcam com as despesas, uma vez que a gratuidade não engloba educação superior.

Atualmente estão matriculados mais de 1.500 alunos nas unidades penais da AGEPEN, de acordo com o Relatório da Situação Carcerária de maio/2020, emitido pela Coordenadoria de Políticas Penitenciárias da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (CPP/SEJUSP), sendo que o IPCG é a unidade penal com maior número de pessoas em privação de liberdade estudando, são 180 alunos que têm a oportunidade de continuar seus estudos através de aulas na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Mesmo com extensões apenas em instituições penais, a Escola Betine organiza todas as festividades e projetos educativos previstos no calendário escolar e cultural, tais como as festas juninas, formaturas e festas de natal para encerramento do ano letivo.

Em 2016 a extensão da Escola Betine no IPCG realizou a formatura de cerca de 20 estudantes por meio do Projeto

Conectando Saberes de Pessoas Privadas de Liberdade (PPL). De acordo com a SED o projeto:

É uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) constituída de especificidade curricular que privilegia a ação interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento. Os eixos temáticos são articulados de forma a considerar as características próprias dos jovens, adultos e idosos, assim como seus interesses, suas condições de vida, de trabalho e suas motivações para a construção de novos conhecimentos. (MATO GROSSO DO SUL, 2016)

Figura 4 – Formandos do Projeto Conectando Saberes



Fonte: Santinoni (2020)

Apesar das dificuldades encontradas pelo caminho que a educação percorre nos presídios, fica evidente o comprometimento do sistema penitenciário, em especial o IPCG, unidade investigada, com a oferta da educação. Além disso, em conjunto com a Escola Betine, estimula os alunos em privação de liberdade na participação dos exames de certificação: Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os estudantes do projeto Conectando Saberes PPL são atendidos com a oferta do ENEM PPL.

Considerações Finais

Além da oferta da educação formal e de cursos de qualificação profissional, o Instituto Penal foi o primeiro presídio a

desenvolver um projeto piloto para remição de pena pela leitura em parceria entre AGEPEN e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Para cada 18 (dezoito) horas-aulas é computado um dia de pena. “A remição por meio da leitura será de quatro dias na pena, mediante a entrega e aprovação de uma resenha, sendo possível entregar apenas uma por mês, ou seja, cada reeducando poderá ler 12 livros ao ano, obtendo, no máximo, remição de 48 dias no total”. (OLIVEIRA, 2018).

Verificamos que houve um crescimento significativo da educação nos presídios, pois além da modalidade EJA no ensino fundamental e médio oferecida pela Escola Betine, por meio de parcerias entre AGEPEN, universidades públicas e privadas e institutos federais, também disponibiliza aos alunos em privação de liberdade cursos técnicos profissionalizantes, graduação e pós-graduação.

De acordo com Relatório de Situação Carcerária de maio/2020, no IPCG encontravam-se matriculados em cursos técnicos profissionalizantes 20 alunos e em cursos de graduação 18 alunos. (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Toda arquitetura prisional é projetada visando o controle e vigilância, ou seja, “é muito mais que forma arquitetônica, é uma forma social” (FOUCAULT, 2015, p. 206), pois o poder é exercido no interior de cada presídio e as extensões escolares compõem as relações onde poderes e saberes circulam, porém, mesmo diante desses mecanismos de poder e controle, para que a ampliação da oferta da educação no IPCG ocorra é necessária a construção de mais salas de aula, contudo, constatamos que não há espaço físico suficiente, o que impede que um maior número de alunos tenha acesso à educação e, também, suscita a criação de políticas públicas e dispositivos que fomentem essa ampliação.

Outra possibilidade para a ampliação da oferta da educação na modalidade EJA nesta instituição seriam aulas no período noturno, mas significaria a contratação de mais servidores penitenciários, pois conforme verificamos em visita à unidade penal, o quantitativo atual de servidores da área de segurança e custódia, que é quem trabalha em regime de plantão e é responsável pela segurança e vigilância das pessoas em privação de liberdade, não é suficiente para garantir a realização de aulas noturnas.

Também poderíamos pensar na construção de uma ação educativa por meio de outros dispositivos e envolvimento de outros atores públicos e/ou privados que poderiam levar a educação na prisão para outros rumos, pois a educação ainda é segmentada e há muito que percorrer para que os interesses do mercado e da pessoa em privação de liberdade sejam alcançados e para que sejam incitadas a irem para a sala de aula no ambiente prisional e fora dele, visto que a educação ainda pode ocasionar um espaço de mudanças, de atalhos para descobertas de novos rumos ao conhecimento, uma vez que os saberes e práticas estão sempre em construção/desconstrução.

Referências

AGEPEN. **Parceria entre Agepen e Senac leva capacitação profissional a internos do Instituto Penal.** Disponível em <<http://www.agepen.ms.gov.br/parceria-entre-agepen-e-senac-leva-capacitacao-profissional-a-internos-do-instituto-penal>>. Acesso em 3 out. 2019.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia, ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARCELOS, Clayton da Silva. **Educação escolar na prisão: os significados e sentidos das professoras que atuam em unidades penais de Corumbá, Mato Grosso do Sul.** 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Ministério da Justiça, 1984.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. **São Paulo: Loyola, 1996.**

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. **Petrópolis: Vozes, 2012.**

FOUCAULT, Michel. A Sociedade Punitiva. **São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.**

GOMES JUNIOR, Adersino Valensoela. Extensão de Escola Estadual de Campo Grande realiza Formatura do EJA. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/secretaria-de-educacao-apresenta>>

[projeto-pedagogico-de-curso-da-eja-conectando-saberes/](#)>. Acesso em 3 out. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto-Lei nº 11, de 1º de janeiro de 1979**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Justiça, autoriza a criação da entidade que menciona e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/c19b1c307bc93729042571070059deab/961839ce9b3ab85b04256e8b006e6961?OpenDocument>>. Acesso em 20 mar. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 26 de 1º de janeiro de 1979**. Estabelece a competência, aprova a estrutura básica do Departamento do Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul (DSP) e dá outras providências. Disponível em <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/d8600de8a55c7fc04256b210079ce25/7e6c33a9b396d29d04256e2d0065d6fa?OpenDocument>>. Acesso em 2 out. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado de Educação**. Secretaria de Educação apresenta Projeto Pedagógico de Curso da EJA – Conectando Saberes. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/secretaria-de-educacao-apresenta-projeto-pedagogico-de-curso-da-eja-conectando-saberes/>>. Acesso em 3 out. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário. **Missão Institucional**. Disponível em: <<http://www.agepen.ms.gov.br/institucional/missao/>>. Acesso em 18 abr. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 11.514, de 22 de dezembro de 2003**. Cria a Escola Estadual Polo Prof.^a Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, com sede no Município de Campo Grande, e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/b0d9f98fcd89357e04256e050053af90?OpenDocument&Highlight=2,11.514>>. Acesso em 28 mar. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. **Plano Estadual de**

Educação nas Prisões do estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, agosto 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Coordenadoria de Políticas Penitenciárias. **Relatório Situação Carcerária**, maio/2020. Campo Grande: SEJUSP, 2020.

MORENO, M. F. S. **Educação aos Privados de Liberdade no Mato Grosso do Sul.** Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Direitos Humanos, Migração e Direitos Humanos nas Fronteiras. Campo Grande, MS, 2016.

OLIVEIRA, Keila Terezinha Rodrigues. Agepen e UFMS iniciam projeto piloto em Campo Grande de remição pela leitura. **Disponível em:** <<http://www.agepen.ms.gov.br/em-parceria-com-a-ufms-agepen-inicia-no-ipcg-projeto-piloto-em-campo-grande-de-remicao-pela-leitura/>>. **Acesso em 3 out. 2019.**

OLIVEIRA, Keila Terezinha. Ferramenta de ressocialização, educação prisional levou mais detentos às salas de aula este ano. Publicado em 27 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://www.agepen.ms.gov.br/total-de-detentos-estudando-teve-aumento-de-73-em-2017/>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A Cartografia como Método para as Ciências Humanas e Sociais. **Barbarói**, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

SANTINONI, Tatyane Oliveira; OLIVEIRA, Keila. Com mais de 30 mil livros em bibliotecas de presídios, Agepen estimula leitura entre detentos. **Disponível em:** <<http://www.agepen.ms.gov.br/com-mais-de-30-mil-livros-em-bibliotecas-de-presidios-agepen-estimula-leitura-entre-detentos/>>. **Acesso em 2 out. 2019.**

SANTINONI, Tatyane Oliveira. Após conclusão dos estudos, reeducandos de MS comemoram a conquista em cerimônias de formatura. Publicado em 2 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://www.agepen.ms.gov.br/apos-conclusao-dos-estudos-reeducandos-de-ms-comemoram-a-conquista-em-cerimonias-de-formatura/>>. **Acesso em 3 out. 2020.**

SILVA, Eliana Doraci da. A Constituição da Escola Estadual Polo Profª Regina Lúcia Anffe Nunes Betine: práticas pedagógicas nos presídios masculinos de regime fechado. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA GRANDE DOURADOS, 5., 2019. **Anais...** Dourados: FAED/UGFD, 2019.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO TRABALHO COM METODOLOGIAS ATIVAS: SUGESTÕES PARA IMPLANTAÇÃO NO REGIME DE COLABORAÇÃO

André Felipe RIBEIRO (UFMA)¹

Introdução

Este artigo trata de uma discussão sobre como a Gestão educacional² pode favorecer, na escola, o trabalho com metodologias ativas no contexto da educação básica brasileira. Para tanto, propõe-se fazer, por meio de revisão bibliográfica da literatura sobre educação pública e abordagens metodológicas, uma análise de como a gestão educacional, na figura do gestor escolar, coordenador pedagógico, pedagogo e demais profissionais envolvidos, pode incentivar os docentes na implementação de uma abordagem ativa dentro da sala de aula.

Dessa forma, a metodologia utilizada neste artigo será revisão de literatura da área a discussão de sugestões para a mudança metodológica a qual este texto defende. Assim, entende-se como um problema na educação básica, seja pública ou privada, a metodologia bastante tradicional que ainda faz parte do modelo metodológico da maioria das escolas e das práticas docentes. Entende-se que, não é apenas responsabilidade do professor a sua atuação metodológica. O professor precisa ser assistido pela gestão e corpo pedagógico da escola, que devem propiciar momentos de formação continuada e de diálogos sobre os diversos métodos e abordagens de ensino e as suas aplicações naquela realidade escolar.

Apesar de não serem tão recentes, as metodologias ativas têm se mostrado uma eficaz abordagem metodológica de ensino e aprendizagem na educação de crianças, jovens e adultos, pois

¹ Mestrando em Letras pela UFMA; Professor Especialista em Gestão Escolar pela USP. E-mail: letras.andrefelipe@gmail.com

² Gestão educacional no contexto desse trabalho pode ser entendida como sinônimo de Gestão escolar, apesar de que, na literatura de Educação, tal conceito pode ser encontrado com sentido mais abrangente.

colocam o aprendiz no lugar de destaque no que se refere à aquisição de conhecimentos e habilidades para sua formação.

Estudiosos do fim do século XIX e início do século XX como John Dewey pensaram em como a educação poderia ser pensada de maneira a protagonizar o aluno, alvo do ensino, favorecendo uma aprendizagem real e que fizesse sentido, partindo do contexto social e cultural dos aprendizes e considerando suas idiossincrasias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos dentro da escola.

Pretende-se, com este trabalho, discutir a necessidade de refletir sobre as práticas escolares, dentro e fora da sala de aula, para permitir a autocrítica e levar a uma mudança dessas práticas, a partir da mobilização da gestão escolar, no sentido de protagonizar os alunos no processo de desenvolvimento de suas aprendizagens a partir da perspectiva das metodologias ativas.

Dessa forma, entende-se que o tipo de diálogo proposto neste trabalho possui grande relevância para a reflexão e melhorias das práticas escolares, além de ser entendido como uma discussão indeclinável no cenário da educação na atualidade, que é marcado pela contradição entre o avanço teórico-científico no campo da educação e o atraso claramente perceptível nas práticas e nas realidades escolares.

Como referencial teórico para esta discussão, usou-se as bases da teoria de escola nova, com representantes como John Dewey (1899) e Paulo Freire (1974). Além deles, serão traçados diálogos com os pensadores em Educação com Guimarães (2003), Nóvoa (2009), Cury (2008), Mitri (2008) e Barbel (2011) além de trazer à luz da legislação vigente da educação (LDB) e da base nacional comum curricular (BNCC).

A seguir, será abordada um pouco da história das metodologias ativas e, em sequência, será discutido um pouco sobre o trabalho docente com essas metodologias, dando destaque ao contexto da escola pública. Logo após, será debatido o papel da Gestão educacional no sentido de prospectar caminhos para uma orientação didático-pedagógica no que se refere à prática docente, de maneira dialogada e colaborativa. Por fim, serão sugeridas e discutidas formas de como inserir, de maneira colaborativa e coletiva, as metodologias ativas no contexto escolar para, assim, fazer as considerações finais.

Um breve histórico das metodologias ativas

Para que se entenda sobre metodologias ativas e como sua construção se deu na história dos métodos, é necessário que se entenda o movimento na área da educação que foi crucial para estabelecer suas bases pedagógicas que é o movimento escolanovista, também chamado de Escola Nova.

O movimento da Escola nova começou a ser pensado no fim do século XIX por estudiosos europeus e americanos, em especial, Adolphe Ferrière e John Dewey, mas teve maior propulsão apenas no início do século XX, com a adesão de vários filósofos e pedagogistas mundo a fora.

No Brasil, a escola nova ganhou força a partir das primeiras décadas do século XX, especialmente a partir de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). O manifesto era amplo e defendia, entre outras coisas, a escola pública, laica e gratuita. Entre os signatários, estão nomes como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

O ideário da escola nova no Brasil expande-se dentro da ampliação do pensamento liberal no Brasil. Os escolanovistas acreditavam que somente através da educação era possível construir uma sociedade democrática, desenvolvendo a consciência cidadã e crítica dos indivíduos, com o respeito às individualidades e diferenças dos sujeitos dentro da sociedade.

Para John Dewey (1899), a escola não é preparação para a vida e sim é parte dela. Isso significa que os processos ensino devem estar em consonância com a vida em sociedade, conferindo sentido à aprendizagem dos aprendizes, principais atores do processo. Dessa maneira, abandona-se as formas pedagógicas tradicionais que viam os aprendizes como agentes passivos do processo, sem autonomia e acríticos, pois só serviam como depósito de informações, modelo tradicional que Paulo Freire (1974) veio a chamar de Educação bancária.

Para o movimento escolanovista, a educação precisa acontecer de maneira ativa e os aprendizes, sujeitos-alvo do ensino, precisam desenvolver suas aprendizagens num contexto em que

houvesse sentido das práticas realizadas na escola, o que leva a uma conjugação entre teoria e prática, guiando a aprendizagem pela experiência e pelo contexto sociocultural.

Deci e Ryan (2000 apud GUIMARÃES, 2003) concordam que não há situações da vida cotidiana das pessoas que são livres de interferências externas, uma vez que vivemos em sociedade que sempre influencia o modo de vida do homem. Para Guimarães (2003):

O cerne da questão está no fato da pessoa contribuir com as forças que influenciam suas ações, ou seja, se ela permanece de modo passivo diante das demandas externas, uma “marionete” [...] as aceita, compreende-as por seu valor e utilidade ou as percebe como fonte de informações que servem de apoio para as suas iniciativas. [...] Em suma, autonomia aqui significa autogoverno, autodireção, autodeterminação (GUIMARÃES, 2003, p. 40).

Se os homens são influenciados pela sociedade e a ela influenciam, logo, suas aprendizagens também são socialmente construídas. Consequentemente, torna-se paradoxal tanto dispensar as influências dos conhecimentos socialmente construídos como abordá-los sem qualquer crítica ou problematização dialética sobre as aprendizagens de tais saberes.

As metodologias ativas, segundo Mitri *et al* (2008) usam a problematização dos conhecimentos em situações de aprendizagem para motivar e alcançar os alunos uma vez que, ao se depararem com problemas, podem analisá-los e refletir sobre eles, ressignificando a aprendizagem dos conhecimentos envolvidos e considerando aspectos históricos que o constroem.

Desde os seus principais idealizadores, no movimento da escola nova, até os dias atuais, as metodologias ativas viveram as grandes inovações tecnológicas com o advento do computador e da internet, especialmente a partir dos anos de 1990 e 2000. Hoje, são conhecidos como tipos de metodologias ativas: sala de aula invertida; ensino híbrido; *gamificação*; aprendizagem *maker* e aprendizagem baseada em problemas (BARBEL, 2011).

A sala de aula invertida é uma modalidade de “e-learning” na qual o aluno estuda os conteúdos de modo “online” antes de frequentar a sala de aula. Diferentemente do tradicional

“dever de casa” que é imposto ao aluno, implicando em punição no caso de não ser feito, a sala de aula investida estimula o desenvolvimento de autonomia e responsabilidade com os estudos antes da sala de aula, que passa a ser o lugar para tirar dúvidas, incitar discussões e trabalhar conteúdos com os quais os alunos já estão familiarizados.

Já o ensino híbrido pode ser entendido como um programa de educação formal que mistura estudos que o aluno faz “online” e outros que o aluno faz em sala de aula, em interação com outros alunos e com o professor. Em relação à aprendizagem *maker*, entende-se como o uso de tecnologias associado ao conceito DIY³ com a finalidade de propiciar um tipo de aprendizagem pela curiosidade, em que o aluno aprende fazendo, sob a tutoria e mediação de um professor. Quanto à *gamificação*, é definida como o processo de utilização de pensamentos de jogos para engajar audiências e resolver problemas. Aplicados à educação, os *games* funcionam como uma estratégia de motivação para aprendizagem mais realista e rápida.

Em relação à aprendizagem baseada em problemas (do Inglês, *problem-based learning – PBL*), pode ser definida como uma metodologia que tem como base o trabalho com problemas que levem à aprendizagem de novos conhecimentos e a articulação e solidificação de conhecimentos prévios. A aprendizagem é centrada no aluno e os professores assumem um papel de facilitadores do processo de aprendizagem.

Em seguida, discute-se o estado da arte do trabalho docente com metodologias ativas no Brasil e a relação entre teoria acadêmica e a prática escolar em educação, além de trazer à luz a base comum curricular e a lei de diretrizes e bases da educação em uma perspectiva dialógica com a realidade da educação.

O trabalho docente com metodologias ativas

Como foi visto, a abordagem ativa da aprendizagem não é uma questão pensada tão recentemente no meio acadêmico, científico e filosófico da educação. No entanto, o que se percebe no

³ Do Inglês, *Do it yourself* (faça você mesmo) que sugere a pessoa como única que pode procurar as soluções de problemas em prol do seu desenvolvimento pessoal.

contexto do cotidiano escolar é a ausência dessa metodologia ou mesmo o desconhecimento dela. Ou seja, por mais que científica e filosoficamente as discussões e avanços tenham acontecidos no meio teórico, todo esse pensamento sobre a educação converteu-se em pouca ou nenhuma prática, especificamente no contexto brasileiro.

Essa ausência de aplicabilidade dos conhecimentos teóricos em metodologias ativas no meio da educação revela, de maneira geral, a face acadêmica e não-dialógica dos estudos feitos nos grandes centros universitários com relação à aplicação e transformação da realidade da educação. Realidade essa que acontece dentro das escolas, no cotidiano educacional e, especialmente, na prática do professor.

Especialmente no caso da abordagem ativa, essa inexistência no contexto escolar descobre três problemas fundantes que impedem a aplicabilidade desta ou de qualquer outra abordagem que não seja a tradicional: a falta de políticas públicas de planejamento pedagógico estratégico; o processo de formação docente inicial e continuada ineficientes; a ausência de políticas públicas de infraestrutura escolar. Aqui serão comentados brevemente, para que se entenda como eles impedem o avanço da educação.

O primeiro problema, falta de políticas públicas de planejamento pedagógico estratégico, refere-se ao nível em que se reflete de que forma é possível auxiliar o professor na sua prática, que significa assisti-los para além dos seus processos formativos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi, sem dúvida, um grande feito no sentido de tornar “minimamente justas” as aprendizagens em todo país, pois ela:

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BNCC, 2017, p.7)

Entende-se, a partir da extensão do documento e tudo que este propõe, que a BNCC configura-se como um grande alicerce para garantir, a partir dos currículos específicos, aprendizagens essenciais a todos cuja educação formal alcançar no território nacional.

Entretanto, pode-se dizer que a garantia dessas aprendizagens essenciais não se tornam aprendizagens fica restrita, pois, ao se avançar nos municípios do interior do país, percebe-se que os currículos da base diversificada (os que devem ser pensados, a partir da BNCC, no âmbito estaduais, mas, em especial, no âmbito municipal e de cada escola) sofrem com a falta de rigor técnico-científico, conversam pouco com a realidade local e veem a BNCC como praticamente inaplicável para o contexto escolar.

Ao ultrapassarmos a BNCC, os documentos curriculares estaduais e os currículos específicos dos grandes centros urbanos, ainda se vê um Brasil fragilizado, onde a BNCC parece um documento distante de ser aplicado por falta de profissionais que conseguem construir a proposta escolar municipal, mas também, por motivos básicos, como melhor infraestrutura escolar, alimentação escolar e demais condições que viabilizem o aluno na escola. Dessa forma, é conclusivo que a BNCC não tem chegado a todo país, pois o diálogo sobre o currículo e a melhoria de questões basilares na escola não avançaram para a ponta: municípios do interior do país e sua rede escolar.

Outrossim, é importante destacar municípios do interior do país, de várias regiões, que vem se destacando em seus indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) como o município de Sobral (CE) que ficou em primeiro lugar no IDEB de 2017 dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública do país. Os dados do IDEB do mesmo ano apontam 8 municípios do estado do Ceará entre os 10 melhores do país na rede pública das séries iniciais do ensino fundamental. (IDEB, 2017). Esses e outros resultados do mesmo tipo provam que é possível estender as discussões e melhorar a educação, incluindo municípios e escolas nesse processo.

O segundo problema evidenciado aqui, o processo de formação docente inicial e continuada ineficientes, tem grande impacto na prática docente e, conseqüentemente, nas aprendizagens discentes. Em geral, os processos formativos docentes iniciais não contemplam a abordagem ativa de ensino e aprendizagem, o que inviabiliza o trabalho com as metodologias ativas. Sobre essa questão, vale destacar os aspectos apresentados por Nóvoa (2009) que critica a formação de professores que, segundo ele, está distante da prática docente cotidiana e, conseqüentemente, das culturas

escolares. O autor aborda cinco pontos de reflexão para reflexão e reestruturação curricular:

- Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;
- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p. 1).

Esses pontos propostos por Nóvoa (2009) para reflexão sobre a docência no ensino superior apontam para uma perspectiva ativa de aprendizagem. Para Nóvoa (2009), a formação docente deve ser feita de maneira a ser pensada e estabelecida dentro dela mesma, ou seja, integrando diferentes saberes teóricos, práticos e pedagógicos para a construção profissional. O autor destaca também a importância, na formação docente, de professores mais experientes auxiliando os iniciantes, valorizando, assim, o conhecimento prévio de cada docente em formação e incentivando a troca de experiência.

Isso posto, fica o seguinte questionamento: como possibilitar a aplicação de uma abordagem ativa dentro do ensino básico se a própria formação inicial dos profissionais ainda é baseada na exposição oral e em métodos outros que não protagonizam a participação dos futuros docentes no processo de ensino e aprendizagem? E, ainda, como pensar em metodologias ativas se muitos currículos das licenciaturas pelo país não formam pensados para incluir essa abordagem como disciplina e sequer trabalham sob essa perspectiva?

A formação continuada, no entanto, parece tentar preencher a formação inicial lacunar dos currículos dos cursos mencionados. Todavia, é na formação inicial que o professor constrói sua base metodológica, suas crenças e linhas de atuação, solidificando-as ou transformando-as com a prática docente e a realidade escolar em que atuará.

Claro que as respostas para as perguntas feitas não possuem respostas fáceis de serem encontradas. Elas suscitam grandes discussões e reflexões sobre os currículos das licenciaturas e dos cursos de Pedagogia no país, assumindo suas particularidades e suas bases comuns, a fim de pensar numa reformulação curricular que abranja (no sentido de estudar sobre as metodologias ativas de aprendizagem) e que viva (no sentido de tentar incorporá-las, em algum nível, à prática do professor universitário) as metodologias ativas de aprendizagem e toda sua teorização, nunca esquecendo, contudo, o diálogo permanente com a prática docente do ensino básico de maneira crítica e reflexiva.

Por fim, o terceiro problema aqui mencionado que impossibilita a aplicabilidade de metodologias ativas no ensino básico, a rever: a ausência de políticas públicas de infraestrutura escolar, parece ser um problema basilar que, apesar de ser citado por último neste trabalho; indubitavelmente, deve ser o primeiro problema a ser enfrentado por um projeto de estado que priorize a protagonismo dos aprendizes em seus processos formativos.

Questões de infraestrutura vão desde a construção de um prédio escolar que possibilite as práticas educativas (e que tenham aparência oposta a presídios do sistema carcerário), salas de aulas climatizadas, equipamentos tecnológicos modernos a disposição dos profissionais da educação, limite de alunos por sala de aula, entre outros.

É importante dizer que o direito à garantia do padrão de qualidade da educação é um direito previsto na constituição federal, no artigo 206, inciso VII e foi replicado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), encontrada no seu artigo 3º, inciso IX que regula todos os sistemas de ensino. Portanto, as leis carecem de suas aplicabilidades.

Cury (2008) aponta alguns pontos importantes para se manter o padrão de qualidade da educação, a saber: tamanho ideal

do prédio escolar, instalações (biblioteca, espaços para alimentação, lazer, prática de esportes), recursos didático-pedagógicos, remuneração do pessoal, formação continuada docente, jornada de trabalho adequada, jornada dos alunos adequada, projetos especiais da escola e gestão democrática.

A seguir, discutiremos como a gestão educacional escolar pode mobilizar a equipe escolar (professores, alunado, coordenação pedagógica, supervisão e demais funcionários internos à escola) e os demais partícipes da comunidade escolar (família, representações comunitárias, conselho tutelar, etc.) no sentido da implantação das metodologias ativas no contexto escolar.

A gestão escolar na implantação de metodologias ativas na escola:

No sentido de favorecer uma abordagem de metodologias ativas na escola, o engajamento da Gestão escolar é de total relevância. É da Gestão que deve partir a iniciativa no sentido de promover a discussão metodológica entre professores, coordenação pedagógica e representantes do alunado. Para tanto, o gestor escolar precisa manter a gestão democrática, praticar a escuta de todos os envolvidos (professores, coordenadores, comunidade escolar, funcionários e demais partícipes da escola), estabelecer os momentos de debate e estabelecer a maneira de transformar as práticas dentro da sala de aula, em regime colaborativo entre todos os partícipes desse processo.

A seguir, discutiremos algumas linhas de direcionamento que podem ser pensadas pela gestão escolar no sentido de iniciar as discussões para uma possível mudança metodológica que inclua a vivência das metodologias ativas na sala de aula, na prática de professores, na aprendizagem dos alunos e em toda a escola:

O trabalho em regime de colaboração com o corpo docente e a coordenação pedagógica

Ao pensarmos no contexto educacional e suas práticas, a primeira prerrogativa na qual os trabalhos devem ser alicerçados é a colaboração entre os partícipes que integram a realidade escolar. Quanto a essa assertiva, é necessário entender os funcionários da

escola (merendeira, zelador, etc.), pais, responsáveis, alunos e demais membros da comunidade escolar como sujeitos que precisam participar do que a escola desenvolve e se propõe, pois esses grupos, em geral, são parcialmente ou totalmente excluídos ou ignorados pela gestão escolar simplesmente por, muitas vezes, não possuírem as competências educacionais dos que integram a gestão e coordenação escolar, como pedagogos, professores, gestores, supervisores e coordenadores pedagógicos.

Para gestão escolar ser considerada democrática, nos termos que preveem a LDB, é necessário que o gestor e demais profissionais ligados à gestão escolar e ao trabalho pedagógico, pratiquem a escuta compreensiva dos envolvidos naquela realidade, pois o autoritarismo e decisões arbitrárias criam o apagamento dos demais atores escolares, anulando as suas participações que têm grande contribuição no PPP da escola e no projeto de educação para os alunos.

Posto isso, inicialmente, sugere-se que a gestão crie um clima escolar interno (entre professores, supervisor e coordenação pedagógica) no sentido de que seja discutido, no tempo de formação docente continuada, as bases teóricas das metodologias ativas e a possibilidade de implantá-las, em algum grau, na realidade escolar em que vivem. O gestor, então, deve prezar pelo diálogo e colaboração dos professores e da coordenação pedagógica, pois, só será possível um consenso para a mudança metodológica escolar se todos perceberem tal necessidade ao analisar e discutir a própria realidade de maneira crítica e dialógica. Enquanto todos acharem que “está tudo bem”, que “se cada um faz sua parte, tudo continuará dando certo” ou mesmo que “nada precisa ser mudado”, não haverá possibilidade de análise crítica das práticas escolares e, especificamente, das práticas docentes, inviabilizando o processo de transformação metodológica.

Assim, a gestão democrática é entendida como fundamental para os diálogos e discussões críticas sobre a própria escola e, conseqüentemente, imprescindível para a transformação metodológica deseja que precisa acontecer dentro da sala de aula, com a anuência de professores, alunos, coordenadores pedagógicos, funcionários e todos envolvidos naquela comunidade escolar.

Abaixo seguem algumas sugestões que podem ajudar a gestão a mobilizar os professores e a coordenação pedagógica de maneira colaborativa:

- ✓ Sugerir a discussão de textos científicos sobre a história, bases e tipos de metodologias ativas como parte dos momentos de formação continuada e planejamento entre docentes e coordenação pedagógica;

- ✓ Ao discutir as bases das metodologias ativas, sempre favorecer o diálogo crítico que leve a reflexão sobre as práticas escolares (inclusive sobre a prática docente), sempre respeitando o espaço de opiniões e ouvindo o corpo docente e a coordenação pedagógica de maneira equânime e antiautoritária/democrática, dando espaço de fala para todos;

- ✓ Ao se refletir sobre a prática, também refletir sobre como transformá-la a partir da abordagem ativa da aprendizagem, criticando e não se contentando à ideia de resignação ou de realidade imutável;

- ✓ Estabelecer uma agenda de atividades práticas que podem ser tomadas para que as questões refletidas sobre as práticas escolares (incluindo as docentes) sejam implementadas de maneira progressiva, com datas e atividades a serem realizadas no sentido de resolver os problemas percebidos pelo exercício de autocrítica e autorreflexão emergentes nas reuniões;

- ✓ Mobilizar corpo docente e a coordenação pedagógica a “comprarem a ideia” e mobilizarem os demais membros da comunidade escolar (interna e externa à escola) no sentido de explicar a necessidade das mudanças e aderir à agenda anteriormente pensada, com um programa de reuniões, sempre prezando pela escuta e diálogos de todos envolvidos dentro da escola e fora dela, abrangendo, assim, a comunidade escolar da instituição de ensino

Os alunos no centro do processo da mudança metodológica na escola

Como já posto, a gestão democrática possibilitará a participação de os envolvidos daquela realidade escolar no projeto de

mudança metodológica que se espera numa abordagem ativa, que favoreça as aprendizagens essenciais dos alunos.

Logo, para que isso aconteça, é essencial a adesão dos próprios alunos, focos da aprendizagem e razão dos trabalhos e esforços da gestão escolar, dos professores, dos coordenadores, supervisores e demais funcionários da escola. É necessário, antes, entender que o alunado deve ser protagonista principal dessa mudança que, apesar de ser pensada, iniciada e refletida pela equipe técnica escolar, nunca terá sucesso se os alunos não entenderem e participarem desse processo.

Nesse sentido, é necessária, inclusive, por parte do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão escolar, a explicação detalhada do que são metodologias ativas, como é a atuação do aluno nesse contexto e como as práticas serão guiadas. Tudo deve ser explicado de maneira fácil para garantir o entendimento dos alunos e sua importância dentro da mudança metodológica que se espera.

Dessa forma, sugerem-se algumas atitudes por parte da equipe escolar, mobilizada pela gestão escolar, para conscientizar os alunos do seu lugar como centro do processo de mudança esperada:

- ✓ Incentivar a criação de grêmios estudantis, com representações de todas as turmas da escola no sentido de favorecer o espírito democrático entre os alunos e estabelecer um canal de escuta e diálogo com o corpo discente da escola;

- ✓ Fazer seminários explicativos com o grêmios estudantis, explicando, de maneira clara e objetiva o que são metodologias ativas, sem uso de vocabulário técnico e rebuscado que possa inviabilizar o entendimento sobre metodologias ativas;

- ✓ Nos seminários, explicar a importância do alunado no processo de mudança para uma abordagem ativa de educação e, especificamente, quais são as posturas atitudinais que os alunos devem ter frente a essa nova maneira de entender o seu próprio aprendizado, ou seja, entender quais são as atitudes, enquanto aluno, que são necessárias para aderir a essa abordagem ativa;

- ✓ Sugere-se, para efetivação do item anterior, que a equipe escolar favoreça o diálogo aberto e a escuta compreensiva para lançar luz às seguintes questões reflexivas aos alunos: será que o aluno deve estudar da mesma forma que estuda atualmente dentro

da abordagem ativa proposta? Será que o professor precisa mudar a forma de como lecionar dentro dessa perspectiva? Enquanto aluno, estou vendo essa mudança acontecer? Enquanto aluno, acredito que é possível uma mudança de como aprender diferente/melhor do que a atual? A sala de aula é/pode ser tornar um lugar mais agradável para se estudar e aprender? Estou aprendendo o que preciso para minha vida (em todos os campos: profissional, pessoal, intelectual, cidadã, etc) do modo que estudo atualmente? Tenho sido ouvido, enquanto aluno, no planejamento para a minha própria educação ou essa é a primeira vez?

- ✓ Estabelecer com o grêmio estudantil uma agenda de atividades práticas que visem à comunicação com todos os alunos: confecção de cartazes, criação de comunidades virtuais e redes sociais para explicação das metodologias ativas, palestras por turma ministrada por professores, por representantes do grêmio, líderes de turma, coordenadores e pelo próprio gestor, entre outros;

- ✓ Estabelecer uma agenda de seminários da gestão escolar com os alunos, tanto divididos por turmas como com todo o alunado;

- ✓ Estabelecer agenda de atividades ativas práticas junto aos alunos e professores para iniciação na perspectiva ativa de aprendizagem.

A conscientização e participação da comunidade escolar no projeto de mudança

Ao incluirmos a equipe escolar interna da escola e o alunado na perspectiva das mudanças metodológicas para favorecer a aprendizagem e a educação dos alunos, razão social da existência da escola, a gestão democrática precisa incluir, nesse processo, participantes que não estão dentro da escola, mas que são de grande importância para que a escola atinja seus objetivos e exerça sua função com êxito.

Ao entendermos a clara relevância da comunidade escolar externa a escola como a família, o conselho tutelar e as representações comunitárias, a gestão escolar precisa pensar em formas de inseri-los no contexto escolar de maneira participativa, pois a validação das mudanças metodológicas pretendidas depende

da participação desses atores que fazem parte da educação dos alunos e que, em geral, estão alheios aos acontecimentos da escola.

A inexistência desses atores no contexto escolar deve-se a dois grandes empecilhos: a invalidação da sua contribuição por parte da equipe técnica escolar e a falta de interesse da família na vida escolar dos alunos. O primeiro é o maior obstáculo, pois inviabiliza qualquer processo de discussão ou de mudança dentro ou fora da escola, uma vez que se alimenta das crenças equivocadas de que “apenas quem forma a equipe técnica escolar, como professores, coordenadores e gestor, possui conhecimentos para pensar na aprendizagem dos alunos” ou que “a comunidade exterior da escola em nada pode contribuir, pois não conhece o cotidiano escolar”.

Conseqüentemente, essas crenças equivocadas, se enraizadas, levam a uma gestão escolar autoritária, que eliminam qualquer possibilidade dialógica de mudança metodológica na escola. Essas crenças se alimentam, também, de certa presunção epistemológica, que pode ser entendida como a autoridade e a superioridade de quem “detém conhecimento” e formação superior e que, portanto, não conseguem enxergar o mundo de conhecimento e de possibilidades de contribuição ao seu redor, limitando-se ao que sabe.

Esse tipo de presunção, caso exista com força na escola, deve ser logo desmitificada nas atividades e leituras (auto) crítico-reflexivas discutidas dentro da equipe escolar, nos primeiros passos sugeridos para a mudança de que trata esse texto, sob pena de qualquer tentativa de renovação metodológica ser em vão.

O segundo empecilho mencionado, a falta de interesse da família na vida escolar dos alunos, no entanto, pode ser revertido com o apoio do conselho tutelar e demais órgãos governamentais que asseguram a proteção e educação das crianças e dos adolescentes baseados na legislação vigente e no estatuto da criança e do adolescente – ECA. Além da participação desses órgãos governamentais, a própria gestão democrática escolar pode promover a participação efetiva da família sobre as questões da escola, planejando as reuniões de pais e mestres.

Seguem abaixo algumas sugestões para a gestão escolar propiciar a participação da comunidade escolar no projeto de mudança metodológica aqui discutida:

- ✓ Construir redes de contato com a família dos alunos por meio de reuniões agendadas para conhecer as famílias, dando espaço de fala para as devidas apresentações entre as famílias, professores, funcionários e demais partícipes da comunidade escolar;

- ✓ Fazer seminários esclarecedores sobre a mudança de postura metodológica a ser adotada pela escola, com a participação dos alunos representantes do grêmio estudantil, usando vocabulário de fácil entendimento para que as famílias entendem a seriedade, a importância e os propósitos das metodologias ativas a serem desenvolvidas;

- ✓ Fazer a escuta compreensiva das demandas e opiniões dos pais de modo a sempre assegurar o diálogo e o reflexão sobre questões de dentro e fora da escola referentes aos alunos;

- ✓ Esclarecer o papel fundamental das famílias, em especial, dos pais e responsáveis, sobre o seu papel no sucesso e continuidade das metodologias ativas a serem aplicadas na escola, estabelecendo responsabilidades atitudinais quanto à postura para incentivar as aprendizagens dos alunos de maneira ativa.

- ✓ Para aplicação da sugestão anterior, orientar no trato que a família deve ter no sentido de reforçar as atividades que são feitas na escola para haver harmonia entre ambas e estabelecer uma agenda de reuniões para manter o contato com a famílias;

- ✓ Chamar representantes do conselho tutelar e da comunidade civil para participar dos diálogos referentes às questões propostas pela escola e para auxiliar nos casos em que há a ausência total da representação familiar nos casos em que isso se aplica.

Conclusão

Os processos de mudança devem ser vistos como um avanço no sentido de melhoria na perspectiva do ensino e aprendizagem e precisam ser desmistificados, pois as mudanças são processos naturais dos seres humanos e, quem permanece no arcaísmo, está fadado a um fracasso constante, pois não acompanha a evolução do mundo, da tecnologia e do homem como um ser social.

As metodologias ativas são o que há de mais avançado no sentido de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos através da experiência e da cooperação orientadas pela maestria do

professor. Assim, esse é um fato que precisa ser conhecido e considerado pelo gestor no sentido de transformar as práticas escolares, em especial, as práticas docentes que são vividas dentro da sala de aula. Não se pretende aqui, no entanto, um rompimento com as demais metodologias. Fala-se em processo de mudança a partir da autocrítica e do diálogo reflexivo sobre a realidade escolar e como mobilizar esse processo para melhorar a qualidade da educação a partir do que é possível fazer, com o gatilho inicial pela gestão escolar.

Dessa forma, espera-se que, quando o estado adotar uma política de valorização efetiva da educação, a escola possa despertar para a realidade que a cerca e compreender que precisa rever suas práticas internas e conversar mais com a sociedade contemporânea onde está inserida. Assim, a equipe técnica escolar e o alunado poderão entender e discutir, de maneira dialógica e focalizada, a importância das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem visando à melhoria da educação brasileira e levando os alunos a aprendizagens concretas, críticas e que façam sentido a suas vidas, relacionando os conhecimentos com a história e com a sociedade em que vivem, além de aprender através da experiência, numa educação baseada em valores.

Referências

BARBEL, Neusi Aparecida Navas. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 26-43, jan./jun. 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_2odez_site.pdf>. Acesso em: 22 Ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 22 Ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>>. Acesso em: 01 Set. 2020.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

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.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. Al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350, p. 203-218. Setembro-Dezembro. 2009.

TEIXEIRA, Anísio. A reconstrução do programa escolar. **Escola Nova**, v. 1, n. 2-3, p. 86-95, 1930.

FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS DE ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA/ES: TRIÊNIO 2019-2022

Rosemeire de BRITO (UFES)⁴

Betânia Biancardi de CARVALHO (UFES)⁵

Introdução

A escola e o conselho escolar constituem-se em espaço social de formação para a cidadania, suas ações exercem influência na comunidade local e na proposição das políticas públicas. Fortalecer as relações democráticas no âmbito escolar contribui com o processo reflexivo e coletivo, possibilita o pensar e fazer coletivo na construção de uma escola comprometida com a igualdade social, que conhece a realidade da comunidade e atende seus interesses, engajada na oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Considera-se que espaços de participação, como o conselho escolar, formam a base para a prática cotidiana de relações democráticas. Luck (2013, p. 54) nos alerta que “democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro”. As relações democráticas vivenciadas podem influenciar a democratização das relações na sociedade, na medida em que coletivamente empreende-se o pensar e o fazer na fomentação da participação efetiva. A mesma autora (2013, p 61) afirma que, “a partir dessa dinâmica interativa compreende-se que, mediante uma atuação participativa em seu contexto, a pessoa, ao mesmo tempo, contribui tanto para a construção desse contexto como para seu próprio desenvolvimento pessoal, como ser humano e cidadão.”

⁴ Doutora em Educação pela USP/SP, professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade/Centro de Educação/UFES e membro do Programa de Mestrado Profissional em Educação da mesma universidade federal. roseje4@yahoo.com

⁵ Especialista em Planejamento Educacional. Mestranda do Programa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. betania.biancardicarvalho@gmail.com

A democracia na escola exige práticas e ações que privilegiam a participação efetiva da comunidade escolar e local no processo de planejamento, execução e avaliação. A participação, nesse sentido, não é vista como concessão, mas como um constante construir nutrido nas relações, no diálogo e nas construções de propostas. Nessa perspectiva, o conselho escolar é instrumento importante de fortalecimento da gestão democrática da educação, assim, compreende-se que fortalecer o conselho escolar é um dos caminhos na busca e implementação de práticas democráticas na escola.

A gestão democrática é a concepção de administração da escola segundo a qual todos os envolvidos na vida escolar devem participar de sua gestão e que estabelece que toda ação ou decisão tomada referente à escola deva ser de conhecimento de todos. Para que alcance a gestão democrática, deve ser constituído, na escola, um órgão colegiado que permita a participação coletiva da comunidade escolar na definição, realização, avaliação e fiscalização das atividades escolares. Este órgão é o Conselho Escolar e as atividades da escola devem estar expressas no Projeto Político Pedagógico (RISCAL, 2009, p. 45).

Como órgão fortalecedor da gestão democrática da educação, é fundamental que seja oferecido a esse colegiado subsídio para uma atuação efetiva. Nesse sentido, o processo formativo dos conselheiros recém-eleitos constitui-se em estratégia estimuladora e fomentadora da participação efetiva e reverbera na atuação junto aos membros dos segmentos, uma vez que são desafiados a conhecer melhor o funcionamento, a organização, as atribuições, contribuições e importância deste colegiado para o fortalecimento de uma gestão participativa no ambiente escolar.

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os

compromissos necessários para a sua efetivação (LUCK, 2009, p. 71).

A gestão democrática da educação é princípio previsto na legislação brasileira, tanto no âmbito federal quanto na legislação dos entes federados. Desta forma, destacamos que a gestão democrática é mencionada na Constituição Federal de 1988 (CF 1988), na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), N° 9394/2006 e na legislação municipal de Vitória/ES, com o propósito de conhecermos a regulamentação dos conselhos escolares no município como “centros permanentes de debates e órgãos articuladores de todos os setores escolar e comunitário” (VITÓRIA, 2006).

No entanto, além da previsão legal, é de grande relevância a proposição de ações que ratifiquem a importância de uma participação efetiva dos segmentos que compõem a comunidade escolar e local. Os conselhos escolares são colegiados, que se constituem por excelência, como espaços de participação de representantes de todos os segmentos da escola. Sendo assim, apresentamos o desenvolvimento do processo formativo dos conselheiros escolares eleitos para o triênio 2019-2022 e as adequações necessárias ao mesmo em virtude do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19.

Para tanto utilizou-se de uma metodologia de abordagem qualitativa envolvendo levantamento bibliográfico. Os dados apresentados baseiam-se na análise da legislação que trata da gestão democrática, de documentos utilizados nas formações presenciais e on-line, bem como na inserção do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em virtude do isolamento social ocasionado pela pandemia do novo Coronavírus.

Ressaltamos que a pesquisa qualitativa permite a constante revisão e aperfeiçoamento do objeto de estudo. Constitui-se como um ir e vir de análise crítica, portanto, exige atitude reflexiva durante o processo de investigação (Teixeira, 2003).

Por sua vez, a análise de fontes documentais proporciona o esmiuçar de conceitos e concepções possivelmente presentes em instrumentos normativos oficiais, considerando o contexto histórico e social em que estão inseridos, assim como a dinâmica das relações de poder e contradições envolvidas em sua aplicação concreta no

cotidiano escolar, haja vista o fato de considerarmos os atores sociais envolvidos em sua condição de sujeitos.

Gestão democrática, conselhos escolares: fundamentação legal

A Constituição Federal de 1988 (CF 1988) prevê no artigo 206 que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Por conseguinte, a organização de como este princípio se efetivará fica destinada à legislação a ser criada e implementada a posteriori. Nesse entendimento, a Constituição Federal não se pronuncia sobre os Conselhos Escolares propriamente ditos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/06, seguindo o princípio constitucional da gestão democrática, regulamenta a elaboração do Projeto Político-Pedagógico com a contribuição dos profissionais da educação e a participação da comunidade em Conselhos Escolares ou equivalentes, no entanto, não institui normas específicas a respeito das formas de instituição, finalidades, natureza e atribuições dos Conselhos Escolares; a institucionalização é conferida aos sistemas estaduais e municipais de ensino por meio de elaboração de legislação própria. Dessa maneira estabelece:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Em Vitória/ES, a fundamentação legal da gestão democrática do ensino está regulamentada na Lei nº 4747, de 27 de julho de 1998,

que institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória e regulamenta:

Art. 11. A gestão democrática do ensino público, nas três esferas da administração - Classe, Escola e Secretaria Municipal de Educação - reger-se-á, na forma da Lei, pelos seguintes preceitos:

[...]

g) funcionamento de Conselhos de Escola e participação efetiva da comunidade escolar.

Art. 12. A Secretaria Municipal de Educação reconhecerá a autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira dos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Governo Municipal (VITÓRIA, 1998).

A Lei Orgânica de Vitória/ES, do ano de 1990, faz referência à gestão democrática do ensino público, a saber: “Art. 212 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público na forma da lei”.

O Plano Municipal de Educação de Vitória, aprovado pela Lei nº 8829 de 2015, no artigo 2º traz as diretrizes do PMEUV, dentre elas a de número VI, que trata especificamente da gestão democrática da escola pública: “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. No mesmo plano, a meta 19 dispõe sobre a diretriz conforme segue:

Aperfeiçoar o processo de gestão democrática, garantindo a eleição dos(as) diretores(as) escolares municipais e ampla participação da comunidade escolar, conforme norma emanada do conselho municipal de educação e fortalecimento dos Conselhos de Educação, de Escola, de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Conselhos de Alimentação Escolar e outros (VITÓRIA, 2015).

Atendendo à demanda por legislação específica, a regulamentação dos Conselhos Escolares do município de Vitória ocorre pela lei municipal 6794/06, que dispõe sobre a organização dos Conselhos de Escola das unidades de ensino como unidades

executoras dos recursos financeiros. Nessa lei, os Conselhos Escolares são denominados como Conselhos de Escola abrangendo mesmo sentido.

A referida lei municipal prevê as eleições a cada três anos e regulamenta a composição do Conselho de Escola das unidades de ensino. A paridade é de (2) dois ou (3) três representantes por cada segmento, definida em assembleia geral do Conselho de Escola: “Os segmentos magistério, servidores, alunos e pais terão no mínimo dois e, no máximo, três representantes, a serem definidos pela Assembleia Geral, havendo registro em livro próprio de ata” (VITÓRIA, 2006).

Em conformidade com essa legislação, são membros dos Conselhos de Escola: o diretor da unidade de ensino; representantes do grupo do Magistério; representantes dos servidores; representantes de pais ou responsável legal pelo aluno; representante eleito pelas entidades de movimentos comunitários do bairro onde a Unidade de Ensino está localizada; representantes de alunos, a partir de 10 anos de idade; nos Centros Municipais de Educação Infantil, as crianças são representadas pelos pais.

Vale ressaltar que o segmento de comunidade faz paridade com o diretor da unidade de ensino. Para a escolha dos diretores escolares são realizadas eleições específicas, que, após eleitos, tornam-se membros natos do Conselho de Escola.

A eleição e formação dos conselheiros escolares

No ano de 2019 ocorreram novas eleições de conselheiros de escola das unidades de ensino de Vitória. A eleição dos conselheiros neste pleito foi regulamentada pela portaria da Secretaria Municipal de Educação (SEME), nº 006/2019, que normatiza o processo eleitoral dos Conselhos de Escola das Unidades de Ensino para o triênio 2019-2022, na Rede Municipal de Ensino de Vitória. O pleito contou com 28.026 votantes. Foram eleitos 1.376 conselheiros titulares e suplentes.

Uma inovação para essas eleições foi a utilização de urnas eleitorais eletrônicas, cedidas pelo Tribunal Regional Eleitoral (TRE) através de uma parceria com a SEME. Nos Centros Municipais de Educação Infantil, as urnas foram utilizadas pelo maior segmento, o

de pais, para os demais segmentos a votação foi realizada com cédulas de papel. Nas escolas Municipais de Ensino Fundamental, as urnas foram utilizadas para a votação dos dois maiores segmentos, pais e estudantes. Uma inovação que agilizou a apuração dos votos pela comissão eleitoral da unidade de ensino.

Considerando que “um Conselho Escolar não é mera presença de várias pessoas em reuniões, mas um coletivo que se forma no trabalho conjunto, na construção histórica de uma educação de qualidade socialmente referenciada” (MEC/BRASIL, 2006, p. 76), ações formativas sobre a relevância da participação dos segmentos no Conselho de Escola foram organizadas antes, durante e depois das eleições de 2019.

O primeiro encontro formativo, cujo público foram os gestores de todas as unidades de ensino dos Centros Municipais de Educação Infantil e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, ocorrido em maio de 2019, no auditório do Polo UAB de Vitória, com a temática “Como os Conselhos de Escola contribuem na Gestão da Escola Pública”, contou como palestrante um professor da Universidade Federal do Espírito Santo. No mesmo encontro, foi formada mesa de diálogos que contou com representante de aluno, de professor, de servidor, de pais, representante de comunidade e ex-diretor.

Paro (2004) e Luck (2013) alertam que somente chamar a participar não garante a participação efetiva, a postura democrática do gestor é de fundamental importância. A implantação de Conselhos Escolares não garante que exista uma participação dos conselheiros nas discussões e demandas da escola e uma gestão numa perspectiva democrática. É necessário que as pessoas que são chamadas a participar sejam colocadas em ambientes abertos à participação. Demo (1988, p. 13) parte da perspectiva de que a participação é conquista, para o autor “não existe participação suficiente ou acabada. Não existe como dádiva ou como espaço preexistente. Existe somente na medida de sua própria conquista”. A democracia no espaço escolar é um processo em permanente construção, é um exercício contínuo que pode ser fortalecido pela postura do gestor e dos próprios conselheiros, na medida que suas ações privilegiem as demandas da coletividade.

Na Plataforma Moodle, da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, foi ofertada, em 2019, formação para os pré-candidatos a conselheiros escolares e a Formação para Conselheiros de Escola. No módulo I foram inseridos vídeos com relatos de experiências de conselheiros escolares dos diversos segmentos sobre a atuação no Conselho de Escola quer sejam estudante, pais, magistério, servidor, comunidade e diretor. Após as eleições, ainda em 2019, foi aberto o Módulo II - Legislações e Normas para Conselho de Escola. Por meio da interação com o material de fundamentação legal e de organização dos conselhos, buscou-se embasar o conhecimento quanto à importância da participação efetiva.

Por isso os estudos e as reuniões de formação devem estar diretamente relacionados com a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico da escola, visando à inclusão social. O objetivo dessas atividades de formação é produzir impacto significativo e contribuir para a transformação da educação e da sociedade (MEC/BRASIL, 2006, p. 19).

Após o processo eleitoral, no mesmo ano de 2019, a Gerência de Gestão Escolar (GGE), por meio da Coordenação de Acompanhamento aos Conselhos de Escola e Colegiados Estudantis (COCES), promoveu processo formativo presencial e foram contabilizados 15 (quinze) encontros formativos regionalizados. Realizados no turno matutino, no início da manhã, e noturno - horários que buscam facilitar a participação -, os encontros foram estendidos a todos os representantes do conselho: estudante, pais ou responsáveis, magistério, comunidade e diretor.

Os encontros regionalizados constituíram-se em momento formativo de troca de informações e experiências; alguns conselheiros estão no conselho de escola pela primeira vez e outros estão no segundo mandato, uma vez que podem compor este colegiado por dois mandatos consecutivos.

O conteúdo das formações regionalizadas foram organizados abrangendo os aspectos legais da lei 6794/06, a organização do conselho, as funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora, organização da diretoria, quórum, reuniões ordinárias mensais, bem como cronograma e edital de convocação, reuniões extraordinárias, assembleia ordinária de prestação de contas, assembleias extraordinárias, importância da realização das reuniões

por segmento, definição das pautas de reunião, atribuições do conselho e dos conselheiros e conselho fiscal, registro de atas, procedimentos no caso de vacância. Todas as informações foram organizadas em material impresso distribuídos a todos os participantes.

Dos registros das assessorias realizadas com os conselhos em anos anteriores foram levantadas as dúvidas e, a partir delas, os temas foram elencados nos materiais da formação, abordando os principais questionamentos dos conselheiros. As dúvidas colhidas nas assessorias foram reafirmadas nos encontros, pois durante o diálogo os participantes fizeram perguntas quanto a muitos dos pontos abordados. As formações junto aos conselheiros recém-eleitos se justificam, pois é momento de trocas entre todos os presentes e dá à equipe a compreensão dos temas a serem aprofundados nos momentos formativos.

A formação do Conselheiro é mais significativa quando os assuntos estudados estão diretamente ligados com sua prática como Conselheiro. Evita-se, assim, o estudo descolado da realidade. Os textos e as leituras, os temas e o jeito de tratá-los fazem muito mais sentido se diretamente relacionados com a atuação concreta (MEC/BRASIL, 2006, p. 18).

A metodologia adotada nos encontros, quando possível, foi dispor os conselheiros em círculo, procedendo-se assim a apresentação dos presentes. Para a apresentação dos conteúdos, os temas foram organizados em apresentação de slides e por meio de vídeo de animação construído pela própria equipe. A estratégia utilizada teve a intenção de proporcionar aos participantes um ambiente de acolhimento para expor suas dúvidas.

No contexto do isolamento social, ocorrido devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus, o processo formativo não parou. Deu-se prosseguimento à formação dos conselheiros no meio virtual, via Plataforma Moodle - Módulo III/Parte I - A Gestão Dos Recursos Financeiros Recebidos pelo Conselho de Escola; e o Módulo III/Parte II - Prestação de Contas dos Recursos Recebidos pelo Conselho de Escola. Para divulgar a abertura dos conteúdos dos módulos, utilizou-se como recurso divulgação de cartazes com cada tema aberto, via aplicativo de mensagens, nos grupos que foram

criados por região, e divulgados nos encontros regionalizados em 2019. Para atender as demandas relacionadas a dúvidas ou sugestões, os módulos possuíam fóruns, que são acompanhados pela equipe GGE/COCES, objetivando responder às dúvidas dos conselheiros que acessam a plataforma.

O curso de formação da plataforma é aberto a todos os segmentos do conselho de escola: pais, comunidade, estudantes, magistério e servidor; neste sentido, recursos como vídeos com animações e situações reais foram produzidos pela equipe, bem como uma revista on-line sobre os recursos da alimentação escolar. Buscou-se trabalhar com os temas tratados em textos na forma de *layouts* coloridos e atrativos. É necessário destacar que a interação com os conselheiros que acessam a plataforma acontece por meio dos fóruns e os resultados da proposta dos materiais postados poderão também ser avaliados futuramente quando acontecer o retorno aos encontros presenciais.

Os estudantes conselheiros são convidados a participar de encontro presencial planejado para esse público. No entanto, devido à pandemia causada pelo COVID 19, o encontro de 2020 não pode ser realizado. Durante esse período, como estratégia de interação, foi lançado o Site Participe, construído pela Equipe GGE/COCES. Esse ambiente virtual é organizado em abas que possuem conteúdos diversificados sobre o Conselho de Escola, Grêmios Estudantis, Representantes de Turma, Alimentação Escolar e Rádio Escola. Vale ressaltar que muito do conteúdo do site são atividades realizadas junto aos estudantes.

Na conjuntura da pandemia, observa-se que muitos setores tiveram que inovar para atender às demandas surgidas devido à impossibilidade imposta de se realizar encontros presenciais, e na área educacional não foi diferente. Também houve demandas por inovações que atendessem a necessidade de encontros coletivos onde o diálogo pudesse ser estabelecido. A gestão democrática engloba ações que privilegiam o diálogo, a discussão de ideias, a participação, a cooperação desde o planejamento de uma ação, até sua execução e avaliação. Os Conselhos Escolares foram orientados a se organizarem para as reuniões ordinárias virtualmente, dentro das possibilidades de participação de seus membros.

Para os conselhos que demandam de ação formativa ou assessoria os encontros são organizados via plataforma de reunião virtual, com a presença de membros da equipe e conselheiros de escola. Para dinamizar os encontros é organizada apresentação de slides contendo as principais dúvidas colhidas junto aos conselheiros nas assessorias.

Conclusão

A escola está desafiada à formação de um cidadão crítico, autônomo, que reconhece o seu papel na sociedade enquanto sujeito social que pratica postura crítica acerca do papel de cada um e da coletividade na construção de uma sociedade solidária.

Fomentar o fortalecimento dos Conselhos Escolares é um grande passo para garantir a participação efetiva dos diversos segmentos da escola. A relevância que desempenhará na escola é definida pelo papel e espaço que será oportunizado e construído pela coletividade.

Pode-se questionar qual seria a metodologia mais proveitosa na formação dos conselheiros escolares, entretanto, não existem respostas prontas ou definitivas, cada cenário exige práticas diferenciadas. No contexto imposto pela pandemia causada pelo Coronavírus (COVID 19), em que houve a necessidade urgente e obrigatória do isolamento social, a formação somente no modelo virtual tornou-se alternativa para o prosseguimento do processo formativo dos conselheiros escolares. No entanto, são vários os desafios impostos, uma vez que o acesso a recursos como os meios digitais e internet não é privilégio de todos os segmentos da comunidade escolar, posto que demandam investimento econômico que alguns não possuem ou estão em vias de perder devido ao agravamento do desemprego com a restrição de funcionamento dos vários setores da economia, tanto formal quanto informal. Sobre a infraestrutura digital, o município de Vitória possui cobertura *wi-fi* (*vitoriaonline*) nos prédios públicos, parques e praças para atender à população, o que pode contribuir com a inclusão tecnológica do município.

A respeito do quadro vivenciado pelos brasileiros em decorrência da disseminação do Coronavírus no país, Sayuri (2020), ressalta que a pandemia torna evidente as contradições existentes na

sociedade. O impacto no setor econômico atinge diretamente 72 % dos brasileiros, a classe trabalhadora é a mais atingida, além do risco de perder a renda, temem os perigos de estar expostos ao vírus já que muitos desempenham o trabalho informal e “ [...] licença remunerada para a quarentena não é tratada como direito, mas privilégio [...]” (SAYURI, 2020), o que exprime questões sociais e condições de vulnerabilidade que foram visibilizadas no contexto da pandemia. Com base em estudos informa que mais de 52% da população brasileira são mulheres, uma grande parcela desempenha trabalho informal, sem direitos trabalhistas, são: diaristas, manicures, vendedoras ambulantes e cuidadoras, exemplifica que devido à crise várias diaristas foram dispensadas, sem os vencimentos.

Vários desafios surgem a partir desta nova demanda pouco conhecida no meio educacional, os encontros virtuais. Em face de tais demandas, o esforço colaborativo na proposição de informações, pesquisa e experiências a respeito da utilização da tecnologia digital, e as formas de mobilização da comunidade nas reuniões on-line é imprescindível na formulação de pistas quanto às melhores estratégias de organização de ações virtuais coletivas que privilegiem o diálogo e tomada de decisões que corroboram para o desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº. 1/92 a 53/2006 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/96. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselhos Escolares: Uma estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública**. Genuíno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação**. Caderno 6. Elaboração Lauro Carlos Wittmann. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Gabinete do Senador Flávio Arns, 1996.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **A gestão participativa na escola.** Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2013.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SAYURI, J. Nada disso é normal: como a Covid-19 escancara velhas anomalias do Brasil. **TAB.OUL.** Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/04/05/nada-disso-e-normal-como-a-covid-19-escancara-velhas-anomalias-do-brasil.htm>>.

Acesso em: 10 nov.2020

RISCAL, Sandra Aparecida. **A gestão democrática no cotidiano escolar.** São Carlos: Ed. UFSCar, 2009.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-109.

VITÓRIA. **Lei Orgânica do Município de Vitória/ES.** Publicada dia 05 de abril de 1990. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/lei-organica-vitoria-es>>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. **Lei Municipal nº 6.794, de 29 de novembro de 2006.** Dispõe sobre a organização dos conselhos de escola das unidades de ensino como unidades executoras dos recursos financeiros e dá outras providências. Disponível em:

<<https://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2006/L6794.PDF>

>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. **Lei Municipal nº 8.829, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal Educação de Vitória/ES - PMEV. Disponível em: <<https://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2015/L8829.PDF>>

. Acesso em: 11 set. 2020.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: “ACHO QUE É UM BARQUINHO A DERIVA”!⁶

Rejane Souza Ribeiro de CRISTO (UESB)⁷

Maria Elizabete Souza COUTO (UESC)⁸

Introdução

Na minha trajetória de professora da Educação Básica na rede pública, fui percebendo o entusiasmo de uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ao compartilhar, informalmente, os desafios e as conquistas dos alunos nas suas aprendizagens. Tal situação despertou em mim, o desejo de compreender como essa prática pedagógica implica na inclusão do aluno, tendo como relevância, o fato que o AEE (Atendimento Educacional especializado) na SRM exige do docente, o trabalho com diversos tipos de necessidades educativas especiais (NEE).

A compreensão de como a escola vêm viabilizando a garantia do direito à escolarização aos alunos PAEE (Público Alvo da Educação Especial), especificamente na prática pedagógica efetivada nas SRM, garantindo o atendimento educacional especializado (AEE), quais as características desta prática e os componentes que a formatam, denotam a relevância desta pesquisa.

A discussão acerca do direito a uma educação para todos de qualidade, destacando as pessoas com necessidades educativas especiais, apresenta na Declaração de Salamanca (1994) os princípios

⁶ Este capítulo foi escrito a partir da dissertação intitulada *A prática pedagógica na SRM: as facetas e implicações na inclusão escolar*, defendida em 2018 no PPGE-DCIE-UESC, no Mestrado Profissional em Educação.

⁷ Professora na Rede Municipal de Educação em Itabuna, com experiência nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: rejeosribeiro@gmail.com

³ Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutora em Educação pela UFSCar/SP. Credenciada nos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGE) e Educação em Ciências e Matemática (PPGECM). Tem experiência, no ensino, pesquisa e extensão, nas áreas de formação de professores, alfabetização e prática pedagógica. E-mail: melizabetesc@gmail.com

e características norteadoras para uma Escola Inclusiva, que atenda a estes cidadãos, materializa-se no Brasil, signatário deste documento, com a implementação do programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade (BRASIL, 2004) por meio da Secretaria de Educação Especial⁹, tendo como objetivo difundir tais conceitos, informações e metodologia no universo da gestão e da relação pedagógica em todos os estados, a partir de “uma fundamentação filosófica que afirma uma concepção da educação especial, tendo como pressuposto os direitos humanos” (BRASIL, 2004, p. 04).

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar a análise das implicações da prática pedagógica desenvolvida na Sala de Recurso Multifuncional na inclusão dos alunos PAEE. Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa qualitativa configurou-se em um estudo de caso e teve como estratégia de análise de dados as unidades de análise proposta por Vygotsky (2009). Destarte, este escrito tem por finalidade apresentar alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado, destacando a faceta: A relação das professoras da SRM e a escola.

Fundamentos teóricos: entre a política e a prática pedagógica nas SEM

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi implantada com a finalidade de orientar os sistemas educacionais, no sentido de desenvolver diretrizes e ações para a reorganização de serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2007) e, nesse contexto, insere-se a organização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) “com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial matriculados no ensino regular” (BRASIL, 2007, p. 21).

O AEE é um serviço e recurso da Educação Especial enquanto modalidade educacional na perspectiva inclusiva, que objetiva

⁹ Esta secretaria (SECADI) foi extinta no atual governo, e suas ações foram vinculadas a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, através do DECRETO Nº 9.465, DE 2 DE JANEIRO DE 2019.

complementar ou suplementar a formação dos alunos para o desenvolvimento da autonomia e independência na escola, na sociedade em geral por meio da elaboração, organização e disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que,

[...] eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...] assegurando condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (BRASIL, 2010, p. 1).

As SRM são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2010, p. 02). São equipadas com mobiliários, equipamentos de informática, materiais didáticos pedagógicos, objetivando a promoção da escolarização. São organizadas em tipo I e tipo II. As SRM do tipo I recebem os equipamentos e materiais, menos os específicos para deficiência visual; as SRM tipo II recebem os equipamentos e materiais, incluindo materiais e equipamentos específicos para deficientes visuais (BRASIL, 2010, p. 11-12).

As especificidades dos alunos, público atendido na Sala de Recursos Multifuncionais, remetem-nos a pensar nas peculiaridades da prática pedagógica do professor atuante nesta sala, nas articulações com o professor da classe regular e equipe gestora, suas concepções sobre os conceitos que constituem as particularidades do seu trabalho como: deficiência, educação inclusiva e atendimento educacional especializado, os saberes que sustentam, direcionam e afetam esta prática.

Para pensar as SRM, sua organização e as ações a serem desenvolvidas com os alunos é necessário refletir sobre a prática pedagógica. Assim, compreendendo a educação como um processo histórico, político, social, Couto apresenta uma retrospectiva marcando que na década de 1970, era a abordagem pedagógica tecnicista que oferecia o suporte teórico à educação brasileira, moldando desde a formação dos professores, ao planejamento e,

consequentemente, a prática pedagógica, em que “o domínio técnico do conteúdo de ensino continua a ser exigido, mas perde o *status* que tinha no período anterior, e aparece de forma acrítica, ahistórica, neutro e dissociado das questões de caráter político pedagógico” (COUTO, 2011, p. 51).

Na década de 1980, as discussões sociopolíticas contribuíram para a reflexão sobre a prática pedagógica que começou a ser objeto de pesquisas, mas sem a valorização, como um saber validado, “procuravam analisar e compreender a prática pelas suas crenças ou confirmações em relação a um modelo teórico que fora idealizado” (COUTO, 2011, p. 51).

Nos anos 1990, apesar dos saberes que configuram a prática dos professores serem pouco valorizados, há “um reconhecimento da complexidade da prática e a busca de novos paradigmas para compreendê-la” (COUTO, 2011, p. 51). Nesse sentido, apresenta, no Quadro 1, as características da prática nos modelos de formação, situando-nos historicamente, as quais consideramos relevante para este debate destacando três aspectos: o tipo de racionalidade, o professor, a prática e a educação.

Quadro 1 - A prática nos diferentes modelos de formação

MODELOS		
Epistemologia Positivista	Epistemologia da prática	Epistemologia Emancipatória
Racionalidade técnica. O papel do professor é passivo (não decide, não julga), visto como técnico que põe em prática as regras pedagógicas.	Racionalidade prática O conhecimento do professor não é visto como um conjunto de técnica, um kit de ferramentas. Depende de um conhecimento na ação e, em seguida, na ação. A prática não se reduz ao controle técnico.	Racionalidade crítica Professor e aluno são protagonistas nos processos de ensinar e aprender. A prática é baseada no levantamento de

<p>A prática é baseada na sequência de passos, <u>o fazer</u>. A educação enfatiza o objetivismo, a neutralidade, valoriza a técnica, concepção instrumental, aplicacionista, utilitarista. Questões educacionais vistas como problema técnico.</p>	<p><u>Concepção</u> mais <u>interpretativa</u>. A educação/formação, processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias (decisões sábias e deliberações da prática) para intervir na vida da sala de aula.</p>	<p>problemas (Dewey, Piaget e Freire). A educação é historicamente localizada como atividade política e social.</p>
--	---	---

Fonte: adaptado de Couto (2011, p. 52).

A epistemologia positivista configura a prática como instrumental, aplicacionista e utilitarista, enquanto que a epistemologia da prática fundamentada, na racionalidade prática (COUTO, 2011), caracteriza a ação do professor como uma ação pensada e refletida, permeada de conhecimentos e saberes que transitam entre teoria e contexto da sala de aula, tendo como resultado “ações contextualizadas e investigativas [...] indicando que não são ações com um fim em si mesmo” (COUTO, 2011, p. 53). A epistemologia emancipatória caracteriza a prática enquanto atividade crítica, social e política, concebendo a problematização enquanto ação de possibilidade emancipatória (COUTO, 2011).

As ações que constituem a prática pedagógica no cotidiano do trabalho docente, são definidas, por Caldeira e Zaidan como: “ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse

espaço; e *ações práticas criativas*, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano” (2013, p. 22 - grifo das autoras). Sobre o local da ação docente, que é no contexto da escola, inferem que este cotidiano só pode ser compreendido ao ser examinado a luz de teorias. Então, a prática pedagógica precisa da reflexão, representada pela teoria, retornando à ação, logo ratificam que “a ação docente atenta e reflexiva, pode ser considerada uma práxis pedagógica” (CALDEIRA; Z Aidan, 2013, p. 23).

Tardif e Lessard chamam a atenção acerca da complexidade do ensinar, destacando que esta ação envolve diversos componentes e vai além das aulas. Dividem este fazer em duas categorias: a gestão da classe que corresponde a organização social da sala, e a organização didática e material de aprendizagem; tarefas que dizem respeito ao ensino e aprendizagem da disciplina, essas categorias não são dissociadas. Mas, a maior complexidade do fazer docente está em “seu objeto de trabalho, os seres humanos, que precisam cooperar com a tarefa” (TARDIF; LESSARD, 2005 p. 142).

Percurso metodológico

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, por possibilitar diferentes métodos de pesquisa e estratégias de coleta de dados, indicando a complexidade e o alcance do enfoque qualitativo na abordagem da pesquisa sócio educacional (ESTEBAN, 2010, p. 145). Confiamos à pesquisa qualitativa a possibilidade de interpretação dos códigos sociais (MINAYO, 2013), a partir da observação nas SRM e nas entrevistas com as professoras, considerando as suas peculiaridades, na busca da compreensão e desvelamento do objeto da pesquisa, o qual foi a prática pedagógica das professoras que lecionam na Sala de Recursos Multifuncionais.

O campo para desenvolvimento da pesquisa foram duas escolas da rede municipal de educação situadas no mesmo bairro, identificadas com nomes fictícios para preservar a identidade, sendo uma escola de anos iniciais e a outra, uma escola de anos finais. As participantes da pesquisa foram duas professoras, Linda e Bela, e

quatro alunos: João, José, Maria e Flor, identificados com nomes fictícios para preservar a identidade. No Quadro 2 apresentamos o perfil das professoras participantes da pesquisa e no Quadro 3 o perfil dos alunos participantes da pesquisa:

Quadro 2 – Perfil das professoras

Escola Municipal Alegria (anos iniciais)	Escola Municipal Vida (anos finais)
Linda - Pedagoga, pós graduada em Educação Especial e Inclusiva, 17 anos exercendo à docência, trabalha há 6 anos na SRM sendo 5 anos nesta escola, finalizou recentemente uma graduação a distância em Matemática. Considera-se professora alfabetizadora.	Bela – Fez magistério, Pedagogia, pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva. Há 9 anos exerce à docência e trabalha há 3 anos na SRM, mesmo tempo nesta escola. Considera-se professora de Educação Infantil.

Fonte: Dados da pesquisa (2017/2018)

Quadro 3 – Perfil dos alunos

Escola Municipal Alegria (anos iniciais)		Escola Municipal Vida (anos finais)	
João - 11 anos, ingressou na escola em 2017, não tem reprovação, não tem laudo médico, segundo a professora o aluno tem baixa visão, pois passou por testes visuais,	José - 10 anos, ingressou na escola em 2017, não tem reprovação, tem laudo médico do ano de 2017- CID G80 e	Maria - 13 anos, ingressou na escola em 2016, não tem reprovação, tem laudo médico do ano de 2016- CID F70 e F71-	Flor - 15 anos, ingressou nesta escola em 2013, no ano de 2016 estudou numa escola estadual,

está matriculado no 5º ano, não tem acompanhamento do CEPEI.	F 71, paralisia cerebral e deficiência intelectual moderada ¹⁰ , está matriculado no 4º ano tem atendimento do CEPEI.	deficiência intelectual moderada, está matriculada no 7º ano, tem atendimento do CEPEI desde o ano de 2014, e frequenta regularmente o CAPS (Centro de Atendimento Psicossocial).	não tem reprovação, tem laudo médico - CID F71, deficiência intelectual moderada, está matriculada no 8º ano.
--	--	---	---

Fonte: Dados da pesquisa (2017/2018)

Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados: ficha de observação com anotação no diário de campo da pesquisadora e entrevista com as professoras. Para a realização da análise dos dados produzidos na pesquisa, objetivando construir uma compreensão desta totalidade, utilizamos a estratégia da análise de unidades proposta por Vygotsky (2009), pressupondo que somente em movimento o fenômeno demonstra o corpo. Estas unidades de análise foram elencadas, partindo do agrupamento das respostas das entrevistas realizadas, dos dados apresentados nas fichas de

¹⁰Paralisia cerebral é a “denominação geral para englobar transtornos muito diversos que tem em comum o fato de significarem uma alteração ou perda do controle motor, causada por uma lesão encefálica ocorrida no período pré-natal, ou durante a primeira infância” (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

Retardo mental é “parada do desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. O retardo mental pode acompanhar um outro transtorno mental ou físico, ou ocorrer de modo independentemente”.

Disponível em:

<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f70_f79.htm> Acesso em: 25 fev. 2018.

observação no diário de campo, como um caminho para caracterizar a prática pedagógica das professoras na SRM.

Analisando e discutindo os dados

A relação das professoras da SRM com a escola

Esta unidade de análise objetivou apresentar e refletir acerca do lugar e contexto macro da prática pedagógica e da inclusão: a escola. Diante do material produzido na pesquisa esta unidade apareceu diretamente no depoimento das professoras, de forma velada, nas entrelinhas das relações com os demais componentes da instituição escolar (professor da sala de ensino regular, coordenação pedagógica) e de maneira indireta em algumas falas dos alunos.

No entendimento de que as construções culturais e sociais que caracterizam a instituição escolar são históricas e determinam valores, conceitos e atitudes, ritos, representações simbólicas e sua linguagem (FORQUIN, 1993), a perspectiva da inclusão neste espaço está em processo de construção, o que exige mudanças, uma ruptura na sua base organizacional (MANTOAN, 2003), ou seja, o estabelecimento de uma nova cultura escolar. Para tanto, se faz necessário conhecer e entender o cerne da exclusão e o que a alimenta, desvelando nas esferas dos componentes do processo educativo (currículo, prática pedagógica, gestão) e as relações que se instituem com o AEE.

Neste intuito, perguntamos para Linda e Bela, qual relação existia entre elas e o professor da classe regular, acerca dos alunos atendidos na SRM, sobre o planejamento, acompanhamento, avaliação etc.

[...] Então, assim, mesmo que no dia do pc (planejamento coletivo), a gente não tenha contato, eu vou na sala, ou elas vêm aqui. *Aquelas que querem caminhar junto!* (Linda, Entrevista).

No depoimento de Linda, percebemos que ela conseguia ter um momento de contato com as professoras da SER (Sala de Ensino Regular) no momento do planejamento coletivo, mas não apresentou

nenhum indício na sua fala (e na sua prática observada) de discussão, elaboração do planejamento das atividades ou avaliação da aprendizagem dos alunos PAEE (Público Alvo da Educação Especial), denotando mais uma ação burocrática, já que a participação dos planejamentos coletivos das áreas de conhecimento é uma das atribuições do professor do AEE, determinada pela Secretaria Municipal de Educação. Nessa direção, Bela infere que...

A maioria não quer, tem alguns professores que vem trabalhando de forma diferenciada não com todos os alunos, mas de forma geral eu sinto falta deste interesse. Porque se tivesse o interesse pra gente sentar juntos, agora o que não dá é querer que eu faça tudo, é desumano! Querer que eu dê conta de todas as disciplinas de todas as turmas! Não há dialogo! Não tem troca, não tem *feedback*! Quando eu faço alguma sugestão, a resposta que eu tenho é: 'Ah! Mais é muito difícil! É muito complicado!' O diálogo, tem sido um monólogo! Tem sido uma coisa muito unilateral, isso tem me desestimulado ultimamente. Porque é um trabalho que fica preso aqui na minha sala e não é para ficar, eu não queria que ficasse! [...]. Eu atribuo este isolamento a essa falta de vontade de todo mundo querer contribuir. Todo mundo pode contribuir! Mas é aquela velha história, ninguém fez o que qualquer um poderia ter feito! Então, eu estou fazendo o que ninguém quer fazer, eu estou fazendo por todo mundo, mas é pouco, ainda é muito pouco! O atendimento são 50 minutos, tem menino que é atendido duas vezes por semana, tem outros que é uma vez. Então, assim, o menino fica quatro horas e meia na escola, mas o atendimento dele é de 100 minutos, 1 hora e 40 minutos por semana. Então! (Bela, Entrevista).

Eu tenho sentido dificuldade com outra questão, não entendo por que eu, numa escola de 17, 16 turmas, como é que eu vou fazer atividade, manter atividade de 8 disciplinas dessas salas todas? É impraticável eu sozinha ter esse olhar de inclusão! Porque se o professor não tiver aquele olhar de inclusão pra perceber o que ele pode fazer pra aquele aluno não ficar de cabeça baixa, sem fazer nada, porque é o cúmulo ficar sem fazer nada! Então, por que também não me procura? Me sinto sozinha! Não me procura porque não quer sabe! Não que eu não esteja disposta, porque se me perguntar, se me procurar,

vai me encontrar! Então, só eu tenho que suprir tudo na escola que os alunos precisam! *Acho que é um barquinho à deriva!* (Bela, Entrevista, 2017, grifo nosso).

As declarações de Bela acentuaram a solidão do trabalho no AEE levando-a a duvidar da necessidade e importância deste atendimento (Diário de campo, 2017), provocando desestímulo e desânimo e mostrando a dificuldade de ter uma comunicação pedagógica, com o professor da SER, mesmo que seja, apenas, nos momentos do planejamento coletivo, pois, como abordamos na unidade de análise anterior, Bela não vê estes momentos como produtivos para um trabalho coletivo que possa refletir sobre o trabalho no AEE, pois não existe demonstração de interesse dos professores da SER no processo de aprendizagem, atendimento e desenvolvimento dos alunos atendidos na SRM e a questão do tempo destes planejamentos coletivos (três momentos de planejamento coletivo na semana para atender as três áreas de conhecimento) dificulta o trabalho dela na SRM.

Outro ponto que nos chamou à atenção no depoimento de Bela, foi a configuração do aluno PAEE na escola como: aluno da sala regular e aluno da SRM, a invisibilidade deste aluno na SER, onde a atenção para ele, nas atividades mais simples do cotidiano escolar, parece negada:

Aí vem o aluno, ele “tira a roupa” aí fora - o aluno da sala comum - e aqui ele sabe que é outro momento, aqui tem atenção para ele e ele sente falta disso na sala de aula. E o que me desestimula é porque teria como fazer isso, não precisa ser sua aula toda não, mas um momentinho. É uma atenção! É colocar pra fazer algo, mesmo simples. Todo mundo é capaz de fazer. Então, este trabalho fica preso aqui! (Bela, Entrevista).

Destarte, ficou explícito nas falas de Linda e Bela que a relação com as professoras da SER e da SRM, ficou na dependência exclusiva da boa vontade e sensibilidade de ambas (GALVÃO; MIRANDA, 2015), caracterizando o trabalho pedagógico para o aluno PAEE, como desnecessário, e na maior parte do tempo inexistente, já que este exige uma organização curricular metodológica que se materializa com o planejamento, o que permitiria a identificação e até

a produção de modelos metodológicos que possibilitassem a participação de todos os alunos, configurando assim uma prática pedagógica e educativa inclusiva (LOPES; MADUREIRA, 2015), colaborando para a desconstrução de uma cultura escolar excludente.

Ainda na trilha para a compreensão da prática pedagógica perguntamos sobre o apoio que lhes é dado pela gestão, coordenação pedagógico para a realização do trabalho na SRM:

A direção tem seu apoio né, ela é responsável pela manutenção do material pedagógico, lápis, borracha, ofício, impressão de atividades se houver. A direção tem que ter este acompanhamento como tem com as outras salas, ditas regulares. Então, é normal! A coordenação tem um papel importante senão, não conseguimos caminhar. Os pais precisam saber que a multifuncional não é solta. Então, a coordenação e a direção sabem do trabalho pedagógico que é feito. É fundamental o apoio! (Linda, Entrevista).

Não, existe! Não tem apoio, eu que apoio os outros aqui! É, tem dois lados. Tem a coordenadora da área de Linguagens que é interessada, pergunta o que é feito com alguns alunos que ela acompanha, que ela pega pra fazer atividades porque vê que na sala de aula não tá fazendo nada. A outra coordenadora quer que eu dê tudo prontinho, não quer aprender junto! Então, apoio pedagógico não tem não! (Bela, Entrevista).

Notamos nos depoimentos, que Linda e Bela têm uma compreensão, ou caracterizam de forma diferente a relação e apoio pedagógico na escola. Enquanto Linda reportou-se aos recursos pedagógicos para a manutenção da sala e a mediação da gestão com os pais, Bela compreendeu este apoio no âmbito do trabalho pedagógico em si com os alunos PAEE: no acompanhamento, nas atividades designadas e nas aprendizagens construídas no trabalho cotidiano na SRM e na SER, considerando que a prática pedagógica precisa ser atenta e reflexiva (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013).

Em observância ao material produzido na pesquisa, a dificuldade de construção de um trabalho colaborativo perpassa pela

organização da prática educativa da escola, entendida aqui, como o conjunto de componentes que configuram a ação educacional, a qual não é neutra (TARDIF; LESSARD, 2007). Logo, a reorganização e reestruturação destes componentes precisam acontecer na perspectiva inclusiva, envolvendo os atores (direção, coordenação pedagógica, professores da sala regular, professor do AEE), os quais têm suas funções no sistema organizacional das instituições (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Queremos ratificar que delegar ao professor do AEE a tarefa de articulador principal deste trabalho pedagógico inclusivo (BRASIL, 2010) é uma missão impossível, o que na realidade atual do trabalho do professor do AEE já tem se configurado como uma tarefa hercúlea.

Prática pedagógica no AEE para a inclusão escolar: implicações envolvidas

Na compreensão de inclusão como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 05), e como inclusão escolar “[...] um conjunto de ações que consistem em cultivar práticas educacionais de convivência respeitosa com o coletivo que se diferencia nos modos de ser, pensar, conhecer e sentir [...] é, enfim, criar uma comunidade de aprendizagem...” (BAHIA, 2017, p. 26), é que nos apoiamos para a realização desta análise e discussão, buscando compreender as implicações da prática pedagógica na SRM na perspectiva da inclusão dos alunos, na instituição escolar.

A partir da análise das unidades que despontaram sobre a prática pedagógica na SRM com os participantes desta pesquisa (apresentando aqui neste manuscrito apenas a faceta: A relação do professor da SRM e a escola) destacamos nas facetas elementos que implicam de forma direta e indireta na inclusão escolar do aluno PAEE, os quais categorizamos de elementos de implicações de natureza positivas e negativas.

Nos elementos de implicações de natureza positiva em relação a escola e sua organização, compreendemos que tem como “função

possibilitar o acesso das crianças à cultura letrada, reafirmando os valores, habilidades e conhecimentos que a sociedade considera importantes” (KLEIMAN, 1993 apud TOZO; ALVES, 2013). Assim, essas contribuições ficam explícitas na organização do trabalho pedagógico, apesar de percebermos, a partir desta investigação (nos depoimentos das professoras e nas observações), que, no cotidiano das escolas pesquisadas, a responsabilização deste papel recai apenas para as professoras do AEE, tal como sugerem os documentos oficiais, sendo que esses serviços devem ser complementares e/ou suplementares ao ensino regular (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010). O aluno PAEE não é exclusividade da professora da SRM, mas, de toda a instituição escolar, exercendo seu direito à escolarização, à cidadania. A escola é um espaço social que, também, precisa garantir esse direito a todos.

Quanto aos elementos de implicações de natureza negativa a relação das professoras da SRM e a escola apresentam como um ponto de tensão importante e decisivo. Esta faceta implica de forma direta e contundente na inclusão escolar. Destacamos, inicialmente, a articulação entre as professoras da SRM e as professoras da SER, percebemos nos depoimentos de Linda e Bela, que esta acontece de forma esporádica ou casual configurada em momentos de comunicação. Mesmo com um tempo designado pela Secretaria Municipal de Educação, o qual seria o planejamento coletivo (PC), no cotidiano escolar não acontece.

A solidão da ação pedagógica realizada na SRM, expressada por Bela, denotando seu desânimo e frustração deve-se ao lugar ao qual o aluno PAEE ocupa na instituição escolar, parece que ele é o aluno apenas desta professora! (Diário de campo, 2017).

Nesta faceta desponta também a relação com a gestão escolar (coordenação pedagógica e direção escolar), a qual, em nossa percepção, a partir do material analisado, vai depender do ponto de vista e do entendimento, acerca das funções da gestão escolar, de cada professora do AEE, o que pressupõe considerá-la como (co) responsável ou não na articulação e promoção de um trabalho colaborativo entre a SRM e a SER.

Então, se o entendimento das professoras acerca das funções da gestão for que elas são burocráticas/ administrativas - indo na contramão da gestão democrática participativa, a qual não distingue

o administrativo do pedagógico como áreas de atuação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), a direção da escola estará eximida de envolver-se nos temas pedagógicos, ou seja, nas questões que envolvem o processo ensino/aprendizagem de todos os alunos da escola (não apenas o PAEE), e a coordenação pedagógica cumpre o seu papel junto à organização do trabalho pedagógico do ensino regular, pois já existe uma assessoria para a Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação responsável pelo AEE (Diário de campo, 2017).

Entretanto, se a compreensão da professora for que a gestão precisa estar envolvida no processo de inclusão, principalmente, ao que concerne ao trabalho pedagógico, criar condição para que a visibilidade do aluno PAEE nos processos de ensino e aprendizagem da instituição escolar, como planejamento, currículo, elaboração de atividades e avaliação. Assim, a gestão deve ser parceira na efetivação do processo de escolarização e inclusão deste aluno, que é pertencente a escola. Este compromisso e empenho dos envolvidos neste lugar, no desenvolvimento de uma práxis social, contribuindo para mudança da cultura escolar atual, materializando uma escola inclusiva (PIMENTEL, 2016).

Considerações Finais

Esta pesquisa propôs analisar as implicações da prática pedagógica na SRM na inclusão dos alunos na instituição escolar, compreendendo-a como a ação direta do professor em sala de aula, no caso do AEE na SRM e reconhecendo a complexidade deste componente fundamental no processo educativo, constituído de diversas facetas.

As facetas da prática pedagógica das professoras da SRM, que se revelaram nesta investigação, constituíram-se enquanto unidades componentes de um todo, para a construção das nossas análises, sendo apresentada neste escrito a faceta da relação do professor da SRM e a escola. Esta faceta revela elementos que implicam de forma direta e contundente na inclusão escolar. Ao que se refere a relação das professoras da SRM e da SER, corroboramos nesta investigação com o que já vem sendo indicado por resultados de outras pesquisas que estudaram o AEE e a SRM. Esta relação é

casual e esporádica (momentos de atividade avaliativa, avaliação no final do ano para preenchimento do sistema) dependendo exclusivamente da disposição e interesse de cada professora com os alunos PAEE.

O momento do planejamento coletivo organizado por áreas do conhecimento (na Rede Municipal de Educação pesquisada) parece que ainda não conseguiu promover a articulação da comunicação pedagógica entre as professoras das SRM e SER. A marca maior desta relação (ou da sua falta) é a solidão do trabalho pedagógico das professoras da SRM e a invisibilidade do aluno PAEE na SER e, talvez, até do trabalho realizado pelas professoras do AEE.

Quanto à relação com a gestão, o posicionamento de Linda e Bela está de acordo com o que compreendem ser a função da coordenação pedagógica e direção escolar. O que podemos verificar é que o aluno PAEE não está contemplado na articulação pedagógica da escola (planejamento, currículo, avaliação).

Este cenário *compromete* a inclusão escolar, que ainda está em processo de construção. É um elemento ligado indiretamente à prática pedagógica na SRM, mas que impede que esta, em colaboração e sintonia com a prática pedagógica da professora da SER, resulte em uma prática pedagógica inclusiva, assumindo o aluno PAEE como aluno da escola, de todos, ‘derrubando’ a cultura que vem se estabelecendo na instituição escolar, segregando este aluno no espaço do AEE, e atribuindo a responsabilidade pela concretização da inclusão escolar ao profissional que representa, na escola, a Educação Especial.

A inclusão escolar precisa de reciprocidade entre SER \leftrightarrow SRM e os elementos e atores do processo educativo para ser concretizada, para que este “barquinho” não fique mais à deriva mas, fortalecido com uma prática pedagógica e educativa inclusiva segundo o fluxo delineado na garantia do direito à uma formação cidadã verdadeiramente para todos. É preciso criar condições para que a SRM não seja um “barquinho à deriva”!

Referências

BAHIA. Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação). Secretaria da Educação do Estado da Bahia; Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica; Diretoria de Ensino e suas Modalidades; Coordenação de Educação Especial. Salvador, 2017.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado: orientações gerais e Educação a Distância.** SEESP/SEED/MEC. Brasília- DF, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192> Acesso em 08 fev. 2018.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1> Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. **Manual de Orientação:** Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial/SEESP. Brasília, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SECADI. Brasília: 2008.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**- revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas Sociais e da Saúde, ano 10, n. 14; jan./jun. 2013.

COUTO, Maria Elizabete Souza. A “prática” e a atuação docente: revisitando um conceito para além dos muros da escola. In: ALMEIDA, J. R. de M. de; MAGALHÃES, L. D. R.; BERTONI, L. M. (Orgs.). **As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa: perspectivas multidisciplinares.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 18 dez. 2016.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A organização do trabalho Pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais em Salvador- BA. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; VALADÃO; Daniela Tannús (Orgs). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. Série Observatório Nacional de Educação Especial, vol. 4. São Carlos: Marquezine e Manzine /ABPEE, 2015.

LIBÂNEO, Carlos José; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. Ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Eglér Teresa Maria. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PIMENTEL, Suzana Couto. O desenvolvimento de uma práxis social inclusiva: uma proposta para a transformação do cotidiano escolar. In: GUIMARÃES, Theresinha Miranda (Org.). **Políticas de Inclusão Escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOZO, Stella Maria P. Sinionato; ALVES, Zélia Maria M. Biasoli. Alguns aspectos da escolarização de crianças nas últimas décadas. **Paideia**, p. 29-44, Fev/Ago, 1996.

VIGOTSKY. L.S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A CRIANÇA COM AUTISMO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Roseane Aparecida Pereira da CUNHA (UninCor)¹

Ana Carolina SANDRONI-SANTOS (UninCor)²

Jocyare SOUZA (UninCor)³

Introdução

Silva e Mulick (2009) apontam que a cada 10.000 crianças nascidas, cerca de 40 a 60 possuem algum Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo seus estudos, há uma aparente falta de motivo que desencadeia o Transtorno e que, portanto, pode acontecer em qualquer grupo da sociedade, dessa maneira ao longo dos últimos anos vem sendo mundialmente desenvolvida uma política de inclusão que tem por objetivo proporcionar uma boa qualidade de vida para essas pessoas.

Um dos fatores importantes nesse processo é a aprendizagem acadêmica, que mostra ser capaz de proporcionar autonomia ao indivíduo, entretanto por tratar-se de pessoas com necessidades diferenciadas, deve ser feita com atenção especial. Para tanto, existem maneiras e estratégias específicas que podem ser utilizadas para estimular não só a criação, mas também o aprimoramento de habilidades que no futuro promoverão uma inserção da criança com autismo na sociedade sem demonstrar grandes contrastes.

Assim, surge o problema que norteou a presente pesquisa: Como as crianças com autismo aprendem na escola? A hipótese levantada é de que fatores interferem de forma positiva na aprendizagem de crianças com TEA, como: o conhecimento sobre características da deficiência e ciência de métodos e estratégias pautados em evidências científicas que corroborem com o processo

¹Especialista em Neuropsicopedagogia clínica e institucional pela UninCor - Universidade Vale do Rio Verde. E-mail: roseanepcunha@hotmail.com.br

²Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino pela UninCor - Universidade Vale do Rio Verde. E-mail: carolsandroni@gmail.com

³Docente Post-Doc do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino pela UninCor - Universidade Vale do Rio Verde. E-mail: prof.jocyare.souza@unincor.edu.br

de aprendizagem no ambiente escolar. Acredita-se que ter ciência e domínio sobre os métodos e estratégias para trabalhar com criança com autismo também possibilita o aprendizado dessas no ambiente escolar.

Nesse contexto, objetiva-se analisar quais os principais fatores que interferem positivamente no processo de aprendizagem escolar de crianças com autismo. Para tanto, o presente estudo realizará pesquisa bibliográfica sobre a Síndrome do Espectro Autista, definindo o Transtorno e discorrendo sobre suas principais características, primordiais para o levantamento de estratégias que favoreçam sua aprendizagem assim como sobre as influências da família e demais profissionais que atendem a criança com TEA, averiguando ou não sua importância e, por fim, análise documental de manuais desenvolvidos para auxiliar no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, que também contém informações sobre o que deve ser feito. A expectativa desses manuais é instruir, além dos responsáveis, os professores, sobre como preparar a pessoa para sua adaptação e inclusão à sociedade.

Autismo: suma definição, principais características e opinião global

Antes de entender como acontece o processo de aprendizagem na criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessário conhecer um pouco sobre essa condição. Portanto no decorrer desta primeira seção, serão abordadas definições do ponto de vista de alguns autores e também algumas das características que se observa na pessoa com TEA.

Conforme Gillberg (1990), autismo é “[..] uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento” que reproduz no indivíduo uma tendência de isolamento. Já para Gonçalves (2010) e Assumpção e Pimentel (2000), o autismo infantil é considerado um transtorno que provoca grandes dificuldades no contato com outras pessoas, desejo obsessivo de preservar as coisas e situações, ligação especial do indivíduo com objetos e mesmo apresentando fisionomia inteligente sofrem de alterações que estende do mutismo até uma linguagem particular que não é utilizada para comunicação com outras pessoas.

O autismo é descrito, no Manual de Diagnóstico Estatístico das Perturbações Mentais (DSM-IV) desenvolvido na Associação Americana de Psiquiatria e pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10), como sendo um transtorno invasivo e global caracterizado pelo desenvolvimento anormal ou alterado que se manifesta nas áreas de interação social, linguagem e comunicação ou em padrões do comportamento que podem ser restritos, repetitivos e estereotipados. Estes mesmos manuais são usados como base para o diagnóstico do autismo infantil.

Alguns dos sintomas clássicos do Transtorno do Espectro do Autismo são citados por Leboyer (1995) como: a) O isolamento, devido a incapacidade de resolver relações interpessoais, de forma que o autista demonstra indiferença a tudo que vem do exterior causado pela falta de interesse e reação aos outros; b) Distúrbios na linguagem verbal e não verbal, como atraso para aprender a falar e quando adquire utiliza com outros fins que não a comunicação. Além da ausência ou limitação da capacidade simbólica promovendo uma falta de valor em expressões gestuais e mímicas. Alguns também apresentam inversão pronominal, ao referir a si próprio na terceira pessoa, que, aliada à falta de emoção, gera uma linguagem descontextualizada; c) Resistência a mudanças oriundas na necessidade de imutabilidade que gera apego exagerado a objetos particulares, além de promover comportamentos fixados, repetidos e estereotipados; d) Inexatidão do período em que o autismo surge, porém os sintomas geralmente são percebidos até o terceiro ano de vida.

Gonçalves (2010), Silva e Mulick (2009), Assumpção e Pimentel (2000), Schwatzaman e Assumpção Júnior (1995) além de concordarem com as características acima citadas, complementam evidenciando a dificuldade com manifestações de carinho, pouca responsividade a estímulos sonoros, pouco contato visual com o interlocutor e pouco uso da expressividade facial para expressar emoções.

No Brasil, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, define pessoa com autismo aquela caracterizada por deficiência na comunicação e interação social e que apresenta “[...] padrões restritivos e repetitivos de comportamentos,

interesses e atividades [...]” (BRASIL, 2012, p. 1), como estereótipos ou problemas sensoriais, interesses fixos, restritos comportamentos ritualizados.

Os sintomas abordados são capazes de influenciar em inúmeras situações pelas quais a pessoa com TEA pode vir a passar ao longo dos anos, principalmente, na aprendizagem, então é necessário a construção de um pensamento empírico para buscar melhorar a qualidade de vida do indivíduo.

Mesmo existindo dificuldades e diferenças, as quais pessoas consideradas normais não possuem com grandes implicações, as pessoas com autismo são capazes de crescer e ter uma vida normal. Mendes (2002) diz: “[...] as pessoas diferentes tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deviam ser, antes de tudo preparadas, em função de suas peculiaridades para assumir seus papéis na sociedade”. Portanto alguns órgãos de reconhecimento mundial e nacional se posicionaram para garantir que nenhuma pessoa seja excluída da sociedade.

Documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990) durante a Conferência de Jomtien e, também, a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação (ONU, 1994) buscam proclamar os direitos do homem e dentre eles o acesso à escola regular como direito de indivíduos com necessidades especiais. No Brasil, em 2009 foi feito o Decreto nº 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2009a), corroborando com os documentos internacionais. Aqui, além de considerar documentos internacionais, a nação busca promover uma igualdade entre todos, dispondo de seus próprios documentos de validade nacional como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Programa de Implementação de Salas de Recurso (BRASIL, 2007), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009b), Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2003). Também busca garantir o direito dessa parcela da sociedade por meio de leis,

como a que promove o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n. 8069 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 (BRASIL, 2017), o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10172 (BRASIL, 2001a, 2014), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 (BRASIL, 2015) e Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

Em 2011, foi desenvolvido o Plano Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, que busca garantir além de um sistema educacional inclusivo, equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para indivíduos com deficiência, incluindo meio de transporte adequado, a ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, além dos serviços de habilitação e reabilitação (BRASIL, 2011a). Mesmo com todas as normatizações explicitadas, é necessário ainda refletir sobre os direitos da pessoa com deficiência, de modo a garantir na prática seu pleno desenvolvimento em ambientes escolares inclusivos. No que tange especificamente ao Transtorno do Espectro do Autismo, a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, vem instituir, como dito anteriormente, a política de proteção aos direitos da pessoa com TEA, estabelecendo, entre outras normatizações, os direitos da pessoa com autismo (BRASIL, 2012, p. 2).

Aprendizagem da criança com TEA

Em várias sociedades, a escola, na infância, é considerada de extrema importância na formação dos cidadãos, mesmo que nem sempre tenha sido assim. Atualmente, o espaço escolar vem proporcionando avanço para muitos, mas em especial para a parcela da sociedade que possui algum tipo de deficiência, a exemplo, crianças com autismo, que Mendes (2002) cita serem capazes de exercer seu pleno papel de cidadão quando preparados de maneira correta.

Historicamente a preparação da criança com autismo era feita em escolas de educação especial, onde o trabalho educativo buscava corrigir ou amenizar os déficits da criança provenientes de sua deficiência, de forma a cristalizar a imagem da pessoa com autismo que era diagnosticada, com base no modelo clínico médico, como

incapaz de aprender e se desenvolver (VASQUES, 2003). Atualmente, a identidade da criança é construída por meio da inserção social e está diretamente ligada à escola, que serve como palco, conforme Kupfer (2007).

Martins (2009) diz estar no encontro com o outro o desafio para a perspectiva histórico-cultural na compreensão do autismo, uma vez que a base do seu comprometimento está na dificuldade de interação social, fator que segundo o autor permite romper com estereótipos que definem a pessoa com autismo como aquela que vive em um mundo particular. O autor analisou a brincadeira como principal atividade do desenvolvimento infantil e percebeu que a criança ressignifica a realidade com intenção de criar um mundo ilusório ao usar o brinquedo de forma lúdica, onde atribui um significado real à vivência a partir da encenação que busca roteiro na combinação de experiências que produz algo novo por meio da imaginação. Em sua pesquisa, o autor busca expor que, a partir de indícios observados no comportamento dos autistas, se pode estimular a interação com outras crianças, o que possibilita atribuir uma significação; portanto, provocaria uma reação contrária de forma que ao tentar interagir com os outros, o indivíduo busca dar significado às suas experiências e à sua participação na cultura.

Com base nas informações postas por Martins (2009) e no exposto na Lei nº 12.764, (BRASIL, 2012) é possível perceber que uma das maiores dificuldades do indivíduo com TEA está na interação com outras pessoas. O autor apresenta que existe possibilidade de amenizar este problema por meio da inclusão. Entretanto, é no contato com o outro que se faz possível uma inclusão realmente efetiva e, por isso, é preciso um espaço capaz de proporcionar situações para que aconteça. Nesse contexto, Camargo e Bosa (2009) citam a escola como ambiente privilegiado para promover espaços de aprendizagem e convivência para todos, sendo considerada um local que possibilita a participação da criança com autismo em contextos sociais, permitindo a interação com outras, além de proporcionar uma variedade de situações que, segundo os autores, são caminhos para ampliar as suas capacidades interativas.

Outros autores como Fuiziy e Mariotto (2010), Jerusalinky (1997), Kupfer e Petri (2000), Kupfer, Faria e Keiko (2007), Mattos e Nuemberg (2011) também são favoráveis à inclusão das crianças com

autismo na escola, por promover o contato com outras crianças possibilitando sua participação, comunicação, interação, aprendizagem e constituição da subjetividade. Dessa forma, a escola pode ser considerada um dos principais locais com possibilidade de estimular crianças com autismo a desenvolver habilidades cognitivas e sociais, que proporcionam a capacidade de superar dificuldades impostas pelo transtorno.

Métodos que potencializam o desenvolvimento da pessoa com TEA

Existem alguns métodos que podem ser utilizados para potencializar o desenvolvimento da pessoa com TEA, pois trazem algumas estratégias que, quando seguidas, geralmente, funcionam de maneira eficaz como, por exemplo, o método de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações (no inglês, *handicapped*), TEACCH.

De acordo com Orellana, Martinez-Sanchis e Silvestre (2013), pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) têm o nível de estresse maior do que aqueles que não possuem, como consequência de um déficit de comunicação, a falta de compreensão de sinais sociais e, também, pela dificuldade de aplicar em um contexto diferente o que aprenderam de maneira específica. Desta forma, pode-se aplicar estratégias pedagógicas baseadas no Tratamento e Educação de Autistas (TEACCH) para diminuir um pouco as consequências do transtorno. Porém, ao utilizar o TEACCH, Mesibov (1997) destaca a importância da elaboração de um currículo específico baseado nas necessidades individuais que serão evidenciadas com base em uma avaliação do indivíduo. Este tipo de currículo específico é denominado Plano de Atendimento Educacional Especializado e é assegurado como direito de crianças com deficiência pela Lei nº 13.146, Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Este método, conforme afirmam Van Bourgondien e Schopler (1996), estimula ainda mais uma relação entre a família e os profissionais com intuito de promover um modelo de ensino de acordo com as necessidades específicas da pessoa com TEA, que se baseia em quatro tipos de estruturas, segundo os autores Virues-Ortega, Júlio e Pastor-Barriuso (2013): barreira física; informar as

programações; informações visuais; e, ligação de tarefas individuais ordenadas. A primeira das estruturas trazidas pelos autores é a barreira física, onde se pode, por exemplo, além de reduzir fontes de distração no ambiente ao posicionar a criança em direção oposta a janelas e portas, também utilizar a mobília como fonte de pistas para ajudar a criança a se localizar no espaço. A segunda é informar a programação das atividades a serem feitas ao longo do dia, que deve ser elaborada com o máximo de organização para que seja significativa à pessoa. Dessa forma, horários e objetos podem ser utilizados para auxiliar na transição para atividade seguinte, evitando a ansiedade por mudança de rotinas, algo que costuma desregular crianças com TEA, causando comportamentos inadequados, crises, aumento das estereotípias, entre outros.

Virues-Ortega, Júlio e Pastor-Barriuso (2013) citam a terceira estrutura como sendo o planejamento de atividades pessoais que é apresentada para pessoa por meios visuais que contém informações como: o que fazer, por quanto tempo, quantas vezes, indicar a evolução, indicar o fim, qual a próxima atividade, entre outras. O planejamento destas atividades e a forma como se apresentam devem ser claros a ponto de, por si só, comunicarem às crianças com autismo sua organização. Os autores finalizam dizendo que a quarta estrutura “[...] envolve a ligação de tarefas individuais ordenadas, com intuito de aumentar a quantidade de tempo que o indivíduo está significativamente envolvido em atividades produtivas” (VIRUES-ORTEGA; JÚLIO; PASTOR-BARRIUSO, 2013).

Um ponto importante a destacar sobre o Método TEACCH é quanto à individualidade das estratégias utilizadas. Mesmo sendo descrito de forma padronizada, ao adaptar as necessidades específicas, cada pessoa com TEA é vista de forma individual. O Transtorno do Espectro do Autismo possui muitas variedades e características que diferem de pessoa por pessoa. Assim, se faz primordial reconhecer a criança com a qual irá desenvolver o trabalho, identificar o autismo nela, quais suas características individuais, de modo que o método e as estratégias possam ser adaptados para melhor atender suas necessidades.

Este tipo de reconhecimento não se faz de maneira individualizada, é importantíssimo o apoio e parceria da família, em constante diálogo com a escola bem como a participação dos

profissionais da saúde que atendem a criança (compreende-se profissionais da saúde por profissionais da área da saúde que tratam as crianças com deficiência, de áreas como Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, entre outras afins). As estratégias abordadas nesse método têm como objetivo expor que, além da escola, cabe também aos familiares conhecer estratégias que podem estimular o desenvolvimento de habilidades da pessoa com TEA. É de extrema importância a construção de um caminho de conversação entre ambas as partes, que tem por objetivo o tráfego de informação para aprimorando das técnicas de acordo com especificidades. A parceria da tríade escola, família e saúde proporciona à criança um atendimento em várias esferas, porém unificado pelos mesmos objetivos e com estratégias mais afinadas, um contribuindo com o outro dentro daquilo que lhe cabe, discutindo estratégias para amenizar os problemas do transtorno.

Outro manual importante, além do TEACCH, que contém informações sobre como melhorar a aprendizagem da criança com TEA é o Currículo Funcional Natural, que LeBlanc (1982; 1992) afirmou ser capaz de desenvolver as capacidades funcionais da pessoa, uma vez que, além de aumentar as respostas adaptativas também estimula a interação com outras crianças, por diminuir comportamentos que atrapalham essa atividade, como por exemplo as birras ou crises.

O autor diz que tal currículo deve ser construído de forma a desenvolver as habilidades das pessoas com TEA, por meio de um conjunto de objetivos a serem ensinados e como deve ser feito. Portanto, além de portar os objetivos, os princípios norteadores e os procedimentos, também é necessário que o currículo seja funcional, natural e divertido. De forma que a característica funcional exprime a função dos objetivos ensinados para com a pessoa durante a sua vida. LeBlanc (1982; 1992) diz que aprender deve ser prazeroso, de forma a estimular-se cada vez mais e define que a lógica utilizada para ensinar a pessoa deve o mais intuitivo possível.

O autor ainda afirma que a execução de tal currículo deve buscar sempre a excelência, de forma a evitar o máximo de erros possíveis, para isso foi adaptado no Currículo Funcional Natural, a partir de LeBlanc (1998), algumas estratégias expostas por Suplino (2005) para serem seguidas pelo professor, como: a) Criar atividades

divertidas para que a criança mantenha-se entusiasmada e motivada durante a aula, para que a abstração do conteúdo aconteça de forma natural e descontraída; b) Utilizar tom de voz moderado e linguagem usual, evitando aumentar o volume da conversa, para facilitar o entendimento da criança. Se necessário repetir as explicações, mas com palavras diferentes; c) Usar o “não” apenas em situações extremamente necessárias e enfatizar as habilidades da criança de forma que, além de se sentir mais motivada para aprender também veja uma oportunidade de mostrar o que pode fazer de melhor; d) Antes de informar, dar ordem ou fazer algum pedido à criança, o professor deve ter certeza de que possui total atenção para si, dessa forma são evitados possíveis erros comuns de acontecerem se houver falha na comunicação entre professor e criança; e) Efetuar as ordens com linguagem clara, utilizando poucas palavras e evitar expressões com possibilidade de duplo sentido, para que a criança entenda plenamente o que é pedido; f) Ordenar apenas o que for extremamente indispensável; g) A criança com autismo, geralmente, precisa de tempo para concluir o processamento de informações, por isso, as ordens não devem ser repetidas mais do que duas vezes e o professor deve se ater ao intervalo necessário entre elas; h) O professor deve respeitar e esperar o tempo necessário para que a criança consiga processar as informações e chegue sozinha a alguma conclusão; i) Para que a criança com autismo se mantenha calma e focada na aprendizagem é necessário que o professor também esteja calmo, evitando causar algum grau de ansiedade no aprendiz; j) Para proporcionar um ambiente propício para aprendizagem, o professor deve se dirigir à criança como se fossem amigos ao brincar e interagir; k) Para destacar comportamentos considerados bons para significação da criança, o professor deve elogiá-los, deixando acontecer naturalmente, de maneira descritiva e específica para que a criança saiba exatamente sobre qual se trata; l) Para estimular a independência deve-se dar oportunidade, portanto o professor deve evitar ajudar fisicamente a criança; e m) O professor deve usar dos interesses da criança para estimular a aprendizagem de novas habilidades que colaboram, intensificando sua participação e concentração.

Como visto, os pais e os professores são os agentes diretos na aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro do Autismo,

podendo contar ainda com o apoio dos profissionais da saúde que atendem a criança, pois possuem contato próximo com estas, e por isso são aptos a ajudar na construção de suas habilidades. Dessa forma as pessoas com TEA são preparadas para a vida e se tornam capazes de participar plenamente da sociedade, tendo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento respeitados pelos educadores e escola como um todo.

Resultados e discussão

A análise bibliográfica realizada evidenciou que o ambiente escolar se configura como favorável à inclusão de crianças com deficiência por promover a interação dessas com outras crianças, possibilitando sua participação, comunicação, interação, aprendizagem e constituição da subjetividade. A escola, vista como promotora de estratégias que estimulem crianças com autismo a desenvolver habilidades cognitivas e sociais, que proporcionam a capacidade de superar dificuldades impostas pelo transtorno só atingirá seu objetivo se conseguir envolver em seu trabalho a família e os profissionais da saúde que atendem a criança, garantindo a parceria em tríade já discutida.

Esta tríade de parceria, é vista como uma ferramenta potente para a escola e seus educadores conhecerem as crianças e suas necessidades individuais, garantindo que o ensino e as propostas planejadas possam ir ao encontro dessas, visando o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos, sejam físicos, morais, afetivos, cognitivos ou sociais. Este reconhecimento das individualidades de cada criança com deficiência se faz primordial, principalmente, em se tratando de crianças com autismo, pois segundo os estudos, o Espectro do Autismo possui muitas variantes, o que faz com que crianças com autismo apresentem características provenientes da síndrome muito distintas umas das outras, pressupondo que cada criança seja única em sua deficiência, exigindo dos educadores posturas e estratégias também únicas.

Neste sentido, as estratégias que potencializam o processo de aprendizagem de crianças com autismo, aqui analisadas - TEACCH e Currículo Funcional Natural, garantem a individualidade do atendimento, propondo situações de fácil adaptação em contextos

escolares. Em ambas, o professor é considerado parte da infância dessas crianças com autismo e mediador em seu processo de desenvolvimento, sendo peça fundamental para o planejamento de estratégias educacionais que diminuam as distâncias trazidas pelo Espectro.

Algumas poucas características de ambas as estratégias apresentadas vislumbram grandes possibilidades nos contextos escolares, com mudanças simples para o educador, tanto em suas ações, organização, comunicação, quanto no planejamento de propostas que melhor estejam adequadas às crianças, gerando impactos positivos na vida dessas crianças, que estarão sendo consideradas em sua individualidade, pluralismo e diversidade.

Considerações finais

Ao longo deste estudo foi brevemente conceituado o Transtorno do Espectro do Autismo, que atinge indiferentemente milhões de pessoas em todo o mundo, portanto é dever de todos proporcionar a inclusão dessas pessoas na sociedade. Para isso, com base nos sintomas causados, autores, como por exemplo Martins (2009), mostram estar na dificuldade de interação um dos maiores problemas enfrentados por crianças com autismo, o que gera uma reação em cadeia, privando-as da significação de experiências da pessoa na infância. Entretanto, os estudos apontam que, mesmo com essa dificuldade, todas as crianças com autismo, quando bem preparadas e estimuladas, são aptas a participar plenamente da sociedade (MENDES, 2002). A aprendizagem é importante para todas as pessoas, pois é a ferramenta que as prepara para a vida, em crianças com autismo não é diferente, porém é necessário ater-se às suas particularidades para que dessa forma obstáculos sejam superados e habilidades desenvolvidas.

A pesquisa evidenciou que as crianças com autismo aprendem na escola por meio das interações com os colegas e professores e pelas estratégias utilizadas pelo docente para amenizar os prejuízos trazidos pelo Espectro. Nesse contexto, o conhecimento sobre a deficiência e suas características se faz primordial, ainda mais quando considerado que cada criança com autismo, mesmo possuindo o mesmo tipo de deficiência, apresenta características muito distintas

entre si. A segunda hipótese levantada, inicialmente, também foi confirmada, pois a escola vista como ambiente propício para o desenvolvimento integral de crianças com autismo só atinge seu propósito se conseguir planejar estratégias de intervenção, comunicação e ação que considerem as individualidades da criança e os manuais com métodos padrões analisados, como o TEACCH e o Currículo Funcional natural que trazem um suporte para educadores que estão nesse processo, apresentam informações sobre o autismo e estratégias sobre como os agentes podem potencializar sua evolução, destacando também a importância de uma particularização a partir das necessidades especiais de cada pessoa.

Neste mesmo contexto, a pesquisa evidenciou que os agentes mais importantes do processo de aprendizagem são: as famílias por estarem diretamente em contato com a pessoa; os educadores (professores e professoras), pois atuam como mediadores potencializando a aprendizagem; a escola que proporciona um ambiente de interação social estimulando o contato com outros; e a parceria com os profissionais da saúde que atendem as crianças.

As informações expostas possibilitam entender, em suma, como funciona a aprendizagem de crianças com autismo, que deve ser utilizada com intuito de superar as dificuldades causadas pelo TEA, portanto, com a significação das habilidades adquiridas nesse processo podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia da pessoa que, por conseguinte, proporciona uma melhor inserção na sociedade.

O presente estudo, de cunho teórico, abre ainda perspectivas para futuros estudos de campo, com o objetivo de analisar as influências das descobertas nas práticas escolares com crianças com autismo, comprovando a eficiência dos métodos trazidos nos manuais analisados, a influência positiva da tríade escola, família e profissionais da saúde e como se dá a participação dos professores neste processo.

Referências

ASSUMPCAO JR, Francisco B; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, v. 22, supl. 2, pág. 37-39, dezembro de 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 11 set 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Lei n. 10172, de 10 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 11 set 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital n. 1, de 26 de abril de 2007.** Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 11 set 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 11 set 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de out. 2009b.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011a.

BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no brasil, programa das nações unidas para o desenvolvimento (PNUD)**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fundação João Pinheiro, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Plano nacional de educação (PNE)**. Brasília: INEP, 2014.

AMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol. Soc.**, v. 21, n. 1, pág. 65-74, abril de 2009.

FUIZIY, Michelle Hattori; MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Considerações sobre a educação inclusiva e o tratamento do Outro. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 28, n. 62, nov. 2017.

GILLBERG, Lars Christopher. Infantile autism: diagnosis and treatment. **Acta psychiatrica Scandinavica**, v. 81, n. 3, 209-215, 1990.

GONÇALVES, Nilse Corrêa. **O olhar da psicologia da saúde sobre o impacto do transtorno autista no núcleo familiar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

JERUSALINKY, Alfredo. A escolarização de crianças psicóticas. **Estilos clin.**, v. 2, n. 2, p. 72-95, 1997.

KUPFER, Maria Cristina M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

KUPFER, Maria Cristina M.; FARIA, Carina; KEIKO, Cristina. O tratamento institucional do outro na psicose infantil e no autismo. The institutional treatment of the Other in child psychosis and in autism. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 156-166, dez. 2007.

- KUPFER, Maria Cristina M.; PETRI, Renata. "Por que ensinar a quem não aprende?". **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000.
- LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. São Paulo: Papirus, 1995
- LEBLANC, Judith. M. **Enseñanza Funcional/Natural para la Generalización y Mantenimiento de las Habilidades para Niños com Autismo y Retardo Mental**. Universidade de Kansas e Centro de Educação Especial Ann Sullivan, Peru, 1982.
- LEBLANC, Judith. M. El Curriculum Funcional en la educación de la persona con retardo mental. **Trabalho apresentado na ASPANDEM**. Mallagra. Espanha, 1992.
- LEBLANC, Judith. M. **Curriculum Funcional/Natural para la vida - La definición y desarrollo historico Centro de Educación Especial**. Ann Sullivan. Perú, 1998.
- LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Mar. 2014.
- MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2009.
- MATTOS, Laura Kemp; NUEMBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista de Educação Especial**, 2011.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S., CRISTII, S. (Org.). Escola Inclusiva. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- MESIBOV, Gary. B.; SHEA, Victória. **The culture of autism: from theoretical understanding to educational practice**. Division TEACCH. Supplemental Reading in Autism for TEACCH Training. The University of North Carolina at Chapel Hill, 1998.
- NUNES, Débora R. P.; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas [en linea]**, 2014.

- ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**, 1948.
- ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.
- ONU. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.
- ONU. **Declaração universal dos direitos da criança**, 1959.
- ORELLANA, Lorena M.; MARTÍNEZ-SANCHIS, Sônia.; SILVESTRE, Francisco J. Treinando adultos e crianças com transtorno do espectro do autismo para serem compatíveis com uma avaliação clínica odontológica usando uma abordagem baseada no TEACCH, **Journal of Autism and Developmental Disorders** , vol. 44, n. 4, pp. 776-785, 2014.
- SCHWARTZMAN, José Salomão; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.
- SILVA, Micheline; MULICK, James A.. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. cienc. prof.** , Brasília, v. 29, n. 1, pág. 116-131, 2009.
- SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.
- VASQUES, Carla. K.; BAPTISTA, Cláudio. Roberto. Transtornos globais do desenvolvimento e educação: um discurso sobre possibilidades. In. SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2003.
- VIRUES-ORTEGA, Javier; JULIO, Flávia M.; PASTOR-BARRIUSO, Roberto. The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. **Clinical Psychology Review**, 2013.

NOVOS SABERES PARA O ENSINO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: um relato de experiência

Lauriane Alle BUYTENDORP (Unioeste)¹
Andreia Nakamura BONDEZAN (Unioeste)²
Eliane Pinto de GÓES (Unioeste)³

Introdução

Com o processo de inclusão escolar todas as crianças, independentemente da deficiência que apresentam, passaram a ter o direito de estudar em escolas comuns da rede regular de ensino e ter suas especificidades atendidas. Neste contexto, mediante a luta das pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA), seus familiares e pessoas envolvidas com a causa, foi promulgada em 2012 a Lei n. 12.764 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei assegura que no âmbito da educação existe a obrigação legal de aceitar o acesso da pessoa com TEA no ensino comum e as práticas inclusivas nesta área dependem da realização de adequações por parte das escolas e profissionais envolvidos, bem como incentiva à formação e à capacitação de profissionais especializados; e o estímulo à pesquisa científica (BRASIL, 2012).

Para que o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenha acesso a uma educação inclusiva é preciso que ele seja compreendido e exposto a mediações que lhe permitam o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. De forma geral a pessoa com TEA apresenta características em relação ao prejuízo na interação social, atraso ou ausência da linguagem e padrões de comportamentos restritos e repetitivos (APA, 2013).

¹Mestranda em Sociedade, Cultura e Fronteira – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: lauri-buy@hotmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: andreia.bondezan@unioeste.br

³Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus Cascavel. E-mail: eliane.goes@unioeste.br

O ambiente escolar, a equipe pedagógica, os professores e demais colaboradores, devem estar preparados e capacitados para atender ao aluno com TEA, possibilitando assim um melhor aprendizado. Desta forma, a formação continuada de professores é essencial para que os desafios impostos pela inclusão dos alunos com TEA possam ser superados.

Este artigo apresenta inicialmente a metodologia utilizada no trabalho com os educadores, em seguida aborda as especificidades dos alunos com TEA e a relevância da formação continuada dos profissionais da educação e, finaliza com o relato de experiência destacando como a formação continuada pode propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Metodologia

A partir da necessidade de coordenadores pedagógicos, professores regentes e professores apoio⁴ da rede municipal de ensino do município de Foz do Iguaçu, Paraná, em relação ao processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esses assistidos pelo centro especializado em reabilitação – CER IV do mesmo município foi realizada a ação do matriciamento que é o suporte realizado por profissionais e diversas áreas especializadas, dado a uma equipe interdisciplinar com o intuito de ampliar o campo de atuação e qualificar suas ações (FIGUEIREDO apud SILVA; LIMA; ROBERTO; BARFKNECHT; VARGAS; KRANEN e NOVELLI, 2010), com base em autores que tratam da educação da pessoa com TEA como Scharzman (2003), Omairi (2013), e outros; e a experiência de atuação profissional com o público em questão.

O trabalho se deu através de encontros em grupo, no qual os mesmos buscavam compreender melhor o seu aluno com TEA e desenvolver estratégias adequadas e adaptadas a fim de favorecer a inclusão escolar e proporcionar o aprendizado. Além das orientações em grupo, houve também orientações individuais, com encontros presenciais ou através de teleconsulta por meio do whatsapp aos

⁴Descrito como “professor habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos” (PARANÁ, 2003, p.20).

professores. Nesta formação, primeiramente foram abordadas a temática do TEA, trazendo sua definição, características e comportamentos, necessárias para elaborar um plano educacional individualizado (PEI) levando em consideração às necessidades singulares do aluno. E, por fim, abordamos como preparar o ambiente de sala de aula que pudesse a vir colaborar com o aprendizado, rotina, interação e qualidade de vida do aluno com TEA.

Transtorno do espectro do autismo

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) não é considerado uma doença única, mas um distúrbio do desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental com causas múltiplas e graus variados de comprometimento (OMAIRI et al., 2013).

O autismo apresenta características em relação ao prejuízo na interação social, atraso ou ausência da linguagem e padrões de comportamentos restritos e repetitivos. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) apresenta uma nova forma dos quadros de Autismo, sendo ele subdividido em três níveis de gravidade, como: Nível 1 de autismo aquele quadro em que exige pouco apoio, o nível 2 quando se exige apoio substancial e o nível 3 quando se exige apoio muito substancial (APA, 2013).

De acordo com o DSM-5, citado por Omairi (2013, p. 29):

Em relação aos déficits persistentes na comunicação e interação social, os critérios diagnósticos observam um déficit na reciprocidade social-emocional, variando de uma abordagem social anormal até um compartilhamento reduzido de interesses, emoção ou afeto ou ainda uma falha em iniciar e responder à interação social; déficits em comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando desde a comunicação verbal e não verbal integradas a anormalidades no contato visual e linguagem corporal ou déficits em compreender e usar gestos, até a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal; e ainda déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão dos relacionamentos variando desde dificuldades em ajustar o comportamento aos diferentes contextos sociais a dificuldades

em compartilhar jogos imaginativos, até a ausência de interesses nos semelhantes.

A partir de janeiro de 2022 o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) passará a constar também com uma nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11 (ICD-11 na sigla em inglês para International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems da Organização Mundial da Saúde).

A criança com TEA possui características específicas e necessitam de uma mediação que lhe oportunize possibilidades de interação no meio social. A criança aprende por meio de outras pessoas e através de estímulos ofertados, e a necessidade em se comunicar e interagir desenvolve a comunicação, a linguagem e a cognição apoiando na percepção, fala e afeto. A mediação e a participação de outro ser humano são fundamentais para todo o processo de desenvolvimento (BRASIL, 2016).

Para efetivar realmente este processo se faz necessário compreender também as diferentes formas de vislumbrar a inclusão. A princípio, quando as escolas recebem os alunos sem preparo prévio da instituição, principalmente dos professores, é difícil compreender o aluno e suas reais necessidades educativas.

Espera-se que no processo de desenvolvimento da criança haja a aquisição de algumas habilidades cognitivas e sociais, como presença da linguagem, interação social, contato físico e visual, na qual são capazes de dizer palavras e compreender a ordens simples; prestar atenção em histórias e apontar figuras no livro; realizar atividades de encaixe, segurar o lápis e rabiscar; brincar com outras crianças e demonstrar interesse em brincar. A criança com TEA necessita de mediações intensas e organizadas para alcançar este desenvolvimento.

Segundo Braga (2014), citado por Brasil (2016, p. 81) “os primeiros anos de vida têm sido considerados críticos para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sensoriais. É neste período que ocorre o processo de maturação do SNC sendo a fase da plasticidade neuronal. Tanto a plasticidade quanto a maturação dependem de estimulação”.

A plasticidade neural fundamenta e justifica a intervenção precoce para crianças que apresentem risco de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (LIMA; FONSECA, 2004).

Um dos principais objetivos da intervenção, seja ela por parte dos pais, educadores ou profissionais da área da reabilitação, é fornecer oportunidades para que elas possam desenvolver suas potencialidades através de atividades intencionais e funcionais.

Deve-se levar em consideração que as crianças com TEA podem apresentar déficits em componentes que influenciam diretamente na execução das tarefas diárias, entre elas a orientação espacial, esquema corporal, planejamento motor, coordenação visomotora, motricidade global, integração bilateral e principalmente, o estado de alerta, atenção, interesse e iniciativa (OMAIRI et al., 2013).

De acordo com Vigotski (2007) a criança aprende brincando. Este processo não é diferente quando se fala em criança com TEA, pois o brincar é identificado como uma das ocupações primárias na vida do ser humano. É através das brincadeiras que o desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual se concretiza e contribuem para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e afetivas.

O DSM-5 indica que as crianças com autismo podem apresentar algumas dificuldades em relação ao brincar, como: habilidade irregular no brincar; dificuldade em manipular ou explorar o brinquedo; repertório restrito e com pouca função; isolamento social, brincando sozinho; diminuição da linguagem, da imaginação e da imitação; dificuldade de organização; presença de movimentos estereotipados entre outros (APA, 2013).

As crianças autistas se relacionam com os objetos e com o ambiente de forma muito singular e, geralmente, necessitam de uma organização de rotina para que possam lidar melhor com suas atividades do cotidiano, como atividades relacionadas, a alimentação, higiene, vestuário, participação social, o brincar e o próprio processo pedagógico.

Quando as crianças entram no período escolar e vão para a escola, elas tendem a apresentar dificuldade de adaptação, principalmente ligada a rotina, pouca ou nenhuma interação com os colegas, além das dificuldades em acompanhar as atividades e

desenvolvê-las conforme o esperado. Para isso é de fundamental importância que a escola e a equipe pedagógica e professores estejam preparados e capacitados para receber o autista, contribuindo para seu aprendizado e até na identificação de sinais e sintomas apresentados por seus alunos.

Formação de professores: uma experiência de sucesso

No Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais (MAZZOTTA, 1996).

A Declaração de Salamanca (1994) foi considerada o marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino comum.

A Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista assegura à pessoa com TEA ter acesso a serviços de saúde, educação, ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho e a previdência e assistência social. No âmbito da educação existe a obrigação legal de aceitar o acesso da pessoa com TEA no ensino comum e as práticas inclusivas nesta área dependem da realização de adequações por parte das escolas e profissionais envolvidos. A mesma lei ainda garante que em casos de comprovada necessidade, que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Para preparar uma escola e proporcionar um aprendizado satisfatório, é importante conhecer a patologia e/ou diagnóstico do aluno, no caso do aluno com TEA, se faz extremamente necessário se conhecer os principais comportamentos apresentados por ele, pois, somente assim o ambiente e o ensino ocorrerão de forma mais satisfatória.

Durante o matriciamento realizado como parte do processo de formação dos participantes envolvidos, a demanda principal

trazida pelos mesmos era em relação à falta de conhecimento do próprio transtorno, como o aluno se comportava e o que fazer para melhor assisti-los em suas demandas pedagógicas. Fatores que levaram ao planejamento das orientações iniciando pela compreensão do que é o TEA para, posteriormente, entender de forma individual o seu aluno e as características e comportamentos apresentados por ele, para que sucessivamente fosse elaborado o PEI, permitindo uma elaboração de estratégias e atividades que atendessem a necessidade do mesmo. E como forma de contribuir para esse aprendizado, preparar o ambiente de sala de aula a fim de minimizar os comportamentos indesejados favorecendo as potencialidades do aluno autista (COSTA; SCHMIDT, 2019).

Em relação às características apresentadas no autismo, pode-se observar isolamento, ou seja, falta de interesse por outras pessoas; dificuldade de contato social e responsividade facial; indiferença ao contato físico e afetivo; dificuldade na comunicação verbal e não verbal, ecolalia ou ainda ausência de linguagem; interesse restrito; resistente à mudanças; estereotípias; ausência de variação de expressão facial e emoções; alterações motoras e no planejamento motor; pode ainda apresentar outras comorbidades, como deficiência intelectual, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e outras; alteração na memória de curto prazo; alterações sensoriais. Apresentam ainda fases por preferências como adotando somente uma postura, se apegando a um objeto, selecionando alimentos e ainda suas brincadeiras são limitadas e não exercem o brincar com funcionalidade, geralmente enfileirando, girando, sacudindo, agrupando ou levando à boca (BRASIL, 2013). No Quadro 1 observa-se um resumo de tais características:

Quadro 1. Em relação às funções motoras, sensoriais e cognitivas apresentadas no TEA

Função	Quadro clínico apresentado
Praxia	Alterações motoras como: andar na ponta dos pés, estereotípias, dificuldade de imitação e no preparo e planejamento motor.
Funções Executivas	Dificuldade no planejamento,

	solução de problemas e interação com o outro.
Perfil Intelectual	Deficiência Intelectual associada em 70%; Dificuldade em atividades de raciocínio, abstração e interpretação; melhor desempenho em tarefas de memorização.
Memória	Alteração na memória de curto prazo.
Linguagem	Déficit na comunicação verbal e não verbal, dificuldade em entender palavras e frases; Prejuízo na compreensão e uso da linguagem.
Processamento Perceptivo	Centrado nos detalhes.
Percepção Sensorial	Hipo ou hipersensibilidade a estímulos: som e luz; resistente a dor; rejeição ao contato físico; estereotípias (auto estimulação).
Atenção	Dificuldade em selecionar, manter e dividir atenção.

Fonte: Organizado pela autora com base em Brasil (2013).

As crianças neurotípicas aprendem comportamentos por meio de interação com o ambiente e com outras pessoas e, para a criança atípica, como no TEA, devem ser ensinados de maneira mais específica, através de estímulos direcionados e adaptados, como linguagem, interação social e capacidade adaptativa (VYGOTSKY, 1989).

Após as intervenções realizadas, os participantes compreenderam que entender a patologia, TEA, é o ponto principal, pois assim conseguem identificar quais sinais, sintomas e comportamentos o seu aluno apresenta, e a partir destes indicativos realizarem o planejamento individualizado do processo de ensino e

aprendizagem. O plano educacional individualizado (PEI) é considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor para que o aluno atinja os objetivos traçados. Basicamente a construção do PEI consiste em quatro etapas, conhecer o aluno para traçar um perfil com suas habilidades e necessidades; estabelecer metas de curto, médio e longo prazo; elaborar cronograma com as metas traçadas e definir como e quando elas serão executadas; e por último fazer o registro avaliativo do aluno avaliando as metas alcançadas.

Conhecer a capacidade do seu aluno, favorecendo as suas potencialidades através de atividades direcionadas e graduadas conforme a necessidade, fazendo uso de recursos visuais e alternativos para a comunicação fazem parte da inclusão e proporcionam a interação social. Criar um ambiente de sala de aula satisfatório, organizado e manter a rotina ajudará a reduzir as dificuldades encontradas no cotidiano. Ter um ambiente para aliviar a tensão reduzirão os comportamentos indesejados.

Para desenvolver as atividades pedagógicas, é necessário que a criança apresente requisitos básicos, como se sentar, esperar, fazer contato visual e compartilhar. Quando essas habilidades ainda não foram adquiridas o educador deverá direcioná-las usando frases curtas e ditas de maneira pausada, fazendo o contato olho a olho, permitindo que a criança tenha mais tempo para processar as informações e se necessário utilizar recursos visuais para auxiliar na compreensão. Fazer uso do reforço positivo como recompensa do comportamento adequado e da ação realizada.

Como forma de compreensão mais visível foi elaborado o Quadro 2 com informações relevantes para o trabalho cotidiano com o aluno com TEA.

Quadro 2. Dicas para o trabalho com o aluno com TEA:

INTRUMENTOS	ALGUMAS SUGESTÕES
Espaço Físico	Reduzindo material visual na parede e no chão; Selecionar previamente o material e eliminar informações desnecessárias; Usar figuras para ajudar na

	<p>comunicação; Delimitar o espaço pra ele; Atentar a luminosidade e sons.</p>
Organização das atividades	<p>Sinalizar o início, meio e fim de uma atividade; Manter uma rotina (quadro); Usar tons de voz (alerta e calma); Espaço/hora da calma; Atividades estruturadas e concretas.</p>
Recursos de propriocepção	<p>Fazer uma leve pressão nos ombros da criança para chamar a atenção e sempre chamar pelo nome e olho no olho; Manter pés no chão e cotovelos na mesa; Usar algo diferente para ele sentar quando a atividade exigir concentração, como almofada e bola; Usar peso nas pernas ou ombro para acalmar.</p>
Recursos Táteis	<p>Evitar filas quando a criança é hipersensível ao toque; Oferecer várias texturas; Atividades bimanuais; Pintura; Explorar área externa (areia, grama...)</p>
Recursos Vestibulares	<p>Encorajar a criança a experimentar o parque; Jogos com bola; Brincadeiras com movimento.</p>
Recursos Visuais	<p>Pano inclinado para escrita; Engrossar as linhas do caderno; Usar contrastes para ajudar na delimitação;</p>

	Usar quadro de rotinas.
Recursos Auditivos	Antecipar sons inesperados como sinal de recreio ou fim de aula; Fazer sons ritmados para início ou término das atividades; Evitar sons altos e ambiente com muito barulho.

Fonte: Organizado pela autora com base em Momo, Silvestre e Graciani (2011)

Todas as orientações e estratégias contribuíram na formação do educador e, por consequência, para a inclusão escolar da criança com transtorno do espectro do autismo e com isso ajudará no desenvolvimento de suas habilidades compensando as deficiências.

Considerações finais

A criação de um ambiente o mais satisfatório possível pode ajudar a reduzir a intensidade das dificuldades secundárias que aparecem quando a criança com TEA tem que enfrentar a realidade do cotidiano. Assim, a educação, por meio do uso de técnicas de ensino baseadas, em primeiro lugar, na compreensão do desenvolvimento da criança, pode ajudá-la ao máximo em suas habilidades que possam compensar suas deficiências, como já dito por Vigotski (1997).

Programas de ensino individualizado são necessários devido à ampla variação dos níveis de habilidades encontradas nas crianças autistas. Cada criança deve ser avaliada de maneira individual a fim de compreender quais as suas potencialidades para aprendizagem e desenvolvimento.

A maioria das crianças com TEA responde melhor aos estímulos visuais. As programações diárias devem ser estruturadas de maneiras simples, que seja previsível, e as alterações devem ser introduzidos com cuidado. Já no manejo dos comportamentos difíceis, deve-se usar a compreensão dos quais motivos levaram a esse comportamento, segundo os estudos psicanalistas. O comportamento difícil deve ser evitado e, de preferência, eliminando

as situações que precipitem o comportamento indesejado. E os comportamentos positivos devem ser incentivados por meio de atenção e elogios como reforço positivo.

Barberini (2016) afirma que o processo de ensinar precisa levar em consideração as especificidades dos alunos para garantir uma educação de qualidade a todos, considerando as limitações e as potencialidades. Nesse sentido, é importante que o professor esteja em formação constante para proporcionar um aprendizado de qualidade ao seu aluno com TEA e os mesmos tenham suas necessidades relacionadas ao processo de escolarização, atendidas pelo ensino comum na rede regular de ensino.

Para que a educação das crianças com autismo tenha resultados proveitosos, torna-se necessário que a maneira de ensinar seja preparada para atender a diversidade que há nas salas de aula, a fim de acolher as manifestações do TEA (PAPIM; SANCHES, 2013).

A finalidade desse trabalho foi apresentar como o processo de formação dos professores contribuirá para a inclusão escolar do aluno com TEA e o quanto conhecer o quadro apresentado pelo seu aluno autista, preparar o ambiente de sala de aula e planejar as atividades de forma singular por meio do plano educacional individualizado favorecerá o aprendizado. Diante disso, torna-se relevante a busca de novos estudos voltados para a formação do professor em relação à inclusão escolar do aluno com TEA.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV)**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5**. 5. ed. Washington, 2013.

BARBERINI, Karize Y. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Universidade Presbiteriana Mackenzie CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.16, n.1, p. 46-55, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento das Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de Estimulação Precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade: teoria e prática. Da escola à aquática**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: uma análise conceitual. **Cadernos de Educação**, n. 61, p. 102-128, jan./jun. 2019.

DSM-IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais e de Comportamento: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LERMONTOV, Tatiana. **A psicomotricidade na equoterapia**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2004.

LIMA, C.L.A.; FONSECA, L.F. **Paralisia Cerebral**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

MARTINS, Alessandra D.F.; GÓES, Maria Cecília R. de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 25-34, jan./jun. 2013.

MOMO, Aline R.; SILVESTRE, Claudia; GRACIANI, Zodja. **Processamento sensorial como ferramenta para educadores: Facilitando o processo de aprendizagem**. Memnon, 2011.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OMAIRI, Claudia; VALIATI, Marcia R.M.S.; WEHMUTH, Mariane e ANTONIUK, Sérgio A. **Autismo: perspectivas no dia a dia**. Curitiba: Ithala, 2013.

PAPIM, Angelo A.P; SANCHES, Kelly G. **Autismo e Inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo**. 2013, 84 p. Monografia (Especialização) – Centro Universitário Católico Salesiano.

PARANÁ. **Deliberação n.º 02, de 02 de junho de 2003. Conselho Estadual de Educação**. Curitiba. p. 20. 2003. Disponível em: Acesso em: 31 ago. 2020.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

SILVA, Adriana da; LIMA, Ana Paula de; ROBERTO, Clarice; BARFKNECHT, Kátia S.; VARGAS, Lisiane Falleiro; KRANEN, Mônica e NOVELLI, Sandro. **Matriciamento na Atenção Básica: Apontamentos para a III Conferência Municipal de Saúde Mental**. Ano: 2010. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu_doc/matriciamento.pdf. Acesso em: 31 de ago. de 2020 – 21h30min.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes;2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras completas – tomo cinco: fundamentos da defectologia**. La Habana: Pueblo educación, 1989.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM AUTISMO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ

Aline do Socorro Martins Pacheco SAKAGUCHI (SEDUC-PA)¹
Camila Henrique Ferreira SANTIAGO (SEDUC-PA)²

Introdução

Este trabalho trata-se de um relato de experiência no desenvolvimento do atendimento educacional especializado realizado com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Centro de atendimento educacional especializado CAEE Lourenço Filho/Fundação Pestalozzi do Pará, situado na cidade de Belém Pará.

Este Centro de atendimento especializado surge primeiramente como escola especializada para atender primeiramente crianças e jovens com deficiência intelectual (DI), se tornando a partir de 2006, com as orientações da lei de diretrizes e bases da educação nacional Lei 9394/96, a qual direciona para o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino e atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais e centros de atendimento especializados, esta escola passa a ser um centro especializado em atender alunos no contra turno da frequência ao ensino regular, não mais restrito ao atendimento de alunos com DI, mas que apresentavam também outras deficiências assim como diagnosticadas com transtorno do espectro autista, ao qual esta pesquisa traz como centralidade as atividades desenvolvidas com alunos com TEA.

O Instituto Pestalozzi, teve sua primeira fundação no em Canoas-RS, no ano de 1926, é uma fundação filantrópica que se baseia

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagem e Cultura – PPGCLC na Universidade da Amazônia – UNAMA, Belém-PA. Professora de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, Belém-PA. E-mail: aline_smp@yahoo.com.br

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED na Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém-PA. Professora de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, Belém-PA. E-mail: camilahferreira19@gmail.com

nos ideais de Johann Heinrich Pestalozzi. Pestalozzi foi um pedagogo suíço que advogava pela reforma da educação, influenciou correntes educacionais, ligado as lutas políticas, por ter ficado órfão ainda criança, fez de sua casa um lar de crianças, e se dedicou a educação infantil.

Pestalozzi inicia suas discussões sobre a infância quando essa problemática ainda não era altamente debatida, as crianças eram apagadas ou uma extensão do adulto, o conceito de infância, que tem em seu discurso um cuidado e afetividade com as crianças não existiam. Para AHMAD (2009, apud Nascimento, 2018, pág. 61) “o conceito de infância precisa ser compreendido como uma categoria social, uma vez que é fruto de uma construção sócio histórica que evoca representações diferenciadas e tem reflexos diretos na relação educação-cultura e sociedade”.

A questão da educação para todas as crianças surge com o movimento Nova Escola³, quando os países já estabelecidos industrialmente passaram a se preocupar com a educação infantil, e também a qualidade e conhecimento das futuras gerações de trabalhadores. Nesse sentido a escola deveria ser oferecida para todas as crianças,

O advento da escola, o que sugere que a forma de aprendizagem antes informal é substituída por um modelo formal, sendo assim as crianças deixam de ser mais misturadas com os adultos; 2. A família tornou-se um lugar de afeto entre pais e filhos; os pais e responsáveis passam a também assumir a educabilidade dos filhos. NASCIMENTO (2018, p. 61).

É com essa preocupação em uma escolarização não somente para as crianças sem atrasos cognitivos, mas também as que detinham alguma deficiência cognitiva, que instituições que recebiam esses alunos, foram se estabelecendo no país. “Antecipando concepções do movimento da Escola Nova, que só surgiria na virada do século 19 para o 20, Pestalozzi afirmava que a função principal do

³ Movimento que surgiu na Europa, final do século XIX, também conhecido como escolanovismo/escolanovista. Acreditavam que o ensino tradicional além de não democrático, não funcionavam mais para a então realidade social, e para além disso, não formavam cidadãos para o convívio social. A criação de uma sociedade democrática, surgiria através de uma educação que contemplasse todas as crianças, e nesse sentido, Johann Heinrich Pestalozzi, defendia o acesso das crianças “excepcionais” a educação.

ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas” Alves e Nascimento, (2008, pág.12).

Por excepcionais, subentendia-se as crianças que sofriam de alguma deficiência intelectual, no início da segunda metade do século XIX, teóricos foram cada vez mais imergindo nas teorias educacionais que visavam métodos para o “treinamento” destas crianças. Nesse sentido, “consideravam as crianças com deficiência intelectual treináveis, ou seja, mediante um plano operacional educativo as crianças poderiam aprender habilidades básicas para serem integradas na sociedade.” Alves, Nascimento (s/n. pág. 1).

Esse plano operacional, contemplava a ideia de multidisciplinariedade, juntando a sociabilidade com a linguagens, e fatores de ordem psicomotora, eram essas oficinas integradas que permitiriam o aluno se desenvolver, através de um processo autônomo de aprendizagem. Essas oficinas também auxiliavam na retirada dos discursos preconceituosos que se tinham, de que crianças com algum atraso mental não poderiam se desenvolver e socializar (ALVES & NASCIMENTO, 2008).

Em 1929, a professora Helena Antipoff, a convite do estado, inicia seu trabalho de disseminar seus estudos acerca do trabalho de formação e reabilitação dos excepcionais, segundo as teorias de Joham Pestalozzi. Os cursos que surgiam ao longo desse período, se norteavam através dos fundamentos teórico-metodológicos do curso de “educação de excepcionais com deficiência mental”, seguindo os moldes da fundação Pestalozzi do Rio de Janeiro.

A seguir discutiremos mais detalhadamente acerca do Histórico da fundação Pestalozzi no estado do Pará, seguindo o debate com a discussão acerca das especificidades da pessoa com TEA e finalizaremos com o relato de experiência vivenciada no atendimento educacional especializado com os alunos autistas no referido centro especializado.

Histórico da Fundação Pestalozzi em Belém do Pará

A Fundação Pestalozzi do Pará, criada em 15 de outubro de 1955, de caráter filantrópico e não governamental, tem como ideal promover a integração e a educação para crianças que têm algum tipo de deficiência cognitiva, mental e múltipla. Sua criação se deu a

partir da Sociedade Paraense de Educação, que a primórdio oferecia um curso de especialização de (excepcionais), termo utilizado para referenciar portadores das deficiências mencionadas.

No ano de 1958 torna-se um órgão autônomo com o nome de Fundação Pestalozzi do Pará, os fundadores do curso foram, Blandina Alves Tôrres Queiroz de Souza, que foi a primeira professora especializada em educação de excepcionais no estado do Pará, Dorvalino Frazão Braga, médico psiquiatra, Hilda Vieira professora do secundário e advogada,, João Queiroz de Souza, enfermeiro, José Maria Bittencourt Alves da Cunha, psicometrista e advogado, Margarida Schivazzappa, professora de música, e Palmira Purezza dos Santos, mãe de dois alunos com deficiência cognitiva. FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ (2020).

Assim que estabelecida, a fundação passou a dispor do curso de especialização para professores de alunos especiais, e em 1956, passa a dispor também de uma escola que recebiam esses alunos, em dois programas, escolaridade e habilidades básicas, e oficinas pedagógicas. Além de oferecer três modalidades na instituição, como apontam

Observa-se que a Fundação Pestalozzi do Pará adotou uma tríade centrada na formação-pesquisa-educação/assistência, com princípios habilitadores e reabilitadores, tendo como pano de fundo os ideários da Escola Nova, da eugenia e da higiene mental, discursos esses implícitos e explícitos na estrutura institucional, e, conseqüentemente, na forma de educar e cuidar das crianças com deficiência intelectual. Alves e Nascimento (s/n. pág. 20).

A formação, estava relacionada a formação de “professores excepcionais”, que se norteava através dos objetivos pregados pela instituição, “historicamente fala-se de uma instituição que foi de grande relevância para a formação profissional e técnica, constituindo as primeiras experiências de formação em recursos humanos e a constituição da educação especial na capital paraense”. Nascimento (2018, pág. 206).

A pesquisa, era para aperfeiçoar e revalidar as técnicas pedagógicas, médicas e sociais da instituição, que buscava sempre inovar, e buscar novas abordagens de trabalho pedagógico. Essas

pesquisas trouxeram um novo entendimento para a conceituação e para o entendimento de algumas doenças cognitivas, substituindo assim termos pejorativos por termos científicos, que não estereotipavam as crianças. O investimento nessas pesquisas foi o que possibilitou a construção dos laboratórios da instituição, entre eles o pavilhão Lourenço Filho, que posteriormente se tornou a escola da fundação.

A educação/assistência, por sua vez se dividiam em três dimensões, a dimensão educativa, que abordava a multidisciplinaridade através da escolarização. A dimensão assistencial, que onde os alunos passavam por um diagnóstico, e os pais passavam por uma orientação cujo o objetivo era otimizar e melhorar a aprendizagem do aluno, nessa dimensão. O corpo técnico da instituição tinha um papel fundamental, pois era formado por múltiplos profissionais, que juntos buscavam as melhores terapias e abordagens para as práticas pedagógicas.

O corpo técnico é o órgão responsável pelo encaminhamento, pela orientação que é composto de médicos, psicólogos, professores e assistentes sociais que debatem em equipe todos os casos em separado. Em nosso Estado a assistência vem sendo feita, embora desconhecida e até incompreendida pelos que ouvem falar sem saber em profundidade. A Folha do Norte, (02 de Mar. de 1958, p.14 apud NASCIMENTO, 2018, p. 216)

O apoio incondicional da sociedade civil e de outras organizações foram de suma importância para a instituição, tanto que no ano de 1958, o Curso Pestalozzi passa de um centro de formação para uma Fundação. Isso se deu a partir do auxílio financeiro não somente da sociedade civil, mas também do apoio do estado, que se responsabilizava pelo mantimento de 80% dos profissionais da Fundação, mais um repasse de 40% das verbas. Nos dias atuais, a instituição tem em média 600 alunos, que estão distribuídos em duas unidades, escola Lourenço Filho e Núcleo Professora Helena Antipoff (FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ, 2020).

Figura 1 – Prédio da escola Lourenço Filho- Fundação Pestalozzi Pará



Fonte: Reprodução/ TV liberal; Retirado do site do G1

Neste sentido, o século XIX foi um marco para a educação/escolarização de crianças com deficiências, e que a Fundação Pestalozzi, que se estabeleceu inicialmente no sul do país e consecutivamente no estado do Pará, trouxe métodos e abordagens pedagógicas inovadoras para a época, e que foram de muita importância para as crianças.

Desta forma, o que antes era apenas um curso para professores de alunos “excepcionais”, a partir do apoio do governo e de grupos da sociedade civil, se tornou uma instituição renomada, que não somente propiciou pesquisas e estudos na área, mas criou uma escola para o público alvo da educação especial. Atualmente, a fundação ainda conta com o apoio de organizações e do estado, e continua a prestar os serviços no estado do Pará, concentrando o que atualmente funciona como Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Lourenço Filho em Belém do Pará, e o Núcleo Professora Helena Antipoff, no Distrito de Icoaraci, na cidade de Belém.

Os alunos com transtorno do espectro autista

O transtorno do espectro autista apresenta uma variabilidade de características comportamentais bem extensas, mas que

acompanha três principais características referentes a dificuldade na interação social, alterações da comunicação e da linguagem verbal e não verbal e a dificuldade no processo de abstração que relaciona-se a inflexibilidade mental e comportamental. Levando em consideração estes aspectos, as atividades voltadas para estes alunos precisam ser planejadas de maneira que respeite as individualidades comportamentais presentes na pessoa com TEA.

Autores como Gómez e Terán (2014) debatem acerca da aprendizagem e educação da pessoa com TEA e expressam que como toda pessoa, os alunos com TEA precisam ser compreendidos e aceitos no contexto social e educativo com respeito as necessidades de desenvolvimento com maior sensibilidade social acerca das particularidades comportamentais apresentados por elas, estando muitas das dificuldades apresentadas .por estas pessoa, na falta de conhecimento em saber interagir, dialogar e conviver com a pessoa com TEA como parte integrante da sociedade.

Desta forma, as atividades de interação precisam respeitar os limites de cada aluno para que o mesmo não se sinta invadido, os estímulos durante as atividades propostas precisam ser inseridos paulatinamente de maneira que o aluno possa se familiarizar com o objeto ou com os pares de interação que pode ser a professora ou um outro aluno, estabelecendo o vínculo afetivo e sendo estimulado nas atividades a cada atendimento para ser incluído uma nova atividade um novo momento de socialização.

O atendimento educacional especializado

O atendimento educacional especializado no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Lourenço Filho, busca desenvolver os aspectos cognitivos do aluno de maneira diversificada que alcance as necessidades particulares de cada educando, ressaltando os aspectos que são relevantes para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional dos alunos, tais como o brincar, o desenhar, o jogo simbólico, o raciocínio lógico-matemático, o desenvolvimento da coordenação motora, o aprimoramento da leitura e da escrita, o desenvolvimento da linguagem verbal, entre outros estímulos essenciais para o desenvolvimento de cada educando. Dessa forma, Oliveira (2009) destaca que:

A maneira como uma criança brinca ou desenha reflete sua forma de pensar e sentir, nos mostrando, como esta se organizando frente à realidade, construindo sua história de vida, conseguindo interagir com as pessoas e situações de modo original, significativo e prazeroso, ou não. A ação de uma criança ou de qualquer pessoa reflete enfim sua estruturação mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional (p. 23).

Sendo assim, o AEE proporciona também ao aluno o seu processo de interação e socialização com outras pessoas e com objetos que o estimule criativamente, tomando como bases teórico-práticas as colocações de Vigotski e sua teoria histórico-cultural que tem como um dos pressupostos básicos a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas na constante formação permeada pelas relações sociais com as pessoas no meio social educativo.

Nesta linha de pensamento, o teórico Vigotski (2018) ressalta que o processo criativo favorece a aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que:

A atividade de imaginação depende da experiência, das necessidades e dos interesses sob cuja forma essas necessidades se expressam. É fácil compreender que essa atividade depende também da capacidade combinatória e do seu exercício, isto é, da encarnação material dos frutos da imaginação; que depende, ainda, do conhecimento técnico e das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam as pessoas (p. 43).

Um outro aspecto essencial no atendimento educacional especializado, refere-se ao desenvolvimento afetivo, como parte fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, em que a relação afetiva estabelecida entre o aluno e os Professores e entre os alunos nas atividades em grupo, são essenciais para o desenvolvimento da atividade cognitiva, da qual Wallon (1992) destaca:

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação.

Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos os homens ao longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva (p. 86).

Neste sentido, o AEE atenta para as possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos observadas durante os atendimentos, e desta forma promove um trabalho que obedeça a um enfoque plenamente educacional para o desenvolvimento social dos alunos com TEA.

Método

Utilizamos como teoria para orientar a prática pedagógica no desenvolvimento do atendimento educacional especializado com os alunos com TEA a abordagem histórico-cultural de Vigotski por promover com os conhecimentos acerca do desenvolvimento humano e da psicologia Educacional conceitos significativos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com transtorno do espectro autista a partir da organização do meio social educativo, visando a estimulação das funções psicológicas superiores.

Neste contexto, atuar na zona de desenvolvimento proximal é possibilitar que aquilo que, hoje, é feito com ajuda, em breve, será realizado autonomamente. Dessa forma, ao interagir com adultos e em grupo de crianças mais experientes, a criança realiza com ajuda, a partir de seu nível de desenvolvimento real, atividades que não realiza sozinha, e assim os adultos e pares mais experientes atuam na zona de desenvolvimento próximo e favorecem o avanço para níveis mais superiores. A partir das atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado com alunos com transtorno do espectro autista na Fundação Pestalozzi do Pará, buscou-se entender de que forma as práticas de estimulação pautada na teoria histórico-cultural de Vigotski, contribuíram para o desenvolvimento total destes alunos. As atividades foram desenvolvidas por meio de materiais adaptados como a caixa tátil, caixa de areia, jogos sonoros, letras em contraste, potes aromáticos, experimentações gustativas, entre outros. A sala de atendimento foi organizada com espaços temáticos de estímulos que proporcionaram o aprendizado e a

interação entre os alunos na faixa etária de 7 a 20 anos de idade, de ambos os sexos, divididos em pequenos grupos, duplas ou trios para a socialização entre os alunos durante as situações de ensino e aprendizagem.

Resultados e discussões

Os resultados observados durante os atendimentos indicaram um significativo avanço nas áreas da cognição, coordenação psicomotora, linguagem verbal e linguagem afetiva, proporcionando o bem estar das habilidades físicas e mentais dos alunos com TEA. Dessa forma, as atividades pautadas nos princípios da teoria histórico-cultural de Vigotski, respeita as individualidades, motiva situações de aprendizagem que estejam de acordo com o ritmo de desenvolvimento de cada aluno, respeitando as dificuldades e os avanços individuais e de forma coletiva.

A educação para ser inclusiva, de acordo com Mantoan (2015) e Mazzotta (2011), precisa levar em conta o que motiva os alunos no processo de aprendizagem e não os rótulos sobre eles, suas potencialidades, capacidades e não somente suas dificuldades e perceber que exigem diferentes intervenções pedagógicas e diferentes olhares, sem, contudo diminuir o que se pode ensinar, subestimando assim o aluno e suas reais possibilidades.

Considerações finais

Este trabalho acerca do desenvolvimento humano promovida pelas atividades do atendimento educacional especializado pauta-se principalmente na valorização do humano na sua totalidade e no auxílio nas atividades de socialização, comunicação alternativa para a linguagem verbal e não verbal, estabelecimento de vínculos afetivos, redução de comportamentos autolesivos e mais dificuldades apresentadas por cada pessoa que seja um impeditivo nas suas atividades de vida autônoma e que ocasionam sofrimento psíquico. Portanto, atendimentos individuais e coletivos que estimulem as trocas com pares mais experientes e promover praticas que atuem na zona de desenvolvimento proximal entre o nível de desenvolvimento atual da pessoa com TEA e o nível de desenvolvimento possível

destas pessoas em colaboração com os outros, visando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento de potencialidades e autonomia das pessoas com TEA.

Referências

ALVES, L. M. A.; nascimento, c. b. f. **A educação da criança com deficiência intelectual na fundação do Pará (1953-1963):** uma análise discursiva, Belém/ Pará.

ALVES, Laura Maria et al. O discurso conceitual da deficiência intelectual e da cultura escolar presente no curso de formação da Fundação Pestalozzi do Brasil em 1953. **Revista Latino-Americana de História-UNISINOS**, v. 7, n. 20, p. 90-111, 2018.

BARONE, Leda Maria Codeço; MARTINS, Lilian Cassia Bacich; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **Psicopedagogia: teorias da aprendizagem.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

COLL, CÉSAR; MARCHESI, Álvaro Marchesi; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Trad. Fátima Murad – 2 ed. – Porto Alegre : Artmed, 2004.

FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ, 2020. Disponível em: <http://pestalozzidopara.blogspot.com/p/teste.html> Acesso em: 27 ago. 2020

GÓMEZ, Ana Maria Salgado. Nora Espinosa Terán. **Transtorno de aprendizagem e Autismo.** São Paulo: Equipe cultura, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas** / Marcos J. S. Mazzotta. – 6. ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

NASCIMENTO, C. B. F. **história da fundação Pestalozzi do Pará (1953-1975):** os discursos político-social e educacional na assistência à criança excepcional. Belém: [s.n.], 2018 Disponível em <http://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/Cibele.pdf> Acesso em: 27 ago. 2020.

NASCIMENTO, Cibele Braga Ferreira; ALVES, Laura Maria Araújo. O curso de formação da fundação Pestalozzi do Brasil em 1953: discursos sobre a deficiência intelectual e a cultura escolar. **Revista Plurais-Virtual (ISSN 2238-3751)**, v. 6, n. 2, p. 390-408, 2017.

OLIVEIRA, Vera Barros de, BOSSA, Nádía A. (orgs.) **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 18. Ed.- Petrópolis RJ: Vozes, 2009.

TAILLE, Yves de la. OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão: Piaget, Vigotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

TODO DIA É DIA DE ARTE: EXPLORANDO AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE/RS

Michelle Coelho SALORT (PMRG)¹

Introdução

O texto disserta sobre uma proposta de Educação Estética em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada em Rio Grande/RS, por meio do projeto “Todo dia é dia de Arte: explorando o universo artístico através de múltiplas linguagens”, cujo objetivo foi de proporcionar o contato de dez crianças do Nível II, com idades entre quatro e cinco anos, com diferentes linguagens das Artes Visuais, bem como usar diversos ambientes da escola como espaços formativos num período de cinco semanas.

Nessa perspectiva, esta escrita apresenta um relato de experiência de uma professora com formação em Artes Visuais sobre o referido projeto. Assim, o texto aborda documentos legais tanto que embasam o Ensino de Arte quanto a Educação Infantil e corrobora a ideia do(a) professor(a) ser um(a) pesquisador(a) do seu próprio fazer, sobretudo ao utilizar meios para proporcionar inúmeras descobertas e experiências no campo das Artes, com a finalidade de enriquecer a criticidade, a sensibilidade e o potencial criador inato de cada criança.

Marcos legais

A Constituição da Nova República, de 1988, determina que o ensino precisa considerar a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar o pensamento em arte e o conhecimento. Assim, através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE nº9394/96) os Arte-educadores (as) conquistaram a obrigatoriedade do Ensino de Arte para toda a Educação Básica, consagrando-o oficialmente como Área do

¹ Prefeitura Municipal do Rio Grande. Secretaria de Município da Educação. E-mail: michelle.tutoria@gmail.com

conhecimento. Dessa forma, ensinar Arte significa articular três campos conceituais: a criação-produção, a percepção-análise e o conhecimento da produção artística da humanidade (MARTINS, PICOSQUE; GUERRA, 2009).

Da mesma forma, nos marcos legais supracitados (Constituição Federal/88, e LDB n.º9394/96) a Educação Infantil ganha espaço no cenário nacional, como um dever do Estado. Para Kuhlmann Jr. (2000, p.06) “a legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de zero a seis anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa de Educação Básica”. Assim, nos anos que se seguem, a Educação Infantil é integrada ao sistema educacional, passando

a fazer parte de ações e verbas públicas de diversas políticas educacionais, como, por exemplo, na esfera federal, o Programa Nacional de Biblioteca da Escola, com acervo de literatura infantil específico para as crianças pequenas, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pró - infância) e programas de apoio às universidades para o desenvolvimento de cursos de graduação e pós-graduação destinados a docentes da Educação Infantil (AQUINO, 2015, p.39).

Em 2010, o Ministério da Educação publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e enfatiza como um dos seus princípios, o qual “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p.16), o que por sua vez se aproxima do conceito do Ensino de Arte. Além disso, ressalta que as práticas pedagógicas que compõem o currículo precisam estarem embasadas nos Eixos estruturais “interações e brincadeiras”, propiciando experiências que garantam “[...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p.26).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza os Direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, tais como, o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o

conhecer-se; estruturados em cinco Campos de Experiências, ou seja: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e, por fim, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 36),

nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

No contexto do Município do Rio Grande/RS, a Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil orienta que os(as) professores(as) devem “potencializar as múltiplas linguagens: oral, musical, plástica, emocional, da natureza... [...] introduzir nas práticas junto aos bebês e crianças bem pequenas a apreciação de artefatos culturais referentes às tradições locais e regionais (RIO GRANDE, 2015, p.21-22). O mesmo documento revela que os(as) professores(as) que trabalham na Pré-escola, junto a crianças de quatro a cinco anos precisam

possibilitar e incentivar a comunicação através das diferentes linguagens; explorar as múltiplas linguagens das crianças: corporal, musical, plástica, oral e escrita...; ampliar a concepção estética das crianças com relação à arte; construir e utilizar diferentes instrumentos musicais; [...] promover o contato com a arte, envolvendo o teatro, pintura, escultura, dança, dramatização e material de sucata (RIO GRANDE, 2015, p.25).

Já o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino –(DOCTR,2019) aborda sobre a necessidade de entender a criança como sujeito de direitos para, assim, ponderar sua potencialidade para criar, inventar e comunicar. Um sujeito que possui opinião e questionamentos e é construtor de conhecimento e cultura. Nesse sentido, o DOCTR (RIO GRANDE, 2019, p. 115) “demarca a importância de compreender as singularidades da criança e a pluralidade das suas manifestações, que ativamente participam e transformam o meio, recriando os modos de agir sobre os elementos do mundo”.

Tal legislação corrobora para o entendimento sobre o Ensino de Arte na Educação Infantil, dando pistas para a construção de práticas que configuram o cotidiano e as especificidades das linguagens artísticas nesta Etapa da educação.

Especificidades e o cotidiano do Ensino de Arte na Educação Infantil

Segundo Agirre (2000), por muito tempo o Ensino de Arte era confundido com o ensino de desenho; os primeiros passos da constituição da área são o desenvolvimento da personalidade e da criatividade influenciados pela livre expressão. Assim, um dos teóricos que influenciaram neste pensamento é Pestalozzi, enfatizando a democratização do sentido estético, com uma popularização do saber e um olhar sensível para tudo que rodeia o ser humano. Já Fröebel acreditava na Arte como manifestação do interior humano, suas ideias influenciaram nas discussões sobre o Kindergarten -Jardim de infância e na própria Educação Infantil. O teórico Steiner acreditava na antroposofia e na concepção de que a estética constitui um âmbito das ciências do espírito e, assim, aprofunda o conhecimento do humano. Nesse sentido, em 1919 é fundada a Escola Waldorf² influenciando artistas como Kandinsk, Mondriam e Joseph Beuys. Por fim, temos a teoria de Herbert Read e a Educação pela Arte.

Read (2013) defende que a Arte deve ser a base de toda a educação. Para tanto, retoma a pedagogia de Platão que, em sua concepção, foi o primeiro a consolidar uma educação embasada na

² A Pedagogia Waldorf baseia-se nas ideias de Rudolf Steiner, em que a criança precisa ser cuidada em tudo aquilo que ela ainda não é autônoma.

estética. Para Read, o conhecimento a partir da Arte se baseia em três atividades distintas, ou seja, a auto-expressão, a observação e a apreciação. Outra importante contribuição para o Ensino de Arte é o trabalho de Viktor Lowenfeld (1903-1960) acerca do desenvolvimento da capacidade criadora e do grafismo infantil. A partir de uma interpretação psicanalítica, Lowenfeld classificou os processos criativos de acordo com uma série de fases do desenvolvimento infantil: Etapa da Garatuja (02-04 anos), Etapa Pré-esquemática (04-07 anos), Etapa Esquemática (07-09 anos), Etapa do Realismo (09-12 anos), Etapa Pseudonaturalista (12-14 anos) e a Etapa do Período da Decisão (14-17 anos). Juntamente com Lowenfeld, Celestin Freinet (1896-1966) alia-se a mesma linha de estudo, uma vez que sua proposta segue a vertente da Escola Nova, com o uso da livre expressão como base para o ensino, a crença nas capacidades criadoras inatas da criança e a naturalidade dos processos de expressão (AGIRRE, 2000).

A relevância do Ensino de Arte na Etapa da Educação Infantil alia-se à necessidade de uma experiência estética e também pelo potencial criador inerente de cada criança; afinal, como afirma Ostrower (2008, p. 17), “a criatividade não seria então senão a própria sensibilidade. O criativo do homem se daria ao nível do sensível” e corrobora afirmando que

[...] a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade (OSTROWER, 2008, p. 12).

Nessa perspectiva, o que se espera é ampliar o repertório imagético das crianças e proporcionar experiências com distintas linguagens e manifestações artísticas. É preciso estimulá-las para que tenham uma experiência estética impregnada de profunda percepção e que possam, assim, conhecer o mundo a partir da capacidade de sentir de forma integral, ou seja, a partir das suas faculdades emocionais e intelectuais (SALORT, 2016).

Desta forma, a criança “arteira”, ela faz Arte ou faz bagunça? No senso comum as pessoas dizem que as crianças estão fazendo “Arte” ao se referirem à forma de experimentação que causa

“desordem” num ambiente “pensado e organizado”. Nesse sentido, “fazer Arte” é sinônimo de coisa errada, de bagunça e sujeira, para Cunha (2012, p. 15) “as crianças de fato fazem arte ao bagunçarem o mundo imagético das formas convencionais, promovendo a desordem lógica no mundo adulto, por meio de borrões, fileiras de círculos raiados, manchas, pessoas voando”.

É preciso estar ciente que é justamente nesse experimentar e “bagunçar” a organização lógica do adulto que a criança descobre e conhece a si e ao mundo. Por esse motivo é que

as instituições de Educação Infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, esses são os fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente (CUNHA, 2012, p. 17).

Segundo a autora supracitada, não existe algo que substitua o desenvolvimento humano a partir da criação artística. Proporcionar meios para tal desenvolvimento é papel da escola, por isso, é fundamental que os professores conheçam as etapas do grafismo infantil, uma vez que os registros infantis demonstram um estado de espírito efêmero, apontamentos momentâneos sobre o mundo e sentimentos revelados pelas crianças por meio de expressões de cunho artístico. Por isso, a relevância de pensar nos tempos, espaços e o cotidiano que intensifiquem a interação da criança com o mundo da Arte e da expressão artística, afinal “o olhar de um professor atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica” (HORN, 2004, p. 15).

Nesse sentido, é preciso organizar o espaço para possibilitar as interações possibilitando a participação da criança em tal organização. Dessa forma, o(a) professor(a) pode se desatrelar da

prática de “enfeitar” a sala de aula com produções midiáticas e valorizar mais as produções de seus estudantes. É preciso expor a produção infantil e acompanhar sua evolução gráfico-plástica, através de um planejamento sequencial e interligado. Cunha (2012, p. 55) disserta sobre a existência de “um canto das artes” na sala de aula, um espaço destinado à organização dos materiais e à exploração de diferentes tipos de linguagens. Em suas palavras,

esse espaço deve ser adequado às atividades expressivas das crianças. Ele não pode ser restritivo, com normas estabelecidas pelo adulto, privando-as do uso de materiais que causem sujeira ou bagunça. Os materiais devem estar organizados e acessíveis ao uso. O ideal é que um canto das artes exista na sala de aula, tal como os demais “cantinhos”. Também devemos ter o cuidado de colocar as produções infantis em vários locais da sala, em vez de colocarmos figuras estereotipadas ou de personagens veiculados pela mídia. É muito mais significativo para as crianças terem seus desenhos para indicar momentos da rotina do que uma figura do ‘Garfield’ ou da ‘Cinderela’, por exemplo.

Tais práticas devem estar em consonância com o papel do(a) professor(a), o qual pode ser um(a) pesquisador(a) da sua prática como processo formativo, cujo objetivo é proporcionar à criança meios para se desenvolver através do fazer artístico.

Martins (2011) discorre sobre o fato de que—os(as) professores(as) precisam conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem artística até as formas como ela se produz, seus elementos, seus códigos, a valorização da diversidade cultural e, além disso, verificar o que a Arte representa para cada cultura e como é seu modo de percepção. Desse modo, é necessário aprimorar os sentidos e tornarem-se

professores pesquisadores capazes de trabalhar em projetos inter ou transdisciplinares, não só com o olhar voltado para as linguagens da Arte, mas para a história, o meio ambiente, a linguagem verbal, os avanços da ciência e da tecnologia, porque tudo está no mundo contemporâneo. Por isso, é preciso pesquisar mais a linguagem artística com a qual cada um trabalha, porque os ganchos frequentemente vão ser

buscados a partir dela própria, em mergulhos para além da superficialidade, sem esquecer abrangências e amplitude (MARTINS, 2011, p. 55).

Ser um(a) professor(a) pesquisador(a) requer tempo para formação, e essa não está vinculada somente à leitura de textos e reuniões, palestras, círculos de conversas. Formação do(a) professor(a) também é visita a museus, exposições, cinema e tudo mais que possa servir de subsídio para trabalhar com Arte, sobretudo, com a que mais se aproxima da realidade dos estudantes, formando, assim, um olhar crítico diante dos distintos espaços formativos.

O Projeto - Todo dia é dia de Arte: explorando o universo artístico através de múltiplas linguagens

Aprofundar e ampliar as experiências no universo artístico foi uma das motivações desse projeto, realizado em uma Escola de Educação Infantil do Município do Rio Grande/RS com crianças de uma turma de Nível II, ou seja, de quatro e cinco anos, por uma professora com formação em Artes Visuais-Licenciatura. Para tanto, foram utilizados diferentes materiais e diversos espaços da escola, como a biblioteca, o laboratório de informática, o pátio coberto, o refeitório, o pátio aberto, a pracinha, além da própria sala de aula. A metodologia que orientou os passos dessa proposta foi a metodologia de projetos (BARBOSA; HORN, 2008), cujo objetivo maior é trabalhar a partir dos interesses do grupo, numa perspectiva de estudante protagonista do seu próprio saber. Afinal,

a pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças a metodologia de projetos oferece o papel de protagonista de suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos (BARBOSA; HORN, 2008, p. 87-88).

Dessa forma, a primeira atitude no começo do projeto foi uma conversa com as crianças para apresentar a proposta, apontando suas dúvidas e hipóteses e incentivando a busca por novas descobertas. Para Barbosa e Horn (2008, p. 80),

a segunda infância, período que vai dos 3 aos 6 anos, é caracterizado por ser um momento importante de formação da criança. Nesse período elas têm aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. Sem exagero, pode-se dizer que elas quase explodem de tanta curiosidade. Então, o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, povoando a sala de aula com objetos interessantes, bem como, ampliando e aprofundando as experiências das crianças.

Com o objetivo de aprofundar tais experiências, o projeto estava dividido em quatro temáticas, ou seja; Arte e os alimentos; Arte e ambiente; As cores estão em tudo; Outras linguagens, outras possibilidades (escultura, gravura e artes gráficas). No início de cada semana, sempre às segundas-feiras, foi apresentada, durante a “rodinha” (conversa inicial), a temática para ser desenvolvida no decorrer daquela semana. Nesse momento, foram enfatizadas as dúvidas e certezas sobre o assunto segundo a metodologia de projetos, como enfatizado acima. Logo em seguida, foram apresentados os artistas e as linguagens que acompanhariam as descobertas do período.

De forma simplificada, pode-se dizer que o Ensino de Arte, ao despertar experiências estéticas, ao questionar as imagens que permeiam o imaginário, ao incentivar o potencial criador ao conhecer aspectos do cotidiano e do entorno, visa a contribuir por uma formação e *autoformação* dos sujeitos (SALORT, 2016). Afinal, contemporaneidade prima por uma educação da sensibilidade humana, por uma educação “mais” estética em contrapartida ao:

[...] processo educacional de signo negativo desenvolvido pelo conjunto de mídia. Indústria cultural e *designs* neutros e padronizados, não seria, pois, forçado afirmar-se que, nos dias que correm, assistimos a uma considerável regressão da

sensibilidade humana, a qual, no plano social maior, tem se traduzido pela perda dos valores éticos e o incremento da violência e da barbárie (DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 93).

Dessa forma, a primeira semana, cuja temática era “Arte e os alimentos” foram apresentados artistas que utilizaram alimentos em suas composições, como Giuseppe Arcimboldo, Vik Muniz e Giotto. Assim, as crianças construíram composições com colagem de imagens de alimentos, usaram o refeitório como espaço de criação para fazer composições utilizando frutas e fabricaram suas próprias tintas (têmpera de ovos) para a realização de uma pintura coletiva (Figuras 01, 02, 03, 04 e 05).

Figuras 01 . Crianças com frutas



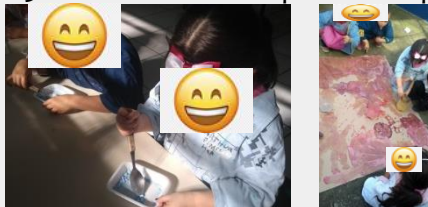
Fonte: Acervo Pessoal

Figuras 02 e 03. Composições com frutas



Fonte: Acervo Pessoal

Figuras 04 e 05. Fabricando tinta e pintando a partir de Giotto



Fonte: Acervo Pessoal

Na segunda semana, com a temática “Arte e ambiente”, as crianças conheceram obras de artistas como Claud Monet e Vincent Van Gogh. Na segunda-feira, foi lida a história “Monet: Philippe e Claude são Amigos” de Anna Obiols, enquanto a história era contada, também eram apresentadas obras de Monet em um livro sobre o pintor. As crianças ficaram fascinadas pela história e pelas obras. Como atividade, foram feitas dobraduras de barquinhos e de flores para representar os “Nenúfares” que Monet pintava (Figuras 06 e 07).

Figuras 06 e 07. Barcos e nenúfares II



Fonte: Acervo Pessoal

No dia seguinte, a atividade concentrou-se na pintura ao ar livre ao estilo impressionista. A atividade com tinta se revelou prazerosa e significativa para as crianças, que ficavam encantadas com o movimento do pincel e a possibilidade de fazer misturas. A atividade era pintura ao ar livre, entretanto, uma menina pintou de memória, a ponte japonesa do “Jardim” de Monet (Figuras 08, 09 e 10).

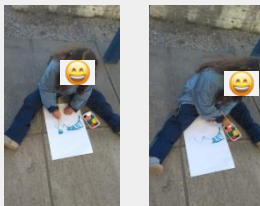
Figura 08. Pintura ao ar livre



Fonte: Acervo Pessoal

Figuras 09 e 10. Menina pintando a ponte japonesa

do “Jardim” de Monet



Fonte: Acervo Pessoal

No restante da semana, as crianças conheceram obras de Van Gogh através de vídeos e imagens. Como atividades, construíram pinturas a partir da observação da obra “Girassóis” e “Noite estrelada” (Figuras 11 e 12).

Figuras 11 e 12. Comparando a “Noite Estrelada” de Van Gogh e a história “Mil e uma estrelas” de Marilda Castanha. E releitura de “Noite Estrelada”



Fonte: Acervo Pessoal

Em ambas, o que prevaleceu foi a criação de algo novo com base em um referencial. Assim, podemos dizer que a atividade aproximou-se da releitura da obra e não a cópia. Nesse sentido, como afirma Pillar (2014, p. 14)

há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem a transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem.

Dessa forma, a metodologia consistia em mostrar a obra e chamar a atenção para as cores e formas e depois criar uma produção

artística. Entretanto, jamais foi solicitado que as crianças criassem suas produções a partir das obras, elas eram livres para inventarem o que quisessem, mas, obviamente as obras exerciam influência nas suas produções.

É preciso destacar que o objetivo não era o produto final, mas a experiência a partir do conhecimento de uma obra e de uma determinada técnica poderia proporcionar, afinal, sabe-se que na criança

o perceber e o registrar as impressões sobre o mundo ocorrem num processo contínuo – processo expressivo – que vai se modificando na medida em que as crianças têm contato com as linguagens, com os materiais expressivos e com as intervenções dos adultos e de outras crianças. É na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.) que o processo expressivo se constitui. Para que esse processo seja desencadeado, para que tenha significado para as crianças e para que possibilite leituras e expressões plurais sobre o mundo, são necessárias intervenções pedagógicas desafiadoras (CUNHA, 2012, p. 18).

Por isso, a importância da variação nos materiais utilizados para fazer as criações artísticas, desde os mais convencionais, como tinta guache, lápis de cor, giz de cera, cola colorida, pintura com papel crepom, massinha de modelar, lã, massa de sal, entre outros materiais, alguns conhecidos pelas crianças, mas outros completamente estranhos corroborando o que afirma Cunha (2012) ao dizer o espaço para o Ensino de Arte na Educação Infantil não pode ser restrito, precisa proporcionar o desejo de manuseio e de descobertas. Aqui também merece destaque que as crianças eram estimuladas o tempo todo a experimentarem os materiais de forma instigadora. Nesse sentido, como afirma Cunha (2012, p. 20) “[...] em vez do professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar esses materiais em todas as suas possibilidades [...]”. Nesse sentido, a prática tentou viabilizar meios das crianças conhecerem distintas formas de uso tanto dos materiais

convencionais, mas, principalmente com materiais imprevistos como no caso das frutas e da tinta de ovos feita a partir de gesso de lousa.

A terceira semana, cuja temática era “As cores estão em tudo”, foi recheada de experiências para as crianças, que trabalharam as cores e suas combinações. De forma lúdica, elas misturaram na palma de suas mãos duas cores primárias para obtenção de uma secundária (Figuras 13, 14 e 15). A todo o momento a professora enfatizava que “se tratava de uma mágica”.

Figuras 13, 14 e 15. Mistura de tintas

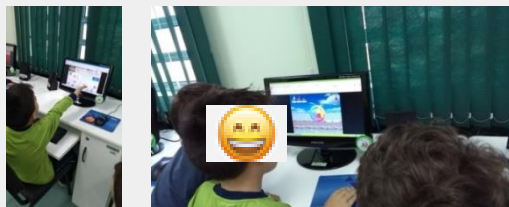


Fonte: Acervo Pessoal

Nesta semana, entre as muitas atividades que foram desenvolvidas, merece destaque a utilização do Ambiente Virtual de Arte-Educação Ambiental- AVARtea³, com o jogo sobre o círculo cromático (Figuras 16 e 17).

Figuras 16 e 17. Jogando no AVARtea

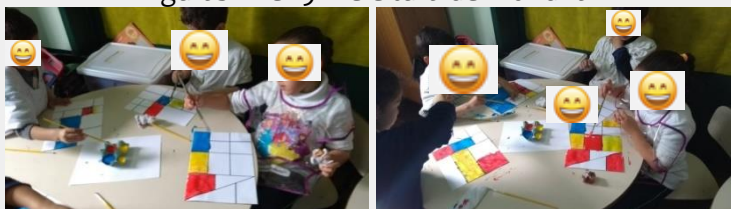
³ O AVARtea configura-se como um recurso tecnológico e didático-pedagógico, que vincula os conhecimentos acerca do patrimônio local do Município do Rio Grande/RS e a História da Arte, sobretudo nas principais manifestações e movimentos mundiais. O ambiente virtual é um produto da tese de doutorado “O Entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental: para construir, compartilhar e pertencer” de autoria de Michelle Coelho Salort, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Possui certificado de registro (BR 51 2015 000159-0) pelo Instituto Nacional da Propriedade Industrial – INPI.



Fonte: Acervo Pessoal

A temática das cores continuou sendo desenvolvida durante a quarta semana do projeto onde também foi oportunidade de ser apresentado o artista Piet Mondrian. Como atividade, as crianças construíram composições com as cores primárias a partir das obras desse artista (Figuras 18 e 19).

Figuras 18 e 19. Releitura de Mondrian



Fonte: Acervo Pessoal

Na quinta e última semana as crianças descobriram a técnica da monotipia e da escultura com uma massa de sal fabricada por elas, atividades que demonstraram serem significativas e prazerosas devido ao envolvimento e motivação que as crianças apresentavam (Figuras 20, 21, 22, 23 e 24).

Figuras 20, 21, e 22. Monotipia





Fonte: Acervo Pessoal

Figura 23 e 24. Escultura com massa de sal



Fonte: Acervo Pessoal

O último dia do projeto foi marcado pela organização e participação das crianças no vernissage, momento em que elas, orgulhosas, apresentavam para os colegas e professoras das outras turmas os trabalhos desenvolvidos durante esse período (Figuras 25, 26 e 27).

Figuras 25, 26 e 27. Vernissage



Fonte: Acervo Pessoal

Reflexões finais

Dentre as lembranças do projeto, cabe destacar a fala de uma menina que ao olhar uma bandeja com tinta perguntou se poderia usar aquela “paleta”, pois a professora havia falado e mostrado o que era uma paleta de artista, ou ainda, quando sabiam falar sobre esse

ou aquele artista que fora apresentado durante o período que durou o projeto.

Diante do exposto, cabe refletir sobre a necessidade de explorar as distintas linguagens para ampliar o potencial criador, desenvolver a criticidade e a sensibilidade das crianças desde a mais tenra idade, por isso, a relevância de uma formação aprofundada no Componente Curricular Arte para os futuros (as) professores (as) que irão atuar com a Etapa da Educação Infantil. Como afirma Meira (2014, p. 111) “antes de explicar, temos que aprender a sentir”, ou seja, antes mesmo de tentar explicar algo na tentativa de que ele vire conhecimento, o (a) professor (a) precisa aprender a sentir numa atitude de estesia frente à realidade que o cerca, e isso é fruto de uma educação “mais” estética. A busca por tal formação pode ocorrer tanto no âmbito acadêmico, quanto na própria formação continuada de (as) professores (as).

O que se mostrou como resultante dessa experiência foi o quanto a motivação, a autoestima e a criatividade das crianças aflorou nesse período de brincadeiras, descobertas e materiais e espaços “diferentes” e nada convencionais.

Nesse sentido, o capítulo buscou subsídios legais nacionais e municipais para compreender o lugar do Ensino de Arte na Etapa da Educação Infantil, evidenciando, além de objetivos, aspectos oriundos do cotidiano, dos espaços e dos tempos para essa finalidade. Abordou sobre o papel do(a) professor(a) como um(a) pesquisador(a) do seu próprio fazer, o qual tem como objetivo mais amplo, possibilitar práticas que levem os estudantes a se desenvolverem de forma mais completa por meio das linguagens nesta Etapa.

Referências

AGIRRE, Imanol. **Teorias y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética.** Navarra, Espanha: Universidad Pública de Navarra, 2000.

AQUINO, Lígia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma Educação Infantil como lugar das crianças e

infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, vol.27,n.1. , p.39-43, Jan/Abr.2015.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamenta**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (org) **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco **O sentido dos sentidos**. A educação (do) sensível. 2. ed. Curitiba: Criar, 2003.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.5-18, 2000b.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do Ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

READ, Herbert Edward. **A educação pela arte**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

RIO GRANDE. Secretaria de Município da Educação. **Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil**, 2015. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=13998>. Acesso em: 30 de set. 2020.

_____. Secretaria de município da educação. **Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino** : educação infantil, 2019. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200331-ped-doc_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 30 de set. 2020.

SALORT, Michelle Coelho. **O Entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental**: para construir, compartilhar e pertencer. – Tese de doutorado (Doutorado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande: FURG, 2016.

ABORDAGEM DE CONTOS DE FICÇÃO CIENTÍFICA COMO MECANISMO DE APROPRIAÇÃO DE ASPECTOS FORMATIVOS POR LICENCIANDAS

Tatiana Santos ANDRADE (UFCA)¹
Erivanildo Lopes da SILVA (UFS)²

Introdução

E esse – interveio sentenciosamente o Diretor – é o segredo da felicidade e da virtude: amarmos o que somos obrigados a fazer. Tal é a finalidade de todo o condicionamento: fazer as pessoas amarem o destino social de que não podem escapar (HUXLEY, 2006, pág. 36).

Será esse de fato o segredo da felicidade? Amarmos o que somos obrigados a fazer? Como se, ao nascer, a classe social na qual me insiro definisse meu destino social, tal qual explicita Freire (2005), quando argumenta sobre a situação social existencial no mundo, composta por oprimidos e opressores? Será que ao nascermos oprimidos temos mesmo que nos conformar com essa posição? Na contramão do que propõe Huxley, Freire (2005) defende a necessidade de superação da realidade social imposta, de modo que esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isso:

[...] inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (FREIRE, p. 21, 2005).

¹ Universidade Federal do Cariri-UFCA, Instituto de Formação de Educadores-(IFE), Departamento de Química. Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), tatiana.andrade@ufca.edu.br

² Universidade Federal de Sergipe-UFS, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-PPGECIMA, Pós-doutor em Pensamento Crítico pela Universidade de Aveiro-Portugal, erivanildolopes@gmail.com

Freire (2005) nos reafirma a essencialidade de um ensino pautado na formação de cidadãos críticos, enfatizando que a inserção crítica demanda ação, ou melhor, criticidade e ação andam de mãos dadas e, portanto, se buscamos ensinar de modo a formar cidadãos transformadores da realidade social a qual pertencem, isso só se efetivará se optarmos por uma educação enquanto prática da liberdade pautada no método da conscientização.

Ao analisarmos o contexto educacional vigente em nosso país, percebemos o quanto é urgente a proposição de modelos de ensino que superem a transmissão e recepção linear de conhecimento, que não leva em conta as concepções dos estudantes construídas em suas vivências cotidianas. Essa forma de conceber o ensino não tem como meta promover uma educação para formação de cidadãos críticos e capazes de tomar decisões com base em argumentos. Percebe-se que o professor tem papel essencial no que se refere à formação de cidadãos mais humanos e livres, no sentido Freireano de pensar, visto que a superação dessa relação atuante nas escolas na qual o educador é o sujeito e conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado, só se dará quando ao invés de lançar comunicados por meio das suas narrativas, o educador passe a comunicar-se (FREIRE, 2005).

O ato de comunicação é algo essencialmente necessário no que se refere a uma prática docente humanista, posto que a comunicação pressupõe o diálogo e, se o docente compreende o espaço da sala de aula como dialógico então, ele não é, e nem deve ser o único a comunicar. Sobre esse aspecto Bakhtin (2011), compreende a linguagem como uma forma de interação social que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação. Com isso, a linguagem é entendida como um meio de dialogar com o outro, e esse dialogar é formado por um processo de contínuo movimento que acontece em comunidades organizadas, por tanto cada campo da sociedade possuem seus tipos de linguagem que na compreensão Bakhtiniana é efetivada por meio de enunciados orais e escritos que acabam por refletir os fins e as condições específicas da atividade humana ocorrida em cada campo (ANDRADE, 2014).

Assim como aponta Freire (2005), a percepção de linguagem bakhtiniana compreende o diálogo com o outro como elemento

essencial para que se possa alcançar a efetivação desta prática social, sendo assim, a práxis a ser adotada, quando se busca uma educação humanista, não pode ser outra se não aquela que envolve a perspectiva dialógica, no entanto o modelo hegemônico adotado pelas escolas apresenta uma “[...] destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, p. 33, 2005)”.

A perspectiva apresentada por Freire, ao apontar que só existe saber na invenção, na reinvenção, na criatividade, nos abre os horizontes para que possamos pensar em propostas que plasmem as Ciências ao mundo das artes, também denominado majoritariamente de Cultura. Na nossa compreensão, a união de diferentes campos da atividade humana, é necessária para que os estudantes percebam a importância de compreender e se apropriar de diferentes campos da linguagem.

No entanto, historicamente falando, nossa sociedade tem pautado o campo das Ciências como algo oposto ao das artes. Snow (1995), em seu livro intitulado “As duas culturas e uma segunda leitura”, argumenta sobre a existência de uma polarização na atividade cultural humana, onde a cultura científica, e a cultura literária se colocam em posições opostas. Snow (1995) busca principalmente discutir sobre o distanciamento entre os cientistas e os professores de literatura (uma cultura vista como mais humanista pela sociedade). Para o autor, essa separação tem prejudicado os alunos, já que, desse modo, saber ciências passa a ser dicotômico em relação a ter uma cultura literária, por exemplo.

Nesse sentido, pensamos em incluir o uso de gêneros literários como ferramentas problematizadoras para a promoção da aprendizagem crítica de conhecimentos científicos. Gomes (2011) nos convida a refletir sobre o caráter humanizador da literatura e afirma que este procede de sua estruturação literária que transcende de modo organizacional, promovendo no leitor a necessidade de reordenação, o que possibilita o arranjo da própria mente e dos seus sentimentos, tornando-o capaz de organizar também sua visão de mundo. Dentre os diversos gêneros literários pensamos ser a Ficção Científica (FC), uma possibilidade para a práxis do plasma entre

Cultura e Ciências, visto que esta pode contribuir na problematização dos conceitos científicos, contextualizando-os e proporcionando aos estudantes construções mais amplas de sentidos (FERREIRA, 2013).

Aliados a escolha de se discutir sobre o uso da FC no ensino de ciências e, sabendo que, o gosto pela leitura em nosso país não é algo polarizado, optamos pela proposição da leitura de contos de FC, por se tratar de gênero de leitura rápida, pouco cansativa. Para Piassi e Pietrocola (2009) os contos são recursos particularmente interessantes por sua intensidade, brevidade no ato de leitura e intensidade de efeito que, atrelados aos temas presentes na Ficção Científica (FC), oportunizam incentivar de modo natural o interesse pelo debate, pelas questões científicas, e permite ao mesmo tempo o desenvolvimento de habilidades de leitura.

A perspectiva apresentada por Freire e, adotada em nossa pesquisa, nos permite perceber a importância de uma prática docente baseada no diálogo e, nesse contexto a compreensão de aspectos envolvidos no campo da linguagem passa a ser relevante, pois atrelados ao uso de diferentes perspectivas enunciativas, como é o caso da FC, esta pode revelar-se um elemento potencializador de uma aprendizagem significativa e humanizadora, já que a literatura é indispensável para a humanização do homem, pois fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Pode-se dizer então, que o principal aspecto que conecta o conto de FC com a perspectiva de Freire é a possibilidade de problematização, visto que essa passa a ser considerada como uma forma de decodificação da realidade e, com isso, podem emergir aspectos da conscientização sobre a realidade e a decodificação.

Nesse sentido, a proposição de atividades em sala de que utilizem a FC para a aprendizagem das ciências, tomando como base as ideias já aqui apresentadas, fomenta a criatividade, a dúvida, a invenção; elementos extremamente importantes para o progresso dos constructos científicos, mas, sobretudo, para uma educação humanista e, por isso objetivamos com esse trabalho investigar o grau de apropriação de aspectos formativos por meio da escrita e reescrita de contos de ficção científica.

Aspectos Metodológicos³

A pesquisa foi realizada com quatro licenciandas em química, participantes do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe (UFS) Campus-Itabaiana, localizada no Nordeste brasileiro. A metodologia selecionada para o estudo foi a qualitativa, realizado por meio da observação.

Os dados foram produzidos a partir de uma proposta apresentada pela pesquisadora, que passou a ser também a orientadora, voluntária das atividades do PIBID desenvolvidas. Os encontros passaram a ocorrer semanalmente e tinham duração de duas horas, ao total foram cerca de 4 meses de encontros para que as primeiras versões fossem apresentadas. Tais encontros dividiram-se em três etapas e foram embasadas na proposta de investigação temática de Freire (2005). Foram elas: 1. Seleção da temática; 2. Seleção de conceitos científicos que perpassavam o tema; 3. Identificar nos escritos as características do gênero literário conto e da FC; A temática levantada foi o litoral do estado, sendo reduzida a dois subtemas: 1. Barreiras de pedras construídas na praia da Atalaia Nova para conter o avanço do mar e, 2. Escurecimento de uma parte do litoral na praia da Atalaia. Os escritos foram produzidos em duplas, pois buscávamos valorizar o processo dialógico e problematizador defendido por Freire (2005) e, ocorreu por meio da escrita e reescrita orientada, que se efetivava por meio dos diálogos em grupo.

Os escritos foram analisados tomando como base a definição de apropriação apresentada por Bakhtin e complementada pela pesquisadora. Para Andrade, Bejarano e Silva (2017), a apropriação na concepção Bakhtiniana se dá pela via enunciativa e, isso ocorre quando o autor discute sobre a monologização da consciência e nos coloca a refletir sobre a “palavra do outro”, destacando que “essas ‘palavras alheias’ são reelaboradas dialogicamente em ‘minhas alheias palavras’ com o auxílio de ‘outras palavras alheias’ [...] e, em

³ Para uma visão mais ampla do percurso metodológico acesse: ANDRADE, T. S. **Apropriação de aspectos formativos de licenciandas em química por meio da escrita, reescrita e mediação da leitura de contos e a ficção Científica**. Tese de Doutorado-Universidade Federal da Bahia. Instituto de Física. Salvador- BA, 307. 2019.

seguida, [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora”, Bakhtin (2011, p. 402).

Quando os discursos ouvidos começam a ser ressignificados é possível perceber o ato de apropriação, que só se efetiva quando estes tornam-se próprios, ou seja, apresentam características criadoras. Isso acontece aos poucos, num processo de acomodação das novas ideias; que apropriadas, podem ser utilizadas para explicar ou compreender novas situações. Nesse sentido, passamos a investigar, o que denominamos de graus de apropriação a respeito de aspectos formativos necessários à formação de professores de ciências críticos. As categorias elencadas são explicitadas na tabela a seguir:

Quadro 1: Categorias de análises para os graus de apropriação.

Graus de Apropriação	Definições
Baixo Grau de Apropriação	Os discursos produzidos reproduzem palavras dos textos fontes (discursos alheios), ou seja, tem bases acadêmicas, no entanto, não houve ressignificação, nem indícios que demonstrem que as palavras alheias foram apossadas, tornaram-se próprias e foram aplicadas em novas situações.
Grau de Apropriação Intermediário	Aparecem discursos que demonstram explicação conceitual ressignificada e, condizente com a acadêmica em alguns aspectos, há indícios de que as palavras alheias foram apossadas, no entanto ainda não se tornaram próprias, nem foram aplicadas em novas situações.
Grau de Apropriação Abstrato	Aparecem discursos com explicação conceitual ressignificada e, condizente com a acadêmica, há ainda indícios de que as palavras alheias foram apossadas, se tornaram próprias e, aplicadas em novas situações.

Fonte: Elaboração Própria.

Buscamos por meio de indícios perceber em que grau de complexidade os enunciados elaborados se classificavam identificando o fenômeno de modo progressivo, e não hierárquico.

Resultados e Discussões

O primeiro conto (C1) analisado, foi produzido pelas licenciandas iniciantes no PIBID denominadas de L1 e L2, intitulado “A Viagem Inesperada” e, narra a estória de uma turma de alunos que vai à praia buscando perceber as intervenções do homem na natureza, nesse processo os personagens resolvem pesquisar a respeito de uma barreira de pedras que foi construída na praia para conter o avanço do mar e que interferiu não só na natureza da região, mas na vida da comunidade que ali reside.

Até a versão final, C1, “Viagem Inesperada”, foi escrito e reescrito seis vezes. Na versão 1 (V1) do C1, logo nos primeiros parágrafos, um dos personagens questiona à professora que os acompanha no passeio à praia sobre o extenso paredão de pedras e, ela logo responde: “O que vocês estão vendo é um enrocamento e foi construído para conter o avanço do mar”. A professora, então, propõe que os alunos utilizem o enrocamento para a pesquisa. Em termos pedagógicos, não há muitos ganhos, visto que, não há uma problematização sobre o paredão e a informação é de imediato dada por um especialista, além disso, a sugestão para pesquisar sobre também parte da professora, ou seja, não há possibilidades de mediar a reflexão da problemática, nem tão pouco o diálogo. Para Freire (2005), a conscientização do homem se dá por meio da problematização de suas relações com o mundo. A educação problematizadora é ato cognoscente, já que exige a superação da contradição presente na relação educador-educandos, pois, sem esta, não há possibilidade de prática da relação dialógica indispensável à construção de conhecimentos.

Após apresentação da primeira versão em grupo e, algumas sugestões fornecidas, as licenciandas passam pelo primeiro processo de reescrita, com isso, na V2, a ideia de usar os paredões para a pesquisa é apresentada como algo que parte dos alunos e, não mais da professora, esse fato pode ter sido ocasionado, pois nas reuniões em grupo, passamos também a discutir aspectos referentes à

Investigação Temática de Freire (2005), ao defender o tratamento de situações problemáticas abertas de interesse dos alunos, que permitirá o envolvimento deles na construção de conhecimentos atribuindo, sentido ao que estuda.

É perceptível na V2 do C1 que L1 e L2 compreendem que as explicações para alguns fenômenos não devem aparecer no texto de forma acabada, mas por meio de indícios que possibilitem, a partir da reflexão e dialogicidade, a criticidade necessária à formação de sujeitos críticos e livres. Podemos perceber isso nos trechos em destaque: “Chegando lá, subiram sobre as pedras e observavam o movimento das ondas do mar que batiam sobre as rochas. E observando esse movimento, Marcelo teve uma ideia: - Colegas, o que vocês acham de usarmos esse paredão de pedra como tema para o nosso trabalho?” Com isso, podemos afirmar que a V1 do C1 pode ser classificada, quanto à apropriação de aspectos pedagógicos, como baixo grau de apropriação, pois, ao ser utilizada pouco contribuiria como ferramenta promotora do diálogo e da criticidade em sala, já que não há possibilidades para problematizações.

No entanto, a V2 já apresenta essa preocupação e, por isso, pode ser classificada como grau intermediário de apropriação, pois as informações foram ressignificadas, havendo indícios de apossamento, porém, não dá para afirmar que estas se tornaram próprias, de modo geral, ou foram aplicadas, visto que em outros pontos da V2, outros enredos de histórias são apresentados, como: “No dia da apresentação, seu Antônio se arrumou cedo e seguiu com destino a Itabaiana, no seu fusca amarelo. No meio do caminho, numa das curvas da rodovia um cachorro atravessou seu caminho e seu carro capotou...” Esse fato traz à tona um novo cerne, que pode tirar o foco do enredo principal que é o problema das construções dos enrocamentos. A versão é novamente levada à grupo e, outros apontamentos, críticas, elogios, questionamentos são feitos e, num novo processo de reescrita, a V3 é apresentada.

Nessa versão, L1 e L2 já conseguem perceber que, apesar de não apresentarem as soluções aos problemas, é preciso fornecer algumas informações para os leitores/alunos. Essas informações fornecidas são percebidas no recorte a seguir: “Alguns processos físicos e químicos causam a degradação, como por exemplo, a agitação das águas e a presença do gás carbônico na água do mar

podem levar a uma alteração significativa no estado físico da rocha”. Percebe-se, nesse trecho, questões que envolvem a Ciência e a Sociedade, o que é de extrema relevância, já que no mundo as diferentes áreas que compõe a nossa sociedade não são vistas de modo fragmentado. Desse modo, classificamos a V4 como grau de apropriação abstrato.

Na V5 e V6, L1 e L2 tentam incluir aspectos de FC nos escritos, visto que, em reuniões de grupos, o pesquisador questiona os sujeitos da pesquisa sobre esse ponto e, com isso, as licenciandas percebem que, apesar de conter atos ficcionais, os contos não se aproximam muito da FC. É possível perceber que da V1 para a V6 os contos sofreram transformações, passando de materiais carregados de conceitos prontos e acabados para um material com grandes potencialidades para a utilização, enquanto material problematizador da aprendizagem não somente de conceitos químicos, mas principalmente para a aprendizagem de atitudes e valores, bem como a compreensão de mundo que potencializam a promoção da educação libertadora apontada por Freire (2005). Podemos assim, concluir que a V5 e a V6 demonstram grau de apropriação abstracional no que se refere a aspectos pedagógicos.

Tabela 1. Processos evolutivos de apropriação pedagógica para o C1.

VERSÕES	GRAU DE APROPRIAÇÃO	RECORTE DISCURSIVO/ ANÁLISE	ASPECTO FORMATIVO MOBILIZADO
Versão 1 (v1)	Baixo grau de apropriação	“O que vocês estão vendo é um enrocamento e foi construído para conter o avanço do mar”. / Percebeu-se no processo dialógico em grupo a necessidade de não levar os conceitos prontos, mas sim, problematizá-los e, a partir daí surge o trecho destacado abaixo.	Após o debate em grupo. Métodos de problematização (orientações metodológicas empegadas no constructo dos conhecimentos; necessidade de adquirir

			conheciment os teóricos sobre como ocorre a aprendizage m das Ciências)
Versão 2 (v2)	Grau de Apropriação Intermediário	“Chegando lá, subiram sobre as pedras e observavam o movimento das ondas do mar que batiam sobre as rochas. E observando esse movimento Marcelo teve uma ideia: - Colegas, o que vocês acham de usarmos esse paredão de pedra como tema para o nosso trabalho?” / Após processo dialógico em grupo percebe- se a necessidade de incluir indícios de explicação científica para o fato sem dar respostas prontas.	Formas de promover o diálogo e a reflexão. (orientações metodológica s empregadas na construção dos conheciment os; necessidade de adquirir conheciment os teóricos sobre como ocorre a aprendizage m das Ciências).
Versão 3 (v3)	Grau de Apropriação Abstrato	“Alguns processos físicos e químicos causam a degradação como, por exemplo, à agitação das águas e a presença do gás carbônico na água do mar, podem levar a uma alteração significativa no	Como mediar a construção de conheciment os, sem fornecer o conceito pronto. (interações CTS; necessidade

		estado físico da rocha” / Percebe-se a necessidade de inclusão de aspectos referentes a FC, como aparece no trecho em destaque da v5 e v6.	de adquirir conhecimentos sobre os teóricos sobre como ocorre a aprendizagem das Ciências)
Versão 5 e 6 (v5) e (v6)	Grau de Apropriação Abstrato	Na curiosidade, entrou na máquina e apertou um daqueles lindos botões. Ao fazer isso, Marcelo começou a sentir-se leve, começou a flutuar e a girar dentro da cabine. Assustado ele gritou: - Socorro! Socorro! [...] havia sido teletransportado para outro planeta.	Inclusão de aspectos de FC. (interações CTS; necessidade de adquirir conhecimentos sobre os teóricos sobre como ocorre a aprendizagem das Ciências).

Fonte: Elaboração Própria.

O segundo conto (C₂) fora intitulado “Um verão escuro na praia de Atalaia”, esse narra a estória de Charles, um menino que costuma passar as férias de verão na casa de seu avô Emanuel, porém, esse seria um verão diferente, pois um mistério circundava a praia, o mar estava escuro, os peixes morriam e já não era mais possível banhar-se nas águas salgadas daquele imenso mar. A trama é desenrolada na tentativa de compreender os motivos que causaram a mudança de cor no mar e como esse problema poderia ser resolvido. Podemos afirmar que a primeira versão do C₂ não traz elementos muito diferentes se compararmos a primeira versão do C₁, visto que, todos os personagens detentores do conhecimento científico foram retratados como especialistas. Além disso, é interessante mencionar também, que todos os personagens participantes do conto são do

gênero masculino, apesar dos mesmos terem sido elaborados por mulheres.

Tais fatores demonstram uma visão elitista e masculina da ciência. Gil-Perez et al (2001) afirma que os conhecimentos científicos são apresentados no ensino como obras de gênios isolados, atribuindo o trabalho científico como algo direcionado a uma minoria da população. Esses fatores são heranças sócio-históricas ainda muito presentes em nossa sociedade atual e que precisam ser fortemente desconstruídos para que possamos compreender a ciência como algo acessível a todos os que se interessarem por ela. Isso pode ser percebido nos recortes a seguir: “[...] encontrou seu avô Giuseppe no laboratório testando experimentos. -Que amostras são essas, vô? Indagou Charles. – São amostras de água do mar”. “[...] Vô, o senhor sabe por que isso está acontecendo? Perguntou Charles. – Anualmente, os oceanos absorvem grandes quantidades de CO₂, emitido para a atmosfera pela atividade humana, quando o CO₂ se dissolve na água do mar forma o ácido carbônico [...]”.

Além do Avô de Charles ser químico ele tem um amigo biólogo que o auxilia na busca pela solução do problema. Sendo que ao final do conto a explicação para o fenômeno ocorrido é apresentada pelos especialistas, de modo que não sobram perguntas a serem respondidas pelos estudantes que lerem o conto, visto que tudo já está posto. Esse aspecto não contribui para um processo de aprendizagem humanizadora e emancipadora, já que, não há possibilidades de promover a reflexão e o diálogo, com aqueles que lerão os escritos, pois as soluções para a problemática já foram apresentadas pelos próprios autores. Além disso, fomenta a ideia de que os constructos científicos carregam um grau de complexidade tão elevado que até mesmo em estórias ficcionais, os únicos capazes de auxiliar na busca de resposta são os especialistas da área. Isso pode ser visto no trecho em destaque: “[...] Geuseppe era químico aposentado que possuía um laboratório onde costumava passar as suas tardes a pesquisar fenômenos desconhecidos pela sociedade [...]”.

Sobre a apropriação de aspectos formativos por L3 e L4, este ocorre após a V1 do conto ser levada para discussão em grupo. Com isso, caracterizamos a V1 produzida como baixo grau de apropriação, especificamente, porque além do que já foi mencionado, as

explicações para os fenômenos ocorridos foram copiadas de apostilas e artigos científicos que foram trabalhados em momentos anteriores a escrita do conto na etapa de estudo conceitual sobre a problemática selecionada.

Como pode ser visto no recorte do trecho a seguir: “Um dos principais responsáveis pelo equilíbrio dos oceanos é o fitoplâncton. Também conhecida como microalgas, estes organismos são unicelulares, em sua maioria fotossintetizantes, e que se deslocam passivamente com os movimentos de correntes e de massas d’água”. Tais falas são bem presentes em toda a escrita da V1, o que lembra mais uma apostila de conceitos do que um material problematizador. Na V2 do C2, o avô de Charles deixa de ser químico e vira um pescador local, saindo a visão do especialista e entrando o saber acumulado culturalmente e, empiricamente, ou seja, o saber popular. Como pode ser visto no recorte que se segue: “[...] Emanuel era um sábio pescador renomado pela comunidade, apesar de sua pouca escolaridade, assuntos marítimos era sua especialidade devido ao tempo de vivência nas praias nordestinas [...]”.

Essa perspectiva, aproxima-se mais da visão adotada por Freire (2005), no que se refere a superação da situação social imposta, de modo que esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora. Nesse caso, pensamos ser de extrema relevância colocar a figura central do desvelamento da problemática que circunda o conto como sendo um sábio pescador, que adquiriu conhecimentos na sua vivência cotidiana e, na sua relação com o outro, ou seja, por meio do diálogo.

Então, os diálogos apresentados nos contos entre pescador, professor de biologia, Charles, que é um adolescente, e a comunidade, demonstram essa percepção apontada por Freire e coloca todos no mesmo patamar. O valor dado ao conhecimento popular do pescador em mesmo nível do conhecimento científico explanado na figura do professor de biologia desconstrói a visão deturpada da Ciência que fora apresentada na V1.

No entanto, num outro trecho em que um dos pescadores fala: “Isso é culpa dos governantes que não ligam para a comunidade! Exclamou um dos pescadores. Apesar da triste situação todos riam da asneira do pescador”, essa valorização demonstra que as licenciandas passavam por um processo de transformação entre a valorização dos

saberes adquiridos culturalmente e a não consideração deles, já que tomam como asneira a colocação do pescador que, se bem refletida, pode vir a fazer sentido, podendo ser, inclusive, problematizada no decorrer da mediação da leitura dos contos em sala. Posto que o governo também tem responsabilidades sociais e ambientais para com as comunidades. Percebe-se, com isso, que as licenciandas, além de se apropriarem de aspectos pedagógicos, se apropriam de modo mais profícuo de questões referentes à Natureza da Ciência, o que traz grandes contribuições para sua formação docente, visto que pesquisas têm demonstrado que a concepção de Ciências que cada professor possui interfere diretamente nos seus modos de ensinar (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 2001). Portanto, classificamos a V2 dos escritos como grau de apropriação intermediário.

A V3 modifica o comentário referente à fala do pescador, que culpabiliza os governantes, retirando a palavra ‘asneira’, substituindo-a por ‘comentário’, porém todos ainda dão risada da fala do pescador. Alguns fatos novos, que dão indícios que podem auxiliar os estudantes leitores dos contos na busca para a resolução do problema, são colocados como: -Uma das causas mais prováveis que fazem os seres vivos morrerem é a diminuição de ar, o que faz com que os peixes fiquem com dificuldade para respirar”. “[...] me lembro que ela citou a temperatura como um problema [...]”. Podemos mencionar que tais informações podem colaborar com os estudantes no que se refere a organização e estruturação dos conhecimentos necessários a compreensão da problemática. Nesse ambiente, cabe ao educador promover o estabelecimento das relações dos educandos com o mundo.

Percebe-se que a mediação da leitura do conto, no âmbito da educação básica, pode possibilitar o estabelecimento dessas relações entre educandos e o mundo, de modo a contribuir com seu processo de humanização. Caracterizamos, portanto, a V3 do C2 como grau de apropriação abstracional, visto que, aparecem discursos com explicações conceituais ressignificadas e, condizente com a acadêmica, há ainda indícios de que as palavras alheias foram apossadas, se tornaram próprias e aplicadas em novas situações, o que demonstra apropriação de aspectos pedagógicos, pois as licenciandas conseguem compreender a importância de se explicar no conto os conceitos de modo ressignificado.

A V4 e V5 englobam aspectos característicos de FC, visto que, até a V3 pouco se vê sobre elementos ficcionais que tomem como base extrapolações de conceitos científicos ou de situações reais. Um fato que deve ser mencionado sobre a V5 é que as licenciandas o dividem em 3 fragmentos, já pensando na ação que desenvolverão em sala. Desse modo, podemos perceber a apropriação de aspectos pedagógicos, posto que o conto agora já é visto como ferramenta didática e, portanto, toda alteração realizada no mesmo é intencional e busca colaborar com o processo de construção de conhecimentos dos estudantes que lerão os escritos. Sendo, então, as V4 e V5 categorizadas como grau de apropriação abstrato.

Tabela 2. Processos evolutivos de apropriação pedagógica para o C2.

VERSÕES	GRAU DE APROPRIAÇÃO	RECORTE DISCURSIVO/ ANÁLISE	ASPECTO FORMATIVO MOBILIZADO
Versão 1 (v1)	Baixo grau de apropriação	<p>“[...] encontrou seu avô Giuseppe no laboratório testando experimentos. - Que amostras são essas, Vô? Indagou Charles. – São amostras de água do mar”. “[...] Vô, o senhor sabe por que isso está acontecendo? Perguntou Charles. – Anualmente, os oceanos absorvem grandes quantidades de CO₂, emitido para a atmosfera pela atividade humana, quando o CO₂ se dissolve na água do mar forma o ácido carbônico</p>	<p>Após o debate em grupo. Conhecimentos referentes a Natureza da Ciência; Apropriação de aspectos Epistemológicos. (conhecer o desenvolvimento científico recente e suas perspectivas).</p>

		[...]” / Percebe-se após processos dialógicos em grupo a necessidade de incluir a ciência como construção social e humana e que, portanto, acessível a todo e qualquer ser humano. Como aparecer no trecho seguinte o personagem pescador.	
Versão 2 (v2)	Grau de Apropriação Intermediário	Isso é culpa dos governantes que não ligam para a comunidade! Exclamou um dos pescadores.	Formas de promover o diálogo e a reflexão. Além de conflito cognitivo sobre que saber é dito como “verdade”. (orientações metodológicas empregadas na construção dos conhecimentos ; necessidade de adquirir conhecimentos teóricos sobre como ocorre a aprendizagem das Ciências).
Versão 3 (v3)	Grau de Apropriação Abstrato	“Uma das causas mais prováveis que fazem os seres	Como mediar a construção de conhecimentos

		<p>vivos morrerem é a diminuição de ar, o que faz com que os peixes fiquem com dificuldade para respirar”. “[...] me lembro que ela citou a temperatura como um problema [...]”. / Após processo dialógico em grupo percebe-se a necessidade de incluir indícios de explicação científica para o fato sem dar respostas prontas.</p>	<p>, sem fornecer o conceito pronto. (interações CTS; necessidade de adquirir conhecimentos teóricos sobre como ocorre a aprendizagem das Ciências)</p>
<p>Versão 4 e 5 (v4) e (v5)</p>	<p>Grau de Apropriação Abstrato</p>	<p>“[...] os peixes estão morrendo, plantas aquáticas na beira da praia, o mar está em conflito como iremos sobreviver?! Disse Emanuel. - Não é só isso não vovô, as conchas também estão quebradiças, passeando pela praia observei o caso. Mas porque isso está acontecendo? Perguntou Charles”.</p>	<p>Inclusão de aspectos de FC. (interações CTS; necessidade de adquirir conhecimentos teóricos sobre como ocorre a aprendizagem das Ciências).</p>

Fonte: Elaboração Própria.

Se compararmos, de modo muito generalista, os graus de apropriação demonstrados pelas licenciandas nos contos escritos acerca dos aspectos pedagógicos, podemos concluir que, os dois contos alcançaram o grau abstracional de apropriação, além disso, percebemos que L3 e L4, apresentaram maior dificuldade no que se refere à apropriação de aspectos pedagógicos, visto que, estas, a princípio, não conseguiam pensar no conto enquanto ferramenta promotora da problematização de temas socialmente relevante. Porém, o processo de reescrita, pós debate em grupo, foi fator importante para auxiliar as licenciandas à superação de tais dificuldades, alcançando, assim, o grau abstracional. Sobre tal processo, Bakhtin (2011) menciona que este tem extrema relevância na apropriação enunciativa, posto que a reescritura de textos provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto-criado, o que possibilita ao autor uma reflexão que envolve o confronto, o aguçamento e a exclusão de enunciados. Destacamos também a importância do trabalho colaborativo num ambiente de formação, visto que os diálogos com os colegas do grupo PIBID-Contos, foram momentos significativos no que se refere a promoção da reflexão dos contos como ferramenta problematizadora para um ensino emancipador e humanizador.

Considerações finais

A pesquisa possibilitou a interlocução entre Cultura e Ciências na formação de professores de Química, tal ação contribuiu para a apropriação de aspectos formativos os quais caracterizamos como pedagógicos, visto que se relacionavam com o planejamento da ação docente de modo problematizador por meio da escrita e reescrita de contos de FC.

Quanto à apropriação, percebeu-se que essas variavam de grau quando analisávamos as diferentes versões dos contos escritas, sendo que estes se complexificavam à medida que o processo de reescrita se concretizava. Se percebermos, os graus de apropriação evoluem a partir da V4 dos contos reescritos. Isso também demonstra o papel do diálogo nesse processo, pois estes possibilitaram a reflexão e a consciência crítica, já que os efeitos dos

diálogos eram sempre percebidos nas novas versões dos escritos. É importante destacar que o processo de escrita e reescrita dos contos, também contribuiu significativamente para a apropriação. No entanto, apesar das contribuições que esse processo trouxe à formação de professores de química, algumas dificuldades também foram percebidas, pois tal prática teve duração média de um ano e meio o que pode ser um fator que impossibilite a incorporação de ações como essas em cursos de formação de professores de Ciências.

Referências

- ANDRADE, T. S. **Identificando e Classificando o perfil de leitores dos graduandos em Química Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS)**. 08 de Julho de 2014. 157. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2014.
- ANDRADE, Tatiana Santos, BEJARANO, Nelson Rui Ribas, SILVA, Erivanildo Lopes da. Investigando o grau de apropriação de conceitos químicos por meio da escrita e reescrita de contos. **Enseñanza de las Ciencias, n.º extraordinário**, p. 2387-2392, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa; GIL PEREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez Ed., 9ºed.; 2009.
- FERREIRA, Júlio César David. Relações entre ficção científica e ensino de ciências na concepção de futuros professores: Uma análise de discurso no âmbito do PIBID. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.ª edição, 2005.
- GIL PÉREZ. Daniel, MONTORO, Isabel Fernández, ALÍS, Jaime Carrascosa, CACHAPUZ, Antônio, PRAIA, João. Para uma Imagem Não Deformada do Trabalho Científico. **Ciência e Educação**, v.7, n.2, p. 125-153, 2001.
- GOMES, Emerson Ferreira. **O Romance e a Teoria da Relatividade: A interface entre Literatura e Ciência no Ensino de Física através do discurso e da estrutura da ficção**. 2011.

152 f. Dissertação (Mestrado), Instituto de Física, ao Instituto de Química, ao Instituto de Biociências e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

PIASSI, Luís Paulo de Carvalho.; PIETROCOLA, M. Ficção científica e ensino de ciências: para além do método de ‘encontrar erros em filmes’. **Educação e Pesquisa**, v.35, n.3, p. 525-540, set./dez. 2009.

SNOW, Charles Percy. **As duas culturas e uma segunda leitura**. Tradução: Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

Dedicatória: Dedicamos este trabalho ao professor Nelson Rui Ribas Bejarano (in memoriam), que orientou a tese de doutorado de Tatiana Santos Andrade, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), da qual emergiram os dados utilizados neste texto. Nesse sentido, muito do que pudemos expressar neste trabalho tem a influência e a contribuição dele. Paz, luz e gratidão ao professor Nelson.

OS SENTIDOS DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA NA DUDH E NOS PARANGOLÉS: UMA ARTICULAÇÃO QUE REPERCUTE NA IDENTIDADE DO SUJEITO ALUNO CIDADÃO EM FORMAÇÃO

Janaina da Costa SABINO (IFSP Campinas) ⁴

A educação é um elemento importante na luta pelos direitos humanos. É o meio para ajudar os nossos filhos e as pessoas a redescobrirem a sua identidade e, assim, aumentar o seu auto-respeito. Educação é o nosso passaporte para o futuro, pois o amanhã só pertence ao povo que prepara o hoje (Malcolm X).

A igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todos e todas. No entanto, esses (as) todos (as) não são padronizados (as), não são os (as) “mesmos(as)”. Têm que ter suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade (Vera Maria Candau).

Pelo discurso nos movemos: nos sentidos da cidadania, dos direitos humanos e da democracia

Conforme o olhar da Análise do Discurso Francesa, este trabalho⁵ mobiliza – com base em práticas reflexivas feitas por alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Campinas (SP) – o olhar para uma interpretação das materialidades da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH - 1948) e dos *Parangolés* (1960), de Hélio Oiticica (1930-1980), compreendendo os sentidos da igualdade e da diferença que suscitam e como repercutem na identidade do sujeito aluno cidadão em formação.

⁴ Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: janainasabino@hotmail.com

⁵ Este artigo é resultado da pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em “Educação para Inserção Social”, do Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus de Campinas (2018-2021), orientado pela Prof^a Dra Wania Tedeschi.

Ao ancorar a análise segundo a perspectiva do discurso, busca-se a compreensão do sujeito como sujeito discursivo, tomado como “posição” entre outras. “Não é uma forma de subjetividade mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz” (FOUCAULT, 1969 *apud* ORLANDI, 2003, p. 49). Para a Análise de Discurso Francesa, língua e história se constituem numa relação de entrelaçamento, pois pensar a língua, discursivamente, é não reduzi-la “ao jogo significante abstrato. Para significar, ela é afetada pela história” (ORLANDI, 2001, p. 27). Esse olhar discursivo considera “a língua no mundo com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI, 2003, p.16).

Dessa maneira, pelo viés do discurso, pode-se observar a “relação entre língua e ideologia, compreendendo como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2003, p. 17), porque, segundo as formulações de Michel Pêcheux (1975), “não há discurso sem sujeito, não há sujeito sem ideologia; o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 2003, p.17). Assim, tomar a Análise do Discurso Francesa como fio teórico de análise é compreender a textualidade exposta à língua (sujeita à falha) na (contradição da) história, o que nos permite compreender que os sentidos só se produzem porque são históricos, e a história, por sua vez, só existe como tal porque faz sentido.

Por conseguinte, ao mobilizar, discursivamente, a DUDH numa relação com os *Parangolés*, procura-se sensibilizar os alunos para o que as mencionadas materialidades provocam em sua identidade, bem como afetá-los como pessoa humana repercutida em suas liberdades e direitos, os quais se significam pela língua(gem), no movimento da história, da memória, e que ecoam no processo de formação de sua identidade de sujeito aluno cidadão em formação.

De acordo com as **Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos** (DNEDH, 2013, p. 7), os “direitos humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir”. É importante, portanto, indagar: todos os indivíduos têm conhecimento da relevância da DUDH em seu cotidiano como cidadão? E, nesse sentido, cabe

também perguntar: ao ter contato, na escola, com a DUDH, compreendendo-a numa relação com os *Parangolés*, como o aluno é afetado em sua identidade cidadã?

Influenciados pela DUDH, buscou-se instigar o olhar dos estudantes, por meio de vídeos veiculados pelo site YouTube, para o discurso artístico dos *Parangolés* – que se constituem como materialidades artísticas vestíveis, confeccionadas com tecidos coloridos e estruturados por meio de costuras e colagens feitas com diferentes materiais, e que se expressam na junção de uma liberdade de gestos e de movimentos diversos de sujeitos comuns, numa encenação artística improvisada pública, de maneira a afetar quem os veste e quem os observa em movimento.

Fotografia 1 - Hélio Oiticica/*Parangolé* P8,
Nininha Xoxoba, integrante da Mangueira, 1965



Fonte: Disponível em: <<http://revistacaju.com.br/2020/04/28/mangueira-bandeiras/>> Acesso em: 10 mar. 2020.

O discurso artístico do *Parangolé* é perpassado pela convivência de Oiticica com a *Estação Primeira de Mangueira*, com o morro, com seus sujeitos movidos em seus corpos pelo carnaval e por suas práticas cotidianas e informais. De acordo com Gabriel de Souza

(2006, p. 91), movidas pelos sentidos do social do morro da Mangueira e do próprio carnaval, as obras de Oiticica passaram a incorporar “discursos e imagens de povo, cultura e identidade”. Dessa maneira, é na visibilidade dessa relação com o popular que se metaforiza o *Parangolé*. O popular pelo qual Oiticica foi influenciado foi “o mundo das favelas cariocas dos anos 1960 — um universo já inteiramente urbano, porém segregado do reconhecimento social da cidade” (SOUZA, 2006, p. 87).

Fotografia 2 - Hélio Oiticica/*Parangolés*, 1967



Fonte: Disponível em: <http://artcontexto.com.br/artigo-edicao04-wesley_stutz.html#> Acesso em: 16 Mar. 2020

Observa-se que os *Parangolés*, ao incorporarem o popular, são uma forma de suscitar – por intermédio da arte – uma visibilidade das práticas e discursos de indivíduos comuns e desconhecidos, movimentando relações de sentidos que perpassam nesses sujeitos do cotidiano, os quais, muitas vezes silenciados e não respeitados em suas singularidades na sociedade, reclamam uma visibilidade de pertencimento e reconhecimento de suas singularidades. Nessa relação com os *Parangolés*, atenta-se para o(s) indivíduo(s) que o(s) veste(m) e para quem o(s) observa(m) em movimento, produzindo o efeito de um desejo de ser(em) reconhecido(s) em seu(s) direito(s)

de se expressar, de ser(em) respeitado(s) em suas singularidades e de não ser, retomando as palavras de Souza (2006, p. 87), “segregado do reconhecimento social da cidade”, ou seja, de ser reconhecido como cidadãos. Mas como essa experiência de sensibilização do olhar para os *Parangolés*, em uma relação com a DUDH, afeta o aluno em sua identidade cidadã?

A escola é um espaço importante para a formação da identidade do aluno. Não apenas possibilita o aprofundamento das habilidades e competências em várias áreas do conhecimento, como também ajuda a mobilizar habilidades socioemocionais do sujeito aluno em formação. De acordo com a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC, 2017, p. 7-8), uma das competências gerais a serem desenvolvidas na escola é a de “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]”.

Assim, ao levar para a sala de aula a DUDH, mobilizando uma relação com os *Parangolés*, dá-se visibilidade a um tema pertinente para a educação democrática, que é a formação cidadã do aluno, pois tais reflexões repercutem no fortalecimento da dignidade humana e, por sua vez, na identidade do sujeito aluno cidadão em formação. Refletir sobre a identidade é muito relevante, especialmente para os alunos do Ensino Médio, por ser uma etapa constituída de desafios, medos e possibilidades que os impactam em sua formação. Desafios, medos e possibilidades que são enfrentados também conforme o indivíduo se reconhece como ser humano. Mas como o aluno se fortalece como ser humano? No entender de Vera Maria Candau (2013, p. 141), a educação em Direitos Humanos historicamente se fortaleceu tendo como referência básica o tratamento dos Direitos Humanos segundo a perspectiva da “afirmação da liberdade, da igualdade e da universalidade”. E o respeito às diferenças que também significam cada ser humano? Como a identidade do sujeito aluno se constitui pelos sentidos da igualdade e da diferença?

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007, p. 31) coloca a escola como “um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos” (PNEDH, 2007, p.31). Dessa maneira, visando a uma sociedade mais justa e democrática, não há como refletir sobre a cidadania sem mobilizar sua relação com os Direitos Humanos, e sem

considerar a importância da escola, com suas práticas e gestos de cidadania na formação cidadã do aluno.

Eni Orlandi (2007, p. 204), em seu artigo **Educação em direitos humanos: um discurso** afirma que, em sua elaboração, os direitos humanos “vão surgindo com o desenvolvimento de uma necessidade de se significar o valor da pessoa humana e de um ideal de liberdade que se vai constituindo através de sucessivas gerações”. Além disso, segundo a autora, a educação em direitos humanos atravessa a questão do sujeito na escola, isto é, no “seu trabalho de identificação na relação com o conhecimento, seja do mundo, seja da realidade natural ou da realidade social, onde ele mesmo se inclui” (ORLANDI, 2007, p. 207). Acrescida a esse ponto de vista, a relação de identificação do aluno, na escola, constitui-se, também, numa relação entre interlocutores, numa demanda de afetar o outro e ser afetado por esse outro no fio da interlocução.

Para Aquino e Borba (*apud* CERQUEIRA, 2018, p. 130), a cidadania, quando pensada como prática dos direitos humanos, “coloca as condições de possibilidades para o surgimento da convivência sustentável da democracia e de uma prática de inclusão social”, porque “não há democracia sem o exercício dos direitos e liberdades fundamentais”, conforme os dizeres de Candau (2013, p. 47).

Desse modo, sendo atingido, numa relação entre diferentes interlocutores na escola, pelos sentidos da cidadania e dos direitos humanos, o aluno fortalece sua cidadania e aprende a articular suas experiências escolares com o respeito aos direitos humanos, de maneira a ressoar seus efeitos na construção de uma sociedade mais empática, justa e democrática.

A identidade do aluno do Ensino Médio: um sujeito cidadão em formação

Tratar a questão da identidade requer considerar que ela está sempre exposta a deslocamentos, sendo definida, conforme Stuart Hall (2011, p. 13), “historicamente e não biologicamente”. A identidade torna-se, ainda nas palavras do autor, uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às

formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

De maneira discursiva, a identidade está sujeita a deslizos, porque, segundo Orlandi (1998, p. 204), “a identidade é um movimento na história e, ao significar, o sujeito se significa na/pela linguagem numa relação com a história”. Nesse sentido, a identidade do aluno, um sujeito aluno cidadão em formação, constrói-se, discursivamente, na/pela linguagem (sujeita a equívocos) com a história. É nesse jogo entre a língua e a história que, nas palavras de Orlandi (1998, p.206), “ao produzirmos sentidos, nos produzimos como sujeitos [...] nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeito relativas às formações discursivas”, que são compreendidas como regionalizações da memória do dizer, ou seja, são lugares de memórias com as quais nos constituímos e nos significamos.

Mas ser afetado na compreensão de sua identidade demanda do aluno um movimento de reflexão sobre o processo de construção de sua identidade, de reconhecer-se como pessoa humana, visto que, segundo Antonio da Costa Ciampa (2001, p. 36), “o humano é vir-a-ser humano. Identidade humana é vida! Tudo o que impede vida impede que tenhamos uma identidade humana”. E o que impede vida? A desigualdade social, a censura, o silenciamento, a intolerância, o racismo, a violência, as arbitrariedades, os maus-tratos... A desumanidade repete-se numa visibilidade cotidiana, impressionando o olhar e a escuta dos indivíduos. Como resistir? Ciampa constrói uma noção de identidade que ele chama de “identidade metamorfose”. De acordo com esse autor, “o existir humanamente não está garantido de antemão, nem é uma mudança que se dá naturalmente, mecanicamente – exatamente porque o homem é histórico” (CIAMPA, 2001, p. 71). Para Ciampa (1989), a identidade é movimento, é metamorfose; é também “identidade-metamorfose-emancipação”, o que significa compreender que muitas metamorfoses pelas quais o indivíduo passa intervêm em sua identidade; significa também que a emancipação é uma forma de resistência do sujeito num “mundo semanticamente normal, isto é, normatizado [...]” (GADET; PÊCHEUX, 1990, p.34).

A DUDH (1948, art. XXVI) e a Constituição Federal Brasileira (1988, art. 205) ressaltam que a educação é um direito humano.

Nesse sentido, quando expressa pelos Direitos Humanos, a escola contribui para a construção da democracia, especialmente nas sociedades atuais, “tão marcadas pela exclusão e pelas violações sistemáticas dos direitos fundamentais dos indivíduos e dos grupos, pela permanência das desigualdades, preconceitos e discriminações” (CANDAU, 2013, p.46). Urge, assim, que o aluno possa vivenciar formas de compreender, de (se) reconhecer, de resistir, de ser reconhecido como ser humano atravessado por suas liberdades e direitos.

Por uma relação significativa entre a DUDH e os *Parangolés*, de Hélio Oiticica

Fotografia 3 (imagem à esquerda) - Hélio Oiticica/Nildo da Mangueira veste Parangolé “Estou Possuído”

Fotografia 4 (imagem à direita) - Hélio Oiticica/Nildo da Mangueira com Parangolé P15, Capa 11, Incorporo a Revolta”, 1967.



Fonte da imagem à esquerda: Jacques⁶ (2001, p. 40).

⁶ Fotografia 3. Disponível em: JACQUES, Paola Berenstein. **Estética da Ginga**: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/ RIOARTE, 2001.

Fonte da imagem à direita:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra12915/parangole-p15-capa-11-incorporo-a-revolta>>. Acesso em: 25 jan. 2021. Foto: Claudio Oiticica.

Os *Parangolés* denominados “Incorporo a Revolta” e “Estou possuído” permitem uma expressão do corpo popular numa determinada situação cotidiana. São materialidades artísticas vestíveis imbricadas no corpo de quem as veste e que dançam com esse corpo. Além disso, os *Parangolés* ganham significados em sua relação com o espectador que acompanha o corpo em movimento. Dessa forma, os *Parangolés* promovem uma liberdade de expressão que é suscitada por todo indivíduo que os veste, incorporando à obra artística seus gestos, ações e movimentos únicos, num *happening*, que é uma encenação artística improvisada, com pessoas comuns, em um espaço informal, como a rua – sem divisões entre público e participantes nesse acontecimento. E essa encenação não se constitui apenas como uma experiência artística pessoal, mas também como uma experiência vivenciada e compartilhada com o coletivo, por meio do público.

A cada nova incorporação, o *Parangolé* atualiza uma nova experiência, tanto individual quanto coletiva; uma nova relação entre arte e público, possibilitada pela manifestação do contínuo incorporar de um e/com outros num espaço improvisado e público. Trata-se de uma experiência individual e, ao mesmo tempo, uma experiência coletiva humana que se exprime em manifestação popular, produzindo o efeito de uma visibilidade de um e de todos que ressoa em sentidos de igualdade e de uma diversidade da cultura popular brasileira – a qual reclama o respeito aos sentidos da diferença. É na visibilidade dessa diversidade e das diferenças que se atualiza no *Parangolé* um forte respeito à dignidade humana.

A preocupação com a dignidade humana ganhou grande repercussão quando vieram ao conhecimento do mundo as atrocidades cometidas durante a 2ª Guerra Mundial, a qual mostrou a enorme capacidade de autodestruição do ser humano. O desrespeito à dignidade humana exigiu fortes ações por parte dos líderes de diversos países, o que levou à *formulação* da **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Segundo Fábio Konder Comparato (2003, p. 210), “as consciências se abriram, enfim, para o fato de que a sobrevivência da humanidade exigia a colaboração de todos os povos”.

Colaboração essa que buscava a “reorganização das relações internacionais com base no respeito incondicional à dignidade humana”. Assim, em 10 de dezembro de 1948, a DUDH foi assinada e proclamada pela ONU. Composta por um *Preâmbulo* com seus 7 *Considerandos* e 30 artigos, a **Declaração** afirma, por meio de um documento de importância mundial, os direitos básicos e as liberdades fundamentais e essenciais de todo ser humano.

As autoras Sonia Krueger e Eliane Haracemiv (2016, p. 4) atestam que, ao se analisar a trajetória histórica dos Direitos Humanos, “a luta pela efetiva implantação da DUDH foi marcada por lutas liberais contra a injustiça e a dominação [...]”. Segundo as autoras, “se trata de uma história que assinala momentos de contradições e ambiguidades”, porque:

A Carta Magna, 1215, a Declaração de Direitos de Virgínia, 1689, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789, deixam claro que, apesar de buscarem a igualdade de direitos [...] em momento algum conferem esses direitos a seus semelhantes camponeses, negros ou escravos, ainda que reconheça sua natureza humana. É preciso ter em mente que para estes sujeitos discriminados e marginalizados que viveram na pele a experiência da desigualdade e da diferença o discurso da igualdade não faz sentido, pois não a experimentaram. Para estes o discurso faz parte de sua memória histórica e social. (KRUEGER; HARACEMIV, 2016, p.4).

Retomando as palavras de Krueger e Haracemiv (2016, p. 4), – “para estes o discurso faz parte de sua memória histórica e social” –, importa responder às seguintes perguntas: quem são os “estes” para quem o discurso da igualdade não faz sentido? Como compreender nos sentidos de igualdade, que na materialidade da DUDH são expressos, que os sentidos das diferenças também se significam? O sociólogo Antonio Flavio Pierucci (1999, p. 7 *apud* CANDAU, 2013, p. 142-143) traz importantes considerações sobre a urgência de pensar a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença. Ele elabora o chamado ao direito à diferença, isto é, o direito de ser pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

De acordo com as conceituações de Pierucci (*apud* CANDAU, 2013, p. 143), o direito à diferença também passa pela dignidade

humana. Nesse aspecto, como bem ressalta Candau (2013, p. 144), “hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode falar em abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade”. Ainda nas palavras da autora, trata-se de articular o direito à diferença e à igualdade, “sem que um anule o outro, ou o deixe na penumbra, relativizando sua importância” (CANDAU, 2013, p. 144), demandando, assim, uma mudança de olhar, ou seja, “a passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença”. Mas é importante observar que a “igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o ‘mesmo’, à ‘mesmice’” (CANDAU, 2013, p. 144).

A DUDH (1948, p. 4) esclarece que é fundamental que toda a sociedade se esforce, “através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas [...], por assegurar o seu reconhecimento”. À vista disso, é fundamental que o aluno tenha acesso a práticas de aprendizagem que mobilizam a trajetória histórica dos Direitos Humanos e que proporcionem visibilidade à textualidade da DUDH e seus efeitos de sentidos no cotidiano das pessoas, porque é pela compreensão da historicidade dos Direitos Humanos que se podem movimentar silenciamentos e deslocar outras relações de sentido, como produzir no aluno um olhar para o direito à igualdade na diferença. Afetado por esse olhar, o aluno se fortalece e toma consciência de sua relevância na sociedade, pois “o sujeito não resiste por ‘mágica’, ou por voluntarismo, mas por condições que abrem para ele um espaço politicamente significado em que os sentidos podem ser outros [...]” (ORLANDI, 2015, p. 192).

Dessa maneira, trabalhar a relação entre a DUDH e os *Parangolés*, de Hélio Oiticica, é uma forma de possibilitar um entendimento da relação entre os sentidos da igualdade e da diferença que essas materialidades artísticas provocam e de que modo repercutem na identidade do sujeito aluno cidadão em formação.

Um espaço para exprimir a interlocução com o aluno sujeito cidadão em formação

O presente artigo foi elaborado a partir de práticas reflexivas desenvolvidas no 1º semestre de 2020, com alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública, localizada no Bairro São Bernardo, em Campinas (SP). O trabalho em questão proporciona visibilidade à DUDH numa relação com os *Parangolés*, de Hélio Oiticica, compreendendo os efeitos de sentido produzidos por essas materialidades e como influenciam na identidade do aluno. Devido ao isolamento social ocasionado pela expansão da Covid-19, essas práticas reflexivas foram divididas em dois momentos: 1) em práticas presenciais (2 a 19 de março de 2020) e em práticas a distância (27 de abril a 21 de maio de 2020).

Apresentação dos sujeitos da pesquisa

A comunidade discente da escola é bastante heterogênea, uma vez que é constituída de jovens do próprio bairro, bem como de bairros próximos a ela, como Parque Itália, Jardim do Lago e Pauliceia, além da região da Pompeia e do Ouro Verde, os quais são mais afastados em relação ao centro da cidade. Essa escola tem em seu entorno uma boa infraestrutura, que atende, especialmente, às necessidades dos jovens: é de fácil acesso ao Centro e a outros bairros pelas linhas de ônibus e possui um comércio bastante ativo, com padarias, supermercados, bancos, hospitais, espaços de cultura e lazer e uma praça que, tradicionalmente, é conhecida por proporcionar várias festividades e eventos que atraem pessoas de várias regiões. A escola aqui enfocada funciona nos três turnos e atende o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e o EJA. O fato de oferecer o EJA e de funcionar nos três turnos a torna especialmente atrativa, principalmente para os jovens do Ensino Médio, os quais, muitas vezes, precisam conciliar a escola com o trabalho.

Sujeitos participantes das práticas presenciais: 122 estudantes

As práticas reflexivas foram desenvolvidas com quatro turmas de estudantes do Ensino Médio⁷: duas do 1º ano, da disciplina de Português, e duas do 3º ano do Ensino Médio, da disciplina de Arte. A seguir, mostra-se a organização do estudo em questão:

Alunos:

1º ano do Ensino Médio: participação de 70 estudantes

Turma 1: 36 estudantes (14 alunas e 22 alunos); Turma 2: 33 estudantes (17 alunas e 16 alunos);

3º ano do Ensino Médio: participação de 52 estudantes

Turma 3: 25 estudantes (11 alunas e 14 alunos); **Turma 4:** 28 estudantes (15 alunas e 13 alunos)

Período de realização das práticas reflexivas presenciais:

As práticas presenciais ocorreram durante as três primeiras semanas de março de 2020, com 2 aulas semanais para cada uma das quatro turmas, totalizando 6 aulas para cada turma.

Etapas das práticas reflexivas presenciais: 2 a 19 de março de 2020

1ª Semana: leitura individual do texto impresso da DUDH e discussão com os alunos sobre os seus 7 Considerandos e 30 Artigos;

2ª Semana: Por intermédio da exibição de quatro vídeos do YouTube (dois dos quais relacionados ao contexto histórico dos Direitos Humanos e da DUDH) e de dois vídeos sobre o contexto artístico dos *Parangolés*, houve a sensibilização do olhar dos estudantes com o objetivo de propiciar uma discussão coletiva sobre as implicações dos Direitos Humanos e da importância da DUDH no cotidiano das pessoas, bem como dos efeitos causados pelos *Parangolés*.

⁷ Eu ministro, nessa escola, aulas de Arte e Português para as turmas de Ensino Médio. Essas quatro turmas foram designadas, neste trabalho, por: Turmas 1 e 2, de Português, e Turmas 3 e 4, de Arte. Os nomes dos 32 alunos, cujas contribuições enviadas por e-mail compõem esse trabalho, receberam nomes fictícios.

- Vídeos do YouTube exibidos aos alunos

Vídeo 1: “Pra Entender Os direitos humanos em 2 minutos”⁸- 2 minutos;

Vídeo 2: “A história dos Direitos Humanos”⁹ - 9,30 minutos;

Vídeo 3: “As obras de Hélio Oiticica”¹⁰ - 5,01 minutos;

Vídeo 4: “Experimentação Parangolé Pamplona”¹¹ – 1,10 minuto.

3ª Semana: Discussão coletiva sobre os reflexos da DUDH numa relação com os *Parangolés*

O impacto do isolamento social provocado pela expansão da Covid-19 e a dificuldade de adaptação a ela afetou de maneira significativa este trabalho. A nova rotina escolar, por exemplo, trouxe um outro ritmo de estudos e de compreensão dos saberes. Houve, por exemplo, problemas de acesso à internet por parte de muitos alunos e de outros que não tinham celular ou computador, ou, ainda, dos que não tinham habilidades de letramento, linguagem e cultura digital. Como não poderia de ser, este estudo também sofreu as consequências provocadas pela pandemia. Dos 122 estudantes que participaram das práticas presenciais, apenas 32 estudantes enviaram por e-mail suas reflexões sobre algumas das quatro questões reflexivas, o que culminou num recorte significativo.

A noção de “recorte” traz para o presente trabalho um olhar discursivo que se sustenta nas marcas de regularidades mobilizadas das formulações dos alunos. Tomo a noção de recorte como unidade discursiva e como espaço da interpretação, bem como elemento que considera as condições de produção, a situação discursiva e a interlocução. Assim, segundo Orlandi (1984, p. 16), pretende-se que “a ideia de recorte remeta à de polissemia e não de informação”. Foi o que se buscou realizar aqui, ou seja, compreender nas formulações dos alunos as regularidades e os efeitos de sentido que elas expressam.

⁸ Vídeo 1 - “Para Entender Os direitos humanos em 2 minutos”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KzEKd5fFLmY>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

⁹ Vídeo 2: “A história dos Direitos Humanos”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbf>>. Acesso em: 12 jan.20.

¹⁰ Vídeo 3: “As obras de Hélio Oiticica”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RCEC8Rn8N8U>>. Acesso em 10 jan.2020.

¹¹ Vídeo 4: “Experimentação Parangolé Pamplona” . Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u1TfJUBjLpl>>. Acesso em 10 Jan.2020.

Sujeitos participantes das práticas a distância: 32 estudantes

1º ano do Ensino Médio: participação de 21 estudantes
Turma 1 – 9 estudantes (6 alunas e 3 alunos); Turma 2 – 12 estudantes (7 alunas e 5 alunos)

3º ano do Ensino Médio: participação de 11 estudantes
Turma 3 – 6 estudantes (4 alunas e 2 alunos); Turma 4 – 5 estudantes (2 alunas e 3 alunos)

Período de realização das práticas reflexivas à distância

As práticas a distância ocorreram de 27 de abril a 21 de maio de 2020, totalizando 4 semanas. A fim de facilitar o acesso dos alunos aos materiais utilizados durante as práticas presenciais para a sensibilização da DUDH e dos *Parangolés*, foram postos à disposição, no Google Drive da escola, o arquivo em formato PDF da DUDH e os dois vídeos do Youtube que trataram da trajetória histórica dos Direitos Humanos até a promulgação da DUDH. Com os mesmos objetivos dos materiais sobre a DUDH, foram exibidos dois vídeos que abordaram o contexto artístico dos *Parangolés*.

Etapas das práticas a distância

Foram realizadas com base no uso dos materiais disponibilizados no Google Drive da escola e da rememoração individual das discussões promovidas nas práticas presenciais.

1ª Semana: reflexão, formulação e envio por e-mail de resposta individual à 1ª questão reflexiva: *De acordo com o que foi discutido em sala de aula e a partir de suas próprias impressões, do que trata a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH?*

* 5 estudantes (2 alunas, do 1º ano, e 3 alunos, do 3º ano do Ensino Médio) enviaram suas contribuições.

2ª Semana: reflexão, formulação e envio por e-mail de resposta individual à 2ª questão reflexiva: *Qual a relevância da DUDH no cotidiano dos seres humanos?*

* 7 estudantes (2 alunas e 3 alunos, do 1º ano, e 2 alunas, do 3º ano do Ensino Médio) enviaram suas contribuições;

3ª Semana: reflexão, formulação e envio por e-mail de resposta individual à 3ª questão reflexiva: *Como a DUDH afeta o aluno na sua identidade?*

* 11 estudantes (4 alunas e 3 alunos, do 1º ano, e 3 alunas e 1 aluno, do 3º ano do Ensino Médio) enviaram suas contribuições;

4ª Semana: reflexão, formulação e envio por e-mail de resposta individual à 4ª questão reflexiva: *Como se compreende a DUDH numa relação com os Parangolés?*

* 9 estudantes (3 alunas e 1 aluno, do 1º ano, e 3 alunas e 2 alunos, do 3º ano do Ensino Médio) enviaram suas contribuições.

Contribuições dos alunos às questões reflexivas

Semana 1: de 27 de abril a 4 de maio de 2020 - *De acordo com o que foi discutido em sala de aula e a partir de suas próprias impressões, do que trata a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – DUDH?*

Dizer do aluno A1: “Através da Declaração dos direitos Humanos podemos ter o direito de se expressar, de dar a própria opinião e ser tratado com respeito, independente de raça, cultura e gênero, por exemplo”;

Dizer do aluno A2: “Entre outros direitos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos garante a liberdade de expressão e a igualdade entre as pessoas”;

Dizer do aluno A3: “Apesar da expressão ‘Direitos Humanos’, muitos seres não reconhecem outros seres como humanos”;

Dizer do aluno A4: “A Declaração dos Direitos Humanos garante as necessidades básicas de um ser humano, como o direito de ir e vir, de se expressar, de ser tratado como qualquer outra pessoa, mesmo sendo diferente, por exemplo”;

Dizer do aluno A5: “A Declaração defende os direitos das pessoas, inclusive de se expressar e de ser tratado igual aos outros e de não passar por preconceito porque não é igual”.

Semana 2: de 04 a 11 de maio de 2020 - *Qual a relevância da DUDH no cotidiano dos seres humanos?*

Dizer do aluno B6: “A Declaração dos Direitos Humanos é importante para todos nós, ou seja, para que não sejamos tratados como objetos”;

Dizer do aluno B7: “A própria Declaração dos Direitos Humanos defende uma identidade a todos nós: identidade de seres humanos. E é assim para que sejamos tratados igualmente por TODOS”;

Dizer do aluno B8: “A Declaração Universal dos Direitos Humanos traz elementos que remetem à identidade e ao reconhecimento de um indivíduo como pessoa humana”;

Dizer do aluno B9: “Quando falamos sobre Direitos Humanos estamos falando de pessoas e do direito que as pessoas têm. E há pessoas de vários jeitos diferentes com identidades diferentes, mas que não deixam de ser seres humanos por serem diferentes”;

Dizer do aluno B10: “A Declaração Universal dos Direitos Humanos retrata bem isso, que independente da identidade que um ser humano escolhe ter, os direitos são iguais”;

Dizer do aluno B11: “A declaração dos direitos humanos expressa os direitos de todo ser humano e conhecendo a declaração nos reconhecemos como ser humano e quando nos reconhecemos como ser humano reconhecemos nossa identidade”.

Dizer do aluno B12: “A declaração dos direitos humanos garante a liberdade de expressão e a igualdade perante a sociedade, independente da identidade da pessoa”.

Semana 3: 11 a 18 de maio de 2020 - *Como a DUDH afeta o aluno na sua identidade?*

Dizer do aluno C13: “A Declaração nos permite dar nossa opinião na escola, seja para mudar algo ou mesmo para debater com os professores e colegas, mas sempre com respeito. O debate construtivo e respeitoso com o outro é amparado pela Declaração, que ajuda a nos fortalecer como cidadãos e a fortalecer nossa própria identidade”;

Dizer do aluno C14: “Conhecer a Declaração é muito importante para os jovens porque os ajuda a compreender e a interpretar suas necessidades e a sua própria identidade”;

Dizer do aluno C15: “Conhecer a Declaração dos Direitos Humanos gera autoconsciência no aluno sobre os seus direitos como

pessoa humana e empatia para com as demais pessoas dentro de um contexto escolar e social e então pensando em ser um cidadão melhor”;

Dizer do aluno C16: “Quando o aluno tem noção dos seus direitos ele aprende a ter senso crítico e reivindicar os seus direitos como cidadão, e aprende a respeitar o limite do outro por ser seu semelhante”;

Dizer do aluno C17: “É importante conhecer nossos direitos e lutar por eles quando notamos uma situação que nos fere em nossa dignidade. É o que nos torna melhores cidadãos, que é um dos objetivos da experiência escolar”.

Dizer do aluno C18: “A identidade é o modo como nos identificamos e somos identificados. A Declaração dos Direitos Humanos protege e garante os direitos de toda identidade”.

Dizer do aluno C19: “A declaração é um documento universal que garante o direito das pessoas serem tratadas iguais como as outras e também de ser respeitadas mesmo sendo diferentes de outra pessoa”.

Dizer do aluno C20: “Quando respeitamos a Declaração dos Direitos Humanos respeitamos também as outras pessoas e somos melhores cidadãos”.

Dizer do aluno C21: “Eu não conhecia a Declaração dos Direitos Humanos e fiquei feliz de saber que ela me ampara em direitos, inclusive mesmo eu me achando diferente dos meus amigos ela diz que eu tenho que ser tratado igual a eles”.

Dizer do aluno C22: “Todo mundo fala em ser cidadão de bem, mas precisa antes aprender a respeitar as pessoas como elas são e sem preconceito”;

Dizer do aluno C23: “Que bom que a Declaração nos ensina a tratar a todos de maneira igual e respeitar o jeito que cada um. Então isso é também defender o direito de cada um ter sua identidade. Eu acho que isso é ser um bom cidadão também”.

Semana 4: 18 a 21 de maio de 2020 - *Como se compreende a DUDH numa relação com os Parangolés?*

Dizer do aluno D24: “Os Parangolés promovem a liberdade de expressão de muitas pessoas desconhecidas”;

Dizer do aluno D25: “A liberdade de expressão é um dos focos dos parangolés, pois cada parangolé se expressa a sua maneira, é o que dá identidade a eles”;

Dizer do aluno D26: “Ao mesmo tempo que os parangolés em ação parecem ser iguais, cada um tem sua particularidade. É do direito à igualdade e à particularidade que a Declaração fala. É desse desejo de ser respeitado, igualmente, na sua diferença, que é algo transformador para cada ser humano e é o que os Parangolés mostram pra gente”;

Dizer do aluno D27: “Podemos citar o Artigo 1 da Carta da Declaração dos Direitos Humanos: ‘Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos’. Com os Parangolés é isto que acontece, para vestir ele e dançar com ele, não há distinção de etnia, cor, sexo, religião, por exemplo”;

Dizer do aluno D28: “Os Parangolés expõem diretamente a identidade de cada pessoa que veste ele e que se expressa livremente, da sua maneira, e sendo respeitado, igual como os outros”.

Dizer do aluno D29: “O Parangolé é a identidade de quem dança nele, assim, todos são igualmente únicos e diferentes também”.

Dizer do aluno D30: “A identidade de toda pessoa precisa ser respeitada e os parangolés mostram isso. Cada um que veste o Parangolé movimentava o corpo da sua maneira e é lindo de ver. Pelo menos com o Parangolé as pessoas são tratadas igual as outras e sem se preocupar de dançar diferente”.

Dizer do aluno D31: “Com o Parangolé não tem preconceito. Qualquer pessoa pode vestir ele e dançar do seu jeito e sem preocupação de julgamento”.

Dizer do aluno D32: “Eu senti muita liberdade em ver os parangolés no vídeo que a professora passou. O legal é que qualquer pessoa pode vestir ele e dançar do jeito que quiser e ninguém acha ruim isso”.

A partir do gesto interpretativo nas formulações apresentadas pelos alunos, observa-se que a DUDH é compreendida como uma textualidade normativa, pois nessas formulações há expressões e enunciados que fazem alusão a normas e regras para

viver e conviver com outros em sociedade. Segundo esses pontos de vista, conviver em sociedade exige compreender que a Declaração “garante a liberdade de expressão e a igualdade entre as pessoas” (A2); “o direito de ir e vir, de se expressar, de ser tratado como qualquer outra pessoa, mesmo sendo diferente” (A4); “os direitos das pessoas, inclusive de se expressar e de ser tratado igual aos outros e de não passar por preconceito porque não é igual” (A5). Também, a Declaração “defende uma identidade a todos nós: identidade de seres humanos. E é assim para que sejamos tratados igualmente por TODOS” (B7); ela “remete à identidade e ao reconhecimento de um indivíduo como pessoa humana” (B8); retrata que, independente da identidade que um ser humano escolhe ter, os direitos são iguais (B10); “expressa os direitos de todo ser humano” (B11), “garante a liberdade de expressão e a igualdade perante a sociedade, independente da identidade da pessoa” (B12); “ajuda a nos fortalecer como cidadãos e a fortalecer nossa própria identidade” (C13); “protege e garante os direitos de toda identidade” (C18); “é um documento universal que garante o direito das pessoas serem tratadas iguais como as outras e também de serem respeitadas mesmo sendo diferente de outra pessoa” (C19); “a Declaração nos ensina a tratar a todos de maneira igual e respeitar o jeito que cada um” (C23), que “é do direito à igualdade e à particularidade que a Declaração fala” (D26).

Nota-se que a relação entre a igualdade e a diferença é fortemente verbalizada nas noções que reivindicam tanto o direito de todo ser humano a ser tratado de forma equitativa quanto o de ser respeitado nas suas diferenças. Essa articulação entre igualdade e diferença é trazida pelos alunos numa relação com a identidade do sujeito, ou seja, em formulações segundo as quais a **Declaração** “defende uma identidade a todos nós: identidade de seres humanos. E é assim para que sejamos tratados igualmente por TODOS” (B7), porque “há pessoas de vários jeitos diferentes com identidades diferentes, mas que não deixam de ser seres humanos por serem diferentes” (B9) e, “quando nos reconhecemos como ser humano, reconhecemos nossa identidade” (B11); “conhecer a Declaração é muito importante para os jovens porque os ajuda a compreender e a interpretar suas necessidades e a sua própria identidade” (C14); “a identidade é o modo como nos identificamos e somos identificados.

A Declaração dos Direitos Humanos protege e garante os direitos de toda identidade” (C18).

O contato com a DUDH na escola revelou-se uma ação fundamental para a formação cidadã do aluno. Como explicitado nas respostas dos alunos, a Declaração “ajuda a nos fortalecer como cidadãos e a fortalecer nossa própria identidade” (C13). “Conhecer a Declaração dos Direitos Humanos gera autoconsciência no aluno sobre os seus direitos como pessoa humana em ser um cidadão melhor” (C15), pois “quando o aluno tem noção dos seus direitos ele aprende a ter senso crítico e reivindicar os seus direitos como cidadão, e aprende a respeitar o limite do outro por ser seu semelhante” (C16). “É importante conhecer nossos direitos e lutar por eles, quando notamos uma situação que nos fere em nossa dignidade. É o que nos torna melhores cidadãos” (C17); “quando respeitamos a Declaração dos Direitos Humanos, respeitamos também as outras pessoas e somos melhores cidadãos” (C20).

De acordo com as formulações elaboradas pelos alunos, observa-se que a liberdade, a igualdade e a diferença mostram-se como regularidades significantes na compreensão da DUDH em relação aos *Parangolés*, de Hélio Oiticica. Nesse sentido, por meio da sensibilização dos *Parangolés*, os alunos compreenderam que a diversidade e as diferenças, quando visibilizadas, mostram também que outros direitos são colocados em movimento, produzindo seus efeitos, como a liberdade de expressão, porque “a liberdade de expressão é um dos focos dos *Parangolés*, pois cada *Parangolé* se expressa à sua maneira, é o que dá identidade a eles” (D25); “ao mesmo tempo em que os *parangolés* em ação parecem ser iguais, cada um tem sua particularidade. É do direito à igualdade e à particularidade que a Declaração fala. É desse desejo de ser respeitado, igualmente, na sua diferença que é algo transformador para cada ser humano e é o que os *Parangolés* mostram pra gente” (D26). “Os *Parangolés* expõem diretamente a identidade de cada pessoa que os veste e que se expressa livremente da sua maneira e sendo respeitado igual como os outros” (D28). Assim “a identidade de toda pessoa precisa ser respeitada e os *Parangolés* mostram isso. Cada um que veste o *Parangolé* movimenta o corpo da sua maneira; com o *Parangolé* as pessoas são tratadas igual às outras e sem se preocupar de dançar diferente” (D30).

Torna-se urgente, portanto, sensibilizar os estudantes para a historicidade dos Direitos Humanos, de modo a lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças, o que é fundamental para o fortalecimento da dignidade humana, da cidadania e da democracia. Observar como se dão os conflitos na sociedade ajuda o aluno a compreender a relação de sentidos que o atravessam na história e que ecoam na sua identidade, porque não há sujeito fora da história, assim como não há identidade fora da história.

Nesse entrelaçamento significativo que traz a DUDH – e sua relevância na visibilidade dos direitos humanos como fundamentais para a construção da cidadania – numa relação com os *Parangolés*, evidenciou-se um percurso discursivo de aprendizagem que busca entender como o aluno pode construir sentidos na sua vida cotidiana, suscitando-os em sua identidade de sujeito aluno cidadão em formação.

Considerações finais

Compreender o olhar discursivo para a materialidade da DUDH numa relação com os *Parangolés*, de Hélio Oiticica, permitiu mobilizar os sentidos da igualdade e da diferença que elas emanam e como elas produzem efeitos na identidade do sujeito aluno cidadão em formação.

O *Parangolé* ganhou repercussão em 1960 e, desde seu surgimento, observa-se sua preocupação em dar visibilidade à diversidade da cultura popular brasileira. O *Parangolé* tornou-se uma materialidade que se desloca em diferentes espaços e situações do cotidiano, como a sala de aula. Em cada incorporação de um indivíduo em *Parangolé* corporifica-se a luta permanente para que os sentidos da igualdade se fortaleçam; ao mesmo tempo, para que o respeito à diversidade e à diferença também ganhem evidência no cotidiano das pessoas, em especial a “igualdade na diferença”, tal como conceituada por Candau (2013, p. 144).

Dessa maneira, mediante práticas de cidadania na escola, que incentivem a relação com os Direitos Humanos e com o desejo de uma sociedade mais justa, empática e democrática, o aluno se fortalece e é despertado para os seus direitos, os quais perpassam as transformações na sua identidade de sujeito aluno cidadão em

formação. Nessa luta permanente, torna-se forte também o comprometimento com a preservação da dignidade humana. Nas tocantes palavras do subcomandante Marcos (2001 *apud* CANDAU, 2013, p. 145):

A Dignidade exige que sejamos nós mesmos.
 Mas a Dignidade não é somente que sejamos nós mesmos.
 Para que haja Dignidade é necessário o outro.
 E o outro só é outro na relação conosco.
 A Dignidade é então um olhar.
 Um olhar a nós mesmos que também se dirige ao outro olhando-se e olhando-nos.
 A Dignidade é então reconhecimento e respeito.
 Reconhecimento do que somos e respeito a isto que somos, sim, mas também reconhecimento do que é o outro e respeito ao que ele é.
 [...] A Dignidade é então uma casa que nos inclui e inclui o outro.
 A Dignidade é então uma casa de um só andar, onde nós e o outro temos nosso próprio lugar, isto e não outra coisa é a vida, e a própria casa.
 Então a Dignidade deveria ser o mundo, um mundo que tenha lugar para muitos mundos.
 [...] A Dignidade então é lutar para que a Dignidade seja finalmente o mundo.
 Um mundo onde haja lugar para todos os mundos.
 Então a Dignidade é e está por construir.
 É um caminho a percorrer.
 A Dignidade é o amanhã...

Referências

BORBA, Paula de Almeida; CERQUEIRA, Katia Leão. Concretização dos direitos humanos e fundamentais no constitucionalismo contemporâneo: uma questão de participação cidadã. In: STURZA, Janaína Machado; AQUINO, Brondani de Aquino (orgs). **Direitos humanos e cidadania**. Porto Alegre: Evangraf/ Exclamação, 2018, p.114-118.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça; Ministério da Educação; Unesco. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília, DF: Comitê de Educação em Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. In: **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CPg/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. Brasília: Inep, 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: CODO. W.; LANE, S. T. M. W. (orgs). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 58-75.

_____. A Estória do Severino e a História da Severina: **um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KRUEGER, Eliane de Andrade; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Educação em direitos humanos: o percurso e o discurso na/da formação docente. ANPED, 11, 2016. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

ORLANDI, E. Segmentar ou recortar? **Linguística: questões e controvérsias**. Uberaba: Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Linguagem e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Educação em direitos humanos: um discurso. In: DIAS, A. A. et al. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007.

_____. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista RUA**, n. 21, v. 2, n. 21, 2015.

PARANGOLÉ. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/parangole>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de estudos linguísticos**, v.19, p. 7-24, jul/dez. 1990.

SOUZA, Gabriel Girnos Elias. A transgressão do “popular” na década de 60: os Parangolés e a Tropicália de Hélio Oiticica. **Revista RISCO**, v. 3, p. 86-103, 2006.

TEIXEIRA, Amanda Gatinho. Um olhar sobre a poética dos Parangolés de Hélio Oiticica. **Revista do PPGARTES**, n. 4, 2017.

UNICEF. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

A “LITERATURA DA SECA” RESENHADA POR BOOKTUBERS: REITERAÇÕES DE ESTEREÓTIPOS SOBRE O NORDESTE (?)¹

Mariana Galdino SANTANA (IFAL)²

Introdução

Historicamente, o Norte/Nordeste vem sendo construído/inventado discursivamente, conforme apontam os estudos de Albuquerque Jr. (2011; 2017), para quem esses discursos retratam o sertão/Nordeste/Semiárido como o lugar da seca – como vilã –, da fome e da miséria, sendo sempre pensado em contraposição às regiões Sul e Sudeste do Brasil. São essas imagens e figuras que constroem todo o imaginário que existe e que temos acesso quando pensamos sobre o Nordeste, o Semiárido, o Sertão. Diante da necessidade de se problematizar esses discursos, a produção de vídeo-resenhas sobre a literatura conhecida como regionalista provocou-me curiosidade e convocou-me a refletir sobre tais produções no tocante a esse imaginário, para entender se há, nestas produções, algum nível de problematização frente aos estereótipos ou se o(a)s resenhistas apenas reproduzem o conteúdo da obra analisada, mantendo a estereotipia.

Assim, para a composição do *corpus*, foi feito um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida no Grupo de Estudos em Linguística Aplicada em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL), na qual foi realizada análise de quatro vídeo-resenhas feitas por *booktubers* em canais literários, no *Youtube*. Sendo assim, considerando a extensão deste trabalho, foi elegida apenas uma vídeo-resenha da obra *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, elaborada pela *booktuber* Isabella Lubrano, cujo canal se chama “Ler Antes de Morrer”, sem que houvesse desmerecimento às demais analisadas na pesquisa mais ampla. A vídeo-resenha é um gênero que, por extensão das resenhas acadêmicas, confere juízos de valor a determinadas

¹ Parte das discussões presentes neste artigo foram apresentadas e publicadas nos anais do I CONELA 2020.

² Professora EBTT-Substituta de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas. Mestra em Linguística (PPGLL-UFAL). Pesquisadora no Grupo de Estudos em Linguística Aplicada em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL) e no Grupo de Pesquisa em Texto, Ensino, Discurso e Educação Inclusiva (GETEDE). E-mail: mariana.galdino@ifal.edu.br

obras. No entanto, considerando que a vídeo-resenha esteja em um novo suporte, o *YouTube*, e não seja realizada por um(a) especialista, cabe, então, entender qual a função desenvolvida neste novo gênero discursivo e quais as suas implicações na formação dos sujeitos internautas que acompanham tais apreciações.

Nesse sentido, este trabalho versa sobre a construção da figurabilidade da seca através de uma literatura chamada de “literatura da seca”, uma narrativa que nasceu de um projeto político-discursivo, instaurado por Franklin Távora, em 1876, e que colaborou com a construção do imaginário sobre o Norte-Nordeste, sertão, semiárido. De antemão, pode-se dizer que o principal interesse desse projeto literário do final do século XIX foi o de constituir uma produção literária própria do Norte, que falasse de suas singularidades, sobretudo, do elemento natural do qual se apropriavam para pensar a região: a seca.

Nesta perspectiva, o objetivo deste artigo é compreender qual a noção de seca e de Norte-Nordeste é tomada pela *booktuber* e quais as possíveis implicações das noções assumidas por ela para a formação de seus interlocutores e suas interlocutoras, dado o amplo alcance das vídeo-resenhas e a acessibilidade da linguagem e do material pela maioria do(a)s internautas. Com essa preocupação, esta reflexão possibilita uma problematização e o (re)conhecimento acerca do Nordeste, além de permitir que haja uma maior compreensão sobre a emergência da resignificação das relações de poder que se mantêm sobre esta territorialidade. Por isso, e pela escassez de literatura a respeito do tema, especificamente do estudo do *corpus* em análise, justifica-se e se faz necessária essa abordagem, para que uma mentalidade crítica se instaure sobre a compreensão de “seca” do Nordeste e acerca das resenhas na internet sobre a literatura regionalista.

A partir dessa discussão inicial, discutiremos a respeito do que seria essa “literatura das secas” e qual projeto político estaria embutido no interesse de constituição de uma figurabilidade da “seca”. Além disso, aborda-se sobre a noção de literatura e de língua que é tomada por esse projeto discursivo. Em seguida, trataremos a respeito das configurações linguístico-discursivas e funcionais do gênero vídeo-resenha, e, por fim, abordaremos questões como: quem são os sujeitos *booktubers*, qual a especificidade do suporte e o

que aponta a análise da vídeo-resenha em questão com relação ao Norte-Nordeste.

A “literatura da seca”: um projeto discursivo que inventou o norte-nordeste

Os estudos aqui propostos nos levam à historiografia do Norte-Nordeste, saberes que, conforme Albuquerque Jr. (2011; 2017), informam-nos que “seca” é um conceito. Mas, afinal, o que seria, então, um conceito? Para Gilles Deleuze e Félix Guattari, citados por Albuquerque Jr. (2017, p. 227), “o conceito é um agregado sensível, é um recorte feito nos mundos possíveis através do uso da linguagem, o conceito faz ver, ele faz gravitar em torno de um conjunto gráfico e sonoro um universo de imagens, um arquivo imagético”. No entanto, vale ressaltar que, conforme aponta Albuquerque Jr. (2017), os conceitos estão sujeitos a remanejamentos, reelaborações. Logo, o conceito seria, então, “um arranjo provisório de figuras, é uma arquitetura e uma estrutura mais ou menos coerente e consistente de imagens, dependente das forças sociais, institucionais e políticas que o sustentam” (p. 228).

Nesse sentido, quando fazemos uso palavra “seca” do Nordeste, imediatamente movemos um conceito, movendo no imaginário do(a) ouvinte/leitor(a) um aglomerado de imagens e figuras que os remetem para dados momentos e acontecimentos históricos. Diante desse caráter histórico dos conceitos, Albuquerque Jr. (2017) propõe como procedimento analítico de um conceito a realização de uma arqueologia do conceitual, na qual se busca escavar as variadas camadas de sentido, as distintas imagens e figuras e os tempos em que elas emergiram que compõem o arquivo mobilizado por um determinado conceito. Assim, é importante questionarmos: Qual foi a contribuição que o discurso literário, da chamada “literatura das secas”, deu para a criação e fortalecimento da noção de “seca”, construindo uma dizibilidade e figurabilidade para a região Norte-Nordeste?

É comum encontrar uma compreensão de região como “solo fixo” e não “movente”, o que normalmente ocorre quando se trata do Nordeste (ALBUQUERQUE JR., 2017). Ou seja, as imagens e figuras que são construídas sobre/para esta territorialidade costumam ser

recorrentes em todas as suas narrativas, independentemente do tempo histórico no qual tenham emergido. Na segunda metade do século XIX, emergiu a então chamada “literatura das secas” do Norte, textos literários com uma estrutura narrativa singular a partir do fenômeno da estiagem, denominada de “seca”, estrutura narrativa centrada no acontecimento da retirada. A literatura das secas veio, inicialmente, responder a um projeto político e literário e, por que não dizer, discursivo, que intentava criar uma literatura do Norte, conforme aparece no proposto prefácio da obra *O Cabeleira*, do escritor cearense Franklin Távora, publicada em 1876.

Com essa proposta literário-discursiva e política, o escritor Franklin Távora estabelece algumas imagens e figuras que seriam tomadas como icônicas do Norte/Nordeste e que deveriam se fazer presentes em textos subsequentes que pretendessem ocupar este espaço. Atendendo às novas regras dos movimentos literários realismo e naturalismo, o projeto desse escritor pensava numa literatura fronteira, com escritos que oscilavam entre “composições literárias” e “estudos históricos” (TÁVORA, 1973, p. 22 *apud* ALBUQUERQUE JR., 2017, p. 229). Ou seja, essa literatura proposta estaria entre o ficcional e o documental.

Nessa abordagem, essa literatura do Norte não trataria meramente de fantasias, mas de fatos. As imagens partiriam dos relatos testemunhais e memorialísticos. Tal como argumenta Albuquerque Jr. (2017), “ela visaria instruir, não apenas divertir, produzir saber onde reinaria o desconhecimento; e teria, por fim, uma função moralizante, ela buscaria discutir e veicular valores, utilizando para isso os exemplos do passado” (p. 230). Em vista disso, o projeto literário em questão se articulou à emergência de um sentimento regionalista, no qual nascem os discursos separatistas, aqueles que separam, no campo discursivo e social, as regiões Sul/Sudeste das regiões Norte/Nordeste do país. Apesar de ter proposto esse projeto, Távora, em *O Cabeleira*, não inaugura o que chamamos de “literatura das secas”, pois ele trataria de um dos elementos da literatura regionalista, o cangaço, mas não traria em seu enredo a temática da “seca”.

Foi uma obra publicada três anos depois de *O Cabeleira*, em 1879, que constituiria um arquivo de imagens sobre a “seca”. Trata-se da obra de José do Patrocínio, uma narrativa que foi intitulada de *Os*

Retirantes. Conforme nos indica o próprio nome do romance, o elemento central da narrativa é a retirada, aspecto que marca a estrutura da literatura das secas e que está associado a emigração forçada de sertanejo(a)s em busca de recursos para a sobrevivência. Para esse povo, os destinos mais prováveis eram os litorais e as capitais dos Estados, lugares onde buscavam socorro público. Nessa perspectiva, narrar o fenômeno da “seca” torna-se sinônimo de “narrar a retirada e todo o rol de misérias, sacrifícios e sofrimentos que ela traz” (ALBUQUERQUE JR., 2017, p. 236).

Essa retirada também está associada ao declínio dos valores morais cristãos, estando esses sujeitos sertanejos obrigados a buscar uma reparação para os seus pecados, como, por exemplo, furtos, prostituição, entre outros, passando por um caminho de exílio e de flagelos. Tal como argumenta Albuquerque Jr. (2017), toda a narrativa de José do Patrocínio se estrutura e se apoia em torno de duas narrativas bíblicas: o Êxodo, que representa a saída e libertação dos hebreus do jugo do Egito e sua peregrinação no deserto em busca da terra prometida pelo Senhor; e a narrativa da via-crúcis ou da via-sacra, relato que faz referência ao caminho de sofrimento percorrido por Jesus, desde a sua condenação à morte até o seu sepultamento.

Apoiando-se nessa narrativa, a elite rural nortista do final do século XIX em declínio, após os períodos de estiagem, viu nesse discurso um solo oportuno para garantir a sua subsistência e atrair os olhares e a caridade dos governos. Nesse sentido, para Albuquerque Jr. (2017),

Se essa literatura foi fundamental para construir a seca como um problema político, a merecer atenção e intervenção do Estado, se a seca foi descoberta, na chamada grande seca de 1877-1879, como um problema de âmbito nacional, isso se deve ao fato de que ela foi a primeira seca que, encontrando esse espaço em dificuldades econômicas, com o declínio dos preços do açúcar e do algodão, principais produtos de exportação, provocou a ruína econômica de famílias abastadas e consideradas de respeito (ALBUQUERQUE JR., 2017, p. 240).

Sendo assim, para esse historiador, os retirantes seriam famílias que, no passado, foram abastadas e, no presente, se veem forçadas a deixarem suas terras, suas casas, seus animais e seus

agregados abandonados à própria sorte, rompendo com o pacto paternalista e solidário existente entre patrões e empregados. Devido a essa situação, a própria imagem física dos corpos se retira, entrando em um processo de desfiguração humana, tornando-se cadavéricos, animalescos, a verdadeira figura da besta humana. Além disso, as figuras do idiota e do antropófago estão presentes na narrativa. Essas três cenas fazem parte do processo de animalização humana.

Desse modo, a “literatura das secas” se estrutura, estando baseada na narrativa da retirada, no relato de uma secessão de eventos dolorosos, percalços que, progressivamente, vão despossuindo os personagens de suas terras, seus pertences e animais de estimação. Todas essas cenas foram construídas e tomadas como realidade, ajudando a produzir uma figurabilidade das secas e ampliadas para outras artes, como pinturas, desenhos, ilustrações, cinema e televisão. Por esse motivo,

Elas nos indicam, pelo incômodo que provocam, que elas não são apenas fruto da imaginação e da ficção, elas, infelizmente, não são apenas literatura, elas são presenças fantasmáticas de desastres humanos, de carnificinas e genocídios, de flagelos, de vias dolorosas que foram a vida de muitos brasileiros (ALBUQUERQUE JR., 2017, p. 249).

São imagens que, conforme nos argumenta o mesmo pesquisador, “desertaram da historiografia para a literatura” (p. 250). Isto significa dizer que, os relatos dos quais se valeriam a história, foram objetos utilizados nas narrativas literárias, mudando o seu caráter de ficção para um caráter documental. Mesmo estas sendo imagens retirantes, elas continuam gravadas e fixadas em nosso inconsciente, permanecendo intactas no campo do conceitual e do discurso.

Nesse sentido, tal como argumenta esse historiador, a palavra “seca” passou a ser empregada como um simples nome que designaria o que ela é. Desse modo, o termo “seca” é usado desprovido de sua historicidade e tomado como algo em si e por si mesmo. Ou seja, a palavra “seca” perdeu no uso cotidiano a dimensão do conceito em que se constituiu, ao longo do tempo, e, especificamente, a partir da “literatura das secas”. Até a chamada

grande seca, de 1877-1879, este fenômeno era nomeado de seca do Ceará, tornando-se, posteriormente, seca do Norte e, somente com a criação da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), em 1919, é que passaria a ser chamada de seca do Nordeste.

Molion (2016) enfatiza que a expressão “seca no Nordeste” é pleonástica, pois tratamos de uma região semiárida, no sentido de que, segundo o pesquisador, os níveis de evaporação são muito maiores do que a chuva. Ou seja, para uma escala da ordem de 500 a 800mm de água, a evaporação alcança 2.500mm. A “seca”, na verdade, trata-se, como vimos, de um conceito construído socio-historicamente, com participação do projeto da “literatura das secas”, com início na segunda metade do século XIX. Nesta compreensão, entendemos que o Norte-Nordeste nasce onde se encontram o poder e a linguagem (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 33). Logo, a linguagem desempenha então um papel crucial na construção e na manutenção das relações de poder e na própria constituição do conceito de “seca”.

Dada essa explanação, a noção de Literatura tomada pela “literatura das secas” é de representação da realidade, entendida como numa construção verossímil entre a realidade e a ficção. A concepção de língua como representação, discutida por Platão, é tratada como reflexo do mundo, no sentido de que o traduz (ROJO, 2010). Nesse sentido, a língua(gem) é tida como mera transposição do real. Assim, foi nessa fronteira entre o mundo ficcional e o de verossimilhança que se deu o berço sobre o qual se constituiu a literatura das secas, não se tratando apenas de uma construção desprezível, mas de um projeto político fundado para a criação de uma literatura singularizada, que tratasse de aspectos inerentes ao clima da região, sendo este tomado como um problema natural que sempre existiu e que, portanto, deveria ser exposto, denunciado e combatido.

Esta noção difere da que é assumida neste trabalho, que é a da ideia de construção da realidade e, portanto, de língua como ação e interação. Nessa direção, conforme Faraco (2009), apoiando-se na concepção bakhtiniana, a língua é tomada como signo ideológico, que reflete e refrata uma dada realidade. Nesse sentido, os signos não apenas descrevem o mundo, mas constroem diversas interpretações a respeito dele. Assim, “A palavra está sempre repleta

de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181).

Para Cardoso (1985, p. 163) “O mundo ficcional é, pois, um mundo criado, inventado, imaginado, limitado em si mesmo. Embora possa ‘imitar a vida’ — e o faz, sem dúvida —, a literatura é basicamente ficção, entendendo-se por ficção não o oposto à verdade, mas ao fato, à existência no tempo e no espaço”. Tendo em vista este argumento, a literatura não foi pensada, desde os primórdios para um outro fim, a não ser o da ficção. Todavia, a literatura das secas, bem como qualquer texto literário, consegue burlar essa “regra” e, no caso daquela, se firmar na tentativa de uma figurabilidade da seca, tornando-a verdadeira, tal como era representada pelas narrativas.

Vídeo-resenha: configurações linguístico-discursivas e funcionais

A produção de resenhas é uma ação recorrente no ambiente acadêmico. Contudo, atualmente, têm circulado resenhas audiovisuais, resultado do crescimento das plataformas de vídeo disponíveis. Assim, com a popularização do *YouTube*, surgem diversos canais para produção e compartilhamento de conteúdo sobre os mais variados temas, dentre eles, sobre livros literários. Tal tendência é denominada de *Booktube*, na qual sujeitos chamados de *booktubers* compartilham, principalmente, suas experiências de leitura literária. Considerando que a vídeo-resenha é um gênero discursivo cuja literatura informativa sobre ele é um tanto escassa, proponho trazer algumas reflexões sucintas a respeito de suas configurações organizacionais, sua função e aspectos linguístico-discursivos.

Os textos que circulam em ambientes digitais costumam alcançar uma maior aceitabilidade entre os jovens, sobretudo estudantes do Ensino Médio e vestibulando(a)s, já que atendem aos interesses da pós-modernidade, devido ao conteúdo multimodal e dinâmico. Quanto aos objetivos e a função da vídeo-resenha, Silva (2019) afirma que,

[...] nela, vamos destacar a função argumentativa na qual a vídeo-resenha se situa. O objetivo está em ‘convencer, persuadir o alocutário a fazer algo, ou a participar de certo modo de ver os fatos, elementos do mundo. Busca-se a adesão

do alocutário a algo' (Travaglia, 2007a, p. 60). Aqui também podemos destacar o aspecto mercadológico que pode ser impulsionado com a parceria com as editoras. (SILVA, 2019, p. 25).

Nessa perspectiva, a busca pela adesão ao conteúdo abordado e a ampla divulgação e acesso, por meio das curtidas e visualizações do canal, grandes editoras patrocinam esses *booktubers* para aumentarem suas vendas, aventando o caráter mercadológico com o qual a maioria dos canais são alimentados.

A vídeo-resenha é um gênero discursivo oral mediado, sendo inicialmente elaborado por escrito para, posteriormente, ser oralizado, que surge como reelaboração do gênero resenha literária que é, na verdade, uma crítica literária, apresentando as mesmas características de ordem argumentativa, a fito de influenciar ou não o público a acessar a obra resenhada. Entretanto, não se trata da mera digitalização de um gênero anterior, pois a cibercultura e o suporte de veiculação possuem especificidades. Uma das principais diferenças entre um gênero e outro é a utilização de múltiplas semioses na vídeo-resenha e no uso de uma linguagem menos acadêmica. Além disso, o(a) leitor(a) da vídeo-resenha é interativo, pois a leitura deste gênero sugere que o/a internauta curta, compartilhe, comente e inscreva-se no canal do(a) *booktuber*, por exemplo.

Na leitura da vídeo-resenha aqui analisada, verificamos os seguintes movimentos retóricos (organização textual): a) saudação ao público e apresentação do tema do vídeo; b) vinheta do canal; c) introdução da obra (biografia do(a) autor(a), organização dos capítulos e tema da obra); d) destaque para trechos importantes ou clímax da obra; e) avaliação da obra; f) despedida e solicitação para inscrição no canal, apadrinhamento, compartilhamento e *likes*.

Dadas estas considerações, no tópico seguinte conheceremos um pouco a respeito dos sujeitos *booktubers*, as especificidades do suporte e, por fim, a construção temática da “seca” e do Norte-Nordeste em vídeo-resenha cujo objeto de análise foi a obra clássica da chamada “literatura das secas”, *O quinze*, de Rachel de Queiroz.

O “eu” discursivo e as especificidades do suporte

De modo geral, um(a) *booktuber* é uma pessoa que tem um canal no *YouTube*, cujo conteúdo é voltado para o compartilhamento de leituras. Conforme nos aponta Silva (2019, p. 50), não há uma precisão para a sua origem, mas os primeiros *booktubers* a ganharam notoriedade foram norte-americanos, sendo essa tendência posteriormente reproduzida no Brasil. Ainda sobre a definição dada a esses sujeitos, Ceccantini (2016, p. 90 *apud* SILVA, 2019, p. 50) afirma que estes são “jovens que, em vlogs bastante populares, dão dicas para outros jovens sobre livros, lançamentos editoriais, títulos associados a determinados gêneros literários, etc., criando tendências e fazendo escola”. Nesse contexto, a linguagem acessível e o dinamismo do conteúdo atraem os jovens, servindo como um convite à leitura literária e a adesão a um modo de pensar/agir no mundo.

Os vídeos dos *booktubers* estão situados na esfera midiática, considerando o suporte digital no qual estão inseridos – tela do computador, celular ou *tablet*. O público-alvo dessas vídeos-resenhas são, em grande medida, alunos do Ensino Médio (vestibulando(a)s) que buscam informações práticas, em linguagem menos acadêmico-científica, para uma consulta rápida a respeito de obras literárias cobradas em atividades escolares ou simplesmente para se ter uma avaliação sobre uma obra que tenha pretensão de ler futuramente.

Normalmente, o(a)s *booktubers* desempenham o papel dos resenhistas acadêmicos – aqueles que atribuem juízos de valor à obra lida –, já que divulgam, de modo breve, um resumo e as impressões acerca da obra em análise. Do ponto de vista estrutural, uma resenha crítica possui uma introdução breve que contextualiza o(a) autor(a) da obra lida. Em seguida, traz um resumo, apresentando os objetivos da obra com relação às ideias apresentadas pelo(a) autor(a), além de informações a respeito de sua referência bibliográfica e sua organização (capítulos, seções etc.). Por fim, o gênero resenha traz uma apreciação/opinião/julgamentos de valor, no qual o(a) resenhista assume um posicionamento, argumentando sobre ele. Nesse sentido, conforme aponta Machado (1996), uma resenha crítica apresenta uma descrição da obra e, em seguida, uma argumentação e interpretação da leitura.

Nessa perspectiva, uma resenha crítica é um gênero discursivo que apresenta/analisa criticamente uma obra. Trata-se de um texto breve, que oferece à(o) leitor(a) uma noção prévia a respeito da obra por outrem, podendo contribuir na divulgação e na democratização do acesso ao conhecimento por vias gratuitas. Normalmente, quando escritas, circula em revistas, jornais e periódicos especializados. O(a) resenhista, por sua vez, se considera alguém que conhece o assunto tratado na obra e cita outros especialistas para enriquecer seu comentário crítico. Cabe aqui um questionamento, será que essas resenhas feitas pelos *booktubers* têm um cunho didático e será que elas cumprem a função de crítica literária?

Outro aspecto de interesse para a compreensão do *corpus* em análise é a questão do suporte do gênero em questão, pois, de acordo com Santos Filho (2006) “as especificidades do suporte são constituintes dos enunciados” (p. 2). Por suporte entendemos que, conforme nos argumenta Marcuschi (2003, p. 08-09 *apud* SANTOS FILHO, 2006, p. 10), “(...) é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (...) não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele (...) O suporte firma ou apresenta o texto para que se torne acessível de um certo modo (...)”. Nesse sentido, o suporte altera potencialmente o enunciado, já que, para Volóchinov (2018) todo enunciado é único e irrepetível. Portanto, ao tratarmos da resenha acadêmica, o suporte pode estar relacionado à revista ou jornal impresso (papel), ao site (revista, jornal ou periódico digital – versão *on-line*). No que tange à vídeo-resenha, feita por um(a) *booktuber*, o que percebemos é que o suporte é o canal do YouTube o qual veicula a resenha, transmitido pela tela do computador, celular ou *tablet*.

A vídeo-resenha

Para a análise da resenha que segue, foi utilizada a leitura enunciativo-discursiva, na qual considera-se os interlocutores do discurso, o gênero discursivo, a esfera do conhecimento e o contexto social, histórico, político e ideológico aos quais os textos estão associados. Ademais, a pesquisa insere-se dentro do escopo da Linguística Aplicada, um campo do saber que, na indisciplinaridade,

busca realizar o agenciamento de saberes advindo das mais variadas esferas do conhecimento, neste caso, agenciam-se saberes da História e da Geografia, a fim de criar inteligibilidades sobre o Norte-Nordeste. Trata-se, portanto, de um estudo de caráter qualitativo e de cunho interpretativista, baseado nos pressupostos teórico-metodológicos de pesquisadores como Albuquerque Jr. (2011, 2017); Moita Lopes (2006); Bakhtin (2011); Volochínov (2018); Rojo (2010); Schistek (2017) e Santos Filho (2006).

Com base nesses dados, a vídeo-resenha em análise é de uma *booktuber* chamada Isabella Lubrano, cujo canal se chama “Ler Antes de Morrer”, feita com base na obra *O quinze*, de Rachel de Queiroz³. A referida obra fora publicada em 1915, daí a referência clara no título. O vídeo tem um tempo de 11min18s e foi publicado em 10 de março de 2017. Logo no início do vídeo é exibida a imagem de uma TV antiga que reproduz uma notícia apresentando um “novo” mapa da “seca” no Nordeste. O monitor de “Secas” do Nordeste apresentado inicialmente pelo telejornal é de janeiro de 2016, no qual o entrevistado diz que naquele ano houve uma redução da intensidade da “seca”, mas que, em janeiro 2017, havia ocorrido uma intensificação da mesma.

Com base nesses dados, a *booktuber* afirma que hoje é possível ter acesso a mapas coloridos, é possível saber a quantidade de mililitros de chuva e quantos açudes estão vazios e qual seria a projeção para meses posteriores. Contudo, o que, segundo a resenhista, não muda, “o problema de verdade”, é o “problema da seca” do Nordeste, que, em suas palavras, continuaria “igualzinho, igualzinho a cem anos atrás”. Com essa adjetivação do substantivo “problema”, ela categoriza e valora o que denomina de “problema”, agora, “de verdade”. Em sua fala também é reforçada a visão estereotipada do Nordeste, quando ela afirma que “com a seca, como todo brasileiro está careca de saber, com a seca vem sofrimento, miséria...”, visão pela qual teria sido inventado o Nordeste, conforme argumenta Albuquerque Jr. (2011). Tendo em vista essa noção, muitos cantores e escritores teriam imortalizado esses sofrimentos do povo nordestino.

³ Disponível em: <<https://youtu.be/yzoPHKV4Kes>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

A caricatura feita do Nordeste fica evidente desde a introdução do vídeo, pois uma característica climática foi tomada de assalto para significar todo o território nordestino. O dado apresentado no telejornal, que segundo a *booktuber* é um fato antigo, revela que a função do gênero notícia não foi efetivada, visto que o caráter de novidade se perdeu. O Nordeste aparece, então, como uma região sempre em defasagem temporal, pois um fato antigo e sempre novo é tomado para reforçar as estereotípias criadas para essa territorialidade e, com isso, isenta os governos de assumirem suas parcelas de culpa devido à não implantação de políticas públicas eficazes e de projetos de convivência com este lugar. Essa visão determinista sobre a “seca” e o Nordeste nos reporta há 143 de existência de um discurso hegemônico, uma visão tradicional baseada no homem pobre do campo, que convivia secularmente com o “problema”, tratado como algo universal.

Partindo para a descrição da obra, o relato trazido pela autora Rachel de Queiroz seria o de uma das piores “secas” do Ceará. Vale a pena ressaltar que, no ano de 1877 houve o que ficou conhecido como a “Grande Seca” do Norte, que posteriormente foi chamada de Seca do Ceará e, finalmente, Seca do Nordeste. Essa relação endógena estabelecida pelo uso dos termos “seca” e “Nordeste” nos mostram como eles são atrelados como sinônimos dentro de uma cadeia discursiva. Outras imagens aparecem após a chamada do canal, uma imagem de um solo rachado, com a vegetação seca e de um sujeito caminhando com o seu cavalo à frente.

Sobre o processo de construção da obra, a *booktuber* diz que Rachel de Queiroz a escreve inspirada na “realidade” ao seu redor, sendo o pano de fundo do romance a “seca” que aconteceu no Ceará no ano de 1915, cenário propício para transformar as famílias sertanejas em uma grande massa de retirantes. Esses retirantes eram famílias que viajavam quase sempre a pé, carregando os objetos que podiam em busca de sobrevivência, de trabalho e de comida. Muitos tiveram como destino o Amazonas e São Paulo, esta última tendo sido grandemente construída pela força de trabalho desses retirantes, embora essa contribuição não seja tão reconhecida até os dias atuais. Outros, ainda, teriam ido até Fortaleza, capital do Ceará, ficando em acampamentos precários, financiados pelo governo.

Em torno dos 6min11s de vídeo, a *booktuber* faz a leitura de uma fala de Mário de Andrade em uma crítica feita à obra de Rachel de Queiroz, na qual ele define a obra da autora dizendo: “O que surpreende mais é justamente isso: a moça vi sando com um **livro humano, uma seca de verdade**, sem exagero, sem sonoridade. **Uma seca seca**, pura, detestável, medonha. Rachel de Queiroz eleva a seca a suas proporções exatas, nem mais, nem menos.” (*grifos meus*). Considerando esta fala do Mário de Andrade, o uso do adjetivo “humano” para caracterizar o livro deixa evidente a noção de literatura enquanto representação da realidade, no sentido de que a realidade narrada é tal qual vista pela autora, sem haver nenhuma interferência subjetiva.

Na sequência, vimos o emprego da expressão “seca de verdade”, o que nos faz inferir que a “seca” pode ser inventada, qualificando a narrada pela autora como sendo um fato. No entanto, ao atribuir esta afirmação, o autor reforça a ideia de “seca” como algo verdadeiro e real, quando Haroldo Schistek (2017) afirma que a seca é um mito, que, na verdade, se trata de uma condição climática da região, provocada pelo baixo índice pluviométrico e altos índices de evaporação, o que causa as longas estiagens e a não adaptação da vegetação ao clima, um fator que necessitaria de políticas públicas e projetos de convivência. Por fim, a escolha do sintagma nominal “**seca seca**”, ao trazer o adjetivo “seca” posposto ao substantivo de igual expressão: “seca”, Mário de Andrade especifica o tipo de seca, o que revela que há níveis de “seca”, que esta seria, portanto, “A seca”, sem água para a sobrevivência dos humanos, dos animais e da vegetação, o que causava a morte. O uso dos adjetivos “pura”, “detestável” e “medonha” refletem o horror que se tinha (tem?) à “seca” e como ela é vista como a vilã de todos os males e mazelas sociais, argumento este que isenta aos governos a tomada de ação e políticas públicas voltadas à convivência com as especificidades deste lugar.

Outra característica mencionada pela resenhista foi que autora de *O quinze* usou a narrativa para “denunciar problemas nacionais muito graves, como a corrupção do governo”, “a opressão, a miséria, o desespero provocado pela fome” e um “absurdo sistema de proteção e apadrinhamento”, que protege alguns poucos em detrimento de tantos outros.

Feitas essas considerações a respeito do conteúdo do vídeo, considero pertinente também refletir sobre os comentários dos interlocutores (a)s do canal. De modo geral, os comentários refletem a apreciação do público com relação a leitura da obra ou a apresentação feita pela *booktuber*. Um dos comentaristas menciona o fato da emoção causada ao ler um trecho da obra no qual o filho pedia um pedaço de rapadura para saciar sua fome, o que, segundo ele, foi uma leitura emocionante e impressionante. Com base nisso, a ideia de fome e miséria predomina e causa choque ao leitor. Um outro comentarista diz ser professor e utilizar os vídeos da *booktuber* na sala de aula, algo que deixa transparecer a filiação deste professor ao discurso engendrado pela *Literatura das secas*. Outro comentário aponta que Rachel de Queiroz descreve o Brasil tão bem quanto Dostoiévski descrevia a Rússia. Este comentário, de modo particular, torna evidente a visão de língua e de Literatura enquanto mera representação da realidade. Em outros comentários, o público parabeniza a resenhista pela profundidade e clareza de sua análise, além de citarem elogios à obra resenhada. Noutro comentário, é dito que a Rachel de Queiroz retratou em sua obra o dia a dia do nordestino, o sofrimento e a fome, discurso também ligado à matriz hegemônica.

Nessa perspectiva, os comentários tecidos ao conteúdo da resenha e os elogios pela análise da *booktuber*, revelam que há uma manutenção dos estereótipos e dos discursos sobre a “seca”, pois fica claro que há uma noção de que o cotidiano de todo Nordeste é da mesma forma com a qual foi relatada no romance. Nos dá também uma noção da existência de uma relação sinonímica entre a “seca” e o Nordeste, como se uma estivesse para a outra de modo natural. Tomar a “seca” como problema faz parte do discurso hegemônico que a coloca como vilã e não como característica climática.

Considerações finais

Com base em tais reflexões, percebo que a *booktuber* mantém o projeto de “literatura das secas” instaurado por Franklin Távora em 1876, conforme aponta Albuquerque Jr. (2017), visto que as reiterações da matriz discursiva hegemônica são constantes. Já os interesses do público que busca por esses conteúdos no YouTube

estão relacionados a consultas para compras literárias; alguns para fruição estética e, a grande maioria, interessa-se pela busca por informações (sujeito-informação).

Nessa perspectiva, a educação acadêmica e de leitura dos internautas que acessam esses canais estão, em certa medida, comprometidas no que diz respeito a uma leitura que não questiona as relações de poder que foram estabelecidas na construção discursiva da invenção do Nordeste. Essa leitura que só é capaz de reiterar os estereótipos apenas reforça a sujeição pela qual essa região é vista, como um lugar sem vida, sem conhecimento/educação, da “seca”, da fome e da miséria.

Conclui-se com isso que, “O próprio Nordeste e os nordestinos são invenções destas determinadas relações de poder e do saber a elas correspondentes” (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 31). Assim, é emergente que criemos uma mentalidade crítica e reflexiva sobre os discursos a respeito do Nordeste, com fito de criar inteligibilidades sobre esta região.

Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. As imagens retirantes: a constituição da figurabilidade da seca pela literatura do final do século XIX e do início do século XX. **Varia História**, vol. 33, n. 61, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CARDOSO, Zelia de Almeida. A representação da realidade na obra literária. **Língua e Literatura**, v. 14, p. 1-7, 1985.

EDUCATIVA TV. **Pauta Especial - Seca no Nordeste (BL2)**. Data de exibição: 20/12/2016. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=iZyB9JeJR4E&fbclid=IwARo10e5nq8Ja7u23315D-DdBo6k2IkL99NHK5qhhNrOOctCWPorbxxq64VXo>>.

Acesso em: 09 dez. 2019.

EDUCATIVA TV. **Pauta Especial - Seca no Nordeste (BL2)**. Data de exibição: 20/12/2016. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=LhIfeRKIMOs>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. A organização sequencial da resenha crítica. **The Specialist**, v. 17 n. 2, P. 133-149, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola, 2010.

SILVA, Alessandra dos Santos. **Vídeo-resenha**: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa. 106 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, Verônica Vitória de Oliveira. **Booktube**: a resenha literária como estratégia para o letramento literário. 152 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

O DIREITO DE PENSAR FILOSOFICAMENTE NOS ANOS INICIAIS: TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Juliana do Nascimento ALVES
(Faculdade Estácio Do Rio Grande do Norte)¹

Introdução

Em diversos momentos de nossa vida nos deparamos com a pronúncia da palavra *direito*. Isso porque a realidade é imersa em desafios e transformações advindos de situações e realidades desafiadoras do passado. Muitas destas situações foram reconhecidas, trabalhadas e superadas para que não retornassem, para que seus problemas não acontecessem novamente. Ouvir a requisição de um *direito* ou *direitos* hoje, significa que por trás do termo existe toda uma consciência – mais ou menos clara – do contexto em que se vive, isto é, dos limites e possibilidades do Estado Democrático de Direito. Como salienta Norberto Bobbio, é quando

[...] nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de Direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos (BOBBIO, 1992, p. 61).

Se Bobbio esclarece e confirma a singular situação em que se vive hoje, é importante também saber o real significado do termo *direito*. Segundo o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, pode-se encontrar a seguinte definição para esta palavra: “[...]Como técnica, o Direito se concretiza em conjunto de regras (nesse caso leis ou normas) que têm por objeto o comportamento intersubjetivo, ou seja, o comportamento dos indivíduos entre si” (ABBAGNANO, 2007, p. 278).

¹ Graduanda em Filosofia e Pedagogia pela Estácio FATERN - Faculdade Estácio Do Rio Grande do Norte. E-mail: Jullianaalvesa32@gmail.com

O que o dicionário nos incita a pensar é que a partir do direito como “técnica” são vedadas as mais diversas arbitrariedades que possam beneficiar uns em detrimento a outros. Tal técnica, que se desenvolve a partir da observação do contexto (costumes) e estudo de casos, visa, através de regras claras, diminuir as desigualdades entre os indivíduos. Parece ser por isso que em diversos casos quando a palavra *direito* é pronunciada – ou requerida por alguma pessoa, frente a qualquer outro ente, parece trazer consigo toda uma ordem de princípios, valores, e lutas de sujeitos que um dia sofreram para defender alguma espécie de condição igualitária em meio a situações desiguais. Pronunciar ou requerer um *direito*, portanto, não nos parece apenas a requisição de uma memória, de uma letra morta no papel que garante alguma coisa, mas sim uma *convocação* de todos aqueles fatos marcantes e de todos aqueles sujeitos que um dia sofreram uma discriminação ou violência parecida e que lutaram física e intelectualmente para defender uma condição menos desigual e violenta.

Tendo isso em mente, podemos dizer que em pleno século XXI continuamos a receber diversas contribuições e influências de séculos passados para projetar um futuro cada vez mais digno e justo a todos – e que como será visto, colocará a educação como um *direito fundamental* que garantirá todos os outros, especialmente o ensino da Filosofia.

Breve histórico de um “direito à educação”

Não resta dúvida que o aprendizado é fundamental para a sobrevivência, defesa de ideias ou planejamento de metas etc. Além disso, podemos apontar que as formas de ensino, os conteúdos a serem assimilados e o público alvo nunca foram tão abrangentes e complexos.

A Academia, de Platão, é um dos poucos exemplos de lugar destinado à sistematização do conhecimento. Era um ambiente destinado a elevar os poucos nobres iniciados ao conhecimento puro. Nesse sentido, o tema da educação nos escritos de Platão reitera a educação como uma espécie de *conversão da alma às ideias verdadeiras*:

[...] a educação não é de modo algum como o que alguns proclamam que seja e dela fazem sua profissão, pretendendo introduzir nos outros, o conhecimento que nela não existe, como alguém que desse a visão a olhos cegos [...] a educação não será mais do que a arte de fazer essa *conversão*, de encontrar a maneira mais fácil e eficiente de consegui-la; não a arte de conferir vista a alma, pois vista ela já possui; mas *por estar mal dirigida* e olhar para o que não deve, a educação promove aquela mudança de direção (PLATÃO, 2010, p. 518-519).

Aqueles que não podiam entrar na Academia limitavam-se a ouvir e cumprir aquilo que adivinha das estórias míticas e enigmáticas transmitidas no meio social. Figuras também responsáveis por essa transmissão eram os poetas gregos que, segundo Werner Jaegger, tinham a importantíssima função pedagógica de manutenção da estrutura da sociedade grega através da difusão de poemas épicos, que evocavam exemplos de heróis e sagas, contendo as mais variadas respostas e atribuição de sentido ao meio em que viviam.

Os mitos e as lendas heroicas constituem um tesouro inesgotável de exemplos e modelos de nação, que neles bebe o seu pensamento, ideais e normas para a vida. Uma prova [...] é o fato de Homero usar exemplos míticos para todas as situações imagináveis da vida em que um homem pode estar na presença de outro para o aconselhar, advertir, admoestar, exortar e lhe proibir ou ordenar qualquer coisa (JAEGER, 1994, p. 69).

Em resumo, observamos então que, até mesmo em toda Grécia Antiga, berço da racionalidade ocidental, a educação estava repartida e limitada a determinadas camadas sociais. Concebiam-na necessariamente em função da posição hierárquica constituída (Cf. CAMBI, 1999).

Essa realidade incongruente, mesmo após inúmeras transformações sociais e mudança das peças detentoras do poder ocorridas ao longo de séculos, manteve-se preservada. No século XIX, a luta de classes, academicamente encabeçada por Karl Marx e Frederich Engels, trazia a tona a crítica contra essa disparidade grande endoçada pela posição hierárquica social. Dessa consciência,

nasceram vários posicionamentos importantes que mudaram de maneira importante a forma como o século XX descortinaria.

Decorre desse movimento marxista de consciência de classe e de retomada da subjetividade e de si próprio, por exemplo, a proposta do brasileiro Paulo Freire para uma educação consciente e transformadora da realidade:

[...] é precisamente, quando – às grandes maiorias – se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas. O intento de ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos – objetivo da verdadeira revolução – não pode prescindir nem da ação das massas, incidente na realidade a ser transformada, nem de sua reflexão (CAMBI, 1999, p. 81).

Ora, o que Paulo Freire ressalta é que, embora as estruturas sociais e econômicas influenciem, é somente a partir da compreensão da educação como um processo libertador, como um instrumento da democratização e da emancipação que se consegue construir um caminho claro e seguro para os grupos sociais. Por isso, a escola, segundo Freire, é o lugar propício ao trabalho, ao aprender-ensinando e ao ensinar-aprendendo. Na escola também

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (FREIRE, 2006, p. 45).

O tema da educação esteve sobredeterminado às mais variadas esferas: política, religiosa, econômica, etc. E, definitivamente, ela está mesmo relacionada a estas esferas. Mas a questão que se coloca é como se deu a preocupação em estabelecer formalmente e defender concretamente a educação como direito fundamental para todos os tempos e lugares?

A resposta parece começar no intenso e turbulento século XX que, alternando em momentos de razão e irracionalidade, de crise e de progresso, de guerra e paz, de construções de “pontes” e de

“muros” entre culturas, trouxe a obrigação de estabelecer um comprometimento claro com o futuro, mais precisamente com a defesa da dignidade humana, dos direitos sociais, etc., para que os erros do passado não voltassem a se repetir.

Tal comprometimento, estabelecido como *intenção* primeira das nações, se concretizou em 1948, logo após o término da 2ª Guerra Mundial através da Declaração Universal dos Direitos do Homem onde encontramos aquelas intenções que coadunam mais especificamente para o tema da educação:

1. Todo ser humano tem *direito* à educação. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos bem como a instrução superior, está baseado no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Estes dois artigos, que de certa forma se apresentam até os dias de hoje com algumas ressalvas em documentos nacionais e internacionais², guardam em si a defesa de um futuro digno a todos por meio da educação. Mas o que chama a atenção é a referência ao termo *instrução*, que está ligada tanto ao aspecto técnico-científico, mas também ao aspecto mais subjetivo, isto é, ao desenvolvimento da personalidade, da moralidade, da solidariedade, que promovem o *bem-estar coletivo*. A instrução tem aqui o duplo papel de orientar sobre “como o mundo parece funcionar” e possibilitar tomadas de decisão cada vez mais refletidas. É assim que convergimos para o que Abbagnano ressalta sobre o termo educação como *instrução*:

² Por exemplo, Convenção Relativa à luta contra a discriminação no campo de Ensino (ONU, 1960); Protocolo de San Salvador (OEA, 1988); Convenção sobre o Direitos da Criança (ONU, 1989); Constituições da Espanha (art. 27), Portugal (1976, art. 73-9), Brasil 1988 (art. 205, que iremos tratar mais adiante).

[...] designa-se com este termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (ABBAGNANO, 2007, p. 306).

O ensino da filosofia: contribuições para uma educação reflexiva

Tendo em vista as transformações político-pedagógicas apresentadas e a abertura cada vez maior da educação básica ao pensamento filosófico, cabe agora entrar em questões mais práticas do trabalho. Analisaremos a partir de agora como a Filosofia, ensinada de forma mais acessível e adequada, pode contribuir para o desenvolvimento educacional de cada aluno.

Nesse sentido, é importante destacar *a priori* que já houve em tempos passados maiores aberturas e incentivos por parte de órgãos governamentais em relação ao ensino da Filosofia em diferentes ciclos da educação nacional. Entretanto, é evidente no contexto atual que ainda há problemas relacionados ao investimento, ao reconhecimento e à formação de professores para o emprego de metodologias diferenciadas a fim de levar o aluno, o quanto antes, a refletir de maneira filosófica.

Entre estas metodologias estão aquelas que promovem as habilidades de leitura e de escrita. E dentro de um ambiente escolar, se fizermos uma breve observação de uma sala de aula (seja de uma escola pública ou privada), é possível identificarmos rapidamente os alunos que apresentam fragilidade em ambas as habilidades por causa da insuficiência metodológica³. E, de modo geral, podemos dizer que estas são prejudicadas cada vez que se opta por não estimular adequadamente o protagonismo do aluno em sala de aula. Explicamos melhor: fatores como o receio de arriscar uma nova

³ Por insuficiência metodológica não queremos inculcar a ideia de que o culpado seja, como muitas vezes se ouve, o professor, mas apenas que os conteúdos disponibilizados na lousa, nos slides, nos livros didáticos, nos meios virtuais e até nas próprias metodologias ativas (que se utilizam de jogos, produção de imagens, vídeos, etc.) podem também ser insuficientes quando aplicados de forma inadequada em variadas situações de aprendizagem ou quando aplicados sem a percepção do clima (situação psicológica em que a turma se encontra) ou do comportamento (frequência de uma determinada disposição a agir) em sala.

experiência em sala, insegurança em promover atividades nos quais os alunos possam participar ativamente, introdução de grande fluxo de informações para um tema e mesmo a gestão inadequada do tempo acarretam prejuízos significativos no desenvolvimento reflexivo do aluno.

Nesse sentido, não são poucos os alunos que são ensinados (consciente ou inconscientemente) a apenas decorar ou memorizar o que é essencial em detrimento àquilo que, na verdade, precisariam refletir para aprender mais profundamente. Desde os primeiros anos da educação básica, os alunos brasileiros acabam passando em algum momento pelo estímulo à cópia, a apenas reproduzir o que antes já foi pré-determinado. Os efeitos disso para o desenvolvimento reflexivo são muito claros e evidentes: podemos citar a gigantesca onda de disseminação das chamadas Fake News na atualidade, que nada mais são do que notícias falsas ou distorcidas, em sua maioria comprometedoras ou até mesmo ameaçadoras, criadas com a finalidade de confundir ou criar tendências.

Sabemos que os reflexos destas notícias poderiam ser evitados se o público consultasse de maneira mais profunda e reflexiva a fonte das matérias veiculadas ou, pelo menos houvesse uma leitura de texto na íntegra, com suas interpretações e contextualizações necessárias. Quer dizer, essa característica copista do aluno, “permitida” desde os anos iniciais da educação básica, torna-se prejudicial para o próprio desenvolvimento do aluno e para todos os outros que estão à sua volta.

Observando a influência massiva de tal característica que se apresenta desde as bases do sistema de ensino, percebe-se como necessária e urgente intervenções pedagógicas adequadas de modo a se evitar que estes mesmos alunos se tornem cidadãos passivos, de “razão conciliadora”, incapaz de se posicionar criticamente e de questionar o mundo a sua volta⁴. (Cf. GOMES, 1977). Nas palavras de Roberto Gomes, no livro *Crítica da Razão Tupiniquim*:

Explica-se: se a Razão Conciliadora não dispõe de critérios explícitos para pôr em questão situações que lhe escapam, se

⁴ A pergunta mais importante da Filosofia é justamente o “por quê”. Através dessa pergunta, que ao mesmo tempo é chave para abrir as portas do conhecimento e luz para a dissipação de ignorâncias e preconceitos, encontra-se pedagogicamente a primeira etapa do desenvolvimento da reflexão do aluno.

não sabe dar razões de suas alternativas, só lhe resta se dirigir ao portador da idéia e não à idéia ela mesma. Impossível enfrentá-la (GOMES, 1977, pág. 50).

Assim, se pensamos em retirar os meios ou as tecnologias que auxiliam na aprendizagem tendo como justificativa principal a ideia de que elas “não são confiáveis”, excluimos não só o acesso à informação como também a possibilidade de desenvolvimento reflexivo do aluno, fazendo que a única metodologia “confiável” seja o copismo. Se, ao contrário, utilizamos desenfreadamente as mais novas tecnologias para que o aluno sintasse sempre à vontade dentro de um contexto desenvolvido tecnologicamente, caímos no extremo oposto, qual seja, o de estimular que o aluno entre em contato com muita informação e que por si mesmo dê conta dessa complexidade que nem mesmo computadores avançados conseguem. O resultado, mais uma vez, será a formação de um aluno copista, que apenas aprende a procurar (e a encontrar) as informações que lhe são mais convenientes, memoriza-las, e não desenvolver uma real reflexão sobre elas.

Ora, conforme Gomes, limitar dessa forma o pensamento reflexivo do qual se origina a própria Filosofia, é tirar da sociedade a opção de compreender a si mesma e expor suas razões de sê-la. Nas palavras do próprio autor: “a originalidade da Filosofia consiste em descobrir-se em determinada posição, assumindo-a reflexivamente.” (GOMES, 1977, p. 22)

Se não é possibilitado ao aluno a aprendizagem reflexiva, ele dificilmente irá compreender as nuances, os contextos e os vieses implícitos na realidade em que vive e passará a aceitar passivamente toda a influência do oceano de informações contemporâneo. Em relação a isso, Roberto Gomes mais uma vez afirma:

A face inquietante da Filosofia [e da reflexão que a antecede] é a ameaça ao tranquilo esquema de instalação que montáramos para enfrentar o real, aniquilando-o como coisa em si. O pensamento tenderá a explodir esta inércia do dado bruto ao qual nos agarrávamos (GOMES, 1977, p. 93).

É essa filosofia que, se bem desenvolvida, começa e termina com a reflexão – mas não uma reflexão em forma de monólogo, mas na forma dialógica, típica dos gregos, na qual o que se diz, o que se ouve, o que se lê, é interpretado, questionado, assimilado e compreendido.

Como se essa faceta não fosse gravosa o suficiente, ainda devemos trazer para a análise outro prisma da Filosofia brasileira, que envolve justamente a *transmissão* dessa capacidade supracitada. Roberto Gomes aponta em seu livro “Crítica a Razão Tupiniquim”, que a nossa Filosofia traduz-se como uma razão afirmativa, pois, diferentemente do que se observa em toda a história da Filosofia, na qual filósofos negam ou reavaliam as teorias uns dos outros, os filósofos brasileiros reafirmam as teorias já desenvolvidas e, normalmente, apresentam interpretações variadas dessas mesmas correntes.

Quando um filósofo brasileiro desenvolve um pensamento original e que destoa do que é visto como “tradicional” este pensamento passa a ser, em grande parte, taxado como mera fugacidade e apontado como inane, uma vez que não se baseia em um autor específico ou corrente ideológica reconhecida. A crítica de Roberto Gomes aparece aqui mais uma vez:

[...] Poderíamos construir toda uma história da Filosofia, que se recusasse a ser mero arsenal ilustrativo de dados históricos, mostrando que qualquer momento criador foi, na origem, uma negação. Isto não envolve, advirto, a ideia de uma necessária sucessão linear que conduzisse a um "progresso" contínuo para algo melhor - apenas envolve momentos legítimos de um processo que, embora produto humano, nos escapa em seu sentido global (GOMES, 1977, p. 30).

Neste trecho, podemos observar o posicionamento de Roberto Gomes em relação a tais influências. Não seria erro resgatar pensamentos e filosofias para o desenvolvimento do pensamento filosófico brasileiro. Até seria um ultraje afirmar o aposto. No entanto, o ponto é que a Filosofia brasileira também precisa dessa reformulação lógica visando o estabelecimento de uma escola filosófica puramente brasileira que esteja entrelaçada desde a raiz e que traga elementos nascidos nesse campo. Somente se a Filosofia

for estimulada desde a infância que, no futuro, iremos observar que um pensamento filosófico foi criado, estruturado e revestido por uma ótica puramente nacional.

Desenvolver esse pensamento crítico mostra-se necessário não apenas para um indivíduo, mas para toda uma sociedade e para o crescimento do país. E se houver metodologias mais acessíveis para o aluno desenvolver a sua reflexão filosófica, desde a mais tenra idade, nossa hipótese é de que o efeito se mostrará cada vez maior em outras disciplinas escolares, nos processos de tomada de decisão, nos valores que são atribuídos à realidade e no comportamento coletivo como um todo.

Pensar de forma crítica traz muitos benefícios. Por outro lado, ser apenas um aluno copista e passivo acarreta inúmeros problemas sociais. E temos visto isso acontecer com frequência no Brasil. Desencorajar o *direito* ao ensino e à aprendizagem da Filosofia é um problema que deve ser contido, caso contrário, desencadeará efeitos maiores do que os que o Brasil já enfrenta.

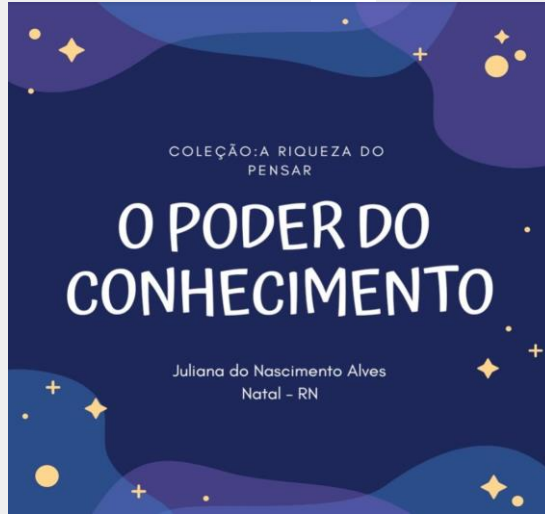
Nesse sentido, afirmamos aqui que possibilitar e promover a reflexão filosófica no aluno desde os anos iniciais amplia e melhora suas habilidades de leitura e escrita, e não o contrário. A Filosofia é um intenso e interminável processo de construção e estimula o aluno a construir um olhar cuidadoso e crítico sobre a realidade circundante, pois contribui para o desenvolvimento da dedução, da crítica, da construção cognitiva, da linguagem e do pensamento complexo (Cf. MORIN, 2007). Incluir a Filosofia como uma disciplina a ser ensinada para as crianças pode despertar nelas um pensamento reflexivo, levando à construção de uma autonomia importante para a vida pessoal, social, profissional. Se a criança pode vir a se tornar um adulto mais reflexivo na sociedade, é crucial que a escola deva ser a instituição principal que promova não uma, mas várias reflexões filosóficas.

Uma proposta criativa para o filosofar nos anos iniciais

Com vistas à contribuição para o desenvolvimento do pensamento filosófico já na mais tenra idade escolar, apresentaremos abaixo algumas propostas de atividades a serem realizadas em sala de aula. Cada uma delas também apresenta as principais habilidades

em foco. Além disso, ao tratar de um possível desenvolvimento reflexivo através deste conteúdo específico, não poderíamos deixar de lado os alunos que manifestam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Nesse caso, as atividades que se seguirão também podem ser adaptadas para determinadas situações de aprendizagem.

Figura 1- Projeto “O poder do conhecimento.”



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Livro criado e adaptado pela professora autora Juliana Alves para aplicação no Ensino Infantil da cidade de Natal no Estado do Rio Grande do Norte. Neste pequeno livro, a autora teve como objetivo apresentar aos alunos a Filosofia e desenvolver com eles um conhecimento que ultrapassa o pensamento do senso comum, elevando o pensamento lógico e a reflexão. Com esta iniciativa, os alunos puderam participar de discussões sobre os conceitos de Filosofia, de ética, de valores e da própria Educação. Para isso, utilizou-se de análise e interpretação de imagens, produção de cartas, produção de desenhos, etc.

Figura 2 - Desenhos dos alunos – Fundamental I



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Além desta atividade, desenvolveu-se variações em paralelo destinadas aos alunos com necessidades educacionais específicas, a fim de contribuir e estimular a reflexão filosófica. Para tanto, elaborou-se atividades com comandos simples e claros, que buscavam identificar se os alunos conseguiam formular conceitos

sobre sua experiência de vida, criando relações entre palavras, imagens, contextos, ideias e sentido.

Figura 3 - Projeto “Ver e imaginar”

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Trata-se de uma atividade com comando simples e claro, que buscava identificar se o aluno conseguia enumerar indivíduos ou objetos, visualizar detalhes nas imagens e interpretar comportamentos além de buscar identificar se o aluno cria relações entre palavras e contextos, entre ideias e sentidos. Este exercício precisou ser impresso colorido para haver uma nítida percepção e realização.

Considerações Finais

Para que a pesquisa e as atividades acima sugeridas fossem aplicadas em sala de aula e, conseqüentemente, bem sucedidas, ambos os autores/educadores estudaram metodologias que valorizavam a autonomia e a reflexão filosófica de cada estudante a

fim de torná-los protagonista de todo processo de aprendizagem. Ou seja, o diálogo e o protagonismo, através de debates em grupo, foram essenciais para a desconstrução de conhecimentos prévios e para a reformulação de saberes no desenrolar do trabalho.

Desta forma, as instituições de ensino, que junto à equipe docente receberam a pesquisa e incentivaram seus alunos do Ensino Fundamental a participarem desta nova forma de aprender Filosofia, observaram resultados que implicaram não apenas no desenvolvimento cognitivo como também no desenvolvimento social e afetivo dos estudantes. Os resultados obtidos mostraram-se eficazes e estimularam as escolas a aderir ao projeto de filosofia infantil e continuar inserindo-o em sua grade curricular.

Na prática, conseguiu-se observar o desenvolvimento de cada aluno, bem como suas habilidades e cooperações para que todos fossem ouvidos enquanto tentavam elaborar ideias filosóficas, concordavam ou discordavam de imagens exibidas e tentavam, juntos, formar um conceito que expressasse a opinião de todos. A ideia de formar uma roda, debater e trilhar caminhos para conceituar o objeto de estudo tem todo um valor social de refletir e entender sobre novas ideias, situações e buscar soluções apropriadas para juntos concluírem a tarefa. Com isso, as atividades permitiram que os alunos enxergassem diferentes perspectivas para que posteriormente representassem o que foi aprendido utilizando a criatividade.

A "arte" de se expressar por meio de debates, pinturas e escritas fez com que o projeto ganhasse ainda mais vida. Embora alguns alunos sentissem vergonha de se expor e transmitir o que sabiam, o trabalho em equipe e o apoio dos autores/educadores do projeto possibilitou a todos vivenciar a proposta da pesquisa e a ampliar valores, competências e habilidades (técnicas ou socioemocionais).

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia** (edição revista e ampliada). 5ª Edição São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANTISERI, D; REALE, G. **História da Filosofia** (vol.III).6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, n. 92, v. 26, Número Especial, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CAMBI, Franco. **Historia da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999
- CASTRO, M. L. O. de. **A Educação na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: André Quincé, 1998.
- FÁVERO, O. (org.) **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GOMES, Roberto. **Critica da Razão Tupiniquim**. 11. ed. São Paulo: Ftd, 1994.
- GILIO, Ismael. **Trabalho e educação: formação profissional e mercado de trabalho**. São Paulo: Nobel, 2000.
- JAEGGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007
- OLIVEIRA, Sheila E. **Cidadania: História e política de uma palavra**. Campinas: Pontes, 2006.
- PLATÃO. **A República** [trad. J. Guinsburg]. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- SAVIANI, D. **A Nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Denis Andrade ALMEIDA (UNICAMP)⁵

Introdução

O processo de formação de um sistema escolar no Brasil abarcou uma série de debates e ordenamentos jurídicos referentes tanto à sua configuração em níveis de ensino (séries ou anos) quanto à constituição de currículos que normatizaram as diversas disciplinas escolares. Não há como separar as discussões políticas, econômicas, pedagógicas e curriculares do desenvolvimento da história escolar. A escola tornou-se uma instituição que foi e continua sendo até hoje criticada, discutida e negociada. É necessário não olvidar o papel que a educação desempenha nas esferas econômica, política e cultural. O que as diversas pesquisas acadêmicas têm mostrado é a influência cada vez maior desses setores na educação, buscando moldá-la aos seus interesses e direcioná-la para uma formação cada vez mais imbuída de preparar um cidadão ordeiro e obediente aos ditames do capitalismo global.

Segundo os educadores Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Zanardi, o Brasil conserva uma tradição, no que diz respeito às reformas educacionais, que responsabiliza o currículo tanto pela qualidade da educação quanto pelos seus problemas. Isto posto, a solução para as diferenças e desigualdades nesse campo se daria por meio de reformas curriculares, ou seja, frisam-se mais os aspectos técnicos e omitem-se ou mesmo ignoram-se problemas de base estrutural, política e econômica, que influem sobremaneira nas distinções sociais e, especificamente, educacionais: “pensar o papel do currículo na correção das desigualdades é uma tentativa ingênua de deslocar os processos de escolarização do contexto de uma sociedade profundamente desigual”.⁶ Destarte, implicaria o

⁵ Mestrando em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Estadual de Campinas. O texto aqui apresentado, faz parte de nossa pesquisa em andamento. Para isso contamos com uma bolsa de estudos financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: denis.almeida@educacao.mg.gov.br

⁶ CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018, p. 54.

questionamento: qual é o papel da educação na supressão das desigualdades sociais? Como o currículo se insere nesse contexto? É necessário, portanto, distinguir políticas que têm o objetivo de transformar as estruturas daquelas que se limitam a adornar o já instituído. Assim, estudar o currículo é intentar compreender como se dá a interconexão dos interesses sociais com o conhecimento escolar.

Desse modo, este trabalho se insere no campo das pesquisas sobre o currículo e sua relação com as atuais reformas educacionais, no que concerne à construção de estruturas curriculares pautadas no ensino por competências. A partir de autores como Michael Apple, Ivor F. Goodson e José Gimeno Sacristán, que compreendem o currículo como fruto de uma construção social, envoltos a jogos de poder, interesses políticos e acadêmicos, contradições teóricas e objetivos educacionais diversos, pretendemos apreender quais são os princípios e concepções que pautam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nossa metodologia partiu de reflexões bibliográficas sobre as relações estabelecidas entre neoliberalismo e o ensino por competências, bem como da análise das prescrições curriculares oficiais, no caso, a BNCC. Essa trabalho se justifica pela atualidade do tema e pelas consequências negativas acarretadas por um ensino pautado em competências. A compreensão destes aspectos podem também propiciar a construção de caminhos e maneiras de romper com tal lógica curricular e desenvolver aprendizagens que levem em consideração a emancipação humana. Resultados parciais nos autorizam afirmar que o atual currículo propõe um ensino voltado para a conformação à sociedade atual e à hegemonia do capitalismo neoliberal ao limitar à educação ao aprendizado de competências gerais.

A Base Nacional Comum Curricular e a pedagogia das competências

A relação entre currículo, Estado e sociedade é frequentemente conflituosa, não por sua natureza, mas pelo seu processo de construção, no qual interesses diversos se tornam patentes. Vários estudiosos são unânimes ao afirmar a historicidade do currículo, ou seja, não é algo fixo e imutável, pronto e acabado, mas construído ao longo do tempo. Ele carrega, portanto, inúmeras intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, que o moldam e

que, por sua vez, produzem relações, saberes e práticas. O currículo perpassa as relações entre a escola, o conhecimento e a sociedade; permite a “compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola (o que ela faz) e com quem ela estabelece relações (a quem ela atende e de que modo)”.⁷

Para o teórico da educação Michael Apple, a organização do conhecimento em um currículo nunca é uma ação neutra, mas produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas. É uma “tradição seletiva”, pois implica que um grupo escolha e defina qual é o conhecimento legítimo a ser ensinado. O autor afirma que tais aspectos estão relacionados aos processos de dominação que são reproduzidos na sociedade. “Sempre existe, pois, uma política de conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo, e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros”.⁸ O pedagogo e pesquisador na área do currículo Ivor F. Goodson também assevera que não existe neutralidade, pois o currículo é definido para realizar determinados objetivos. O autor propõe uma história social do currículo, percebendo-o, portanto, como construção social, determinado pelos interesses de cada época. Acredita que ignorar as tentativas de controle e definição seria uma insensatez, pois “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”.⁹ Logo, estudar o currículo escrito proporciona maior compreensão do processo educativo, como também favorece apreender suas influências e os interesses que o formatam.

Ao realizar um estudo histórico da palavra currículo, desde a antiga Roma, o professor de didática José Gimeno Sacristán afirma que o sentido que damos a ela ainda hoje está relacionado à ideia de seleção de conteúdos e de organização daquilo a ser ensinado. Assim, o currículo foi se estabelecendo como um guia do processo educativo, ordenando o tempo escolar e regulando as pessoas

⁷ SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2012, p. 49.

⁸ APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Batista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 60.

⁹ GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997, p. 20.

(professores e estudantes). Esse aspecto está associado às demandas sociais para com a escola, pois “a incorporação do currículo se deu de acordo com os pressupostos eficientistas da educação escolar e da eficiência da sociedade em geral”.¹⁰ O ensino, a aprendizagem, os estudantes e os professores foram sendo orientados de maneira mais rígida pelo currículo. Este acabou se transformando em um poderoso normatizador da escolarização, alinhando e definindo as ações pedagógicas, seja por forças internas (a delimitação dos conteúdos, a separação das disciplinas), seja por forças externas (as avaliações padronizadas). Um corolário importante desse processo foi a instauração de padrões definidores sobre o que é um ensino satisfatório ou insatisfatório, que depende, em sua maior parte, da eficácia em se aplicar as diretrizes curriculares. A própria lógica da “educação para todos” estaria, para Sacristán, associada à organização dos conteúdos, constituindo-se como argumento pela defesa da igualdade. “As implicações do currículo na prática escolar, por um lado, e na sociedade externa à escola, por outro, constituem um capítulo interessante do pensamento pedagógico moderno”.¹¹

No Brasil, a política educacional implementada a partir dos anos 1990 e aprofundada no século XXI lançou bases para diferentes mecanismos de controle. O currículo nacional comum, os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Nacionais, os sistemas de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) – como também a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – acabaram, inevitavelmente, influenciando as práticas de ensino e avaliação dos professores, bem como técnicas de treinamento para que estudantes resolvessem tais provas. Um dos objetivos da educação acaba sendo alcançar bons índices nacionais e internacionais, pois estão sempre atrelados a premiações ou deméritos e também ao orçamento escolar, podendo levar a consequências negativas para professores e estudantes.¹² Esse processo de reorientação das políticas

¹⁰ SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: _____ (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 18.

¹¹ *Ibidem*, p. 20.

¹² SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Op. Cit.*, p. 52-55. Cf. também: CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. **RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 613-634, mai./ago. 2018; BROOKE, Nigel.

educacionais brasileiras está inserido em um conjunto mais amplo de reformas econômicas sob a influência de órgãos internacionais, tais como o Grupo Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, que exigem prioritariamente, como resposta às “ajudas” financeiras, a elaboração e implantação de currículos comuns com base no ensino por competências e habilidades.

Para professor e pedagogo Ángel I. Pérez Gómez o termo competências possui uma longa tradição de interpretações de base condutivistas, principalmente com a contribuição da psicologia behaviorista, que muito pouco contribuiu para se compreender a complexidade dos processos de aprendizagem. Portanto, não é um termo neutro como se vê presente nas discussões educacionais atuais, sobretudo nas políticas curriculares. Para o autor, a ideia de competências acaba por fragmentar o processo educativo, dividindo-o em aspectos comportamentais, cognitivos, emocionais, etc., que poderiam ser aprendidos, treinados e reproduzidos de maneira simples, conforme as necessidades do estudante. Outro ponto de crítica, é sua concepção mecanicista sobre as relações entre aprendizagem e prática. Sob essa ótica, ao ter adquirido certas competências gerais, o indivíduo poderia reproduzir comportamentos independentemente do contexto ou da situação em que se encontra.¹³ As competências seriam, portanto, ações observáveis, comportamentos, um saber-fazer, mobilização de recursos para resolver tarefas práticas, mas principalmente não é algo que se adquire, mas se demonstra, operacionado para responder as demandas econômicas. Por isso, os currículos fundamentados nas competências são defendidos por órgãos multilaterais, grupos empresarias, pois assim a aprendizagem pode ser “medida” por meio das avaliações nacionais e internacionais.¹⁴ Os objetivos são atender às necessidades do sistema capitalista e conformar o estudante ao modelo de sociedade atual, creditando-o como o único possível.

O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

¹³ PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Competências ou pensamento prático? A construção de significados de representação e ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 83.

¹⁴ SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Op. cit.*, p. 36.

Como se pode perceber nos documentos oficiais de tais organizações e nas diretrizes da educação nacional, pretende-se um ensino que promova a concorrência, a responsabilização individual, a capacidade de adaptação a um contexto cada vez mais incerto; além disso, afirma-se que a possibilidade de aquisição de certas competências ou habilidades definirá o sucesso ou fracasso de cada indivíduo, bem como o desenvolvimento ou a dependência econômica dos países. Inserida no contexto das reformas educacionais neoliberais e na crise do capitalismo, tais mudanças na educação visariam atender às demandas econômicas e, fundamentalmente, a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e flexível.

A publicação e homologação da Base Nacional Comum Curricular pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, no ano de 2017, encerrou um capítulo, ou melhor, aprofundou ainda mais a relação entre a educação brasileira e os interesses privados, utilitaristas e empresariais que tomavam forma e corpo desde as reformas educacionais da década de 1990. Tal vínculo já presente em documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), arraiga-se ainda mais no período atual. O que estava implícito nas versões preliminares da BNCC, no documento aprovado evidencia-se claramente sua filiação a uma concepção curricular pautada na chamada pedagogia das competências, que atende diretamente as reivindicações dos “reformadores empresariais”.¹⁵ Não obstante afirme, na parte introdutória, de que sua elaboração foi fruto de um processo de amplo debate, o que pôde ser visto foi o inverso: copiosas críticas recaíram ao modo pouco democrático dado ao encaminhamento das discussões.¹⁶ Reforçou-se, assim, a hegemonia

¹⁵ BITTENCOURT, Jane. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas**. XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, p. 564. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf>. Acesso em 22 de out. 2020. Ver também: SOUZA, Éder Cristiano de. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. **REH**. Ano V, vol. 5, n. 10, jul./dez. 2018; MARSAGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

¹⁶ Sobre o aspecto não democrático na construção da Base, ver: AGUIAR, Maria Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: _____; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018; MENDONÇA, Erasto Fortes. **PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão**

de um pensamento norteado pelos princípios pedagógicos do ensino por competências como parâmetro básico de estruturação curricular. Segundo o texto da Base, esse enfoque se justifica porque reformas curriculares já realizadas em outros países seguem tal perspectiva, como também pelo fato de que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) privilegiam avaliações nas quais as competências são premissas fundantes para a construção dos rankings internacionais de qualidade educacional. Ainda segundo o texto, a adoção do ensino por competências poderá garantir os direitos de aprendizagem: “Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos”.¹⁷

A referência, em nota de rodapé, ao documento da OCDE, “*Global Competency for an Inclusive World*”,¹⁸ exemplifica, conforme a educadora Jane Bittencourt, o alinhamento da Base Nacional a essa agência multilateral e, conseqüentemente, ao que ela concebe como finalidade para a educação. O texto é umas das referências teóricas das chamadas competências globais, orientadas pelas ideias de habilidades, conhecimentos e atitudes. Se na segunda versão da BNCC a adoção da concepção de competências era tácita – a palavra competências aparecia apenas três vezes –, o documento homologado, por outro lado, reafirma e sublinha seu compromisso com tal prisma de forma veemente, encontrando-se 97 vezes o termo no texto para o Ensino Fundamental e 111 vezes para o Ensino Médio. Além das competências gerais e específicas de cada componente curricular, são listadas habilidades que indicam os resultados de aprendizagem esperados para as áreas de conhecimento e etapa escolar.¹⁹

A Base Nacional, portanto, não deixa dúvidas quanto à sua forma de conceber o conhecimento ao afirmar que “os conteúdos

da educação e da escola. In: AGUIAR, Maria Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). *Op. Cit.*

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017, p. 16.

¹⁸ *Ibidem*, p. 16, nota 21.

¹⁹ BITTENCOURT, Jane. *Op. Cit.*, p. 564-565.

escolares estão à serviço do desenvolvimento das competências”,²⁰ havendo, portanto, um esvaziamento das especificidades próprias das disciplinas escolares e mesmo a inexistência da própria disciplina – como é o caso da História para o Ensino Médio, que foi diluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, não cabe aos alunos “compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as ‘competências’ o mercado exige dos indivíduos”.²¹

O enfoque nas competências, como balizador dos currículos, é retomado atualmente com os mesmos argumentos de décadas anteriores: é necessário alinhar a escola às mutações que afetam o mundo do trabalho na atualidade, sendo indispensável para tal a formação de pessoas inovadoras, resilientes, flexíveis, adaptáveis, produtivas, empreendedoras e competitivas.²² É crucial e mesmo revelador notar que tais conceitos empregados *ad nauseam* não são acidentais, mas fazem parte de uma nova semântica que remodela instituições e plasma subjetividades. Nas palavras do historiador Rodrigo Turin, constrói-se um “regime de historicidade neoliberal”.²³ O autor assevera que algumas dessas palavras não são recentes, no entanto, ganham significados inéditos, sendo necessário tomá-las em seu conjunto, em suas estreitas relações com a lógica neoliberal, que, por sua vez, as definem e as instrumentalizam. Tal semântica instituída pelo neoliberalismo provoca uma percepção hiperacelerada do tempo, onde as incertezas do futuro e os acontecimentos repentinos exigem respostas cada vez mais rápidas. Nesse novo regime de historicidade, ser flexível é ter a habilidade de sempre se adaptar a eventos que sobrevêm de forma imediata, não havendo tempo, conseqüentemente, para tecer expectativas e colocá-las em prática:

Sem operar com horizontes de futuro definidos, joga antes com a incerteza e o risco. Com isso, essa forma de movimento não deixa de produzir uma espécie de destemporalização da

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. *Op. cit.*, p. 9.

²¹ MARSAGLIA, Ana Carolina Galvão et al. *Op. Cit.*, p. 116.

²² SILVA, Mônica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.34, 2018, p. 11.

²³ TURIN, Rodrigo. **Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal**. Copenhague: Zazie Edições, 2019, p. 23.

história. Em vez de temporalizar-se na forma do “projeto” ou da “formação”, em que a ordenação do passado mostrava-se essencial à constituição e à estabilização de horizontes de expectativas, apresenta-se agora uma série de presentes descontínuos, aos quais os indivíduos e as sociedades devem adaptar-se continuamente. A aceleração é uma dimensão estrutural dessa rede semântica, mas uma aceleração sem telos, sem expectativas, dentro da qual os nexos entre passado, presente e futuro tornam-se extremamente voláteis, quando existentes.²⁴

Diante de uma realidade que se apresenta como inexorável, cabe ao sujeito encontrar por si próprio maneiras de lidar com os riscos de um tempo imerso em incertezas. Para o autor, o conceito de resiliência é fundamental nessa perspectiva, sendo valorizado por fundações e órgãos internacionais vinculados à educação como uma das principais habilidades que os alunos devem desenvolver. O indivíduo resiliente é aquele capaz de se adaptar e de se recuperar rapidamente dos contratempos e percalços diários, dos obstáculos de uma concorrência progressivamente maior e de uma insegurança agonizante em relação ao futuro: “A resiliência implica, assim, tanto um aspecto físico quanto emocional, encurtando o tempo disponível para os indivíduos se recuperarem dos impactos da precarização das condições de trabalho e de seus efeitos psíquicos, sendo obrigados a reinventar-se continuamente”.²⁵ O texto da BNCC para o Ensino Médio justifica seu enfoque no desenvolvimento de competências afirmando justamente que em um novo cenário mundial, como é o da contemporaneidade, torna-se premente que o jovem seja “criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”²⁶, o que requer que ele saiba, principalmente, aprender a aprender.

Segundo o pedagogo Newton Duarte, a referência ao aprender a aprender demarca e integra a chamada pedagogia das competências. Conforme ele, o sociólogo suíço Philippe Perrenoud foi um dos nomes que mais contribuíram para elaboração e

²⁴ *Ibidem*, p. 27.

²⁵ *Ibidem*, p. 29.

²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018, p. 14.

fundamentação dessa ótica. O suíço afirma que as competências estão intimamente ligadas às ideias da individualização da aprendizagem focada no aluno e nos métodos ativos. “A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos”.²⁷ Para Perrenoud, seguir a lógica das competências é permitir passar de uma educação focada no ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), ou seja, as competências são adquiridas na prática. Para Duarte, “Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey”.²⁸ Além disso, o que está implícito nessa acepção é que o aprender a aprender se torna uma arma para a competição e adaptação à sociedade vigente. Ou seja, a ideia do aprender a aprender expressa na perspectiva das competências não tem como objetivo uma educação para a transformação social mas para a conformação e adaptação dos indivíduos à sociedade atual, caracterizada por sua fluidez e mudanças aceleradas.

Na competência geral de número dez, o texto da Base afirma: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação”²⁹. Para Turin, um dos principais caminhos para o desenvolvimento de tais competências passa por uma ênfase demasiada nas chamadas habilidades socioemocionais, pelas quais se valorizam reiteradamente os sentimentos positivos e a anulação daqueles vistos como negativos: “Uma nova economia dos afetos se impõe, na qual os tempos lentos da melancolia e da crítica são inviabilizados em nome dos efeitos performáticos do pensamento positivo. Nesse evolucionismo social repaginado, só os mais resilientes sobreviverão”.³⁰ Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as dez competências gerais. No site oficial da Base Nacional Curricular encontra-se uma lista de cinco competências necessárias, segundo o texto, para se desenvolver as habilidades

²⁷ PERROUNOUD, Philippe. A arte de construir competências, 2000 *apud* DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001, n.18, p. 38.

²⁸ *Ibidem*, p. 35.

²⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018, p. 10.

³⁰ TURIN, Rodrigo. *Op. Cit.*, p. 29.

ligadas às emoções, a saber: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e, por fim, tomada de decisão responsável.

A perspectiva individualista das habilidades é visível, cabendo ao sujeito buscar caminhos para melhor se adaptar às vicissitudes que se apresentam e se conformar à realidade que o rodeia. Na definição da competência da autoconsciência, lê-se: “Envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma *atitude otimista* e voltada para o crescimento”, e na autogestão, afirma, “Relaciona-se ao *gerenciamento eficiente do estresse*, ao *controle de impulsos* e à definição de metas” (grifos nosso).³¹ Em um estudo realizado pela OCDE sobre o poder das competências socioemocionais se percebe claramente a que fim se volta o desenvolvimento de tais habilidades:

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. Problemas como obesidade e diminuição do engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, têm a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem.³²

³¹ Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying?highlight=WyJzb2Npb2Vtb2Npb25hbCJd>. Acesso em 23 de mai. 2020.

³² OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2017, p. 17. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page4. Acesso em 24 de mai. 2020. Para uma análise acurada e ampla do enfoque nas competências socioemocionais em documentos educacionais, ver: CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas**

No excerto acima não se verifica uma única referência à um projeto coletivo de transformação social, à perspectivas de um futuro mais justo e equânime. É inexistente a preocupação com mudanças profundas da realidade, aceitando como inexorável o contexto de crise atual, algo naturalizado e que, por sinal, piora gradativamente. O único caminho expresso seria o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que possibilitariam ao indivíduo, enquanto empresário de si mesmo, conquistar um lugar nessa sociedade na qual as incertezas, as desigualdades sociais e o desemprego tendem a se ampliar cada vez mais. Não existe, portanto, a possibilidade de projetar um futuro e muito menos vivê-lo. A semântica neoliberal define a fluidez como característica essencial desses tempos: “Por isso, ‘diferenciação’, ‘flexibilização’ e ‘inovação’ conectam-se na constituição dessas ‘vidas móveis’ que marcam a subjetivação contemporânea”.³³ Outra noção no interior dessa rede semântica é a ideia de desempenho, que toma forma na escola por meio da lógica avaliativa. O “currículo avaliado”³⁴ nas provas externas e internas fazem parte de uma cultura da performance, definida por um sistema de controle e vigilância regulada por avaliações e comparações. De fato, isso leva a um estreitamento filosófico, político e pedagógico que resume o processo educativo a classificações de desempenho.³⁵

A BNCC recupera, desse modo, a tipologia dos conteúdos propostas por César Coll³⁶, em sua divisão em conteúdos conceituais

políticas curriculares contemporâneas no Brasil. Dissertação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 154 f., 2019.

³³ TURIN, Rodrigo. *Op. Cit.*, p. 33.

³⁴ “Portanto, a concretização de significados do currículo não é alheia a esse clima de avaliação, que explicitamente pode ser vista no tipo de aprendizagem que fica ressaltada pelos sistema de controle formal dominantes. A avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo os conteúdos ou planejando tarefas (grifos no original). SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão...op. cit.*, p. 312.

³⁵ CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. *Op. Cit.*, p. 88.

³⁶ No processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, o professor espanhol César Coll foi um dos principais consultores do Ministério da Educação. Ele já tinha coordenado a reforma curricular espanhola e influenciou sobremaneira a reforma aqui no Brasil. Coll defende – orientado pelos estudos de Piaget em sua base construtivista do ensino e aprendizagem – que o centro de um currículo e do processo educacional deve ser o aluno e não o conteúdo. Para uma análise sobre as concepções curriculares do autor, ver:

(aprender a conhecer), conteúdos procedimentais (aprender a fazer) e conteúdos atitudinais (aprender a ser), colocando o conhecimento a serviço do desenvolvimento de competências. Retoma também a noção de um ensino tecnicista proposto por Ralph Tyler, que defendia um conhecimento aplicável para se alcançar uma maior eficiência social. Além disso,

[a] BNCC tampouco hesitou em ressuscitar a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, atribuindo-lhe uma nova roupagem. O psicólogo estadunidense hierarquizou as habilidades dos domínios cognitivo (compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) e afetivo (recepção, resposta, valorização, organização e internalização de valores).³⁷

Concomitantemente à pedagogia das competências, as teorias psicológicas, fortemente as de base construtivista, têm fundamentando as reformas curriculares desde os anos 1990, e o atual currículo comum não foge à regra. Tal perspectiva orienta os processos de ensino, a escolha dos conteúdos, as concepções de aprendizagem e as maneiras de se abordar o desenvolvimento do pensamento. Segundo o pedagogo Jurjo Torres Santomé, a partir dos anos 70 e 80 do século passado, a psicologia, principalmente a escola piagetiana, no contexto de críticas à educação tradicional, tornou-se a panaceia para os educadores progressistas. Essa teoria da aprendizagem enfocava o aluno como centro do processo educativo, pensando em formas mais relevantes de ensino para cada indivíduo.

A prevalência desse discurso psicológico, que primava pelo desenvolvimento das capacidades individuais, levou conseqüentemente à centralidade da ideia de que era necessário contextos educacionais que possibilitassem, facilitassem e estimulassem o desenvolvimento das crianças e jovens em idade escolar. Ocorreu, por sua vez, uma desvalorização da dimensão cultural da educação. “Pensava-se que uma vez desenvolvidas as

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

³⁷ NEIRA, Marcos García. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 167.

capacidades individuais, passaríamos a nos preocupar pelo conhecimento”.³⁸

Portanto, a Base Nacional Comum Nacional demarca sua compreensão de educação e os resultados que espera para a prática escolar. Ao assumir o discurso das competências como base teórica para se organizar a aprendizagem e o ensino no país – lembrando que a Base é o primeiro documento curricular com caráter obrigatório na política educacional brasileira – ela expressa seu compromisso com a lógica empresarial capitalista que, para isso, constrói um pensamento hegemônico baseado no consenso sobre a validade de tal enfoque, recorrendo a argumentos “neutros”, baseado em “resultados verificáveis”.

Considerações finais

As propostas curriculares são objetos de estudo fundamentais para que se possa apreender de maneira ampla quais são os interesses e perspectivas para a educação, além de permitir compreender que princípios teóricos foram utilizados como referência para a elaboração dos currículos. Dessa forma, ao olhar para as concepções pedagógicas e epistemológicas que pautaram a formulação da Base Nacional Comum Curricular, foi possível perceber seu alinhamento ao chamado ensino por competências, que defende uma aprendizagem imediatista, pragmática e utilitária, tendo como fim a formação de sujeitos competitivos e flexíveis para o capitalismo neoliberal. Essa investigação indicou, por outro lado, a necessidade de se pensar quais são as consequências que tal concepção de aprendizagem e ensino, fomentada pela BNCC, têm para as respectivas disciplinas que compõem o currículo, em especial o de História. Destarte, esse trabalho pode proporcionar caminhos para a reflexão e análise da aprendizagem histórica que a Base promoverá nas escolas do país, e que tipo de prática escolar se espera dos professores de História.

³⁸ SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Op. cit.*, p. 165.

Referências

- AGUIAR, Maria Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: _____; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Batista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying?highlight=WyJzb2Npb2Vtb2Npb25hbCJd>>. Acesso em 23 de mai. 2020.
- BITTENCOURT, Jane. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas**. XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, p. 564. Disponível em: <<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf>>. Acesso em 22 de out. 2020.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.
- CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. **RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 613-634, mai./ago. 2018.
- CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. Dissertação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 154 f., 2019.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001, n.18, p. 35-40.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

MARSAGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Maria Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

NEIRA, Marcos Garcia. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2017. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page4> Acesso em 24 de mai. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Competências ou pensamento prático? A construção de significados de representação e ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. O que significa o currículo? In: _____ (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34, p. 1-15, 2018.

SOUZA, Éder Cristiano de. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. **REH**. Ano V, vol. 5, n. 10, p. 70-91, jul./dez. 2018.

TURIN, Rodrigo. **Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal**. Copenhague: Zazie Edições, 2019.

TECNOLOGIA, PRÁTICA E REPRESENTAÇÕES NO ATUAL ENSINO DE HISTÓRIA

Marysther Oliveira do NASCIMENTO (Secretaria de Educação do Estado da Bahia)³⁹

Márcia Suely Oliveira do NASCIMENTO (Secretaria de Educação do Estado da Bahia)⁴⁰

Introdução

O século XXI se apresenta como o momento na história onde o desenvolvimento das tecnologias relacionadas à comunicação e às inovações científicas transformaram de maneira intensa a forma como os indivíduos vivem, compreendem a realidade e produzem conhecimento. Esse contexto de mudanças gera inquietação e a necessidade de novos arranjos para atender os cenários que se apresentam. Percebemos uma busca por formas de pensar que traduzam essas novas realidades e que nos ofereçam repertórios para nos posicionarmos e assimilarmos, ou não, o processo.

O presente artigo procura discutir como as tecnologias, as práticas e as representações no atual ensino de História promovem a construção do saber complexo em seus sujeitos. No desenvolvimento dessa análise utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica que nos permitiu o acesso a pressupostos teóricos necessários à construção desta reflexão. Dentre os teóricos que balizaram esta análise utilizamos o pensamento de Freire (1993); Morin (2007); Pozo (2002); Barca (2006); Rüsen (2007); Tardif (2014) entre outros.

O artigo se encontra dividido em duas seções: **Educação, complexidade e contemporaneidade**, onde procuramos discutir as perspectivas e objetivos em relação a Educação na atualidade, suas relações com o pensamento complexo, a construção do saber pedagógico e a noção de sociedade de aprendizagem. Posteriormente, na seção intitulada **O papel do professor de História na Educação atual**, abordaremos os conceitos de representação e consciência histórica na reflexão sobre o papel da História e do ensino de História hoje. Finalmente, apresentaremos as **Conclusões**.

³⁹ Secretaria de Educação do estado da Bahia; marysther.oliveira@gmail.com

⁴⁰ Secretaria de Educação do estado da Bahia; marciasuely90@gmail.com

Educação, complexidade e saber

Educação no século XX

Durkheim definia a Educação enquanto “a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social” (2012, p.53) o pensador definia a educação como um processo social que visava garantir os direitos, as estruturas e as formas de pensar em uma determinada sociedade permitindo que essas condições fossem reproduzidas e mantidas. O autor desenvolvia essas interpretações no contexto entre o final do século XIX e início do XX no que se convencionou chamar de *Belle Epoque* por conta do intenso desenvolvimento tecnológico, das ideologias, as novas formas de produção e o crescimento das cidades. Um contexto de mudanças e bases que consolidaram o ideal de modernidade. Mas como Durkheim bem percebeu a Educação é um processo social que sofre influência das estruturas econômicas, políticas e sociais e dessa forma ela e seus atores são chamados a rever práticas, objetivos e formas de ação.

Neste breve século XXI cheio de inquietações e angústias a Educação é convocada a uma nova perspectiva. A questão primordial não é a geração adulta manter a reprodução do sistema através das crianças e jovens, mas como será criado um outro sistema que responda às necessidades de hoje e futuras. Em meados do século XX a constituição de comissões internacionais que buscavam discutir os sentidos da educação para o futuro algumas dessas organizadas pela UNESCO. Em 1972 a UNESCO publica o **relatório Aprender a Ser** (ou relatório Faune) que percebe o homem como um ser inacabado e a Educação como um processo permanente “um continuum existencial, cuja duração se confunda com a duração da própria vida” (FAURE, 1972, p. 342) que para ser efetivado precisa de espaços que extrapolam os limites da escola. Desta forma são apresentados os conceitos de **cidade educativa**, onde todo espaço é espaço de aprendizagem, e o de **sociedade de aprendizagem**.

Segundo Pozo em uma **sociedade de aprendizagem** “Todos somos, em maior ou menor grau, alunos e professores. A demanda de aprendizagens contínuas e massivas é um dos traços que define a

cultura de aprendizagem de sociedades com o a nossa.” (2002, p.23). Esse processo seria uma consequência da própria dinâmica relacionada às formas de aprender, de ensinar e aos materiais de aprendizagem que são modificados no tempo sofrendo adaptações, evoluindo conforme a necessidade e, no atual contexto, mudam em um menor espaço de tempo.

Dando continuidade às discussões, em 1996 temos a publicação **Educação um tesouro a descobrir** relatório para a UNESCO sobre Educação para o século XXI. Neste temos o aprofundamento das questões apresentadas no relatório de 1972. A Educação “surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” através dessa perspectiva a Educação promoveria a “sobrevivência da Humanidade”, a aproximação entre o local e global; a construção de projetos de vida pautados na ética e no compromisso com o todo e o meio ambiente, a utilização da tecnologia e dos recursos enquanto fonte de construção de uma realidade mais harmoniosa.

O relatório enfatiza a Educação como um processo inerente ao ser humano e a todas as fases de sua vida sendo necessário um aprendizado constante para fazer frente a esse mundo de rápidas transformações. O processo de aprendizagem deveria se nortear com base em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A Educação nesta perspectiva seria um instrumento de empoderamento das novas gerações desenvolvendo o pensamento crítico, a capacidade de analisar informações, a sensibilidade em relação aos diversos contextos sociais e o pensamento coletivo como ferramentas necessárias para transformar a realidade que vivenciamos. Esse processo seria parte constituinte de uma educação que promove uma visão humanista que

Reafirma um conjunto de princípios éticos universais que devem ser as bases de uma abordagem integrada ao propósito e à organização da educação para todos. Tal abordagem tem implicações para a concepção de processos de aprendizagem que promovem a aquisição de conhecimentos relevantes e o desenvolvimento de competências a serviço de nossa humanidade comum. A abordagem humanista leva o diálogo

sobre educação além de seu papel utilitário no desenvolvimento econômico (UNESCO, 2016 p. 38).

Segundo Pozo “A cultura de aprendizagem direcionada para reproduzir saberes previamente estabelecido deve dar passagem a uma cultura de compreensão, da análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos e não só do consumo, mediado e acelerado pela tecnologia, de crenças e modos de fazer fabricados fora de nós” (2002, p.40). No atual contexto o desenvolvimento de habilidades emocionais sociais e cognitivas são necessárias para que as pessoas se posicionem, de maneira ética, em relação a esta sociedade conectada.

No Brasil as discussões a princípio são direcionados ao papel da Educação para a construção de um país sem tantas desigualdades, Neste sentido o pensamento de Paulo Freire(sempre atual) se desenvolve no projeto de uma educação que problematize os processos(ato educativo), que gere reflexão através da sua conexão com o cotidiano buscando o “bem viver coletivo” e a quebra das estruturas de exploração social. Além disso o autor reforça essa ideia do aprender enquanto um ciclo contínuo onde “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.” (FREIRE, 1996, p.55)

Freire afirmava que no processo educativo

[n]ecessita-se de homens, de mulheres, que ao lado dos saberes técnicos e científicos, estejam também inclinados a conhecer o mundo de outra forma, através de tipos de saberes não preestabelecidos. A negação disto seria repetir o processo hegemônico das classes dominantes, que sempre determinaram o que podem e devem saber as classes dominadas. (1993).

Em 2017 foi aprovada a Base Nacional Curricular documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos no Brasil devem garantir ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O texto se encontra conectado as dimensões da educação atual trazendo isso sistematizado em suas dez competências que valorização a diversidade cultural e de contextos; o uso da criatividade e das novas tecnologias através da análise e da reflexão; o autocuidado e o pensar coletivamente entre

outros. Estas competências representam essa busca em se ampliar estruturalmente os significados da educação básica em nosso país.

Portanto a Educação se apresenta como um campo dinâmico do saber que se encontra em constante transformação. Não podemos resumir a discussão ao simples uso ou não de artefatos tecnológicos, mas precisamos questionar quais são os objetivos desse processo e mais do que nunca qual sociedade estamos construindo para o futuro. Nesse sentido o processo de aprendizagem deve acontecer de forma a romper com os paradigmas anteriores e se colocar enquanto parte de um processo complexo, fluído e novo que caracteriza este início de século. A escola é chamada a promover a valorização do indivíduo através de uma ação pedagógica constantemente ressignificada que promova a reflexão de seus atores.

Pensamento Complexo

O *Dicionário Básico de Filosofia* apresenta o verbete Complexo a partir de duas perspectivas. A princípio seria uma ampliação do pensamento de Pascal no que se refere ao conhecimento do todo e de suas partes constituintes e justamente por considerar diversos fatores e suas relações talvez seja o caminho para se compreender a contemporaneidade. O pensamento complexo desenvolvido por Morin (2002) se apresenta enquanto um novo paradigma que “[...] nasceria ao mesmo tempo do desenvolvimento e dos limites da ciência atual” (JAPIASSÚ 2006) oferecendo respostas aos desafios do pensamento contemporâneo.

A teoria da complexidade propõe a construção do conhecimento através das interconexões, da diversidade, de uma visão holística dos processos constituintes da realidade que rejeitam a compartimentação da ciência e uma visão linear dos eventos. O termo complexo aqui entendido como “...o tecido de acontecimentos, ações, interações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.” (MORIN, 2007, p. 17).

Para o autor ao pensarmos na educação do futuro em uma perspectiva complexa, independente dos currículos e técnicas utilizadas teríamos “**sete saberes fundamentais**” que deveriam nortear as práticas pedagógicas. Estes saberes estão relacionados às

noções de conhecimento e de conhecimento pertinente; a condição humana, a identidade terrena, a habilidade de enfrentar incertezas; o ensino da compreensão e a ética do gênero humano. Estes saberes permitiriam o desenvolvimento da consciência, a tomada de decisões focadas no exercício da cidadania e a produção de conhecimento. Esse conhecimento pertinente “... é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrito. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar...” (MORIN, 2003, p.149)

Saberes e Representações sociais

A elaboração da prática pedagógica mantém relação próxima com os conceitos de saber e representação. Segundo Tardif o saber não é uma coisa que flutua no espaço:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola. (2014, p.11)

No caso específico do saber pedagógico o autor o caracteriza enquanto um saber social que tem por características ser partilhado por um grupo de agentes(professores) que possuem uma formação comum; regido por um sistema legal que define os objetivos, normas e orienta o seu funcionamento(universidades, secretarias, etc); seus objetos são as práticas sociais e por conta disso as formas de ensinar e os saberes a serem ensinados são modificados conforme o contexto e as mudanças sociais o que permite a seus profissionais construir esse conhecimento durante toda a sua vida profissional.

Partindo – se do princípio de que os indivíduos constroem sua subjetividade no real e nele sintetiza- se todo um conjunto de relações sociais, ao pensar a construção do saber pós-introdução das novas tecnologias, faz-se necessário analisar as representações criadas a partir dessas práticas e dessa inter relação entre professor – saber- tecnologias educacionais. Para tanto, faremos algumas

considerações acerca do que venha a ser representações sociais, na perspectiva de Serge Moscovici e de alguns de seus seguidores, tais como Denise Jodelet.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) postulada por Serge Moscovici tem por objetivo estudar a interação entre indivíduo e sociedade. Tanto indivíduo quanto sociedade são transformados, influenciados, moldados e construídos pelas suas relações de articulação e, nessas interações, ocorrem os fenômenos psicossociais que são o objeto de estudo das representações.

A efetivação do processo de elaboração e funcionamento da representação social dar-se por meio do que Moscovici denominou de objetivação e ancoragem. Segundo ele, a objetivação é o processo pelo qual o objeto passa da condição de abstrato para a condição de concreto, materializando-se por meio da palavra. O processo de ancoragem constitui-se pela atribuição de valores aos objetos das relações sociais, transformando a ciência num saber acessível e importante a todos. Apreende-se assim que são elementos diversos, tais como as referências históricas e culturais que dão embasamento a construção das representações sociais.

Seguindo essa linha de pensamento de Moscovici, a definição de representações sociais de Jodelet (1984 *apud* Sá 1995, p. 32), que as concebe enquanto “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, marcando os processos de representação que nascem das comunicações e interações com o mundo e com os outros. Apreende-se do pensamento de Jodelet, que a objetivação de um conceito ou objeto, por parte dos sujeitos, depende dos condicionantes culturais – o acesso às informações em função da inserção social dos sujeitos – e dos aspectos valorativos do grupo – sistema de valores do grupo.

A partir dessa concepção de representações, deve-se pensar a elaboração do saber do profissional de História enquanto uma junção dos saberes pedagógicos e didáticos como também da ação do saber proveniente de sua experiência enquanto professor, o que irá demonstrar a forma como esse sujeito se apropria do ser professor e do seu mundo. A reflexão crítica sobre esse saber traz em si a percepção da identidade assumida enquanto educador/ra, como perpassa pelas representações (formações mentais) elaboradas por

ele enquanto sujeito social que interferem na sua ação de ensinar, mediar e apoiar a construção da aprendizagem.

O papel do professor de História na Educação atual

Para Moran, “ensinar e aprender são desafios que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento” (MORAN, 2010, p.12) os desafios seriam de pensarmos essas relações com flexibilidade utilizando as tecnologias de comunicação para o desenvolvimento de projetos e formatos que valorizem a pesquisa. Nesta perspectiva de ensinar e aprender em um contexto de transição qual é o papel do professor de História e do ensino de História?

Professores de História geralmente são inquiridos em relação ao papel da disciplina e a importância de se conhecer o passado. Percebemos em momentos da História que a disciplina foi utilizada para justificar nacionalismos, desenvolver sentimentos de identidade, justificar valores mas na atualidade qual seria o sentido do ensinar história? Para desenvolvermos esta discussão nosso ponto de partida são os conceitos de literacia histórica, consciência histórica e Didática da História.

Isabel Barca ressalta que em História “a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (2006, p.95) dessa forma seria necessário desenvolver as capacidades da **literacia histórica** vista aqui enquanto “competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado”.(2006, p.95) Em um mundo que se caracteriza por diversas fontes de informação em formatos variados a capacidade de selecionar, interpretar e verificar a fidelidade dessas informações são essenciais para se identificar as diversas narrativas históricas⁴¹ que permeiam a nossa realidade e dessa forma estabelecer a consciência histórica.

O pensador alemão Jörn Rusen ao discutir as mudanças empreendidas no sistema educacional alemão no século XX observou como o ensino e aprendizagem de História foram ressignificadas a

⁴¹ Segundo Rusen as narrativas históricas fariam a conexão entre passado, presente e futuro.

partir do movimento que se buscou desenvolver a consciência histórica e fortalecer aspectos da chamada Didática da História. Para o autor

A consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (2006, p.8)

A Didática da História segundo Rusen promoveria o desenvolvimento dessa consciência e teria o papel na atualidade de traduzir o conhecimento científico, teórico da História para a sua aplicação prática. A partir desta os objetos de estudo são ampliados, permitindo análises das mais diversas fontes e narrativas, que traduzem o agir humano e que precisam ser orientados através da prática pedagógica direcionada. Dessa forma ao desenvolver a consciência histórica os indivíduos interpretam o seu cotidiano (o presente) utilizando os conhecimentos em relação ao passado. O diálogo estabelecido com essas temporalidades representaria a convergência entre o conhecimento científico, a Didática da história e o ensino de História o que promoveria a aprendizagem histórica. Rusen acredita em relação ao ensino de História nas escolas

(...) a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história enfatizado o fato de que a história é a uma matéria de experiência e interpretação. Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. (2006, p.10)

A construção desse saber histórico seria o resultado desse encontro “entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem. Só assim a educação histórica estará apta a responder às exigências do pensamento científico numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentado. (BARCA, 2012, p.38)

Isabel Barca também ressalta a importância de professores com o perfil de “investigador social”, docentes que buscam compreender “a progressão conceptual dos seus alunos com lentes

próprias da natureza da História e não apenas em termos de quantidade de conteúdo, é crucial para a promoção de uma intervenção sustentada e, por isso, mais bem sucedida”. (2012, p.46)

Outro aspecto importante é a abundância das fontes. A historiadora Lilian Starobinas ressalta que ao sair de um contexto em que a principal fonte de informações era o livro para o uso da internet os procedimentos de seleção e verificação da veracidade dessas informações se tornam ainda mais importantes e fazem parte do aprendizado de professores e alunos que no processo de curadoria utilizam da pesquisa, da reflexão e da esquematização de estratégias para a inserção desses materiais em situações de estudo. Para a autora os processos educacionais na atualidade representam um

[...] convite à adoção de um suporte didático menos cristalizado, que pense em conhecimento de uma forma mais dinâmica que estanque, é também um convite a reconhecer a autoria de professores e alunos no processo educacional - o que vale tanto para a educação básica quanto para o ensino superior. Trata-se de olhar para a autoria enquanto uma capacidade que demanda exercício para desenvolver-se, e cujos esboços, rascunhos, tentativas e erros, em suportes culturais variados, constituem parte da trajetória (2012, p. 09).

A autora ressalta que para os historiadores a preservação documental e as formas de manipulação das fontes são questões relevantes que precisam ser discutidas sendo “...fundamental, nesse sentido, uma postura atuante dos profissionais do campo, demandando uma política pública que garanta a multiplicação das cópias dos acervos, e um olhar para os formatos digitais, com o objetivo de evitar sua caducidade. (STAROBINAS, 2012, p.10). Dessa forma a seleção de materiais e análise das fontes a serem utilizadas deve ser um exercício recorrente do profissional de História nos mais diversos segmentos como também as questões relacionadas à formação. Pozo ressalta a necessidade de formação permanente “[...] como consequência em boa parte de um mercado de trabalho mais cambiante, flexível e inclusive imprevisível, junto a um acelerado ritmo de mudança tecnológica, que nos obriga a estar aprendendo sempre coisas novas” (2002, p. 31).

Conclusões

Impulsionado pela cultura digital observamos que a educação atual sofreu alterações em relação aos instrumentos, aos espaços de aprendizagem e ao papel dos seus protagonistas que agora são convocados a dialogarem, problematizar as questões de seu tempo, propor soluções e as produzirem. Muito se tem discutido em relação a inserção das tecnologias de comunicação na aprendizagem, a substituição dos professores pela inteligência artificial, a desigualdade de acesso a essas tecnologias, mas esquecemos de observar aquilo que torna a educação um processo eminentemente humano: a cultura. Nos recriamos e criamos sentido de grupo através da cultura e temos consciência de que esta representa um povo, um contexto, relações produtivas e sociais. Por isso precisamos entender a tecnologia enquanto um instrumento que deve servir a uma intencionalidade pedagógica.

Carlos Ginzburg na palestra *História na era Google*⁴², discorreu sobre as potencialidades do uso da internet (aqui representado pelo Google) que além de ser um instrumento de controle e homogeneização cultural também é um poderoso instrumento de pesquisa; de cancelamento histórico (“no presente eletrônico o passado se dissolve.”) e potencialmente democrático se ao utilizarmos dominarmos os instrumentos de conhecimento.

Sendo assim, os educadores são parte fundamental na preparação dessas gerações não apenas no sentido do uso das tecnologias e de apropriação de conteúdo, mas no desenvolvimento de uma cidadania digital que permita através do trabalho em rede a mudança e a valorização da autonomia enquanto competência básica (e necessária) no uso dos mais variados mecanismos e artefatos imprescindíveis na construção de um futuro digital acessível.

Quanto aos historiadores o desafio maior será dar voz aos diversos segmentos da sociedade; instrumentalizar os alunos e a comunidade em meio a abundância de fontes a como utilizá-las e verificar a veracidade delas; selecionar as estratégias de ensino e

⁴² Palestra proferida ao *Fronteiras do Pensamento* disponível em <https://youtu.be/QKdfsVBP2oE>> Acesso em 01 jan. 2021.

tecnologias que viabilizem o processo de aprendizagem na construção de uma realidade que priorize o conhecimento verdadeiro e transformador. No Brasil a Educação nos últimos anos tem sofrido ações que buscam estabelecer um discurso único que valoriza o dogmatismo no lugar do pensamento crítico, o silenciamento das pessoas no lugar do reconhecimento da pluralidade; a reescrita ou deturpação da história para atender uma narrativa que procura ser dominante e legítima. Pensadores como Paulo Freire têm suas contribuições questionadas e rechaçadas em busca de um ideal de nação extremista, segregacionista e ignorante. Por isso mais do que nunca a Educação precisa romper com o papel utilitário que tem ocupado nas últimas décadas e se voltar para a construção de uma sociedade baseada em princípios éticos universais (solidariedade, empatia, cidadania) que promovam a aquisição de conhecimentos relevantes e necessários na busca de soluções para os problemas da sociedade atual (e futura) e competências necessárias ao viver pleno e diverso.

Referências

- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, [S.l.], p. 93-112, mar. 2006.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 79-93, out. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, v.19, n.38, p.125-138, 1999.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 49-64, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: História** Brasília: MEC / SEF, 1998.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda (Org.). **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2010, p.11-66.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Trad. Eloá Jacobina. 8ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres. A nova cultura de aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

STAROBINAS, Lilian. O estudo da História em tempos de abundância de fontes digitais: algumas considerações. 2012. Disponível em <<https://www.academia.edu/>>. Acesso em 01 jun. 2020.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO, Brasil, **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília, 2016.

O USO DA CRIATIVIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

Macsselber de Cássio Barros Da CUNHA (UFG)⁴³

Daniela Cristina PACHECO (UFG)⁴⁴

Introdução

Durante muito tempo, a criatividade foi vista como uma característica inata ou como uma espécie de dom que alguns expressam desde a mais tenra idade (ALENCAR, 1986). De modo geral, a criatividade sempre foi associada ao fazer artístico e nunca ao fazer científico ou aos campos dos estudos e da pesquisa. No âmbito escolar, por muito tempo predominou a memorização e reprodução do conhecimento, de modo que neste meio em que os estudantes deveriam ter um papel passivo, de receptor do conhecimento, a criatividade não tinha muitas oportunidades de se expressar.

As aulas de História não fugiam à regra, sendo muitas vezes consideradas pelos estudantes como algo distante de suas vidas, aulas enfadonhas, sem sentido, e que transmitiam informações imutáveis e fixas que deveriam ser memorizadas.

Nas últimas décadas essa realidade vem se modificando, de modo que a criatividade passou a ser uma das características valorizadas nas pessoas pelo mercado de trabalho, embora, em se tratando do ambiente escolar, ainda exista certas barreiras a serem transpostas para que ocorra o desenvolvimento da criatividade nas aulas, tanto pelo professor quanto pelos estudantes. Neste trabalho temos como objetivo apresentar algumas considerações acerca do ensino de História, ressaltando a importância da criatividade neste processo de ensino-aprendizagem, bem como demonstrando as contribuições da Didática da História e o modo como a mesma pode contribuir de modo eficiente ao desenvolvimento da criatividade em

⁴³ Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, UFG. É membro do Laboratório de Estudos sobre o Império Romano (LEIR-GO). E-mail: macsselber@hotmail.com

⁴⁴ Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, UFG. E-mail: danielacristinapacheco@gmail.com

sala de aula. Para alcançar tal intento, nos baseamos na análise teórica e revisão bibliográfica de importantes autores e autoras, dentre os quais se destacam Jörn Rüsen, no que se refere à Didática da História e, Eunice Maria L. Soriano de Alencar, no que se refere às reflexões sobre a criatividade.

As Contribuições da Didática da História

De acordo com Jörn Rüsen (2006, p.8), a Didática da História é definida por questões básicas “de como se pensa a história, quais são as origens da história na natureza humana, e quais seus usos para a vida humana”. Em outras palavras, a Didática da História se interessa pelos modos como o conhecimento histórico pode ser ensinado para as pessoas, de modo a satisfazer suas carências de orientação e contribuir para a formação da sua identidade. “A Didática da História assume um duplo caráter: teórico-reflexivo, na medida em que se preocupa com o que é e com o que deve ser a aprendizagem histórica, e pragmático, quando se ocupa com organização e estratégias do processo de ensino-aprendizado” (AGUIAR, 2015).

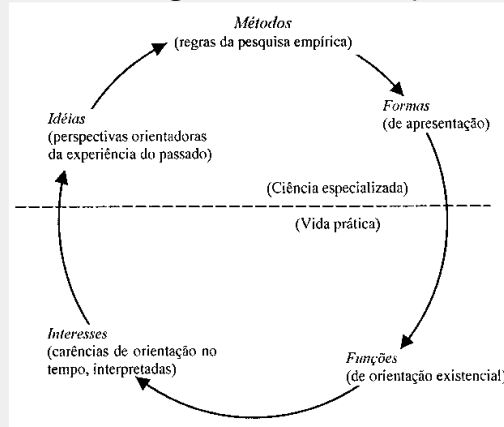
Além disso, pode-se dizer que a Didática da História se constitui numa crítica ao modo como o ensino da História sempre esteve relegado às margens dos campos da Ciência da História. A Didática da História vem de encontro a uma forma de fazer história que se considera autossuficiente, como se o conhecimento histórico não devesse retornar à sociedade, ao local de onde saíram os próprios historiadores (RÜSEN, 2006; COSTA, 2007).

Desta forma, a Didática da História busca formas para orientar-se por questões do mundo da vida e das necessidades práticas dos indivíduos, de modo que a pesquisa histórica precisa voltar-se para a produção de conhecimento histórico que se oriente para a sociedade como um todo. “O que se considera história, do passado, mede-se pelo critério de sua utilidade (ou inutilidade) para a expansão do quadro de referências de orientação temporal da vida prática atual” (RÜSEN, 2001, p.84).

O conhecimento histórico é baseado na natureza humana, o que é expresso a partir da teoria da história de Rüsen, cujo o objeto

são os fundamentos e princípios da Ciência da História, os quais Rösen chama de matriz disciplinar (Fig. 1).

Figura 1 – Matriz disciplinar



Fonte: RÜSEN (2001)

Na matriz disciplinar elaborada por Rösen, o ponto de partida são os interesses, que, enquanto prática do cotidiano, não são considerados conhecimento histórico. São as carências de orientação que geram o interesse cognitivo com relação ao passado. No segundo fator encontra-se a noção de ideias, que são os critérios pelos quais os significados se produzem, por meio da práxis. O terceiro fator é formado pelos métodos da pesquisa empírica, que transformam as perspectivas quanto ao passado (carências; interesses) em saber histórico científico. Este saber obtido pela pesquisa é expresso pelo quarto fator, que são as formas de apresentação. Com as formas de apresentação, o pensamento histórico remete às carências de orientação das quais se originou, de modo que a Ciência da História assume funções de orientação existencial, que constitui o quinto fator.

O que é fundamental perceber desta matriz, para o objetivo deste trabalho, é que ela tem início na vida humana prática, mais especificamente, nos *Interesses* (carências de orientação). Após os três estágios que devem ser cumpridos pela ciência especializada, *Idéias*, *Métodos* e *Formas*, o estágio final é, uma vez mais, a vida

humana prática, *Funções de orientação existencial*. Através da matriz disciplinar de Rüsen fica claro que o conhecimento histórico parte da vida prática e, depois de todo um processo racional de teorização, retorna à vida prática.

É importante, portanto, que os estudantes sejam incentivados a interagir na produção do conhecimento. Isto pode ser feito na medida em que, antes de problematizar acontecimentos históricos como “Revolução Francesa” ou “Segunda Guerra Mundial”, o professor leve os seus estudantes a apresentarem seus conhecimentos prévios sobre os assuntos. A partir disso é que o professor deve elaborar problemas teóricos para auxiliar no tratamento dos temas relevantes para o ensino de História.

Desta forma, uma das tarefas da Didática da História é propor alternativas para os problemas encontrados no processo ensino aprendizagem, e a elaboração de teorias que possam indicar ações que contribuam para a compreensão dos educandos e para o melhor aproveitamento do conhecimento histórico na formação identitária e na orientação política crítica e consciente. Em suma, a Didática da História está comprometida com a formação de um indivíduo que conquiste e garanta criticamente sua cidadania. Propomos neste trabalho, que uma das formas de se chegar a isso é através do estímulo e da utilização da criatividade em sala de aula, além de se fundamentar nas contribuições da Didática da História.

A Criatividade em Sala de Aula

Antes de qualquer coisa, convém entendermos o que vem a ser a criatividade, de modo a derrubar falsas concepções sobre ela, bem como entendê-la em todas suas diversas facetas para melhor compreender como a criatividade deve ser estimulada e como a mesma deve ser trabalhada nas aulas de história, aulas estas que buscam sair do ranço de um ensino tradicional e se basear nas novas concepções de ensino de História que são defendidas pela Didática da História.

Começamos, portanto, por desfazer algumas ideias errôneas sobre a criatividade que foram se cristalizando no senso comum ao longo do tempo. Por exemplo, a falsa dicotomia segundo a qual cientistas não são criativos e artistas não são analíticos, que remete a

uma visão simplista, que nega o papel fundamental exercido pela criatividade na pesquisa científica. “Num contexto mais amplo, ela se aplica a todas as áreas do conhecimento, como fruto das complexas relações que resultam da interação da mente com os ambientes físico, social e cultural” (DAMASIO, 2001, apud: LIMA, 2015, p.18).

Além disso, a criatividade **não é** um dom divino que só alguns poucos privilegiados possuem; também não é um lampejo de inspiração que ocorre de modo inexplicável; ou mesmo algo que depende única e exclusivamente do interior de cada indivíduo, sem relação com o meio; também não se exprime apenas nas artes e grandes invenções.

Segundo Jailson Lima (2015, p.18), a criatividade pode ser definida como a interação entre três fatores: a atitude, o processo e o ambiente. Através destes, um indivíduo ou grupo cria algo que pode ser visto, dentro de um contexto social, como novo e útil. Desta forma, a criatividade é uma “poderosa ferramenta em todas as áreas do conhecimento que buscam inovação e originalidade, seja no desenvolvimento de teorias ou na expansão de sua aplicabilidade”.

Segundo Eurice M. L. S. Alencar (2001) a criatividade não possui uma definição precisa, de tal modo que é difícil dizer o que vem a ser criatividade, mas:

O fato de não termos ainda uma definição precisa, universalmente aplicável do termo, não significa, porém, que não tenhamos ainda um corpo substancial de dados a respeito de questões relativas a diversas dimensões da criatividade, como os fatores de personalidade, traços cognitivos, variáveis sociais que afetam a sua expressão, processo criador e estratégias que favoreçam a criação (ALENCAR, 2001, p.23).

Ademais, a criatividade é algo que “todos nós temos em diferentes medidas e que pode ser desenvolvida em diferentes níveis”, de modo que se pode afirmar que todos possuem potencialidades criativas que podem ser desenvolvidas e aprimoradas. E o resultado desta criatividade é a emergência de um novo produto, aceito como útil, satisfatório e/ou de valor por um número significativo de pessoas. Mas para que este novo surja é necessário que haja preparação do indivíduo, disciplina, esforço

consciente, trabalho prolongado e conhecimento de uma área do saber (MARIANI; ALENCAR, 2005, p.28).

Como nos alertam Zélia M. F. Oliveira e Eunice M. L. S. Alencar:

Apesar da variedade de conceitos e teorias e mesmo sabendo-se que a criatividade é um fenômeno complexo, multifacetado e pouco explorado, sobretudo no ambiente educacional, não há como negar sua importância no contexto escolar e a necessidade de promovê-la na formação dos estudantes. A contemporaneidade requer professores criativos que formem estudantes criativos (OLIVEIRA; ALENCAR, 2008, p.297).

Além disso, segundo Alencar (1986, p.38-53; 2001, p.23-37), há alguns fatores que afetam a criatividade, bem como algumas barreiras à manifestação da criatividade por parte dos indivíduos. Dentre os *fatores psicológicos* ela elenca: as *características motivacionais*, pois a motivação seria um componente vital para o processo criador; as *habilidades cognitivas*, de tal modo que a junção de diversas habilidades cognitivas diferentes seria necessária para a manifestação da criatividade; e *traços de personalidade* como a autonomia, a flexibilidade pessoal, abertura à experiência, autoconfiança, iniciativa, persistência, sensibilidade, espontaneidade e intuição. Dentre os *fatores sociais* que exercem influência sobre a criatividade pode-se observar o *ambiente familiar*, de sorte que algumas características presentes na família podem favorecer a expressão da criatividade em um indivíduo, tais como: um relacionamento não possessivo, atitudes que favoreçam a independência, abertura às próprias experiências, encorajamento dos interesses criativos, etc. Outro fator social de enorme importância no que concerne à criatividade é o *ambiente escolar*, que pode tanto desenvolver a criatividade nos estudantes como ser uma barreira à manifestação da mesma. E como resultado destes fatores surge o autoconceito, ou seja:

[...] a imagem subjetiva que cada um de nós tem de si mesmo e que passamos a vida tentando manter e melhorar. Ele é formado pelas crenças e atitudes a respeito de nós mesmos, sendo altamente influenciado pela nossa percepção do que os outros pensam de nós. Constitui um determinante importante da pessoa que somos; determina ainda o que pensamos a respeito de nós mesmos, o que fazemos e o que acreditamos que podemos fazer e alcançar (ALENCAR, 1986, p. 46).

O autoconceito de um indivíduo se forma desde o nascimento e vai se solidificando com o passar do tempo e a partir das experiências que este indivíduo trava na família, na escola e na sociedade como um todo. Ele é de extrema importância para o modo como a pessoa encara a vida e os acontecimentos que a cercam, porém, as mudanças no autoconceito podem ocorrer, sejam elas positivas ou negativas, apesar de ocorrer de forma lenta.

O autoconceito, portanto, pode ser tanto um impulsionador da criatividade como uma barreira para a mesma, mas além desta há ainda outras barreiras que podem surgir diante do desenvolvimento da criatividade, tais como: pressões sociais com relação a indivíduos que divergem da norma; atitudes negativas com relação ao arriscar-se; aceitação pelo grupo como um dos valores mais cultivados, em detrimento da criatividade; expectativas com relação ao papel sexual, que por vezes fixa comportamentos esperados para cada sexo; negativismo; medo de críticas; ansiedade; sentimento de inferioridade; entre outros.

Percebemos, portanto que existem diversas barreiras ao desenvolvimento da criatividade, mas que também este desenvolvimento é possível e mesmo necessário, principalmente pelo fato do mundo atual ser dinâmico e com constantes inovações, exigindo dos indivíduos uma postura ativa, reflexiva e criativa perante os problemas que lhe surgem. Portanto,

[p]artindo do princípio que todos são criativos e que essa habilidade pode ser desenvolvida num ambiente escolar propício, o papel da escola se torna mais complexo: ao invés de ser um mero provedor de informação, deve se transformar no espaço em que os estudantes desenvolvam as habilidades desejadas para a sociedade do conhecimento – é fundamental

aprender a ser criativo e a “pensar fora da caixa” (LIMA, 2015, p.18).

A partir desta perspectiva, vamos focar nossa atenção agora sobre a relação que a criatividade possui com a educação escolar, quais as barreiras que a escola apresenta ao desenvolvimento da criatividade, qual o papel do professor e como criar uma atmosfera criativa nas aulas de história.

A relação que a educação brasileira possui com a criatividade é na maioria das vezes uma relação negativa, pois o que se vê na maioria das escolas é que a criatividade não é estimulada nos estudantes e, algumas vezes, chega ao ponto de ser discriminada e rejeitada. Portanto o que se vê são enormes barreiras que a escola cria para o desenvolvimento e expressão do talento criativo, de tal modo que é urgente que estas barreiras sejam identificadas e removidas. Dentre elas destacam-se:

- 1- Atitudes autoritárias por parte do professor.
- 2- Hostilidade com relação ao estudante que questiona, que critica, que discorda.
- 3- Pressão ao conformismo, que se manifesta através de um currículo inflexível, e de uma rotina em sala de aula que não se altera.
- 4- Ênfase exagerada na reprodução do conhecimento, em detrimento da produção do conhecimento.
- 5- Ausência de uma preocupação em favorecer o desenvolvimento de um autoconceito positivo e sentimentos de incompetência escolar.
- 6- Baixas expectativas tanto com relação ao potencial criador do estudante, quanto com respeito às habilidades do estudante de análise, síntese e avaliação (ALENCAR, 1986, p. 63-64)

A partir destas barreiras identificadas por Alencar, podemos dizer que no caso das aulas de História, o problema é ainda maior, pois junto a tudo isto, há ainda o fato de que os estudantes, na maioria das vezes, não conseguem compreender qual a utilidade de se estudar História. Pensando nisso é que recorreremos à Didática da História, pelo fato de que ela tem como ponto de partida as carências de orientação e os interesses que surgem na vida prática, além de

propor importantes alternativas para transpor estas barreiras, de tal modo que a seguir, analisamos como a Didática da História se posiciona perante cada uma destas barreiras.

Superando Barreiras ao Desenvolvimento da Criatividade

Atitudes autoritárias por parte do professor

Dentro da perspectiva da Didática da História o professor deve se posicionar como um mediador entre o estudante e o conhecimento que este deve construir, além disso, o trabalho do professor de história é indissociável do trabalho do historiador, visto que o professor é, antes de tudo, um historiador, e enquanto tal deve se apropriar da linguagem própria da História, sabendo utilizar e diferenciar os conceitos substantivos e os conceitos epistemológicos em sua prática docente, de modo a permitir que os estudantes construam seus conhecimentos históricos ou os modifique da melhor forma possível. Desta forma, conhecedor de que a História é construída e escrita pelos homens, o professor de História não pode ter uma posição autoritária perante o estudante.

Além disso, “na escola o professor é apontado como a pessoa mais importante na construção de um clima favorável à criatividade na sala de aula” (MARIANI; ALENCAR, 2005, p.28). Para desenvolver a criatividade dos estudantes, além de evitar atitudes autoritárias, o professor também deve ser alguém criativo.

Um professor criativo é aquele que está aberto a novas experiências e, assim sendo, é ousado, curioso, tem confiança em si próprio, além de ser apaixonado pelo que faz. Trabalha com idealismo e prazer, adotando uma postura de facilitador e quebrando paradigmas da educação tradicional (WECHSLER, 2001, 2002, apud: OLIVEIRA; ALENCAR, 2008, p.297).

Hostilidade com relação ao estudante que questiona, que critica, que discorda

Como já o dissemos, o professor de História deve mostrar aos estudantes que a história é escrita e construída pelo homem e que

mesmo tendo comprometimento com a verdade, nunca poderá transmitir a “verdade absoluta” sobre um determinado fato, de tal modo que a forma de ver a história se modifica com o tempo e de acordo com a corrente historiográfica que a analisa. Sendo assim, a Didática da História propõe que o professor de História busque desenvolver metodologias que incentivem o estudante a questionar, criticar e desenvolver um pensamento reflexivo com relação ao conhecimento histórico.

Pressão ao conformismo, que se manifesta através de um currículo inflexível, e de uma rotina em sala de aula que não se altera

Sobre este aspecto podemos dizer que a Didática da História orienta que o professor de História deve propor sempre novas formas de construir o conhecimento, se utilizando de diferentes metodologias e abordagens no trabalho com os conteúdos propostos pelo currículo oficial. De tal modo que o professor deve fazer os estudantes trabalharem com a interpretação de fontes escritas, iconográficas, da cultura material. Devem-se utilizar músicas, filmes, obras literárias, entre outras, de modo a despertar a curiosidade do estudante e sua criatividade, quebrando com isso a rotina por vezes enfadonha da sala de aula. Em suma, a aula de história deve ser uma aula criativa.

Uma aula criativa é capaz de prender a atenção do estudante, levá-lo a imaginar, a sentir, a viver, a experiência do aprender com o sorriso nos lábios, de rejeitar aquilo que não é bom, de respeitar a alteridade, de tornar-se cidadão conhecedor dos problemas sociais de sua rua, de seu bairro, de sua cidade. Uma aula criativa, leva à invenção de outras histórias, conduz o estudante ao lugar de criador, de protagonista de sua própria História (SOARES JUNIOR, 2019, p.184).

Ênfase exagerada na reprodução do conhecimento, em detrimento da produção do conhecimento

Como dissemos anteriormente o estudante nas aulas de história não está lá apenas para receber um conhecimento pronto,

que os historiadores fizeram nas universidades, mas para articular sua vivência pessoal, e de sua comunidade, com as orientações que o conhecimento histórico pode lhe oferecer, bem como construir um conhecimento histórico ou mesmo modificar o conhecimento histórico do qual é portador. Desta forma, o objetivo do professor de história é levar o estudante a construir seu conhecimento histórico, ou seja, permitir o encontro do pensamento histórico científico com o pensamento histórico geral, atendendo assim às suas necessidades de orientação em seu cotidiano e de construção de sua identidade. Além disso, o professor deve ter como objetivo auxiliar na modificação desta consciência histórica, quando a mesma se vê grandemente influenciada pelo senso comum, em virtude do conhecimento histórico não ser desenvolvido apenas no ambiente escolar, mas em todos os espaços de relação com o outro (ALVES, 2007, p. 142).

A aula de história deve “fazer sentido” para os estudantes, e para que isso ocorra, é necessário que os professores mudem de postura.

Requer combater as aulas enfadonhas, pautadas na repetição de histórias contadas e não imaginadas. Exige lutar contra as velhas práticas de perguntas e respostas, ou de que o livro didático é a única fonte possível de ser utilizada em sala de aula. [...] Requer romper com uma prática, que apesar do intenso combate dos docentes nas universidades, parece ainda reinar de forma soberana. [...] Fazer “fazer sentido” para o nosso estudante é encontrar num currículo, muitas vezes engessado, formas de burla, táticas diferenciadas de debate, exposição daquilo que se pensa. É perceber que, nós professores, competimos com uma indústria cada vez mais potente de produção de imaginação. É usar esses recursos a nosso favor (SOARES JUNIOR, 2019, p.171).

Ausência de uma preocupação em favorecer o desenvolvimento de um autoconceito positivo e sentimentos de competência escolar

Sobre este ponto a Didática da História contribui ao permitir que todos os estudantes se vejam como partes fundamentais da

construção do conhecimento histórico em sala de aula, bem como capazes de se utilizar de ferramentas interpretativas para compreender fatos históricos. Com isso propicia-se o desenvolvimento de um autoconceito positivo e do sentimento de competência escolar.

Baixas expectativas tanto com relação ao potencial criador do estudante, quanto com respeito às habilidades do estudante de análise, síntese e avaliação

Dentro da perspectiva da Didática da História, uma das metodologias que atualmente é utilizada é a da Aula Oficina⁴⁵, esta forma de ensino possibilita ao professor assumir uma posição de “investigador social e organizador de atividades problematizadoras”, bem como percebe o estudante como possuidor de “ideias prévias e experiências diversas” tornando-o “agente de sua formação” (BARCA, 2004, p.133). Com isso desenvolve nos estudantes a capacidade de utilizar a instrumentalização própria da História e desenvolver as habilidades do estudante de análise, síntese e avaliação.

Acreditamos, pois, que a Didática da História permite que haja uma atmosfera criativa em sala de aula, onde o estudante pode, então, desenvolver o talento criativo da melhor forma possível.

No entanto mesmo tendo as inovadoras contribuições da Didática da História para nortear a atividade docente, percebemos que em muitos lugares a educação continua a se basear no modelo tradicional de ensino que vê no estudante um ser vazio que precisa ser preenchido de conhecimento e onde toda a criatividade precisa ser reprimida, dando-se ênfase à memorização de conteúdo sem a necessária reflexão e construção do conhecimento. Para mudar esta realidade devemos trabalhar com os estudantes, de forma tal que a criatividade e a inteligência destes sejam estimuladas. Nesse sentido é importante ressaltar algumas técnicas a serem utilizadas pelo

⁴⁵ A Aula Oficina é proposta por Isabel Barca (2004). Para desenvolver uma Aula Oficina é necessário passar pelas seguintes etapas: Elaboração do instrumento, investigação e avaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes; desenvolvimento das atividades da aula oficina, com utilização de fontes históricas; e aplicação do instrumento de metacognição.

professor ao ensinar História. A participação dos estudantes é fundamental para que essa criatividade seja estimulada.

A metodologia defendida pela Didática da História consiste em uma abordagem histórica partindo da bagagem de conhecimento que o estudante já possui, pois, sabemos que em um ambiente escolar encontramos diferentes pessoas com diferentes convivências sociais e é nesse ponto que o professor pode trabalhar o conteúdo levando em consideração que nenhum estudante é totalmente “ignorante” em relação a determinado conhecimento. Dessa maneira o professor vai mediando a discussão em sala, motivando a participação dos estudantes e pontuando a reflexão da turma. Para que essa metodologia seja de forma mais proveitosa e a aula seja criativa, pode ser utilizado alguns materiais que estimulem a participação dos estudantes como, por exemplo, fotografias, filmes, *cartoons*, charges, sites, coletânea de textos, documentos, como também pode ser utilizado uma disposição diferenciada do ambiente, como colocar a sala em círculo e assim por diante.

Para que uma aula seja criativa, nem sempre se faz necessária a utilização de aparatos tecnológicos avançados – embora essa tecnologia contribua significativamente para esse processo, especialmente na era dos nativos digitais. Mas, levando em consideração a realidade das escolas públicas brasileiras, que nem sempre dispõem desse aparato, o diferencial deve partir de ideias criativas que considerem o espaço para realização, os recursos didáticos disponíveis, as fontes históricas que podem ser levadas para sala de aula, a linguagem adequada para os estudantes e, acima de tudo, o compromisso docente com a formação de seus estudantes (SOARES JUNIOR, 2019, p.185).

Atualmente, o professor de História conta com vários recursos didáticos que podem ser utilizados como mecanismos que estimulem a criatividade e a inteligência, pois sabemos que ambas precisam de um ambiente social para que se desenvolvam, elas precisam ser estimuladas e nada melhor do que o ambiente escolar para que isso ocorra. Porém é necessário também que o professor tenha criatividade para saber trabalhar os diversos recursos disponíveis de forma que estimulem a atenção dos estudantes e que

torne a aula mais interativa favorecendo assim um ambiente que estimule a criatividade e a inteligência nos mesmos.

Possibilidades para o Desenvolvimento de Aulas Criativas

Entre os diversos recursos citados, tratamos brevemente sobre alguns, demonstrando as possibilidades que os mesmos possuem. Por exemplo, as manifestações da cultura material podem ser utilizadas em sala de aula, tais como: objetos, roupas, esculturas, cerâmicas, utensílios, arquitetura, etc. devido ao caráter didático que estes possuem nos dias atuais para a construção de uma consciência histórica. A cultura material pode ser utilizada como ponto de partida para que se estabeleça a construção do conhecimento histórico por parte do estudante. É importante que haja esta modificação na forma de se ensinar História nas salas de aula, “de tal modo que se modifique o objeto central de interesse nesse estudo, tornando a Cultura Material - que, durante muito tempo, foi vista como aspecto periférico ou como uma forma ilustrativa para exemplificar o que foi ensinado - o ponto fulcral de tal estudo” (CUNHA, 2017, p.68).

Segundo C. T. Custódio:

A cultura material constitui um aporte que permite a articulação de várias áreas do conhecimento ao passo que, também, é parte da experiência de cada um no seu cotidiano. Assim, ela possibilita diversos encaminhamentos nas atividades em sala de aula. As imagens, o universo das coisas, para além de ilustrar ou complementar as informações extraídas da documentação textual, constituem suportes de informação muito ricos para iluminar ou por vezes transpor o conhecimento tradicional sobre as sociedades antigas. O estudo das representações, uma observação sobre aspectos do cotidiano dos antigos por comparação aos nossos dias, permite ampliar o nosso conhecimento sobre os modos de vida do passado, bem como sobre a trajetória do homem e as transformações operadas ao longo do tempo (CUSTÓDIO, 2010, p.8).

O filme é outra possibilidade, sendo o recurso preferido pelos professores, que, todavia, nem sempre sabem utilizá-los de forma correta, de modo que deve-se tomar bastante cuidado com o filme escolhido, pois ele pode levar o estudante a uma interpretação errônea daquilo que se pretende passar. Deve-se sempre lembrar aos estudantes que o filme é uma mercadoria que é feita para atender a uma necessidade mercadológica e que por mais que seja baseado em fatos reais o filme sempre é uma ficção. Então quando o professor resolve passar um filme aos estudantes, deve sempre selecionar as partes que é de interesse e que condiz com o tema proposto para a aula. O filme, o documentário, como a mídia em geral, têm grande poder de persuasão e podem ser utilizados como um recurso que estimule a criatividade do estudante na medida em que facilita a compreensão daquilo que o professor está trabalhando em sala de aula. Além disso, o filme pode auxiliar os estudantes a perceberem outros aspectos que em uma aula meramente expositiva não ficaria tão claro, por exemplo, o filme permite que o estudante perceba o vestuário, a fala, o penteado, a forma de sentar-se à mesa, como era a relação com a criança e com a mulher, etc.

Outro recurso bastante inovador é o uso de sites interativos, pois o professor pode levar o estudante ao museu virtual, por exemplo, sem sair da sala de aula e isso deixa a monotonia da aula expositiva de lado e leva o estudante mais próximo daquilo que o professor está expondo. Esse recurso assim como o documento histórico diminui a distância entre os acontecimentos históricos e o que está sendo trabalhado, instigando assim que o estudante também faça uma investigação histórica. Existem museus virtuais e reconstituições em 3d que passam a sensação de que se está andando pelo museu ou dentro de reconstituições de construções antigas, por exemplo. Esse é um tipo de recurso que chama em especial a atenção dos estudantes, devido ao fato de que eles se encontram imersos num mundo digital e tecnológico, sendo este um ambiente bastante familiar a eles.

O jogo é outra possibilidade para o trabalho nas aulas de história a fim de desenvolver a criatividade dos estudantes. “O jogo não envolve apenas o lúdico, mas o desejo de competir, de participar, a interação entre os discentes, as estruturas políticas, as relações de

poder, a comunicação, as diversas capacidades” (SOARES JUNIOR, 2019, p.185).

Outra proposta atual e inovadora para as aulas de história é o uso de memes⁴⁶, seja para interpretar e analisar memes existentes ou para criar novos memes que remetam à História, visto que os memes fazem parte do cotidiano dos estudantes que estão imersos nesta interatividade do mundo virtual e que os utilizam e compartilham com facilidade.

O uso de memes possibilita que os próprios estudantes usem sua experiência, seu “olhar cibernético” para interpretar processos históricos. Considerando que o estudo da História ocorre a partir da análise e interpretação das fontes, por que não considerar os memes, eles próprios, um novo tipo de documento histórico? (LAMARÃO, 2019, p.191).

Pode-se também ser proposta a confecção de maquetes, histórias em quadrinhos e mesmo diários fictícios, nos quais os estudantes devem se imaginar como indivíduos de um determinado período histórico e devem escrever sua história em relação aos conhecimentos históricos que adquiriu acerca do período.

Considerações Finais

Portanto, existem vários recursos didáticos que estimulam a criatividade e a inteligência nos estudantes, contribuindo para a construção do conhecimento histórico e para o desenvolvimento de diferentes habilidades nos estudantes. Aqui foi possível apenas esboçar um pouco daquilo que é possível desenvolver em sala de aula. No entanto, para que a utilização de tais recursos tenha êxito, vai depender do preparo e da capacidade de cada professor, que deve saber qual é o método que ele consegue desenvolver junto aos estudantes. E nada melhor para desenvolver esta consciência no professor do que as contribuições da Didática da História.

O professor deve, pois, estimular a inteligência dos estudantes, bem como propiciar um clima escolar que favoreça a

⁴⁶ Os memes são uma forma de conteúdo compartilhado pela internet (como imagens, frases ou vídeos) que, por seu caráter bem-humorado e também crítico, são reproduzidos e chegam a milhares de pessoas com grande velocidade (LAMARÃO, 2019, p.184).

manifestação e o desenvolvimento da criatividade, desfazendo as barreiras que são levantadas diante dela e se utilizando de técnicas e metodologias que despertem a curiosidade e o gosto em aprender.

As possibilidades são inúmeras e estão à disposição do professor, só a espera que ele também tenha criatividade para usá-las da melhor forma possível. E o campo de pesquisa que melhor embasa os atos do professor é a Didática da História, que ao estudar o que é aprendido; o que pode ser aprendido; e o que deveria ser aprendido, permite ao historiador repensar sobre sua produção e o modo como produz e/ou reproduz o conhecimento histórico.

Referências

AGUIAR, Edinalva Padre. Didática da História: Uma Ciência da Aprendizagem Histórica? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

ALENCAR, Eunice Soriano. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice Soriano. **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALVES, Ronaldo Cardoso. Representações sociais e a construção da consciência histórica. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. (Orgs). **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**: Atas da IV jornada de educação histórica. Curitiba: Ed. da UTFPR, 2007. V1.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

COSTA, Aryana Lima. **Apologia do ensino de história: a Didática da História em Jörn Rüsen**. Disponível em: <http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2003%20-%20Aryana%20Lima%20Costa%20TC.PDF> Acesso em 01 jun 2020.

CUNHA, Macsuelber de Cássio Barros da. Possibilidades do uso da cultura material nas aulas de história antiga: a arquitetura como lugar de memória. **História Unicap**, v.4, n.7, p.60-74, jan./jun. de 2017.

- CUSTODIO, C. T. **Por outra história da Grécia Antiga nas salas de aula.** São Paulo: Labeca - MAE/USP, 2010.
- LAMARÃO, Luisa Quarti. O Uso de Memes nas Aulas de História. **Periferia**, v.11, n.1, p.179-192, jan./abr. 2019.
- LIMA, Jailson. Criatividade como Ferramenta de Ensino. **Ei! Ensino Inovativo**, v.2, p.17-21, 2015.
- MARIANI, Maria de Fátima Magalhães; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade no Trabalho Docente Segundo Professores de História: Limites e Possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.9, n.1, p.27-35, 2005.
- OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A Criatividade Faz a Diferença na Escola: o professor e o ambiente criativos. **Contrapontos**, v. 8, n. 2, p. 295-306, mai./ago. 2008.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul-dez. 2006.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história I: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2001.
- SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. Ensino de História e Sensibilidade: O Ver, o Ouvir e o Imaginar nas Aulas de História. **História & Ensino**, v. 25, n. 02, p. 167-190, jul./dez. 2019.

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: OS ESPAÇOS COMO PALCO DA TESSITURA DA HISTÓRIA

Paulo Augusto TAMANINI (UERN)⁴⁷

Gislânia Dias SOARES (UERN)⁴⁸

Ocimara Fernandes Negreiros OLIVEIRA (UNP)⁴⁹

Introdução

O acontecer historiográfico não se dá sem que haja uma referência de tempo e de espaço. Presente, passado e futuro são marcos temporais que os seres humanos utilizam para tecer uma cronologia de sua existência. Contudo, não só de balizas temporais a História se edifica. É preciso também os marcos espaciais onde ela se desdobra e ganha materialidade. Os espaços, mais que pontos facilmente situados, convertem-se para a História em um fator importante para a problematização de seus objetos. Espaços então, são mais que coordenadas ou pontos de referência geográficos; são locais em que o acontecer historiográfico ganha palco de atuação, arena para a exibição de suas narrativas.

A partir dos espaços onde se tecem as tramas e os enredos, a História enfoca suas problematizações, deseja verificar a pertinência de suas questões em cada presente e tenta arguir o que do passado chega até ela.

Parece ser necessário então, para que a História possa dedicar-se ao seu objeto, um lugar determinado, um ponto de vista passível de ser esquadrinhado, um lugar delimitado que seja facilmente endereçado. Isto porque, as pessoas existem, vivem e se socializam dentro de uma esfera circunscrita em que a própria historicidade se dá. A História compreende que é nela onde é possível

⁴⁷ Pós-Doutor em História(UFSC). Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). professor@tamanini.com.br

⁴⁸ Mestra em Ensino (UFERSA). Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

gdsbento@hotmail.com

⁴⁹ Mestra em Ensino (UFERSA). Professora da Universidade Potiguar (UNP). oci_mara@hotmail.com

flagrar os descaminhos ou trajetos nem sempre lineares das relações entre pessoas e descobrir suas conexões nos desdobramentos do cotidiano.

Se o espaço torna fator importante do ensino de História, é ele também o motivo de muitas preocupações de seus teóricos. Afinal há os espaços locais, regionais e global em que a tessitura da História busca sua materialidade. Diante de tantas demarcações espaciais, será necessário separar, demarcar ambientes para o bom entendimento da História? De toda forma, seja qual for a resposta, incidirá em uma prática didática no Ensino de História que deverá saber contornar estas perspectivas.

Michel de Certeau certifica que todo espaço tem a especificidade de deixar que os outros captem o pulsar da vida nele contido. Para Certeau, o espaço realiza-se enquanto vivenciado, ou seja, um determinado lugar só se torna espaço na medida em que indivíduos exercem dinâmicas de movimento, de vivência, potencializando e atualizando áreas de socialização. Quando ocupado, o lugar é imediatamente ativado e transformado, passando à condição de lugar praticado. Para uma melhor compreensão, quando usamos o termo espaço, subentende-se aquele pensado por Certeau, um local animado por um deslocamento, “um cruzamento de móveis”, um “lugar praticado” onde se notabilizam e incrementam os marcos e as referências compartilhadas ou a falta delas (CERTEAU, 2007, p. 202)

A partir do entendimento de espaço nesta perspectiva, o ensino de História Local ganha uma compreensão baseada em pressupostos teóricos e legitimidade didática mais integradoras e humanizantes. Se, como já frisado, são nos espaços em que a História manifesta suas tramas, serão neles também que a História ensinada recorre quando busca referência de um acontecido, situando o aluno nos contextos mais amplos.

Da mesma forma, a ideia de espaço local chama a atenção para a conveniência de quem a delimita e de quem nela se enquadra. Alunos por sua vez, longe de somente estudar o passado para além de seus espaços cotidianos (bairro, cidade, estado), podem se sentir fazendo parte dele, quando o professor faz a intercalação dos acontecimentos dentro de uma prática didática que leve em consideração a localização do aluno. Isto certamente tornará o

ensino de História Local articulado com espaços conhecidos pelo aluno, algo que lhe desperte interesse e identificação.

Espaços: fronteiras e lugar de tessitura da História

Os espaços locais, como componentes geográficos, não são, pois, na sua origem, uma realidade natural, mas uma divisão do mundo social estabelecida por especialistas. A divisão territorial só não é totalmente arbitrária porque, por trás do ato de delimitar um espaço, há certamente critérios, entre os quais está o de poder a que se reveste quem o delimitou. Os espaços geográficos são antes de tudo um construto oriundo de uma decisão pessoal ou grupal, por isso uma representação, um recorte, um fragmento onde se insere ou é inserido o que se julga adequado. Esta afirmação encontra ressonância com o pensamento do historiador Durval Muniz Albuquerque Junior quando afirma que o **lugar** antes de ser um recorte espacial já inscrito na natureza, é produto de uma tecelagem histórica e social (ALBUQUERQUE, 2001).

O pensamento de espaço construído faz também refletir acerca da compreensão de fronteiras. É na fronteira que são estabelecidos e articulados os contatos, onde são celebrados acordos de interação e de relação entre os desiguais, regidas por regras de relacionamento, onde se observam critérios e sinais de identificação (BARTH, 1998, p. 196). Para além de ser a parte limítrofe de um espaço em relação a outro, a fronteira não pode ser concebida por este único viés: mais do que uma demarcação, pode ser idealizada também como porta de passagem, ponto de transição e de intermediação. Parece ser nas fronteiras onde se avigoram os cuidados, se reforçam a sentinela para não deixar que elementos estranhos invadam ou contaminem seus territórios; ao mesmo tempo, é na fronteira que também existe o consentimento, a permissão para que o novo encontre lugar e espaço para possíveis convivências. Por isso, conceber a fronteira somente pela óptica topográfica, perder-se-ia oportunidades de estudá-la como local por onde relações entre grupos são redesenhadas, reestruturadas ou cristalizadas.

Se há demarcações, há os limites, os bloqueios, as proibições, as anuências, os credenciamentos etc. Logo, quando se delimitam

espaços, se constroem regras para nele entrar ou dele não sair. Assim, são os presídios ou as credenciais exigidas para que um estrangeiro entre em um país. Disso podemos compreender que para a História os recortes espaciais são mais que meras demarcações geográficas; são pontos de um acontecer onde regras se estabelecem e, no interior dos quais, acordos são firmados e onde acontecem os reconhecimentos. A Historiografia Local observa, no entanto, as demarcações como fatores em que de novas socializações são mensuras, estudadas, equiparadas. São palcos de vivências.

O aprisionamento advindo das demarcas sociais, impetrado pelo outro, por certo seja tão venal quanto aquele decretado como punição judicial por um delito cometido. Os limites por si podem esvaziar a possibilidade da troca, do compartilhamento entre saberes, entre experiências.

Também para Pierre Lévy (1993, p. 143), as fronteiras “não existem a priori, são delimitadas pelas circunstâncias e convenções”. Tomando região como um espaço delimitado por fronteiras que, mesmo não podendo ser muitas vezes nitidamente definidas com uma linha demarcatória, funcionam no plano simbólico como um traço de separação, portanto, de exclusão.

Diagnosticando ausências acerca do ensino de História Local nos currículos

Após uma pequena explanação acerca da compreensão do conceito de espaços à luz da historiografia, passamos a partir de agora, motivar a prática do ensino de História Local diante das ausências sentidas, na maioria dos currículos.

Em relação ao ensino de História Local, Schmidt e Cainelli (2010, p. 113), certificam que “como estratégia de aprendizagem, a História Local pode garantir uma melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento”. Logo, não se trata de segmentar conteúdos, mas levá-los ao debate, conduzi-los a um entendimento mais abrangente a partir de um olhar compromissado com realidades locais.

A prática didática no ensino de História faz com que seja incontornável separar o local do global porque ambas as dimensões

são constitutivas do acontecer histórico. Não é objetivo deste subtópico referendar que as delimitações espaciais somente sejam compreendidas na perspectiva da separação, do limite, das demarcações. Ainda que uma porção da Historiografia observe os espaços também sob esta ótica, buscamos uma outra evidência, nos preocupamos em dar à espacialidade um tributo e possibilidade de ensino em que os encontros sejam a referência.

Bittencourt (2008, p. 186) afirma que o objetivo da História como disciplina escolar é o de “[...] entender o indivíduo em seus processos de mudanças e permanências”. Seguindo este entendimento, as mudanças ou permanências são tecidas em espaços geográficos e sociais e, se dentro dos quais são sentidas, é porque encontraram quem se prestassem a albergá-las. Portanto, espaços tornam-se para a História dispositivos que ajudam a entender a problematização acerca das mudanças e permanências que se fazem no decurso do tempo, são marcos onde se dão os encontros de personagens e enredos que se mesclam para constituir a própria historicidade. Contudo, não basta perceber; será preciso fazer revisões, mudanças, reaproveitamentos, utilizações, e serviços destas junções.

Encontros de tempos e de lugares, reunião de alunos de identificações plurais, fazem parte do enredo do ensino que visa constituir perfis formativos que atendam às demandas mais atuais. Encontros que facilitem discutir acerca dos dilemas e das responsabilidades que sobre as escolas incidem. Por exemplo, um que verifique os *porquês* da ausência, quase que total nos currículos escolares, das temáticas locais no ensino de diversas disciplinas. Em outras palavras, encontros que proporcionam colocar sob exame os motivos que constroem determinados impedimentos acerca de a escola tratar de assuntos, acontecimentos, pessoas etc. que deixam ou deixaram seus rastros e contribuições em espaços tão próximos de onde a instituição formativa está. Logo, encontros que busquem refletir sobre si mesmas, suas práticas e tradições.

Por fim, encontros que estampem alguns vazios sobre a capacidade de a própria escola e os próprios professores avaliarem os conteúdos dados em sala de aula. Ainda que haja regulação externa, ainda que venham das Secretarias da Educação a designação dos conteúdos a serem ministrados, há a liberdade de todo professor

complementar ou oferecer aquilo que ele julgue necessário para o andamento de sua aula. Os currículos das disciplinas de História, por exemplo, dessa forma, poderiam ser repensados por contemplar temáticas nascidas das experiências que carregam o corpo discente. Os saberes dos alunos e professores e suas experiências de vida quando trazidas para as aulas auxiliam no entendimento de que a História se faz no desenvolvimento da vida, com suas surpresas, frustrações, conquistas e fracassos. Talvez, o melhor de tudo é saber que cada experiência pode se transformar em componente para motivar a interação e a colaboração entre a turma, trazendo sentido à própria História. Acreditamos que nos espaços em que os alunos vivem e se socializam, devem refletir sobre si mesmos e encontrar motivações para sua aprendizagem e consciência historiográficas.

O currículo torna-se a partir desse ponto de vista, parte de um espaço discursivo no qual os sujeitos do ensino (o professor e a criança) são diferencialmente construídos como indivíduos para se autorregular, autodisciplinarem e refletirem sobre si mesmos como membros de uma comunidade/sociedade. (POPKEWITZ, 2001, p. 38)

Refletir sobre os espaços e os tempos em que alunos estão imersos torna-se um desafio não só dos professores da disciplina de História. Todas as outras partilham dessa mesma responsabilidade, codividem os mesmos desafios e comprometem-se na revisão de práticas didáticas que apenas repassam informações. Portanto, revisão que resulte em revalorização da experiência dos alunos e professores como ponto de partida para uma aprendizagem comprometida com suas referências ou marcos de memória (BRASIL, 2017, p. 406). Desse modo, o espaço escolar e o tempo de formação escolar deixam de ser sentidos como espaços e tempos situados em contextos *outsiders*. A escola não deveria ser compreendida como lugar em que para lá se dirigem os alunos para de lá retornarem a sua cotidianidade. A escola deveria fazer parte da vida dos alunos, uma das atividades do seu cotidiano, como fazem parte as práticas de alimentação, higiene, descanso, entretenimento etc. Logo, a escola não é algo separado, mas a continuação de um processo que busca o crescimento dos alunos como pessoa em sua inteireza.

O reflexo da contextualidade entre espaços e tempos, entre vazios e desafios no que diz respeito às práticas didáticas, repousa a preocupação de incentivar nos alunos uma consciência histórica em que o Local e o global estejam compromissados. Na comunhão entre espaços locais, regionais e global facilita-se um ensino de História que perceba o aluno como um ser humano, dotado de virtudes, sentimentos, que busca suas raízes históricas para melhor ser preparado para o futuro; que ao refletir sobre o passado capacite o aluno para se posicionar frente aos desafios da vida, que saiba cumprir com seus deveres e reivindicar os seus direitos como cidadão; que ao estar ciente das diferenças entre culturas, sociabilidades e mentalidades que fomentaram as engenharias político-sociais dos acontecimentos da História, torne o respeito meta e norte da vida, no presente, de todos os que se comprometem com a escola: professores, alunos, técnicos, servidores.

Considerações Finais

Reivindicar o ensino de História Local não é solicitar substituição de conteúdos mais gerais pelos específicos de uma região ou localidade. Não se trata tampouco de uma exclusão acerca dos temas relacionados a tudo o que aconteceu fora de um marco geográfico. Seria tanto danoso quanto sentimos sua ausência na maioria dos currículos da disciplina de História. Trata-se, porém, de uma integração, intercalação, imbricação. Portanto, diferentemente de exclusão ou substituição, é um apelo pela soma; trata-se de uma proposta de analisar e perceber o passado na perspectiva de conjunto e em sua coexistência.

Da mesma forma que uma residência que está situada em uma rua faz parte de um bairro, e este faz parte de uma cidade, e esta, de um estado e de um país etc., as narrativas da História mapeiam os acontecimentos, personagens, mentalidades etc. dentro de locais circunscritos, mas que se interligam simultaneamente. Local, regional ou global são categorizações para uma análise mais apurada de determinado fato que convive em simbioses e convergências. Portanto, fazem parte de um fluxo orgânico e interconectado do próprio fazer-historiográfico, captado em pontos geográficos igualmente relacionados.

Ensinar História a partir dessa compreensão é perceber o conhecimento acerca de um passado que se dá pela cooperação entre os tipos de saberes diversos e marcos geográficos que são componentes de um conjunto orgânico. É entender os acontecimentos dados nos espaços como partes de um processo que ultrapassa a mera segmentação.

Os professores da disciplina de História sentem-se desafiados em dar conta do cumprimento dos conteúdos impetrados por um currículo e que não foi pensado por eles. Alguém pensou por eles sem tê-los consultados. Muitos conteúdos diferentes acerca de personagens e acontecimentos locais poderiam fazer parte das temáticas ofertadas na disciplina de História. Não estão por vários motivos. E um deles é a falta de um parecer do professor da disciplina. Talvez, resida nisso um vazio e algo a ser revisitado nos encontros de formação permanente. Alguém fez escolhas em nome do professor. Entretanto, toda escolha aponta preferências, eleição em detrimento de outras. Toda escolha é seletiva em que a exclusão se torna implacável. Dito isto, podemos inferir que os que elegem os conteúdos de História têm responsabilidades, mas que não eximem de os professores desejarem mudanças.

Apontar ou responsabilizar um ou outro, culpabilizar esta ou aquela Secretaria de Educação ou Instituições reguladoras não fazem parte do compromisso daqueles que se dedicam a encontrar caminhos ou alternativas para se melhorar o Ensino. Mais que cumprir o *papel delatativo*, os profissionais de Ensino de História desejam ir além. São instigados a contribuir com suas vozes, com suas falas e opiniões para que temas locais também façam parte dos componentes curriculares; são impelidos a outra vez orientar que outras escolhas se somem a tantas existentes.

Propostas de inserção de temáticas na ministração da disciplina de História Local vão ao encontro de um ensino plural que valoriza os modos de existência e de hábitos próximos. Sugestão de temáticas locais contabiliza a cultura e a mentalidade de pessoas que experenciam a vida nos espaços de convivência, articulados pela tessitura da História que presentifica um passado em comunhão com tantos outros espaços.

Pensar o ensino de História Local é pensar na integração de alunos e professores em seus lugares de permanência e de partidas; é

perceber a existência qual uma rede tecida pela conciliação de fatos e de lugares contíguos. É exercitar na sala de aula as práticas de valorização, de reciprocidade e de coletividade entre categorias definidoras de espaços que o próprio ser humano sistematizou. Inventou não para separar, mas como proposta para se entender os acontecimentos a partir de visões ora, mais gerais, ora mais particularizadas.

De toda forma, ainda que os espaços locais sejam apreendidos como segmentos, compreendemos que eles se instituem como campos abertos onde albergam oportunidades para melhorias e colaborações gerais. Um ensino de História comprometido em revalorizar não apenas o marco temporal ou espacial do acontecer histórico, mas o próprio homem e mulher que neles deixaram suas marcas de historicidade.

Cientes das dificuldades que a vida impõe, das incertezas que a Educação de modo geral enfrenta, consciente que a maioria dos professores se dedica e se empenha para que o Ensino acerca de um passado se realize de forma digna possível, será preciso refletir que a História, como área de saber comungante, se ocupe também das inquietações, das situações inconformadas, decorrentes da conscientização de suas próprias fragilidades. O ensino de História portanto, tem suas revisões, é objeto de avaliação, sofre questionamentos, buscando acertos.

Um ensino de História que se ocupe do passado, mas que é ministrado em cada presente, sofrendo as interferências do lugar e dos espaços em que as escolas estão situadas. Dessa forma, mais que um ensino dos *acontecimentos* que remetem às simples memorizações, a História se reinventa, se reconstrói e se atualiza em suas didáticas para não ser confundida como uma disciplina anacrônica e deficiente de compromissos com o presente.

Do mesmo modo, a História não quer apenas se ocupar dos assuntos gerais, daquelas temáticas do lado de lá, aparentemente afastadas demais. Tampouco, quer evidenciar somente o acontecido nos ambientes mais particularizados, aqueles tecidos perto demais. Logo, ela é um campo de saber e disciplina que tenta uma conciliação, um acordo, uma combinação de marcos equidistantes. Portanto, discorre sobre o passado, traz para o presente a motivação de um permanente exercício de criticidade, da sempre atenta

verificação das fontes, embalada pela produtiva curiosidade tão peculiar dos investigadores. Sem ser excludente, sem ser alheia, sem ser ultrapassada, a História e o seu ensino estão propensos às trocas e à mútua colaboração, porque tecida nas redes de interdependência e em uma perspectiva dialógica encenada também nos palcos de uma sala de aula.

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FNART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- BARTHES, Roland. **A Aventura semiológica**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. (3ª versão) MEC, 2017.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, 1993.
- POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2010.

O TRABALHO DOCENTE COM A ESCRITA ESPONTÂNEA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isabel Haialy Pereira da SILVA (UERN)⁵⁰

Maria da Conceição COSTA (UERN)⁵¹

Introdução

As discussões teóricas acerca do desenvolvimento da escrita na Educação Infantil abrem espaço para identificáveis divergências acerca de seu desdobramento. Para alguns pesquisadores como Faria (2005), atividades direcionadas a leitura e a escrita na primeira são vistas como uma alfabetização precoce que nega ao público infantil o direito de explorar esta fase através da interação e do brincar. No entanto, autores como Ferreiro (2011), entre outros, defendem que atividades no campo da leitura e da escrita, nesta etapa de ensino, proporcionam reflexões docentes acerca do funcionamento destas, contribuindo para uma aquisição gradativa e efetiva, além de novas descobertas por parte da criança.

Todavia, é importante realçarmos que antes mesmo de sua entrada no ambiente escolar, a criança já demonstra, a partir de vivências em seus contextos diários, certa familiaridade com o universo dos textos, adquirida na interação com seu meio. Compreender essa familiaridade, denota que é preciso superarmos a visão equivocada da escrita concebida como um código de transcrições gráficas adquiridas através de mecanismos formais e descontextualizados, pois em uma sociedade na qual a escrita é tão valorizada, faz-se necessário pensá-la como um objeto sociocultural com diversos usos e funções.

Nesse sentido, neste artigo, apresentamos alguns dados que nos ajudam a compreender como se efetiva o trabalho docente com

⁵⁰ Egressa do curso Pedagogia do Departamento de Educação, do Campus avançado de Pau dos Ferros/CAPF, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do grupo de Estudos em Planejamento do Processo de Ensino-aprendizagem (GEPPE). E-mail: isabelhaialy@hotmail.com

⁵¹ Profa. do Departamento de Educação, do Campus avançado de Pau dos Ferros/CAPF, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN e Profa. do Programa de Pós-graduação em Ensino/PPGE. E-mail: ceicaomcc@hotmail.com

a escrita espontânea das crianças em uma turma de nível III da Educação Infantil de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte – RN. Os dados apresentados são resultantes de uma pesquisa monográfica intitulada “*O docente e seu trabalho pedagógico com a escrita espontânea na Educação Infantil*” (SILVA, 2019), que teve por objetivo compreender como se efetiva o trabalho docente com a escrita espontânea das crianças em uma turma de nível III da Educação Infantil de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte (RN), desenvolvida em caráter obrigatório na licenciatura em Pedagogia, do *Campus Avançado de Pau dos Ferros – CAPF*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. A referida pesquisa, também se encontra vinculada às discussões compartilhadas na pesquisa “*Os registros da aprendizagem como norteadores da prática pedagógica: da fundamentação teórica à elaboração de propostas*”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE), da UERN.

Metodologicamente, esse trabalho é de abordagem qualitativa que contempla uma pesquisa de tipo bibliográfica articulada à um trabalho de campo desenvolvido durante o mês de março do ano de 2019 através de observações sistemáticas da prática docente que totalizaram 16h/a, de notas de campo e da aplicação de um questionário composto, por perguntas abertas e fechadas, a uma docente que lecionava no nível III da Educação Infantil. A partir de então, passaremos a nominar a professora de laçã Gonçalves para que sua identidade seja preservada.

O *lócus* para a realização desta pesquisa, refere-se a uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Luís Gomes (RN) que atende a crianças da Educação Infantil, creche e pré-escola, chegando a comportar o total de 160 (cento e sessenta) crianças em seu cotidiano escolar. A sala delimitada para efetivação da pesquisa corresponde a uma turma do nível III da Educação Infantil, constituída por 20 (vinte) crianças entre a faixa etária de quatro a cinco anos e onze meses de idade. No que compete à professora colaboradora, contamos com uma docente efetiva atuante na rede municipal de ensino de Luís Gomes, que possui 25 (vinte e cinco) anos de experiência em magistério, sendo seis destes na etapa de ensino pesquisada.

Teoricamente, nos fundamentamos em discussões de autores como Silva (1991), Spodek e Saracho (1998), Ferreira (1999; 2011; 2015), entre outros que, sinalizam para as significâncias das escritas espontâneas das crianças e o posicionamento docente acerca deste trabalho. Amparamo-nos legalmente na legislação brasileira, que evidencia aspectos como a universalização do ensino, direitos de aprendizagem articulados aos documentos normativos que direcionam o funcionamento da primeira etapa escolar.

Abaixo, tecemos algumas reflexões sobre o emprego da escrita espontânea na Educação Infantil, vista como um direito de aprendizagem que precisa ser assegurado como as demais linguagens. Por fim, apresentamos discussões acerca dos dados obtidos, fazendo uma articulação entre o questionário aplicado, as observações realizadas e as notas de campo. Enfatizamos a relevância deste trabalho por proporcionar ao docente reflexões acerca do acompanhamento da trajetória gradativa que a criança percorre até alcançar a escrita convencional.

Educação Infantil: da base legal aos fundamentos teóricos

Neste tópico, nos propomos a discorrer sobre a organização da Educação Infantil perante os ordenamentos legais, contemplando aspectos como o direito a educação como dever do Estado, direitos de aprendizagem, orientações e pressupostos que direcionam o funcionamento deste processo inicial educacional. Além disso, explanamos também a necessidade de inclusão do trabalho com a escrita espontânea desde a Educação Infantil, considerando o olhar da criança perante o objeto de conhecimento concebido na sua interação com o mundo letrado.

A Constituição Federal de 1988 garante a educação como um direito social assegurado a todos os cidadãos de forma digna, gratuita, pública e de qualidade sob a responsabilidade do Estado, a ser promovida e incentivada pela sociedade. Legitimando constitucionalmente, em seu Artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 160).

Desse modo, fica estabelecida a universalidade do ensino, enquanto um direito imprescindível a formação do sujeito de forma pessoal e profissional, que o prepare para o exercício da cidadania, vislumbrando sua participação efetiva no meio social. A constituição trata ainda, do acesso à educação básica dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assegurando em seu Artigo nº 208, “[...] inciso I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, incluindo sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. No que corresponde à Educação Infantil complementa no inciso IV que “[...] deverá se efetivar em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2018, p.124).

Nessa esteira, a constituição deixa transparecer a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatros anos, reconhecendo as crianças como cidadãs participantes do plano educacional brasileiro. Em consonância com esse posicionamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNs, fazem referência à criança como um ser histórico, possuidora de direitos em que no convívio e nas práticas sociais que vivencia, desenvolve sua identidade particular e coletiva (BRASIL, 2010).

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96 promulgada em 1996, orienta que

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2018b, p. 22).

Com base neste documento, percebemos que cabe a Educação Infantil, juntamente com a comunidade em geral, assegurar o desenvolvimento global da criança, apresentando como finalidade a sua formação cognitiva, motora, linguística, ética, estética e sociocultural. Desse modo, a infância corresponde ao período mais significativo para a formação do sujeito, por ser uma etapa de novas descobertas e construção de gostos nas diversas áreas do conhecimento.

Ademais, contamos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados à criança nesta etapa de acordo com a BNCC, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Aspectos estes fundamentais para que a criança possa aprender nas diversas situações propostas, desempenhando papel ativo em espaço que a possibilite vivenciar desafios, bem como resolvê-los, de modo que venha construir significados sobre si, os outros e o meio social e natural (BRASIL, 2017).

Ainda de acordo com a BNCC, temos a designação de orientadores curriculares direcionados para que os direitos de aprendizagem sejam contemplados em cinco campos de experiências, sendo eles: O eu, o outro e o nós (construção da identidade, subjetividade e respeito as diversas culturas); Corpo, gestos e movimentos (exploração dos movimentos corporais a partir de diferentes espaços e situações); Traços, sons, cores e formas (conhecer diferentes manifestações artísticas culturais e científicas, contemplando a linguagem visual e musical); Escuta, fala, pensamento e imaginação (contato com a linguagem oral e a escrita, por meio de atividades diversas); Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações (construção de noções espaciais, temporais e quantidades, relacionados com as transformações sociais) (BRASIL, 2017).

Por intermédio do campo “escuta, fala, pensamento e imaginação”, fica estabelecido o trabalho frequente com as variadas linguagens em uma atmosfera de comunicação e partilha de conhecimentos. Por conseguinte, o mencionado campo sinaliza para a incorporação de práticas relativas à apropriação do sistema alfabético, pois seus pressupostos apontam para a função social dos textos, sinalizando as múltiplas experiências de interação. Conforme a BNCC,

[...] Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 38).

Essa proposta denota que, antes mesmo de dominarem o sistema escrito, as crianças já são capazes de formular suas hipóteses acerca do objeto de conhecimento, construir suas próprias interpretações com relação a seus princípios e apresentarem de forma convincente as aprendizagens já adquiridas. Para Silva (1995), devido às questões comunicativas, intelectivas, comunitárias e individuais, supõe-se que a escrita seja um objeto sobre o qual a criança constrói suposições. A interação da criança com o objeto de conhecimento seja no contexto escolar ou familiar, exerce uma função crucial para que a criança comece a formular suas próprias suposições acerca do sistema alfabético. No ponto de vista de Ferreiro e Teberosky (1999) não existe um estado de prontidão que determine em qual momento a criança deverá assimilar a escrita.

Similarmente, Ferreiro (2011) reafirma que os indicativos mais evidentes das explorações que os pequenos realizam para conceber o sistema escrito são através de suas escritas espontâneas, sendo estas, construções próprias e não resultante de uma reprodução momentânea ou consecutiva. Em concordância com as autoras, uma das maneiras de incentivar o uso das produções espontâneas é possibilitando que as crianças explorem a escrita de maneira livre, natural e dinâmica. É preciso contemplar o universo da escrita como uma ação que proporciona prazer ao brincar de escrever.

Para mais, Spodek e Saracho (1998) frisam que atividades educativas em torno da linguagem escrita precisam incentivar a criatividade e o pensar divergente, para auxiliar as crianças a assimilarem a imensidade criativa das escritas elaboradas, uma vez que a inserção de práticas pedagógicas direcionadas para a familiaridade do sistema alfabético contribui para que as crianças se envolvam no processo criativo da linguagem escrita.

Consideramos que a aplicação de aspectos mecânicos com relação a escrita, pode ocasionar o desinteresse da criança. É nesta restrita perspectiva que demasiados docentes delimitam a aquisição da escrita ao contexto educacional. Eventualmente, existe os que alegam que tais produções não podem ser consideradas como escritas reais por apresentarem erros ortográficos, ao omitir letras ou fugir da regra padrão. Na ótica de Ferreiro (2011) não pode reputar como omissão de letras, em virtude que as crianças neste caso, estão

acrescentando letras em relação ao seu modo prévio de escrever. Logo, “[...] a ortografia não é importante no início e não deve ser enfatizada. As crianças devem criar a sua própria ortografia” (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 257).

Frente a tal posicionamento, notamos que a assimilação crítica por parte do docente, ao apontar erros ortográficos a partir das produções espontâneas infantis tende a difundir o pensamento que nesta fase escolar a criança não está apta a se deparar com a natureza escrita. É exatamente essa lacuna, na concepção docente face aos traços espontâneos, que dificulta a incrementação de metodologias voltadas para a escrita na educação da primeira infância.

Em paralelo ao pensamento exposto anteriormente, Silva (1991) chama a atenção ao afirmar que este modelo de ação pedagógica tem por tendência originar questões de deficiências e carências, tendo em vista que, muitas vezes, os erros são considerados como indícios de déficit e não de constituição.

Em uma conjuntura de ensino na qual as concepções docentes empenham-se incessantemente em submeter o sujeito que aprende a reprodução de uma escrita análoga, cujo o objetivo gira em torno da memorização de técnicas para uma grafia padronizada, torna-se corriqueiro a ausência de metodologias que se proponham explorar espontaneamente as escritas das crianças. Nesta linha de pensamento, Silva (1991, p. 23) sublinha que, com base nessa compreensão restrita, “[...] a atividade do aprendiz frente à escrita é totalmente passiva, pois as práticas pedagógicas, nessa fase, resumem-se a cópias e ditados. Atividades não significativas, uma vez que a criança reescreve um texto que não lhe pertence”.

Nesse sentido, a aprendizagem da escrita tem como proposta a aquisição de um código linguístico, e não a construção de um sistema relevante para a comunicação e a efetivação das práticas sociais. Com isso, nos retemos a um código mecânico, oriundo externamente pelas mãos do docente (SILVA, 1991). Todavia, é interessante retomar que ao compreender as diversas facetas que constituem este sistema, o docente tem a possibilidade de acompanhar o processo evolutivo da criança, assim como ajudá-la a alcançar o domínio da escrita.

Isso aponta que é fundamental a interação entre a criança e o professor, dado que o educador será o responsável por conduzir a criança na apropriação da linguagem escrita. Ferreiro e Teberosky (2011, p. 56, grifos das autoras) afirmam que “[...] existem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos através de outros informantes (leitores adultos ou crianças maiores) [...]”. Em síntese, para se alcançar a escrita convencional, o ser dependerá de mediações que conduzam a uma reflexão acerca do objeto de conhecimento.

Nessa perspectiva, compete ao docente considerar a relação professor-aluno e assumir a função de mediador, abrindo caminhos que possibilitem à criança desenvolver a escrita convencional. É por meio desta relação que o educando possuirá oportunidades de empregar suas hipóteses, correlacionando-as com os questionamentos postos pelo educador, conseguindo assim, evoluir no desenvolvimento da linguagem escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 2011).

Portanto, constatamos que já na Educação Infantil as concepções espontâneas podem ser desenvolvidas através de práticas educativas coerentes com a faixa etária da criança, uma vez que se torna relevante que estas sejam encorajadas a traçar suas escritas voluntariamente, mesmo antes de aprenderem a grafar corretamente. Destarte, fica evidente que o convívio com o sistema alfabético na Educação Infantil é algo que precisa ser promovido de forma eficaz, tendo em vista as relações intersociais do mundo letrado.

Articulação entre a escrita espontânea e a atuação do docente na Educação Infantil

Com o intuito de apresentarmos os resultados obtidos, optamos pela realização de uma articulação dos dados construídos a partir das técnicas e instrumentos metodológicos adotados, como o questionário, as observações sistemáticas e as notas de campos. Neste enquadramento, procederemos a seguir com a apresentação das informações coletadas com base no objetivo proposto e nos referenciais que fundamentaram essa pesquisa.

Um dos primeiros passos para as construções dos dados, deu-se a partir de observações sistemáticas da prática docente articuladas a notas escritas em diário de campo, que possibilitaram descrever os fenômenos investigados, bem como, traçarmos questões norteadoras a respeito do que buscamos compreender. Para tanto, elencamos aspectos como: rotina pedagógica; procedimentos metodológicos nas atividades desenvolvidas; planejamento; relação professor e aluno e emprego das escritas espontâneas.

Ao analisar o discurso da professora e a postura adotada durante o período de observação, foi possível constatarmos que esta reconhece a relevância de trabalhar os processos de aquisição da escrita em turmas da Educação Infantil. Tal posicionamento fez-se presente, principalmente, ao afirmar que processos de leitura e escrita estão internamente correlacionados a efetivação das práticas sociais e a sua ação pedagógica transpareceu essa relevância, quando identificamos a inserção de uma variedade de materiais escritos, como histórias, livros, alfabetos móveis, revistas, entre outros recursos, no contexto da sala de aula.

Para o docente, é preciso promover um ambiente que favoreça o despertar do interesse pela leitura e escrita. Neste caso, demonstra incrementar em suas aulas metodologias cativantes próprias do universo infantil. Para isto, utiliza meios que atraem a participação ativa das crianças no desenrolar de suas ações, pois como pontuado em uma de suas falas, é preciso muita criatividade. Assim, constatamos que a professora contempla um dos campos de experiências propostos na BNCC que é a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação, sendo este o campo responsável por possibilitar o contato da criança com a linguagem oral e a escrita através de atividades diversificadas, conforma apontado na BNCC, em Brasil (2017).

Outro ponto identificado é acerca do entendimento sobre o trabalho com a escrita espontânea em sala de aula. Para a professora,

A escrita espontânea é a observação, uma sondagem do que a criança internalizou que implicam em níveis de equilíbrio, interação, habilidades das crianças, contando com a fase que esteja contando com as diferenças individuais e esquemas conceituais específicos[...] (Professora laça Gonçalves, trecho do questionário, 2019).

Mediante o posicionamento explicitado, subentendemos que através de suas escritas particulares, as crianças expõem suas suposições sobre a escrita alfabética de forma autônoma e peculiar. A docente ainda aponta a conduta individual de cada criança diante das diversas facetas que integram esta linguagem. Como já salientado, a linguagem escrita refere-se a um sistema complexo que exige da criança uma reflexão sobre sua efetivação. Como respaldado anteriormente, a criança no seu discurso de aquisição, elabora e reelabora o sistema escrito, objetivando seu domínio convencional (SILVA, 1991).

As respostas obtidas, a partir do questionário, também demonstram uma concepção teórica a respeito dos níveis evolutivos que as crianças perpassam em seu processo de desenvolvimento da linguagem escrita, de acordo com a docente.

Sobre o ponto de vista de Ferreiro (2010), a escrita infantil segue uma linha de evolução extremamente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas, que pode ser distinguido três grandes períodos para o desenvolvimento da escrita; O período Pré-Silábico, O silábico e o alfabético. O trabalho com a escrita espontânea, tem relação com a leitura e escrita, deixando o livre arbítrio para a criança poder expor seu pensamento e criar oportunidades para a escrita de forma para desenvolver e aperfeiçoar a leitura e escrita (Professora Iaçã Gonçalves, trecho do questionário, 2019).

Assim, constatamos uma concepção conceitual por parte da docente, uma vez que menciona as fases da escrita difundidas por Ferreiro (1991). Essa tomada de consciência explícita acima é necessária no processo de apropriação desta linguagem, pois como já mencionado, permite ao educador diagnosticar e distinguir o que as crianças já compreendem sobre a escrita e seu funcionamento, além de possibilitar que o professor possa elaborar propostas adequadas a fase de cada criança, na intenção de colaborar com os processos de aprendizagem.

No que se refere ao emprego da escrita espontânea em seu cotidiano escolar, a professora enfatiza em seu discurso que

“Sempre!!! Busco em minhas aulas deixar meus alunos praticarem suas escritas espontâneas” (Professora, laçã Gonçalves, trecho do questionário, 2019). Outrossim, também aponta para a necessidade da criação de situações favoráveis à apropriação da escrita.

Sempre temos que procurar estratégias para incentivar a criança a ler e escrever, na Educação Infantil, o professor deve sempre ter estratégias que possa levar a criança a compreensão e internalização da leitura e escrita, como é o caso da escrita espontânea (Professora, laçã Gonçalves, trecho do questionário, 2019).

Na abordagem da professora, detectamos a necessidade de se criar situações favoráveis à apropriação da escrita. A proposta educacional implementada parte do princípio de um ensino contextualizado com o universo infantil, tendo em vista uma metodologia pautada na inserção de diferentes recursos pedagógicos, articulados com estratégias para impulsionar um contato efetivo da criança como o mundo da leitura e da escrita.

Ademais, o emprego da escrita espontânea na perspectiva da docente é concebido como mecanismo que proporciona à criança internalizar e demonstrar de maneira original as suas suposições a respeito do funcionamento do objeto de conhecimento. Como explicado por Ferreiro (2011), as produções espontâneas não se referem a meras transcrições gráficas, mas a exploração que as crianças elaboram e reelaboram para compreender a natureza da linguagem escrita.

Contudo, consideramos que durante o período de observação, contatamos mínimas estratégias metodológicas que estimulassem as crianças a registrarem no papel as suas interpretações particulares a respeito da escrita, quando isso acontecia era a partir das iniciativas das próprias crianças. Foi possível observarmos nas ações docentes uma conjuntura de práticas favoráveis, que possibilitaram às crianças aplicarem suas concepções particulares a respeito do objeto de conhecimento, através de jogos ou postostas orais.

A professora também enfatizou que o trabalho com a escrita espontânea se faz mais presente no início de ano letivo para sondagem inicial das crianças e a elaboração dos relatórios

individuais. A partir do segundo semestre, de acordo com a docente, esse processo é abordado com menos frequência, aspirando ao processo de intervenção pedagógica para a progressão das crianças, que precisam ter uma base de conhecimentos necessária à entrada no primeiro ano.

É válido salientarmos que a apropriação da linguagem alfabética remete a um processo progressivo e gradativo que necessita ser acompanhado, pois, até se alcançar o domínio convencional, a criança perpassa por diferentes fases em que reinventa o sistema alfabético ao seu modo. Como reconhecido por Ferreiro (2011), as crianças ao tentarem compreender esse sistema, simplesmente transformam o conteúdo de acordo com suas convicções.

Outra dimensão postulada nas respostas da professora corresponde às bases teóricas que alicerçam sua prática, pois demonstra possuir um aprofundamento teórico ao contemplar em seu relato autores como Vygotsky e Piaget, ao enfatizar que

O processo da leitura e escrita no qual as crianças levantam seu próprio sistema de leitura e escrita é norteador pois é uma fase inicial do ensino da linguagem escrita na escola. Pois Vygotsky e Piaget, dizem que a aprendizagem se realiza em uma relação interativa entre o sujeito e a tradição em que vive. Esse fato significa que, ao lado dos processos cognitivos de preparação totalmente pessoal (ninguém consegue aprender pelo outro), há uma situação que, não só oferece informações peculiares ao aprendiz. Em que sua formação pessoal o espaço escolar e a mediação do professor são muito importantes para que a criança se sinta importante e valorizada, desta forma ela se incentiva a aprender mais e mais. [...] O professor deve ao aplicar atividades, elaborá-las de forma diversificada e ao aplicá-la na sala de aula deve sempre enfatizar a importância da escrita na sua utilização nas práticas sociais (Professora laçã Gonçalves, trecho do questionário, 2019).

É possível compreendermos que, ao dispor de eixos orientadores em seu trabalho educacional, a professora apresenta que tem conhecimentos teóricos e articula alguns autores à sua ação docente e compreende a necessidade das suas implicações

pedagógicas articuladas a realidade de cada criança, pautada na mediação, conforme respalda a literatura citada.

Salientamos também que durante o período de observação, ficou evidente a relevância do trabalho docente para o alcance de novas habilidades. No caso da escrita, a professora desenvolveu atividades como a formação de palavras através de alfabeto móvel, pesquisas de letras e palavras em jornais e revistas, questionamentos orais que permitissem a criança refletir sobre o sistema alfabético, pode-se constatar que a docente busca em sua prática pedagógica auxiliar as crianças no alcance gradativo da linguagem escrita através de uma ação mediadora.

Neste caso, não observamos o ato de “respostas prontas”, mas de uma prática desafiadora e estimulante. Assim, voltamos à reflexão que compete ao docente empenhar-se em considerar as produções concebidas pelas crianças, isto é, torna-se imprescindível dialogar a respeito do que se escreveu, promovendo situações de comunicação e não, de correção ortográfica (SILVA, 1991). Para mais, a docente demonstra como é vital o incentivo do professor para a apropriação desse sistema, o que nos faz retomarmos os posicionamentos teóricos de Ferreiro e Teberosky (2011), ao esclarecerem que encontramos na linguagem alfabética conhecimentos específicos, que só serão obtidos através de outros sujeitos mais experientes.

Em posicionamento semelhante, Oliveira (1993) pressupõe que o docente exerce um papel significativo ao fomentar avanços que não se sucederiam espontaneamente. Isto é, no tocante à aquisição da escrita, o docente atuará como ponte intermediária que conduz a criança ao alcance do objeto de conhecimento.

Outra questão que foi possível observar durante o período que estivemos em campo concerne a utilização de técnicas específicas para o desenvolvimento de competências para o domínio da escrita padrão e atos de leituras, tais como junção de letras, exploração de vogais e consoantes, quantidades de letras, etc. Voltamos a outro ponto enfatizado pela docente que tange a preparação das crianças para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental. É válido salientar que uma das propostas da BNCC é a familiaridade com textos escritos, de modo que as crianças possam

tecer suas suposições sobre a linguagem escrita através de suas produções espontâneas (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, fica nítido que não compete a Educação Infantil desenvolver habilidades que submetam a criança à aquisição de um sistema gráfico, através de métodos específicos. Mas isso não impede que o docente em sua rotina escolar busque metodologias direcionadas para a compreensão do sistema de notação da escrita e suas funções. Para tanto, é preciso um trabalho contínuo que oportunize uma familiaridade com diferentes gêneros textuais e que, ao mesmo tempo, possibilite às crianças compreenderem a função que a linguagem escrita exerce na sociedade.

No caso da escrita espontânea, temática abordada neste trabalho, possibilita que as crianças possam explorar e transformar livremente o objeto de conhecimento sem se preocupar com erros, uma vez que são encorajadas a traçarem suas escritas de maneira peculiar. Assim, as crianças assumem um papel ativo em seu processo de aprendizagem, uma vez que participam efetivamente das construções presentes no percurso de aquisição do sistema alfabético.

Algumas considerações

Antes de retomarmos nosso objetivo inicial, consideramos, portanto, que, ao registrar seus traços espontâneos, isto é, as suas possibilidades com relação a escrita, tal qual acredita como deve ser, de maneira livre sem restrições, a criança está demonstrando de forma convincente sua própria compreensão a respeito deste objeto. Levando em consideração os aspectos explanados, notamos que a organização da escrita corresponde a um processo significativo que envolve o ser participante de maneira efetiva com o sistema alfabético.

Ademais, os resultados obtidos direcionam ao pensamento de que é fundamental instituir a linguagem escrita a partir da Educação Infantil, como atividade que lança um olhar sobre o sujeito que aprende e como este de maneira peculiar elabora e reelabora este sistema. Identificamos que a figura do professor para o desdobramento desse processo é essencial, uma vez que este é

incumbido de colaborar com esse processo de formação, atuando enquanto mediador nas situações de aprendizagem.

Ao retomarmos nosso objetivo inicial, centrado na compreensão acerca de como se efetiva o trabalho docente com a escrita espontânea das crianças em uma turma de nível III da Educação Infantil de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte, é possível identificarmos que a docente compreende a magnitude de inserir o trabalho com a escrita espontânea na Educação Infantil, e por mais que em alguns momentos utilize de técnicas específicas para apropriação do sistema de escrita alfabética, demonstra uma preocupação em incrementar mecanismos que favoreçam o trabalho com a escrita espontânea.

Quanto a concepção docente a respeito do trabalho com a escrita espontânea na Educação Infantil, a professora apresenta indícios de uma compreensão ancorada nas ideias de Ferreiro ao apontar as fases evolutivas das escritas infantis, embora também faça articulação com ideias de autores como Piaget e Vygotsky. Evidencia também um entendimento sobre o emprego da escrita espontânea, vista como um meio para a realização de uma sondagem no sentido de identificar o que as crianças internalizaram com relação ao objeto de conhecimento e as impulsionam a exteriorizarem suas escritas de forma livre e criativa. Por intermédio de ações pedagógicas observadas, notamos que a docente sustenta em sua prática momentos favoráveis para que as crianças possam expor as suas suposições diante da língua alfabética de forma autônoma e pessoal.

Identificamos que a professora busca, em seu cotidiano escolar, proporcionar situações nas quais as crianças possam se deparar com uma variedade textual, presente em revistas, livros, músicas, cartazes, etc. Além de possibilitar essa familiaridade, a professora aponta que não basta apresentar a linguagem escrita, é preciso buscar recursos que atraiam a participação de maneira dinâmica e criativa. Para tanto, ela faz uso de jogos, brincadeiras e outros elementos constituintes do universo infantil.

Contudo, salientamos que não buscamos defender a aquisição da escrita concebida como uma questão de método, reafirmada como distinção entre fonemas e grafemas e tampouco uma antecipação do ensino fundamental, mas uma escrita que lança um olhar para a criança como um ser participativo na construção de

seu conhecimento e como esta gradativamente, se aproxima da escrita convencional.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018a.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**/ Secretária de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: encurtador.com.br/lxNOT. Acesso em: 25 jun. 2020.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Sons sem palavras e Grafismo sem letras/Linguagens, Leituras e Pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart. MELLO, Suely Amaral de. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2005, p. 119-142.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização: a escrita espontânea.** São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a língua portuguesa).

SILVA, Isabel Haialy Pereira da. **O docente e seu trabalho pedagógico com a escrita espontânea na Educação Infantil.** Pau dos Ferros (RN), 2019. 63p. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

A LEITURA – UM ATO EXPERIENCIAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Luciana Raimunda de Lana COSTA (UNEMAT) ⁵²

Elizete Dall' Comune HUNHOFF (UNEMAT) ⁵³

Introdução

O processo de aquisição de hábito de leitura de cada leitor é influenciado por diversos fatores, como a ambientação, o tempo disposto para o ato experiencial da leitura, as condições psicossociais, emocionais e cognitivas de cada sujeito. Também a autoidentificação com a tipologia ou gênero a ser lido e, se literário ou não literário.

Outro aspecto influenciador no interesse do leitor é o material. Diferentes sujeitos podem ter diferentes preferências pelo material de leitura e extensão textual. As instituições escolares buscam alternativas para desenvolver a competência da leitura dos alunos mesmo sem terem a clareza sobre como funciona essa aquisição linguística e social: o hábito de ler. Muitas a utilizam como pretexto para o ensino de gramática ou, simplesmente, com a função de atribuir notas.

Entretanto, antes que se discutam conceituações acerca de metodologias ou teorização sobre a leitura, torna-se importante salientar que toda a comunidade escolar deve ser envolvida nessa tarefa referente ao hábito e gosto pela leitura, para o êxito da ação. Ou seja, afim de que a formação de leitores seja alcançada a níveis almejados, dentro e fora da escola, é necessário que a prática de ler se torne preocupação, hábito também por quem ensina, pois, o exemplo costuma ser a melhor explicação.

Em uma visão macro sobre o ato de ler, é essencial que se tenha clareza de que a problemática da leitura no país será resolvida

⁵²Doutoranda em Estudos Literários na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Tangará da Serra/ MT, Brasil. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Professora da Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, no município de Comodoro/MT. E-mail: luciana.costa@unemat.br

⁵³ Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Tangará da Serra. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: elizetedh@unemat.br

quando as lideranças políticas e educacionais perceberem que ler não deve ser apenas mais uma atividade proposta pela escola. A leitura deve ser concebida como parte integrante e indispensável da vida, pois, possui uma significação maior e diretamente ligada com a rotina cotidiana, tal como alimentar-se, vestir-se ou higienizar-se.

Observando tal fato, buscamos, neste artigo, apreciar conceitos sobre diferentes tipos de leitura e aspectos que a tornam significativa. É através dela (da leitura) que se formam alunos críticos e uma sociedade consciente de seus direitos e obrigações.

O essencial é compreender como os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos. [...] A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição no espaço, relação consigo e com os outros (CHARTIER, 1998, p.16).

Portanto, este texto tem por objetivo levar ao leitor, professor ou não, uma forma de ver a leitura como ferramenta de linguagem, necessária e constitutiva da emancipação do sujeito. A experiência que marca a “subjetivação”, o “choque da diferença”, ou seja “o ponto de desacordo” do sujeito, conforme postulado por Larrosa (2017, p. 139). Visamos, ainda, a explanar as razões para que todo o corpo educacional assuma a responsabilidade de exercitar a leitura. Esperamos que sirva de suporte a professores e alunos no sentido de entender como acontece (ou deveria acontecer) o processo de leitura.

Os sentidos na leitura

Muito além de simplesmente co/decodificar, a leitura pressupõe que o leitor se apresente para ela em uma relação dialética entre sujeito e texto. Isto significa que “[...] um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado” (CHARTIER, 1998, p.11). Podemos afirmar, portanto, que cada texto pressupõe uma forma para ler, mas é o leitor que lhe proporciona a consistência como elemento de comunicação dentro de uma linguagem específica, além de constituir-se peça fundamental para a produção de sentidos. Em outras palavras:

A ideia é a seguinte: na leitura de um texto, o modo pelo qual o sentido está constituído é o mesmo para todos os leitores; é a relação com sentido que, num segundo momento, explica a parte subjetiva da recepção. Em outros termos, cada leitor reage pessoalmente a percursos de leitura que, sendo impostos pelo texto, são os mesmos para todos (JOUVE, 2002, p.44).

Então percebemos que a construção do sentido não está polarizada no texto, nem no leitor, mas no encontro, na relação de ambos. Discutindo os tipos de leitura, Martins (1994, p. 32) ressalta que tal ato depende de quem o faz, pois, a ele (ao ato de ler) está ligada a visão de mundo do sujeito, pois se trata “de uma experiência individual”. Portanto, percebemos que as experiências do sujeito determinam a interpretação ou não do objeto, bem como a perspectiva acepcional do objeto da leitura. Tais leituras ou interpretações começam nos primeiros contatos com o mundo. Entretanto, sabemos que, em se tratando de sentidos possíveis, um “[...] texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura” (JOUVE, 2002, p. 25). Isto significa que, apesar dos sentidos poderem ser múltiplos, o texto fornece indícios, caminhos para que o leitor construa a própria recepção da obra.

Segundo a Martins (1994), aprendemos a ler, vivendo. Isto significa que “[...] ninguém ensina ninguém a ler” (MARTINS,1994, p.12) e, sim, aprendemos tal ato com o outro, no limite do exemplo, ou seja, com os pais que leem em casa, com os educadores que enfatizam e praticam a leitura em sala de aula. Estes, indiretamente, estão ensinando a criança a ler, pois, estão se fazendo modelos para o leitor mirim. Estão ensinando a gostar de ler, e mais, estão ensinando a criança a buscar a leitura como forma de se fazer ouvir e formular as próprias concepções sobre diferentes objetos discursivos. Em uma experiência significativa de leitura, “[...] o leitor transcende a posição limitada que ele tem na vida cotidiana, e ‘contemplação’ quando chega a uma visão de mundo que não é a de seu universo cultural” (JOUVE, 2002, p.44).

Portanto, torna-se evidente a importância do leitor se projetar no texto, estar atento, ser curioso e crítico quanto ao que lê, pois, só assim a leitura se efetiva e acontece o letramento. Mas, é imperativo também a adequação de tema e propostas para o leitor, objetos de

leitura que o envolvam e o façam romper com o horizonte de expectativa, que produzam sentidos a partir da relação com o texto. O leitor deve perceber que

Ao ler, o importante não é o que o texto diz, aquilo que o texto se refere, e sim o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige. Não se trata de revelar um saber sobre o texto, mas sim de fazer a experiência do texto. O importante não é do que fala o texto, mas para quem fala, para onde fala, para que pessoa ou pessoas fala. Na leitura, o texto fala para nós, nos fala: fala para nossa escrita, para nossa conversação, para nosso pensamento, para nossa maneira de viver (LARROSA, 2017, p.142).

Martins (1994) salienta o fato de que ler/interpretar é um ato de coragem, pois, uma vez compreendido o que está escrito, o sujeito necessita se posicionar frente ao texto e defender determinado ponto de vista, acarretando desconforto e necessitando compreensão ainda maior. Explicando de outra forma: saber a verdade nem sempre é garantia de bem-estar, pois, requer responsabilidade, por isso muitos resolvem fingir desconhecimento ou não se dedicar a entender.

Assim, percebemos que é no ambiente escolar ou no espaço familiar que o sujeito possui maior chance de se alfabetizar ou protagonizar a própria aprendizagem, uma vez que, nesses espaços, as produções de significações são discutidas ou estão estreitamente relacionadas às condições sócio-históricas.

Ao se condicionar à prática da leitura, ao se envolver à necessidade de ler, com o faz de conta voluntário e involuntário, ou mesmo em texto orais práticos do dia a dia, o leitor infantil ou juvenil adquire maiores ferramentas e condições de produção para inferir, produzir e reivindicar sentidos produzidos ou não por ele (leitor).

Leitura e alfabetização, caminhos que se cruzam

Em meio a críticas ao sistema de ensino, alfabetização e letramento, o assunto sobre a leitura tem gerado discussões, isso porque:

[...] Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. [...] (SOARES, 2004, p. 14, grifo da autora).

O que fica explícito na fala da autora é a sincronia que há entre alfabetizar e “alfaetrar”. Pela perspectiva de Martins (1994), esse processo remete-nos ao compromisso do sistema educativo, ao possibilitar desenvolvimento aos estudantes não ensinando “o pulo do gato”, embora a própria escritora admita que tal pulo não se ensina e cabe ainda ressaltarmos que não se ensina porque cada “gato tem seu pulo”. Podemos inferir, portanto que o ato de ler “[...] ocorre espontaneamente quando se vai ter tempo para não fazer nada, quando se vai ficar fechado sozinho em algum lugar. Esta necessidade de distração é talvez a única necessidade não social que o sociólogo pode reconhecer”. (BORDIEU, *In* CHARTIER, 2011, p. 238).

Aparece ainda a abordagem de que a crise da leitura está intimamente ligada à crise econômica, ou seja, quem lê é livre e autônomo, pois, obtém conhecimento. Mas, quem necessita se sustentar financeiramente tende a priorizar necessidades fisiológicas e sociais básicas (como alimentação, saúde, moradia) em detrimento à aquisição de livros, revistas ou outro objeto de leitura. Entretanto, é nesse contexto que se faz ainda mais necessária uma leitura aprofundada ou visão “[...] mais crítica da ‘leitura’ anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indignação” (FREIRE, 1989, p. 14). Se a leitura não acontece a contento, seja por razões sociais ou mesmo econômicas, o sistema de miséria e falta de conhecimento é mantido e reafirmado, gerando o ciclo vicioso de aceitação e manipulação das grandes massas.

A responsabilidade da escola com referência à leitura vai além da sala de aula. Isto significa que, em um ambiente em que a família falha com o leitor-mirim, é papel da escola suprir essa necessidade de romper os limites do texto e de estabelecer diálogos com a realidade por meio do ato de ler. Para isso, é imperativo que a instituição escolar saiba que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

A afirmação de Freire mostra o imbricamento entre ler o mundo e ler a palavra, também a relação que se faz a partir das leituras e da realidade a que se está inserido. Portanto, ler na escola deve ser um ato muito além da locomoção até a biblioteca ou a exposições ao professor e aos colegas. Ler é um ato que envolve observação de si e, principalmente, do meio em que se vive ou em que a leitura é feita. O que nos leva a inferir que o processo de alfabetização e letramento dura a vida inteira, independente da condição social, bastando para isso ler e querer ler, respeitando, no ato da leitura, a subjetividade interior e a objetividade exterior. À escola, à família e ao sistema social e político cabem a responsabilidade de facilitar essa relação (objetiva e subjetiva) do leitor com a materialidade textual.

Os níveis presentes no ato da leitura

Ler ativamente pressupõe o envolvimento de outro sujeito além do autor: “O *lector* é alguém muito diferente, é alguém cuja produção é falar das obras dos outros” (BORDIEU, *In* CHARTIER, 2011, p. 232). Isto significa que o leitor se permite introduzir no texto em que lê e concretiza outro fato acerca da leitura: “[...] por meio de um livro se pode transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social.” (BORDIEU, *In* CHARTIER, 2011, p. 243). Neste ínterim, segundo Martins (1994, p. 80-81), o leitor perpassa por três níveis de leitura que se relacionam, sem hierarquia, ao mesmo tempo, são eles: sensorial, emocional e racional.

O nível sensorial enfatiza o primeiro contato com o texto ou situação. É a primeira aceção do sujeito diante do objeto-texto. É a percepção das suas exterioridades desde o local em que circula o

texto até a linguagem ou o tema envolvido na discursividade. Nesse nível, forma e conteúdo se imbricam na percepção do leitor.

O nível emocional leva à interpretação subjetiva que o nível sensorial anunciou para o leitor. Acontece, assim, a projeção no texto e, por consequência, a manifestação da (não) emoção diante do texto lido. Mas a emoção é alcançada dependendo da “ligação com o texto” que o leitor desenvolve. Este nível está intrinsecamente interligado ao universo social. Por exemplo: um religioso extremista questionará a obra: *O evangelho segundo Jesus Cristo* ou *Caim*, de José Saramago, por eles tratarem de ideologias opostas às suas. Ou mesmo um público juvenil, talvez, não consiga entender, na sua inteireza, obras canônicas como as de Olavo Bilac devido ao seu rigor e preciosismo vocabular. Na leitura emocional, o leitor busca o que falta à própria vida e pode ou não se identificar com o que encontra, pautando-se em experiências adquiridas como leitor ou seu histórico sociocognitivo.

O nível racional busca a interpretação correta, a objetividade dentro da situação ou texto em leitura. Ao (re) ler um livro, ou qualquer outro tipo textual mais de uma vez, o leitor pode ter várias interpretações, porque a combinação desses níveis apresentados acontecem em doses diferentes, abrindo espaço para um nível predominante. O entendimento ou não do texto está condicionado, portanto, à maturidade desenvolvida ou não ao longo do processo de ler. Assim, o leitor acrescenta novas perspectivas, refletindo uma vez mais sobre o que leu e inferindo as próprias opiniões frente ao texto.

Martins (1994) explicita ainda que a leitura deve ser racional, com criticidade, porém, isenta de “tecniquices” que camuflam o intelectualismo demagógico. Em outras palavras, deixar a estrutura e se ater ao assunto textual, suas implicações e possíveis condições de produção do texto. A autora se refere à “atmosfera e técnicas de leitura”. Sendo que, esta última, cada um desenvolve de uma forma e cabe somente ao leitor fazê-lo. Já a primeira, a atmosfera, é feita a partir da inserção do leitor na obra em questão. O que nos remete a outro ponto: não existe essa ou aquela bibliografia melhor para o iniciante. Também não há disciplina melhor indicada para trabalhar a leitura, bem como materialidade textual ideal. Isto porque “[...] onde há uma ortodoxia, o monopólio da leitura legítima, monopólio absoluto, não há mais leitura e, frequentemente, nem mesmo

leitores” (BORDIEU, In CHARTIER, 2011, p.251). Nesse sentido, percebemos que deve haver o censo crítico do professor em saber conduzir a leitura e despertar a curiosidade do estudante, além de captar sugestões de seus alunos e rechaçar algumas das próprias ideias em prol de maior e melhor recepção do texto, por parte do leitor.

Muitos são os caminhos que o leitor percorre até alcançar a aprendizagem, mostrando que o verdadeiro leitor vai além da letra, fazendo como diz Martins, a “ligação efetiva”. Porém, tal ligação, está intimamente vinculada com a realidade do leitor: sua visão de mundo, a abrangência de seu intelecto, condições de vida, nível pessoal e social, vocabulário, o grau de interesse que ele dispensa ao texto, às condições do meio e circunstâncias psicológicas em que a leitura é feita. O que permite às leituras serem “sempre plurais” e “auxiliarem na construção de diferentes sentidos” (CHARTIER, 2011, p. 242). Então, enquanto objeto de *práxis* escolar, a leitura deve abranger, antes de tudo, o objetivo do leitor e sua realidade social, pois, ela acontecerá de forma tranquila e natural, inclusive desenvolvendo o “pulo do gato” e alcançando o nível mais intelectual do ato de ler, porque “[...] numa civilização de leitores, restam inúmeros pré-saberes que não se veiculam pela leitura, mas que contudo a orientam” (BORDIEU, In CHARTIER, 2011, p.248).

Os desafios do ato de ler

A leitura, no Brasil, parece estar longe de atingir um grau da perfeição, isso devido a sua situação social, econômica e política, pois, existe apenas um esboço do que deveria ser tal processo. Conforme a 5ª edição da pesquisa *Retratos de Leitura* (2019), o nível de leitura do brasileiro sofreu uma queda de 4% entre os anos de 2015 e 2019, e o maior efeito é percebido entre as **pessoas com ensino superior**.

O ato de ler do brasileiro está agregado a cinco livros ao ano, sendo que apenas 2,5 são lidos completamente. O livro mais citado pelos brasileiros é a Bíblia, o que permite inferir que a escolha por leitura e ideologia são elementos indissociáveis. Entre as dificuldades apontadas para a leitura destacam-se a má decodificação: 19%, e a falta de concentração durante a leitura: 13%. Também pode ser

assinalado que 9% dos entrevistados declararam que não conseguem entender o que leem, ou seja, não dominam “[...] a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos” (CHARTIER, 2011, p. 240).

Para além da pesquisa, no ambiente em que deveria propiciar melhores condições para o ato de ler, que é a escola, aparecem problemas de ordem prática: a criança possui o maior contato com a leitura dentro dos livros didáticos que, geralmente, trazem conceitos deturpados ou fragmentados, com a desculpa de simplificar sua complexidade. Porém, tais recursos são um “mal necessário”, diz Martins (1994), economicamente falando. O que fica implícito é que

[...] a aprendizagem da leitura se apoia muito mais sobre os questionamentos pré ou extraescolares, ligados à descoberta pela criança de problemas que pertencem a difícil compreensão da ordem do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar (CHARTIER, 2011, p. 240-241).

Muitas vezes a escola carece entender que a leitura necessita de contexto, de ambiência, proporcionados por amigos, família, pela proximidade com a linguagem, meios de comunicação de massa, etc. É preciso que o aluno tenha referencial para produzir sentido, que conceba a leitura como ato experiencial. Assim:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, porque nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que acontece está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2017, p.18).

Quando a leitura não ocorre como forma de experiência, é comum se ouvir dizerem que a criança não sabe ler, que não interpreta. Mas, na verdade, entendemos que não é a leitura que é defasada, mas a sua aproximação com o objeto. De outro modo o aluno não alcançaria o entendimento das coisas práticas do seu dia a dia, uma vez que lê, constantemente: um texto auditivo, uma imagem, informações dos meios de comunicação ou ainda as recomendações que a mãe lhe faz, enfim, lê a própria realidade.

O diálogo do leitor com o objeto acontece quando existem estímulo e referência, portanto, é preciso que o professor leia com o estudante, mostrando-lhe os recursos, os caminhos pelos quais deve seguir para alcançar o entendimento, numa sincronia de decodificação e compreensão, libertando-se do conceito de que o ato de ler é o simples balbuciar de sílabas ou palavras, para entender que ler vai além das letras, passa pelo universo humano, social e histórico.

Basicamente, a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Ainda não se acredita completamente na ideia de que isso deve ser feito não apenas no início da escolarização, mas num processo contínuo, para que eles deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo. Considera-se que a leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos. Muitas pesquisas, porém, mostram que isso não é verdade (SOLÉ, 2018).

A escola precisa entender que o aluno, por mais que desenvolva o hábito de ler, dependerá incessantemente de seu grau intelectual para descobrir as minúcias de um texto, sem, obrigatoriamente, ver-lhe sempre a mesma mensagem, pois, precisamos considerar todo o histórico, não só da leitura, como também da produção e como a leitura foi apresentada ao leitor.

Leitura - dever de todas as disciplinas

Entendemos que outros elos dependem do hábito de leitura, no processo de educação. Sem saber ler, o aluno pode apresentar dificuldades em resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, avaliar, posicionar-se. Daí a necessidade do apoio de todos os profissionais da educação nessa importante tarefa, independente da disciplina que lecionam, ou área de trabalho em que se encontram, pois, o aluno deve ter o domínio não só sobre a língua oral e escrita, mas que também esteja inserido no assunto a que se propõe a ler e pesquisar.

Isto posto, percebemos que “[...] a educação tem a ver com construir sujeitos que sejam capazes de falar por si mesmos, pensar e

atuar por si mesmos” (LARROSA, *In* Caringe, 2013). Em outras palavras, é necessário que se tenha em vista a autonomia e a participação social do estudante leitor durante a leitura. Isso só se alcança quando o ato de ler não se configura apenas em

[...] um meio de adquirir informação: ela também nos torna mais críticos e capazes de considerar diferentes perspectivas. Isso necessita de uma intervenção específica. Se eu, leitora experiente, leio um texto filosófico, provavelmente terei dificuldades, pois não estou familiarizada com esse material. É preciso planejar estratégias específicas para ensinar os alunos a lidar com as tarefas de leitura dentro de cada disciplina (SOLÉ, 2018)

Portanto, a área de linguagem tem suma importância quanto à formação do hábito de ler e também da autoria, seja literária ou de outro gênero. Mas o que se propõe neste estudo é que todas as demais disciplinas escolares são igualmente importantes e responsáveis por leituras específicas. Todas as disciplinas possuem discurso, vocabulário e conceitos que promovem a leitura. Propõe-se que o exemplo (elemento tão essencial) para a leitura e a produção deva partir da ação conjunta de todos os professores, indiferente da área de atuação.

A estratégia de leitura, se globalizante, inter ou transdisciplinar deve ser discutida. Sua base deve ser fator basilar para todas as áreas do processo de ensino-aprendizagem. Para nós, fica evidente que o que torna uma prática de leitura viável não são seus aspectos e características internas, de execução, e, sim, o espaço e a permanência da ação em torno do ato de ler.

A responsabilidade do professor, como ser exemplar para a prática de leitura, é reconhecível e legítima. Entretanto, há alguns hiatos em relação à prática e ao incentivo de leituras que merecem atenção. Políticas que obriguem a escola a incentivar o hábito de leitura não são suficientes para que o ato de ler se torne hábito, no universo educacional.

É necessário criar condições favoráveis e que sejam realmente possíveis dentro do universo escolar e da realidade discente. Bibliotecas e salas de leitura deveriam ser requisitos básicos em todas as escolas, assim como a disponibilização de formas para a leitura

interdisciplinar tecnológica. O acervo literário destinado aos públicos infantil e juvenil deve ser atualizado, variado, também com obras mais recentes e do interesse dos alunos, bem como haver quantidade de exemplares de uma mesma obra.

Não basta fazer o diagnóstico da prática de leitura nas famílias. É necessário políticas públicas e projetos (além do ambiente educacional) que enredem, incentivem as famílias a lerem, pois, o hábito da leitura requer ambiência não só escolar, familiar, mas também, social. Para Cosson (2014, p. 115), “[...] nossa constituição como leitores passa necessariamente pela relação afetiva que mantemos com os textos [...]”. A constituição da leitura necessita, preferencialmente, ser iniciada em casa e ter a família como referência, pois, assim, o ato de ler alcançará patamares melhores na prática escolar e se tornará um ato comum, corriqueiro na vida do estudante.

A leitura como coautoria

Por ser única, a experiência de leitura de cada sujeito se forma na seletividade do que se lê. Ampliamos e aperfeiçoamos nosso repertório de leitura conforme ela se apresenta. Isto, significa que a identidade leitora do sujeito (assim como qualquer outra identidade) é algo construído ao longo do tempo e, nele, modificada, ampliada e transformada em um ato experiencial que “margeia” a coautoria.

Além de todos esses aspectos, ler constitui-se como diálogo entre autor-texto-leitor. “Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita” (BOFF, 1997, p. 10). Eis a principal premissa para que o universo educacional se desenvolva e se preocupe com as diversas metodologias contempladoras do ato de ler.

As práticas de linguagem e de leitura são múltiplas, pois, o ser humano também é multifacetado em seu campo psíquico, social, linguístico e cognitivo. Logo,

[...] os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 261).

O leitor torna-se “coautor” do texto ao utilizar os elementos que tem a seu dispor como história, linguagem, meio social, psicológico, afetivo e cognitivo para construir a sua versão do texto lido, inviabilizando, portanto, o pensamento de interpretação ou a tradução de sentidos postulados pelo autor. O leitor passa a se orientar por lacunas deixados no texto.

A leitura deve, portanto, assumir o *status* de experiência. Ler deve assumir, então, o caráter

[...] de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2017, p. 25).

Podemos entender a leitura, então, como uma forma de produção de sentidos pautada nas relações sociais, interativas, dialógicas, linguísticas, intertextuais e discursivas entre a obra e o leitor, e que deve ser exercitada desde a alfabetização, observando outras interferências como o próprio sujeito e seu lugar de fala, bem como as relações de poder circulantes no processo de leitura. Além de satisfazer a necessidade de ambientação e de tempo, entendendo que “[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2017, p. 32).

Conclusão

Em caráter de conclusão, é necessário frisar que a principal função da escola, indiferente do campo ou disciplina, é proporcionar ao indivíduo a aprendizagem como forma de experiência. Nesse ínterim, a leitura aparece como ferramenta eficaz, indicada para atender objetivos docentes e sanar dúvidas discentes.

A leitura como ato experiencial se faz necessária porque propõe à comunidade educacional (social também) que ler não é apenas um codificar, decodificar de letras e palavras. É, antes, formular e inferir sentidos a partir das informações recebidas e analisadas do lugar em que o leitor se vê no mundo. Dito de outra forma,

[t]odo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. **Isso faz da leitura sempre uma releitura.** A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. **Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha** (BOFF, 1997, p. 09, grifo nosso).

O histórico social e a forma como a leitura é proposta promovem a autoidentificação do leitor. Este passa por vários níveis de leitura (sensorial, emocional e racional) para abstrair a significação da obra. Podemos dizer, portanto, que a leitura se faz ato experiencial, dialógico e de construção de sentidos quando toca o ponto psicossocial do leitor e se torna algo comum, ato corriqueiro na vida de quem lê. Isto significa dizer que a leitura tem estreita relação com a vivência do sujeito. Se constitui na plurificação de sentidos e na singularidade com que os formula.

Entretanto, para que a leitura se efetive como prática dentro e fora do espaço escolar, é imperativo que todas as partes envolvidas: escola, família, sociedade e governantes façam a sua parte, que é propiciar momentos que possam despertar o gosto pela leitura, amor ao livro, consciência da importância de adquirir o hábito da leitura. O aluno deve ter a oportunidade de perceber “[...] **que se pode ler por si mesmo, escrever por si mesmo, pensar por si mesmo, e conversar com outros sobre o que se lê, o que se escreve e o que se pensa**” (LARROSA, 2017, p. 154, grifo nosso).

É dever, ainda, de toda a sociedade, proporcionar a leitura ao sujeito desde a mais tenra infância como forma de ato político, quando produz sentidos diversos, múltiplos e críticos, propondo o texto como isento de transparência. Assim, a leitura alcançará a sua principal função: o engajamento social. Possibilitará ao leitor utilizar a

linguagem como ferramenta de coautoria dentro do texto ao inferir e questionar o já posto, o já dito na sociedade.

A leitura, como ato experiencial e construtora de sentidos (em coautoria), constitui-se como ferramenta basilar de desconstrução do *status quo* porque, por meio da leitura, o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam. Pode, então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem e (também) ler/interpretar o meio em que vive.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana**. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARINGE, Camila. **O papel da educação é subverter as regras**. Cidade para Crianças - Educação Integral. Portal Aprendiz, Da Redação, 2013. Disponível em

<<https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>> Acesso em dez.2020

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Dell Priori. Brasília: editora da UNB, 1998.

CHARTIER, Roger. (Org). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante; São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

JOUBE, Vincent. **A Leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da UNESP, 2002

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiências**. Tradução de Cristina Antunes, João Vanderley Geraldi. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SOLÉ, Isabel. Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias. Entrevista concedida a Rodrigo Ratier. **Nova Escola**, Março, 2018. Disponível em <<http://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias#>> Acesso em 10 set. 2019

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 05-17, 2004.

METÁFORAS E ESQUEMAS IMAGÉTICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Rossini Fonseca SILVEIRA (UFG)⁵⁴
Silvone Fernandes MELCHIOR (UFG)⁵⁵

Introdução

Os estudos em Linguística Cognitiva abordam uma perspectiva em que as unidades e as estruturas da linguagem são analisadas como manifestações das capacidades cognitivas gerais, da organização conceitual e de princípios de categorização manifestados a partir do processamento da experiência humana com o mundo, seja essa experiência cultural, social ou individual.

Entre os principais temas de interesse da Linguística Cognitiva discutidos desde a década de 1970 até os dias atuais, estão as características estruturais da categorização linguística (prototipicidade, polissemia, modelos cognitivos, metáforas e imagens mentais), os princípios funcionais da organização linguística (iconicidade e naturalidade), a interface conceitual entre sintaxe e semântica, a base pragmática ligada à experiência da linguagem em seu uso, bem como a relação entre linguagem e pensamento com a inclusão de questões sobre o relativismo e os universais conceituais.

Neste estudo, discutimos a ocorrência de metáforas conceituais e esquemas imagéticos nos textos em língua inglesa disponibilizados, via livro didático, para alunos do terceiro ano do ensino médio e que servem de base para o desenvolvimento da habilidade de leitura. Para isso, tais estruturas de categorização linguística são problematizadas à luz da Teoria das Metáforas Conceituais (TMC) de Lakoff e Johnson (1980), com o objetivo de investigar a existência de inter-semelhanças entre culturas diferentes e sua influência sobre o processamento de diferentes domínios cognitivos (domínios da experiência). Nesse sentido, leva-se em

⁵⁴ Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (PPGLL); E-mail: rossinifonseca1975@gmail.com

⁵⁵ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (PPGLL); E-mail: silvia.melchior@hotmail.com

conta a percepção de que, mesmo em línguas diferentes, o conhecimento linguístico não é estático, mas sim posicionado por padrões dinâmicos e imagéticos que refletem nossos movimentos no espaço, na manipulação dos objetos, ou mesmo na interação perceptiva. Tais fatores podem se refletir em processos exitosos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas do Brasil.

Os resultados, descritos e analisados de forma ampla mais à frente, demonstram que as expressões metafóricas encontradas nos textos do livro-corpus podem ajudar os aprendizes a compreender algo desconhecido por meio de sua ancoragem em um conhecimento pré-construído. Em termos mais específicos, percebemos que a transposição de traços entre domínios semânticos distintos, recrutada pela superposição de esquemas conceituais, pode resultar em uma melhor aprendizagem. Isso ocorre porque as operações metafóricas provocam a apreciação de perspectivas múltiplas, a reflexão e a autocrítica, propiciando o desenvolvimento de processos mais conscientes no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para apontar esse percurso, este artigo aborda inicialmente as pesquisas sobre cognição e aprendizagem de língua estrangeira, demonstrando a importância desse enfoque para o desenvolvimento de pesquisas em Linguística Aplicada; apresenta depois uma revisão de literatura sobre o conceito de metáfora e esquemas de imagem, com base na Teoria das Metáforas Conceituais; em seguida faz a caracterização metodológica, bem como a apresentação e discussão dos dados coletados; e finalmente apresenta as conclusões deste trabalho.

Cognição e aprendizagem de língua estrangeira

A capacidade humana de compreender o mundo e expressar-se por meio da linguagem só é possível pelo funcionamento de uma rede complexa de neurônios que permite ao ser humano falar, pensar e entender o discurso de outras pessoas. É por meio da atividade neurológica que os seres humanos armazenam dados referentes a milhares de unidades lexicais, bem como uma variedade de estruturas sintáticas que lhes possibilitam gerenciar

interconexões com o mundo físico, social, afetivo e virtual que compartilham com seus semelhantes.

Do ponto de vista linguístico, os estudos em linguística cognitiva investigam as línguas sob o foco dos esquemas comportamentais, dos sistemas de apreensão da realidade e da estruturação da informação, tendo como base dados biológicos e processos mentais de cunho geral. Para tanto, tais estudos ocupam-se da análise de pontos comuns entre os sistemas linguísticos e os mecanismos de aplicação prática desses sistemas, tanto no sentido de aparelho mental quanto no sentido de mecanismo processador.

Dessa forma, a linguística cognitiva interessa-se em analisar estruturas e processos cognitivos que se manifestam por meio da linguagem, bem como as características inerentes ao sistema mental de conhecimento e sua interação com outros subsistemas cognitivos. Nessa concepção, a linguagem é vista como um conjunto de atividades organizadas que tem seu processamento em forma de padrões de ativação neural. Ela é concebida, portanto, como uma faceta integral da cognição, uma vez que a linguagem acessa fenômenos cognitivos de caráter geral, tais como atenção, percepção, categorização e memória, fenômenos dos quais ela não pode ser dissociada.

Para Langacker (2007), a língua é entendida como inventário estruturado de unidades linguísticas convencionais (padrões de processamento dominados) que não são discretas nem isoladas, antes se apresentam relacionadas umas às outras, seja por sobreposição, inclusão, simbolização, caracterização ou integração a unidades de níveis maiores. Já a cognição é percebida como um processo de aquisição de conhecimento cujo material de informação é buscado no meio em que vivemos e nos registros de nossa memória. Esse é um processo mental essencial ao aprendiz de língua estrangeira, que reconhece e transforma as informações recebidas.

Ao relacionar o processamento cognitivo com a aprendizagem de línguas, Krashen (1985) defende a hipótese de que o *input* ajuda a entender como o material linguístico percebido durante o processo de aprendizagem é transformado em *intake*. Para o autor, o estágio de compreensão do *input* não se resume ao que já é conhecido, mas pode ganhar significado com o auxílio do contexto extralinguístico ou conhecimento de mundo. Segundo ele, o *intake*

pode ser definido como $i + 1$, sendo i o estágio de aquisição da sintaxe da língua estrangeira no qual o aprendiz se encontra e o $+ 1$ o processo de interação com o contexto extralinguístico.

Nesse sentido, as metáforas são estudadas como características estruturais linguísticas capazes de conceituar o mundo a partir da experiência com o cotidiano, representando um aspecto intrínseco à constituição das culturas (LAKOFF; JONHSON, 1980). Por isso, as concepções dos aprendizes sobre a língua estrangeira aprendida seriam inerentes e ofereceriam ao professor a possibilidade de utilizar esse aspecto com um dos caminhos para a construção do novo conhecimento.

Como afirma Langcker (2007), o conhecimento linguístico reside em pacotes rotinizados de processamento cognitivo, alguns dos quais são ativados como parte do processamento geral executado pelo sistema linguístico ao produzir ou entender novas expressões. Assim, o resultado da ativação constante de uma unidade reforça e contribui, progressivamente, para sua fixação. Dessa forma, o sistema linguístico representa um aparelho responsável por fornecer recursos que podem ser usados para falar ou compreender uma língua por meio de conhecimento contextualizado, de habilidades cognitivas básicas (memória, atenção, planejamento e julgamento estético) e de capacidades imaginativas como a metaforização – o tema da próxima seção.

Metáforas e esquemas imagéticos

O filósofo grego Aristóteles definia metáfora como o transporte do nome de uma coisa para outra, uma relação de transferência unidirecional entre gênero e espécie ou vice-versa, ou ainda entre espécies, por meio de analogias (LAKOFF, 1987). Tal concepção não se alterou durante os séculos posteriores nos estudos sobre o assunto. Uma nova perspectiva, porém, surgiu quando teóricos contemporâneos passaram a compreender a linguagem como dependente da interação do homem com o mundo, adquirida e processada a partir do que é apreendido por suas experiências sensoriais, motoras, emocionais, sociais (LAKOFF, 1987) e culturais (KÖVECSES, 2005).

A partir dos estudos de Lakoff e Johnson (1980) sobre a Teoria das Metáforas Conceituais, o assunto passou a ser estudado não somente como fenômeno linguístico, mas também como parte fundamental do pensamento. Com a nova teoria, compreendeu-se que as metáforas representam mais do que mecanismos retóricos de ornamentação da linguagem (figuras de estilo): elas são instrumentos cognitivos generalizados, convencionalizados e lexicalizados pelo uso corrente da linguagem. No entendimento dos autores, o sistema conceitual que guia o pensamento e o modo de agir de uma pessoa é essencialmente metafórico e constitui um modelo cognitivo fundamental no seu desenvolvimento como indivíduo.

Na compreensão dessa teoria, a metáfora está relacionada ao entendimento e à experiência de algo em termos de outro: em outras palavras, há o mapeamento (especificação dos elementos presentes) de dois domínios conceituais, em que o domínio mais abstrato (alvo) é parcialmente estruturado em termos de um domínio mais concreto (fonte). Nesse processo, o domínio-fonte é geralmente o mais acessível e, por essa razão, é a partir dele que se faz o conceito metafórico de alguma coisa; já o domínio-alvo está relacionado com aquilo se pretende conceituar. Por exemplo, na frase “Os preços dos alimentos estão subindo muito ultimamente”, o que está aumentando é o valor de mercado pago pelos produtos (o domínio-alvo) e não a etiqueta numérica colocada sobre eles (o domínio-fonte).

Os autores, contudo, destacam que nem todas as características dos domínios são destacadas nos mapeamentos: algumas delas são encobertas, o que demonstra a parcialidade envolvida nas metáforas. Dessa forma, o falante, naturalmente e sem esforço, utiliza as metáforas e expressões metafóricas para diferentes propósitos diários. Se o conceito e a ação são estruturados a partir das metáforas, é possível perceber que a linguagem também o será, pois é a experiência com o mundo físico – tanto no sentido cultural quanto no corpóreo – que possibilita a metaforização de expressões linguísticas. Isso pode ser visto em metáforas e expressões metafóricas como “Estou perdendo tempo com você” ou “Isso tudo é loucura”.

Para Kövecses (2005, p. 33), o modo de classificar as metáforas é algo especialmente relevante e deve estar “de acordo

com a convencionalidade, função, natureza e nível de generalização”. Assim, Lakoff e Johnson (1980) dividiram as metáforas conceituais em três categorias: estruturais, orientacionais e ontológicas. Eles, contudo, salientam que tal divisão era artificial, pois

[todas] as metáforas são estruturais (na medida em que mapeiam estruturas de estruturas); todas são ontológicas (na medida em que elas criam entidades – entidades principais); e muitas são orientacionais (na medida em que mapeiam orientação de esquemas imagéticos) (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 265).

As metáforas estruturais são aquelas que possibilitam aos falantes entender um domínio em termos de outro. Assim, “a função cognitiva desta metáfora é permitir aos falantes compreender um alvo A por meio da estrutura da fonte B” (KÖVECSES, 2010, p. 37). Podemos perceber isso na frase “Não perca tempo, pois tempo é dinheiro”.

Já as metáforas orientacionais envolvem uma direção simbólica e tornam um conjunto de conceitos coerentes dentro de um dado sistema. Elas utilizam como domínio-fonte a orientação espacial, sendo que as direções para cima (mais, melhor) e para baixo (menos, pior) servem de base para a organização de conceitos que permitem direcionar o uso que se faz da linguagem e, conseqüentemente, do sistema conceitual. Isso é feito a partir de uma experiência corpórea que varia conforme a cultura, visto que tais metáforas indicam gradações de valor marcadas por uma natureza física e cultural, como o que ocorre, por exemplo, na frase “Essa menina é uma flor”.

Por último, as metáforas ontológicas categorizam, quantificam e agrupam objetos e substâncias sem uma estrutura cognitiva tão clara à primeira vista, uma vez que sua função é concretizar algo abstrato em termos de entidade. Com elas, as experiências disformes (o abstrato) são entendidas como objetos e substâncias uniformes (o concreto), como exemplificado pela frase “Há muita hostilidade em você”. Tais metáforas apresentam uma grande variedade de propósitos, são “tão naturais e tão difundidas em nosso pensamento que normalmente são consideradas como

autoevidentes, descrições diretas do fenômeno mental” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 28).

Segundo Lakoff (1987), ao explorar objetos físicos, a pessoa experimentaria o corpo e os outros objetos como contêineres. O mesmo aconteceria ao se experimentar forças físicas do cotidiano, como a força gravitacional ou a força magnética que exercem certa influência sobre todas as pessoas. Essas experiências seriam a origem dos esquemas imagéticos e, conseqüentemente, de muitos dos conceitos metafóricos abstratos. Tais esquemas imagéticos constituem, na Linguística Cognitiva, a ideia de que grande parte do nosso conhecimento não é estático, mas estruturado por padrões dinâmicos, não proposicionais e figurativos que transformam conceitos altamente abstratos em imagens facilmente concretas e por sua vez dão origem às expressões metafóricas.

Lakoff (1987, p. 267) aponta os seguintes exemplos de esquemas imagéticos: os que surgem a partir da experiência corporal cotidiana seriam CONTÊINERES, CAMINHOS, LIGAÇÃO, FORÇA e EQUILÍBRIO; já os que surgem a partir de orientações e relações seriam CIMA-BAIXO, FRENTE-TRÁS, PARTE-TODO e CENTRO-PERIFERIA. O autor afirma, contudo, que contextos específicos podem influenciar o funcionamento dos corpos bem como o modo de uso e compreensão das metáforas.

Quando pensamos na relação entre esses conceitos abordados acima e o ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas do Brasil, acreditamos que o uso consciente e planejado de atividades envolvendo a compreensão de metáforas desenvolve processos cognitivos mais complexos e potencializa uma aprendizagem mais interativa e perceptual. Os aprendizes passam a reconhecer semelhanças entre os domínios-fonte e os domínios-alvo, organizando os conceitos sistemáticos em modelos cognitivos e culturais de uma forma mais eficaz e efetiva na aquisição da língua estrangeira. Desse modo, a compreensão das metáforas transforma imagens em modelos que passam a fazer parte do repertório dos aprendizes, além de ser uma ferramenta de aproximação do estudante a um uso mais eficiente da língua objeto de aprendizagem.

Onde se pode encontrar insumos para a realização dessas atividades? Como o livro didático é o principal – e muitas vezes, o único – recurso norteador nas aulas de inglês como língua

estrangeira, ele pode ser de grande auxílio para a observação de diversos tipos de esquemas imagéticos e metáforas. Na próxima seção, mostraremos exemplos de como esses conceitos podem ser trabalhados em classe a partir de um livro usado na educação básica.

Caracterização metodológica e análise da pesquisa

Para a realização deste estudo, observamos a presença de metáforas vinculadas a esquemas imagéticos no volume 3 da coleção *Learn and Share in English* (MARQUES; CARDOSO, 2016). Esse livro integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e é destinado à disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês para o Ensino Médio.

O livro é composto por 176 páginas e se subdivide em oito unidades de estudo, uma organização que pretende atender aos quatro bimestres do ano letivo e cuja proposta é que sejam trabalhadas duas unidades por bimestre. Em cada uma dessas unidades há subseções iniciadas com uma atividade chamada de *Let's start*, a qual propõe um ponto de partida e sensibilização dos aprendizes para os objetivos daquela parte do estudo. Em seguida são apresentados o texto principal (com exercícios de compreensão) e as outras subseções, a saber: leitura, dicas de pronúncia, estudo vocabular, informações adicionais, estudo de estruturas, compreensão auditiva (*listening*), produção oral e produção escrita.

Todas as atividades são permeadas por produções discursivas com diversas construções metafóricas. Para efeito desta pesquisa, contudo, foram selecionados apenas alguns exemplos de metáforas para serem analisados com base na Teoria das Metáforas Conceituais de Lakof e Johnson (1980). O material empírico foi selecionado a partir de variados gêneros textuais impressos nas unidades de estudo do livro *Learn and Share in English* – volume 3, os quais servem de base para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos aprendizes.

Por questões de recorte temporal e delimitação da pesquisa, o presente estudo considerou somente as seções de leitura (*Reading*) e informações adicionais (*More food for thought*) do livro já mencionado. Na seção *Reading*, a proposta declarada pelos autores é explorar o texto principal da unidade para fazer inferências,

identificar a ideia central e informações específicas, estabelecer relações com a realidade e levar o aprendiz a posicionar-se criticamente a respeito do que está sendo lido. Já na seção *More food for thought* (com informações adicionais), o propósito é retomar o assunto abordado no texto principal para que o aprendiz possa realizar associações e expressar suas opiniões a respeito do tema trabalhado.

Nas oito unidades analisadas, quinze dos dezessete textos analisados apresentaram algum tipo de metáfora, sendo identificadas 56 expressões metafóricas. Tais expressões foram agrupadas de acordo com a regularidade de seus domínios-fonte, num total de nove domínios encontrados. As conceituações metafóricas foram identificadas e classificadas com base nos estudos de Lakoff e Johnson (1980), tais como: descobrir, entrar ou sair de um contêiner, organização lógica, viagem, discussão, valor, tempo, elevação e objeto como organismo.

A primeira metáfora encontrada na pesquisa (ver Quadro 1) corresponde a 22,22% das ocorrências e está relacionada ao domínio-fonte *Visão*. Nos textos lidos, essa metáfora aparece no uso de termos lexicais como “ver”, “assistir”, “encarar” e “descobrir” – conceituados como enxergar algo novo, perceber detalhes e características, entender processos e códigos, ser capaz de reconhecer pessoas e situações que remetem também à metáfora *Compreender é Ver* (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Como a compreensão de uma coisa exige que se enxergue algo, essa metáfora estabelece inferências que refletem nossa estrutura perceptual de visão.

Quadro 1 – Descobrir é ver

- 1) *Take my, bones, every muscle, every fiber and nerve in my body and **find** a way to make a crippled child walk. (Oc. 03, p. 19)*
- 2) *I would **watch** the God's children in [...] (Oc. 06, p. 33)*
- 3) *I would **see** developments around there, [...] (Oc. 08, p.33)*
- 4) *And I **see** God working in this period [...] (Oc. 10, p. 33)*
- 5) *This challenge is **faced** by many young individuals. (Oc. 16, p. 49)*
- 6) *and then they **see** how some of the principles behind their movement [...] (Oc. 23, p. 50)*
- 7) *[...] before someone would be able to **see** him. (Oc. 26, p. 63)*
- 8) ***Watching** the transformation [...] (Oc. 31, p. 64)*
- 9) *[...] and you **see** their grief and pain, [...] (Oc. 32, p. 64)*
- 10) *[...] it was a little surprising to **see** segregation like this still in existence. (Oc. 36, p. 85)*
- 11) *[...] I have gone on a trip to **see** the world. (Oc. 48, p. 116)*
- 12) *I could already **see** the difference [...] (Oc. 52, p. 118)*

Fonte: Elaborado pelos autores

A próxima metáfora analisada (ver Quadro 2) remete ao domínio-fonte *Entrar ou sair de um contêiner*, com 9,26% das ocorrências. Nessa metáfora, é possível fazer uma relação com o esquema imagético *Dentro e Fora (In/Out)*, pois as palavras e expressões encontradas nos textos analisados indicam a entrada ou saída de um contêiner, identificando-se uma diferença entre o grupo que está dentro e o que está fora, por meio de conceitualizações que sugerem inclusão ou exclusão no grupo que representa o domínio contêiner. Ao trabalhar com as estruturas metafóricas desse quadro é importante que o professor ou professora explore o conhecimento metalinguístico dos alunos, enfatizando a percepção de que o uso das palavras em destaque evoca a imagem tridimensional de um contêiner (significado conceitual) do qual se pode estar dentro ou fora.

Quadro 2 – Entrar ou sair de um contêiner

- 1) *[...] robotics are being **included** in things [...] (Oc. 20, p. 49)*
- 2) *[...] **including** 1-year-old twins. (Oc. 28, p. 64)*
- 3) ***To put** your rational brain **back** in the driver's seat [...] (Oc. 38, p. 99)*

- 4) *His stories **include** The Metamorphosis [...]* (Oc. 46, p. 115)
 5) *All of Kafka's published work, **except** several letters [...]* (Oc. 47, p. 115)

Fonte: Elaborado pelos autores

A terceira metáfora (ver Quadro 3), que aparece em 5,56% dos exemplos, refere-se ao domínio-fonte *Organização é Estrutura*, abordado por Lakoff e Johnson (1980; 1999) e Grady (1997) como *Organização (Lógica) é Estrutura Física*. Essa metáfora é utilizada nos textos analisados para tratar tanto do julgamento subjetivo das relações abstratas de união, ligação e organização quanto da estrutura física composta por suas partes. A experiência-base, nesse caso, é aquela vivenciada na interação com objetos complexos cuja estrutura é observada. Dessa forma, é estabelecida uma correlação entre a percepção cognitiva e as relações sugeridas na organização da parte com sua estrutura maior.

Quadro 3 – Organização é estrutura

- 1) *[...] put each **piece** on your to-do list.* (Oc. 39, p. 99)
 2) *[...] and thus considered **part** of a well-rounded education.* (Oc. 41, p. 101)
 3) *[...] is considered to be **among** the most influential in Western literature.* (Oc. 45, p. 115)

Fonte: Elaborado pelos autores

Nos exemplos abaixo do Quadro 4, a metáfora *Viagem é Trajetória* aparece em 11,11% das ocorrências e pode ser descrita como o percurso que tem ponto de partida, que continua ou é concluído. Todos os léxicos destacados denotam movimento, mudança de espaço ou situação rumo a outro ponto. Como se pode ver nas ocorrências, essa metáfora estrutura uma transformação em esquema imagético que conceitualiza o percurso de uma pessoa ou objeto, de forma que o leitor/aprendiz é desafiado a seguir mentalmente esse movimento do ponto de partida ao seu destino.

Quadro 4 – Viagem é trajetória

- 1) *[...] on **toward** the promised land.* (Oc. 07, p. 33)
 2) *[...] and **walking down** that road to freedom.* (Oc. 13, p. 35)

- 3) [...] most of whom are medically fragile, traumatize or **come from** difficult situations. (Oc. 27, p. 64)
- 4) When you experience the pain, they **go through** and you see their grief and pain, [...] (Oc. 29, p. 64)
- 5) Love will **return** in a different form. (Oc. 50, p. 116)
- 6) And the **way toward** healing [...] (Oc. 51, p. 116)

Fonte: Elaborado pelos autores

A quinta metáfora (ver Quadro 5), que aparece em 5,56% das ocorrências, tem como base o domínio *Discussão é Guerra*, pois nela há um forte embate de forças que discutem os papéis, interesses e direitos de cada parte envolvida. É evidente a presença do problema, implicação que propõe a contraposição de forças entre duas partes. O uso dos verbos destacados no quadro permite entender um ato de discussão, posição de ataque e defesa, posicionamento contrário a uma determinada situação ou pessoa, com o uso de palavras para convencer alguém de algo. Assim, o aprendiz deve ser alertado de que “a metáfora não está meramente nas palavras que usamos, está em nosso conceito mesmo de discussão” (LACKOFF; JOHNSON, 1980, p. 6). Essa é uma base estrutural muito comum em metáforas ontológicas e orientacionais.

Quadro 5 – Discussão é Guerra

- 1) [...] my weaknesses and all prejudice **against** my fellow man. (Oc. 05, p. 19)
- 2) [...] women across the globe are **reclaiming** their right to their cities. (Oc. 34, p. 85)
- 3) Women are marching, dancing, and shouting, **demanding** better public services [...] (Oc. 35, p. 85)

Fonte: Elaborado pelos autores

A próxima metáfora (ver Quadro 6), aparece em 12,96% das ocorrências e refere-se ao domínio *Valor é Importância Financeira ou Imaterial*. Nela as informações são conceituadas como algo valioso, importante, que traz características especiais e que, por isso, não devem ser desperdiçadas. Essa metáfora evidencia uma relação com o que tem valor positivo, é bem-sucedido ou é percebido como melhoramento.

Quadro 6 – Valor é Importância Financeira ou Imaterial

- 1) [...] **the best** years of my life. (Oc. 14, p. 35)
- 2) As space travel continues to become **more and more important** [...] (Oc. 19, p. 49)
- 3) and their existence can be used **to improve** things [...] (Oc. 21, p. 50)
- 4) [...] if they make wrong decision now, they **will waste** thousands of dollars [...] (Oc. 24, p. 52)
- 5) [...] that's the most **important** gift you can give someone. (Oc. 30, p. 64)
- 6) [...] help these children can be **great** adults. (Oc. 33, p. 64)
- 7) These activities offer opportunities for students to learn the **values** of teamwork [...] (Oc. 40, p. 101)

Fonte: Elaborado pelos autores

A metáfora do domínio *Tempo é Dinheiro* (ver Quadro 7) pode ser conceituada pelo mapeamento entre o domínio subjetivo (alvo) *tempo* e o domínio sensório-motor (fonte) *dinheiro*, permitindo a transposição de características entre eles. Essa metáfora estrutural aparece apenas uma vez, perfazendo 1,85% das ocorrências. Ela surge, contudo, a partir do conceito *tempo* e é absorvida em várias expressões, ou melhor, metáforas linguísticas, tais como “Aproveite seu tempo para investir nos estudos” e “Não desperdice tempo com essas coisas”.

Quadro 7 – Tempo é Dinheiro

- 1) So why you **waste time** assignments before the heat is on? (Oc. 37, p. 99)

Fonte: Elaborado pelos autores

Para Grady (1997), a metáfora conceitual *Mais é Para Cima* é abordada como *Quantidade é Elevação Vertical*. Nesse entendimento, as metáforas encontradas nesta análise são caracterizadas sob o domínio *Elevação é Orientação Vertical* (ver Quadro 8) e refere-se à relação estabelecida entre o julgamento subjetivo *elevação* e o domínio sensório-motor *orientação vertical*. O mapeamento que se estabelece entre esses domínios tem origem na experiência básica

vivenciada pela correlação entre quantidade e nível de pilhas observadas ou ainda em movimentos de elevação e queda que decorrem de acréscimos ou subtrações. Segundo Lakoff e Johnson (1980, p. 14), metáforas do tipo orientacional “não são arbitrárias. Elas têm uma base em nossa experiência física e cultural”. Isso significa que elas podem variar de uma cultura para outra e por isso é preciso chamar a atenção dos aprendizes para a base física em que são conceituadas. Essa metáfora foi observada em 14,81% das ocorrências.

Quadro 8 – Elevação é Orientação Vertical

- 1) [...] access to **higher** education and more. (Oc. 54, p. 132)
- 2) [...] the potential **to grow** and provide suitable employment now and in the future. (Oc. 17, p. 49)
- 3) [...] public health sector **will grow** over the next few decades. One factor is the **rise** in population. (Oc. 18, p. 49)
- 4) The masses of people are **rising up**. (Oc. 11, p. 33)
- 5) Because of this, there has been a sharp **increase** in the need for petroleum engineers [...]. (Oc. 22, p. 49).
- 6) [...] extracurricular activities may **increase** students' sense of engagement or attachment [...]. (Oc. 43, p. 101)
- 7) [...] and thereby **decrease** the relationship between extracurricular participation and student engagement in school. (Oc. 44, p. 101)
- 8) [...] progress in those 15 years has been **tremendous**. (Oc. 53, p. 131)

Fonte: Elaborado pelos autores

Para a nona metáfora (ver Quadro 9), a conceituação é *Objetos são Organismos*. Nela, objetos e coisas inanimadas passam a desenvolver características animadas por analogia com os estados de atividade dos seres vivos. Para Lakoff e Johnson (1980; 1999), a metáfora é *Ativo é Vivo*. Nesse caso, o julgamento subjetivo é atividade e o domínio sensório-motor é vida, animação e movimento/disponibilidade para a interação. A fundamentação dessa metáfora resulta, então, do mapeamento dos traços de atividade. Ela ocorreu em 16,67% dos dados coletados, em casos que dão origem a entidades sendo, portanto, exemplos de metáforas ontológicas. Elas

apresentam uma grande variedade de propósitos, e por isso, nem sempre são reconhecidas. Kövecses (2010, p. 39), contudo, afirma que a “personificação faz uso de um dos melhores domínios-fonte que nós temos – nós mesmos”. Assim, cabe ao professor atrelar o significado dessas metáforas a nossas ações e falas, o que facilita a ancoragem do novo conhecimento.

Quadro 9 – Objetos são Organismos

- 1) In a **hospital** busily occupied with the living and the dying. (Oc. 01, p. 19)
- 2) the man who has never seen a **sunrise**, a baby’s face or **love** in the eyes of a woman. (Oc. 02, p. 19)
- 3) If you must bury something, let it be **my faults, my weaknesses** [...] (Oc. 04, p. 19)
- 4) The **nation** is sick. (Oc. 09, p. 33)
- 5) The masses of **people** [...] (Oc. 12, p. 33)
- 6) I lost my **marriage** [...] (Oc. 15, p. 35)
- 7) It was a busy **morning** [...] (Oc. 25, p. 63)
- 8) Recent **research** suggests that participation [...] (Oc. 42, p. 101)
- 9) My **travels** have changed me. (Oc. 49, p. 116)

Fonte: Elaborado pelos autores

Os achados apresentados demonstram que o uso de metáforas na sala de aula de língua estrangeira, principalmente em relação ao processamento da leitura, deve considerar que o efeito de sentido pretendido por elas pode não ser percebido e construído de imediato pelo leitor. Isso ocorre devido a aspectos como convencionalidade, familiaridade ou prototipicalidade metafórica. Dessa forma, observamos que quanto mais convencional for a metáfora, mais ela se aproxima dos processos de produção e compreensão dos aprendizes e menos importante se torna o contexto e a situação no processo de construção de sentido. Essa é uma necessidade evidenciada muitas vezes nas classes de inglês como língua estrangeira.

Tendo foco no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, autores como Cortazzi e Jin (1999) realizaram uma ampla investigação sobre a metaforização na definição de papéis educacionais por professores e estudantes. Segundo eles, o uso de

metáforas pode ajudar os aprendizes a se identificarem com as experiências por que passam. Além disso, prosseguem os autores, as metáforas expressam o significado de forma mais precisa do que o equivalente não metafórico, convidam os aprendizes a perceberem semelhanças entre os domínios-fonte e alvo, facilitam a transformação de imagens em modelos que passam a fazer parte do repertório dos aprendizes e organizam a interpretação dos professores sobre a aprendizagem, configurando um caminho mais eficaz e efetivo para a transmissão e absorção do conhecimento.

Com relação à abordagem cognitivista, preconizada pela Teoria da Metáforas Conceituais de Lakoff e Johnson (1980), entendemos que os autores propõem o processamento da informação metafórica como um movimento de características descendentes. Nessa perspectiva, a construção do sentido acontece a partir da mente do ouvinte ou leitor – o qual atribui sentido ao estímulo metafórico com base em seu conhecimento prévio e, posteriormente, o confronta com as informações textuais – num processo guiado pela ação pedagógica do professor.

Considerações finais

A partir da análise das seções selecionadas, torna-se evidente a necessidade de fornecer instrumentos capazes de oferecer pontes entre a teoria cognitiva e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. É preciso considerar que as metáforas estão presentes nos dois lados do processo e representam um mecanismo de aprendizagem que opera sobre a reconstrução do sentido do que se interpreta ou se compreende. Por meio da experiência cultural e corporal, o uso das metáforas produz novos conhecimentos por analogia com modelos pré-existentes.

Dos dezessete textos de diferentes gêneros textuais analisados em nosso *corpus*, quinze apresentaram metáforas, sendo que 58,53% das ocorrências caracterizavam metáforas estruturais. Isso evidencia que, embora não se manifeste em todos os enunciados, o uso de metáforas está infiltrado no domínio da linguagem oferecida pelos livros didáticos. Outro ponto a ser destacado nos achados é a semelhança das metáforas em inglês com aquelas usadas por falantes de português, denotando uma inter-

semelhança entre estruturas das duas línguas. Dessa forma, o aprendiz percebe que os esquemas imagéticos e as metáforas têm a função de organizar conceitos sistemáticos nos modelos cognitivo-culturais, facilitando a adição do novo conhecimento ao seu repertório. A consciência dessas semelhanças e funções revela e abre caminhos riquíssimos para que o professor desenvolva atividades e sequências pedagógicas bem-sucedidas para um melhor ensino-aprendizagem nas aulas de língua estrangeira.

Para pesquisas futuras, o caminho de análise pode ser aprofundado e ampliado por meio de uma comparação entre as metáforas em língua estrangeira com as produzidas em língua materna. Como afirmam Lakoff e Johson (1980), há uma coerência entre os valores arraigados de uma cultura e sua estrutura metafórica fundamental, o que fornece escopo para investigações tanto no interior de uma cultura, quanto entre culturas distintas por meio da linguagem.

Referências

- CAMERON, Lynne. **Metaphors in Educational Discourse**. New York: Continuum, 2003.
- CORTAZZI, Martin; JIN, Lixian. Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. In: CAMERON, Linne; LOW, Graham (Eds.): **Researching and Applying Metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 149-176.
- GRADY, Joseph. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. 1997. Tese (Doutorado em Linguística), Graduate Division, Universidade da Califórnia, Berkeley. 1997.
- KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor in culture: universality and variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- KÖVECSES, Zoltán. **Metaphors: a practical introduction**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2010.
- KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.
- LAKOFF, George. **Women, fire and dangerous things**. Chicago, University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought**. Nova York: **Basic Books, 1999**.

LANGACKER, Ronald. Cognitive Grammar. In: GEERAERT, Dirk; CUYCKENS, Hubert. (Orgs). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 421-461.

MARQUES, Amadeu; CARDOSO, Ana Carolina. **Learn and share in English**, vol. 3. São Paulo: Ática, 2016.

A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO EDITORIAL: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL

Alex Caldas SIMÕES (IFES)⁵⁶
Edézio Peterle JÚNIOR (IFES)⁵⁷

Introdução

Como sabemos, o ensino de língua portuguesa no Brasil tem como objeto de ensino o texto (ROJO & CORDEIRO, 2004; BEZERRA, 2010), que deve ser instrumentalizado nas aulas de língua materna por meio de algum gênero do discurso (BRASIL, PCN, 1998). Diante dessa orientação normativa (BRASIL, 1998) e, a partir dela, ensinar português é desenvolver a competência discursiva dos alunos. Nessa perspectiva, o texto passa a ser unidade de ensino (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012) e o gênero discursivo núcleo do ensino de língua portuguesa (DELL' ISOLA, 2007). Ainda assim, por mais que essas orientações didático-pedagógica estejam colocadas, ainda existem dúvidas sobre o que se deve ensinar do gênero e como (SOARES, 2009). De nossa parte, acreditamos que entender as especificidades dos gêneros discursivos por meio de sua configuração parece ser uma condição *sine qua non* para instrumentalização desse objeto no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, pautados em aporte teórico sistêmico-funcional (HASAN, 1989), pretendemos configurar o gênero editorial, objeto já investigado pelos cientistas da linguagem nas mais variadas abordagens teóricas (ARMBRUST, 2006; ZAVAM, 2009; SILVA, 2012; AQUINO, 2013; OLIVEIRA, 2014; IKEDA, SILVA e SAPARAS, 2016; BERTELLI, 2017; ODA, 2018). Aqui, investigamos 20 editoriais da Folha de São Paulo, publicados aos domingos e assinados por Ruy Castro, numa perspectiva ainda não estudada, o que nos levará a perceber com mais clareza o que ensinar do gênero (seus elementos obrigatórios) e como (por meio de sua EPG) (HASAN, 1989) - o que, evidentemente, nos levará a responder com

⁵⁶ Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); professor do Ensino Médio e Superior no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Venda Nova do Imigrante, alex.simo.es@ifes.edu.br

⁵⁷ Graduando em Licenciatura em Letras-Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Venda Nova do Imigrante, edeziopeterle@hotmail.com

certa propriedade as questões de pesquisa aqui apresentadas. Apesar de sua ampla circulação em jornais e revistas, como sabemos, o gênero ainda carece de uma configuração⁵⁸ precisa que nos leve a diferenciá-lo de outros gêneros do domínio argumentativo, como o artigo de opinião, a crônica e a redação do ENEM. A partir de nossa pesquisa, portanto, visamos encaminhar parte dessa demanda acadêmico-científica.

Iniciamos a nossa pesquisa apresentando o nosso aporte teórico-metodológico. Apresentamos a Configuração Contextual (CC) e a sua Estrutura Potencial (EPG), descrevendo seus elementos obrigatórios, opcionais e iterativos. Em seguida, aplicamos a teoria apresentada em nosso corpus de pesquisa. Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre o assunto.

Referencial teórico-metodológico

As postulações de Hasan para a configuração dos gêneros do discurso foram divulgadas mais amplamente no Brasil, a partir das pesquisas de Motta-Roth e Herbele (2005). A teorização da autora foi elaborada ao final da década de 1980, quando ela expandiu as teorizações de Halliday sobre o registro. Para Hasan (1989), o contexto influi sobre as estruturas do texto e vice-versa. Essa influência é tamanha que é possível, de posse de um texto inscrito em um contexto de situação e de cultura particular, prever as estruturas do contexto que o instanciaram; ou ainda, de posse de um contexto, prever as estruturas do texto que serão realizadas. Logo, para a pesquisadora “texto e contexto estão intimamente relacionados” (HASAN, 1989, p. 52). Para entender essa relação de interdependência, Hasan postula o conceito de Configuração Contextual (CC) (ou simplesmente contexto): “Uma Configuração Contextual é um conjunto específico de valores que realizam campo, relação e modo.” (HASAN, 1989, p. 55).

Segundo a sistemicista, por meio da Configuração Contextual (CC), é possível prever a “obrigatoriedade e a opcionalidade dos elementos da estrutura do texto, bem como sua sequência e possibilidade de iteração” (HASAN, 1989, p. 55). Em outras palavras,

⁵⁸ Com base na teoria de Hasan (1989), configurar um texto refere-se à sua análise, levando em consideração seus movimentos estruturais na busca por suas características predominantes.

por meio das características da CC, podemos “fazer certos tipos de previsão sobre a estrutura do texto” (HASAN, 1989, p. 55), como as apresentadas abaixo:

- [1] Que elementos devem ocorrer?
- [2] Que elementos podem ocorrer?
- [3] Quando eles devem ocorrer?
- [4] Quando eles podem ocorrer?
- [5] Com que frequência eles podem ocorrer?

A pergunta [1] nos leva a identificar os elementos obrigatórios que devem compor um texto nesse dado contexto, bem como sua localização [3] no texto; a pergunta [2] nos leva aos elementos opcionais, aqueles que podem ocorrer nesse dado contexto, bem como sua localização [4]. Ao observarmos o contexto ainda podemos prever quais desses elementos obrigatórios e quais opcionais podem se repetir no texto construindo efeitos particulares de significação [5].

A partir de uma Configuração Contextual (CC) delimitada, surgem valores específicos que se expressam verbalmente por meio de elementos obrigatórios, opcionais e iterativos. A expressão verbal de uma CC é definida por Hasan (1989) como Estrutura Potencial do Gênero (EPG). A EPG se apresenta por meio de uma siglas e sinais gráficos, como veremos em nosso estudo.

Por fim, a fim de sintetizar os processos metodológicos de análise de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional de Hasan (1989), que nos leva identificar a CC e a EPG, apresentamos abaixo um quadro-síntese (SIMÕES, 2018).

Tabela 1 – Composição da CC e EPG: designação, conceitos e metodologias de análise

CC	Composição da EPG	Designação	Perguntas de investigação
Campo Realizam →	Elementos OBRIGATÓRIOS	Aqueles que <i>devem</i> ocorrer.	Para CC: O que acontece com a linguagem em uso? Para EPG: O

Modo	Relação e			que se repete em todos os exemplares do <i>corpus</i> ?
	Realizam →	Elementos OPCIONAIS	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer.	Para CC: Qual a relação entre os participantes do discurso? Para EPG: O que somente às vezes surge nos exemplares do <i>corpus</i> ?
		Elementos ITERATIVOS	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer com certa frequência.	Para CC: Quais os modos de organização da linguagem no discurso? Para EPG: Que elementos opcionais se repetem mais de uma vez e em variadas posições em um mesmo exemplar de nosso <i>corpus</i> ?

Fonte: adaptado de Simões (2018, p. 156)

Sendo assim, uma vez apresentados os conceitos centrais da teoria de Hasan - a Configuração Contextual (CC) e a Estrutura

Potencial do Gênero (EPG) - identificamos agora como devemos proceder na análise desses conceitos: iniciamos a análise a partir dos valores de campo, relação e modo; isso realiza a Configuração Contextual (CC); que, a partir da CC, estabelece a Estrutura Potencial do Gênero (EPG).

Na próxima seção, apresentamos a aplicação desses conceitos em nosso corpus de pesquisa, os editoriais da Folha de São Paulo.

Análise e discussão dos dados

A configuração do gênero Editorial

Para um melhor entendimento da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) configurada dividimos as próximas seções em dois blocos: (a) o potencial semântico que irá descrever a configuração particular de campo, relação e modo que instanciam o editorial; (b) a Configuração Contextual (CC), que emerge dessa configuração, e, em sequência; (c) a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) do texto, que é a expressão verbal da Configuração Contextual (CC), sendo descrita em termos de elementos obrigatórios, opcionais e iterativos.

Potencial Semântico

O Potencial Semântico do editorial se configura por meio das variáveis do discurso campo, relação e modo:

- **Campo:** Se constitui de linguagem escrita, em que o autor utiliza dos textos para se comunicar com o leitor apresentando análises por meio de memórias, relatando fatos vividos por ele e por terceiros com quem conviveu ou teve acesso às suas obras, construindo assim sua opinião a respeito do assunto em questão.

- **Relação:** O autor, na função de editor, e leitores interessados em textos argumentativos. Na relação dos editoriais a distância entre o autor e o leitor é máxima. Não há hierarquia.

- **Modo:** O modo se realiza por meio da linguagem escrita, onde o papel da linguagem verbal é constitutivo do texto. O canal é gráfico e o meio é escrito, sendo o processo dialógico.

Configuração Contextual

Na configuração do gênero editorial podemos observar a prática social e discursiva desse texto que expressa a opinião de um órgão de imprensa acerca de um evento de interesse social que tenha sido publicado recentemente. O principal objetivo do texto é analisar um tema, apresentando um ponto de vista sobre ele. Os editoriais, em geral, dirigem-se a um público com boa experiência de leitura, já que analisam a fundo as questões propostas no texto, recorrendo a referências históricas, incorporando discursos de especialistas, estabelecendo analogias com outros textos, entre outros mecanismos argumentativos.

Os 20 editoriais que compõem o corpus analisado foram retirados do jornal Folha de São Paulo⁵⁹, nas edições de domingo. A página 2 do jornal em questão traz, diariamente, cinco editoriais. Dois deles são assinados pela redação. Os outros três são assinados por autores, divididos por cidades: Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. Para a composição do corpus, optamos pelos editoriais do autor Ruy Castro, que ocupa o espaço do Rio de Janeiro.

Com base na análise do gênero, foi possível configurar a estrutura formal do texto. Todos os editoriais selecionados possuem cinco parágrafos. A média do número de palavras por texto é de 318,25. A enunciação predominante é a terceira pessoa que corresponde a 51%, seguida das ocorrências de metonímias e primeira pessoa, com incidência de 21% e 18%, respectivamente. Por enunciação entendemos como a maneira que o sujeito se coloca no texto, mas próximo ou mais distante do leitor. O discurso é composto de um movimento em que ora autor se aproxima do texto e se coloca na posição de opinar sobre o assunto em questão, ora se distancia e dá lugar a opiniões e fatos envolvendo terceiros dentro de sua narração.

A Estrutura Potencial do Gênero Editorial

⁵⁹ Segundo dados do Instituto Verificador de Comunicação (IVC), a Folha de São Paulo é o impresso de maior circulação do Brasil, com 332.415 exemplares (incluindo assinantes digitais), título que mantém desde 1986. Fundado em 1921, a Folha de São Paulo está entre os maiores jornais do Brasil.

A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) completa do editorial pode ser assim descrita:

$$T \wedge AQ \wedge [A^* \wedge AP^*] \wedge (IA^*) \wedge (FA)$$

Onde:

Estrutura Potencial do Gênero, siglas e presença do no corpus de análise:

- **Elementos obrigatórios:** Título (T) (100%); Abordando a Questão (AQ) (100%); Argumentação (A) (90%); Articulando uma posição (AP) (85%); Informações adicionais (IA) (80%).
- **Elemento opcional:** Fechando argumentação (FA) (45%).
- **Elementos iterativos:** (não aparecem).

De posse da Estrutura Potencial do Gênero editorial, podemos depreender que:

- A produção do texto deve-se realizar com o Título (T), que ocupa local fixo;
- Após o T, deve-se realizar o elemento Abordando a Questão (AQ), em local fixo;
- Em seguida, deve-se realizar o elemento Argumentação (A), em local variado;
- Depois, deve-se realizar o elemento Articulando uma Posição (AP), em local variado;
- Após, deve-se realizar o elemento Informações Adicionais (IA), em local variado;
- Por fim, pode-se realizar o elemento Fechando Argumentação (FA), em local fixo

A fim de entender melhor os significados associados à Estrutura Potencial do Gênero (EPG) editorial, prosseguiremos com a discussão e exemplificação dos elementos da EPG.

Elementos obrigatórios

Título (T)

Elemento “Título” no corpus de pesquisa:

- **Frequência no corpus:** 100% - 20 exemplares
- **Elemento presente no corpus:** Em todos os exemplares

O objetivo deste elemento é marcar o assunto que será discutido no texto. Em geral, ele surge na primeira linha do texto em destaque. São utilizados no título predominantemente frases (90%), apenas dois títulos possuem verbo (10%). Em média os editoriais possuem 4 palavras no título e a classe de palavras de maior frequência é o substantivo, com 36% (27 ocorrências), seguido de adjetivo 6,75% (5 ocorrências), advérbio 1,35% (1 ocorrência), verbo 2,7% (2 ocorrências). O título pode apresentar também alguns intertextos, como ocorreu no corpus 02 e 04.

Exemplo A: “A morte da livraria”, (Folha de São Paulo, 21/10/2018).

Exemplo B: “Frases para a história”, (Folha de São Paulo, 18/11/2018).

Os substantivos realizados nos títulos do editorial, como “morte”, “livraria”, “frases” e “história”, nomeiam os assuntos ou objetos que serão descritos no texto. Vemos no exemplo A, a utilização de dois substantivos: “morte” e “livraria”. A palavra “morte” já chama atenção do leitor naturalmente, acrescido da locução “da livraria”, desperta ainda mais a curiosidade, pois compõem um título inusitado.

No exemplo B, temos os substantivos “frases” e “história” que nomeiam o assunto a ser tratado, porém de forma genérica. A possível estratégia do autor, nesse caso, também é chamar à leitura por meio da curiosidade sobre quais frases ele está referindo-se.

Em frases curtas, de apenas quatro palavras em média, o autor mostra o assunto e convida à leitura aguçando a curiosidade de quem lê. Com a predominância dos substantivos na composição dos títulos, percebemos a intenção de nomear o assunto que o editorial irá tratar.

Abordando a Questão (AQ)

Elemento “Abordando a Questão” (AQ) no corpus de pesquisa:

- **Frequência no corpus:** 100% - 20 exemplares
- **Elemento presente no corpus:** em todos os exemplares

O objetivo desse elemento é apresentar o tema que será abordado no editorial. Ele traz as primeiras informações e detalhes do contexto das questões a seguir. Nos 20 textos do corpus, a AQ

está no início do editorial, ocupando o primeiro dos cinco parágrafos que compõem os editoriais. Em todos os casos (100%), ela é a primeira estrutura que aparece após o título. Em 60% da estrutura AQ, são utilizados recursos que marcam o tempo que o assunto do editorial vai abordar, como é possível ver nos exemplos:

Exemplo A: “Em 2017, os herdeiros de Ary Barroso processaram a gravadora Sony por ela ter atribuído à cantora Inezita Barroso a autoria do samba “É Luxo Só”, no encarte do DVD “Dois Amigos”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil. Mais recentemente, na 44ª Vara Cível do Rio, os advogados da Sony garantiram que, assim que soubera do erro, a gravadora corrigira o encarte e demais peças que o continham. Ao fim da audiência, o advogado dos herdeiros de Ary foi à Livraria da Travessa, ali perto, e comprou um exemplar do DVD. E lá estava “É Luxo Só”, de Inezita Barroso”, (Folha de São Paulo, 19/08/2018).

Percebemos, no exemplo A, a marca de temporalidade do assunto do editorial como característica da estrutura AQ, perceptível nas expressões “Em 2017”, “Mais recentemente”, e “Ao fim da audiência”.

Nessa estrutura (AQ) também são apresentados os personagens (no exemplo A os herdeiros de Ary Barroso) e local em que ocorrem os fatos ou as análises que são tratados no editorial.

Articulando uma posição (AP)

Elemento “Articulando uma Posição” (AP) no corpus de pesquisa:

- **Frequência no corpus:** 85% - 17 exemplares
- **Elemento presente no corpus:** 02, 03, 04, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20

O objetivo desse elemento é apresentar os primeiros termos que representam a opinião do autor do editorial (sua tese) sobre determinado assunto de forma explícita ou inicial sendo construída e apresentada no decorrer do texto, nas estruturas seguintes.

Percebe-se a presença de adjetivos que qualificam o objeto ou pessoa retratada, sem necessariamente, haver argumentos que embasam a opinião apresentada. Em 41% dos casos de ocorrência dessa estrutura, ela está localizada no primeiro parágrafo e em outros 41%, no segundo parágrafo. Em 17,5% das ocorrências de AP

está no terceiro parágrafo. Não há AP no quarto e quinto parágrafos analisados. Assim, podemos perceber que o autor utiliza o início do texto para além de apresentar o assunto do editorial, marcar sua posição diante da situação que está sendo abordada. O autor narra e opina desde o início do texto.

Esse elemento pode ser justificado com os seguintes trechos:

Exemplo A: “A surpresa talvez se deva ao fato de serem artistas tão diferentes – ele, apolíneo; ela, dionisíaca. Pois é tudo verdade. Ou quase.”, (Folha de São Paulo, 02/12/2018).

Pelo exemplo A, podemos notar que o autor expressa opiniões explícitas sobre os personagens que compõem o editorial, “ele, apolíneo; ela, dionisíaca. Pois é tudo verdade. Ou quase”.

Argumentação (A)

Elemento “Argumentação” (A) no corpus de pesquisa:

- **Frequência no corpus:** 90% - 18 exemplares
- **Elemento presente no corpus:** 01, 02, 03, 04, 05, 07, 08, 09, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20

O objetivo desse elemento é apresentar os argumentos do autor do editorial e justificar seus posicionamentos, apresentando dados, fatos que embasam sua opinião, ou seja, defende ou refuta seu ponto de vista. Na argumentação, o autor pode se posicionar de forma favorável ou contrária à informação apresentada no início do texto. Esse elemento está presente em 18 dos 20 textos analisados, representando 90% de ocorrência.

Exemplo A: “Se Bolsonaro desperta medo por suas posições racistas, homofóbicas, misóginas, autoritárias e antidemocráticas e pelos ferrabrases que o cercam, Haddad, opaco e invertebrado, representa a possibilidade da volta de Lula e do PT. E isso – assim dizem os números – assusta ainda mais o brasileiro do que a ameaça de Bolsonaro. Os eleitores se impressionaram com a capacidade de Lula, mesmo atrás das grades em Curitiba, influir no jogo eleitoral no primeiro turno, fazendo e desfazendo alianças entre políticos e partidos, como de seu estilo, para que desse exatamente Haddad X Bolsonaro na final. E sabem que, se eleito, Haddad será, na melhor das hipóteses, um presidente teleguiado.”,(Folha de São Paulo, 28/10/2018).

Podemos perceber que, no exemplo A, os argumentos que o autor usa para analisar a polaridade política vivida no Brasil às vésperas das eleições presidenciais de 2018. Ele argumenta sobre o medo diante do candidato Bolsonaro e também a relação do candidato oposto, Fernando Haddab, e sua relação com o ex-presidente Lula.

Informações Adicionais (IA)

Elemento “Informações Adicionais” (IA) no corpus de pesquisa:

- **Frequência no corpus:** 80% - 16 exemplares
- **Elemento presente no corpus:** 01, 02, 03, 04, 06, 07, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20

O objetivo desse elemento é apresentar novas informações que complementam a questão inicial abordada pelo autor. As informações adicionais (IA) aparecem como novos dados, intertextualidades, números que acrescentam e contribuem para a contextualização, antecipando a argumentação que virá a seguir. Esse elemento aparece em 16 dos 20 textos analisados, o que representa 80% das ocorrências. Isso significa que na construção do editorial o autor usa de mais informações, além das apresentadas na primeira estrutura, para complementar seu texto.

Exemplo A: “Encontraram-se no estacionamento do estádio e se apresentaram a um funcionário como turistas para uma visita guiada, previamente agendada, às dependências e ao gramado. A ideia era burlar o guia e a segurança e depositar na gloriosa grama do Maracanã um punhado de cinzas do amigo, cedidas a eles pela família. E este era o problema – conseguir com que as cinzas fossem solenemente despejadas de um saco plástico e houvesse tempo para algumas palavras.”, (Folha de São Paulo, 26/08/2018).

No exemplo A, vemos que na estrutura IA o autor apresenta situações e características do e novas informações sobre o episódio que está sendo narrado. Ele revela a ideia do grupo de amigos e a problemática envolvida na intenção dos amigos em fazer uma homenagem.

Elemento opcional

Fechando argumentação (FA)

Elemento “Fechando Argumentação” (FA) no corpus de pesquisa:

- **Frequência no corpus:** 45% - 9 exemplares
- **Elemento presente no corpus:** 01, 02, 03, 05, 07, 09, 13, 15, 19

O objetivo desse elemento é encerrar o texto, bem como o pensamento desenvolvido pelo autor durante a construção do editorial. No *corpus* analisado é o último elemento em todos os nove textos em que aparece, representando o fechamento do texto, bem como o encerramento da argumentação do autor. A FA aparece de forma sucinta e direta. Ela está presente em nove dos 20 textos analisados, representando 45% de ocorrência.

Exemplo A: “Até por falta de assobiadores, o fiu-fiu já estava em perigo. E agora, como ficou proibido assobiar para fins imorais, ele está condenado.” (Folha de São Paulo, 02/09/2018).

Nos dois exemplos, a estrutura Fechando Argumentação (FA) encerra o texto e finaliza o assunto abordado pelo autor. FA é usada para encerrar argumentação, finalizando seu posicionamento e as situações que foram apresentadas no decorrer do texto. No exemplo A, isso ocorre quando o autor frisa que a prática de assobiar tende a desaparecer devido sua proibição: “E agora, como ficou proibido assobiar para fins imorais, ele está condenado.”

O elemento FA ocorre em 45% do corpus analisado, nos demais casos, os editoriais são finalizados com as estruturas Argumentação (A), em 35% dos casos, e Informações Adicionais (IA), em 20%. Nessas ocorrências, o autor finaliza o texto com argumentos sobre o assunto do editorial ou com informações acerca do tema.

Considerações finais

A partir da pesquisa empreendida, podemos compreender que o gênero editorial se configura com os seguintes elementos obrigatórios, ou seja, de alta frequência no corpus de análise: Título (100%), Abordando a Questão (100%), Argumentação (90%), Articulando uma Posição (85%), Informações Adicionais (80%). E como elemento opcional, ou seja, com baixa frequência no corpus de análise, realiza-se o Fechamento da Argumentação (45%). Tais elementos, portanto, caracterizam o gênero editorial.

Nos textos que compõem o corpus dessa pesquisa não foram encontrados elementos iterativos, aqueles que ocorrem mais de uma vez (HASAN, 1989). Acreditamos que a razão para a não ocorrência desses elementos seja pois o gênero editorial estudado apresenta um grau de complexidade menor dentre os gêneros caracterizados como opinativos, como o artigo de opinião, refletindo em uma estrutura textual mais direta visando a uma leitura mais acessível. Outra razão seria que o referido corpus foi extraído de um jornal impresso, em que o texto ocupa um espaço físico de tamanho predeterminado, seguindo certo padrão, como foi comprovado pela média de palavras de cada editorial. Por ocupar um espaço fixo no suporte, supomos que esse pode ser um dos motivos para que os elementos que formam a estrutura textual não se repitam, justificando a ausência dos elementos iterativos.

Em nosso estudo, a partir da configuração do corpus para essa pesquisa e, conforme as teorias de Hasan (1989), podemos indicar que, ao se trabalhar com o editorial nas aulas de Língua Portuguesa, são os elementos obrigatórios que devem ser apresentados aos alunos, e essa exposição deve ser feita por meio da apresentação de sua Estrutura Potencial (EPG).

Concluimos, assim, que a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) é um instrumento teórico-metodológico relevante não só para a configuração do gênero editorial por indicar como ele deve ser abordado no ensino de Língua Portuguesa, mas também para evidenciar que a EPG serve como mapeamento das formas de fazer e significar dos textos de um determinado autor em seu período na história.

O estudo aqui realizado torna-se relevante diante do atual paradigma do ensino de língua materna em que o texto assume a centralidade das aulas e a prática de gêneros textuais e discursivos são considerados um dos componentes essenciais dos novos pressupostos teóricos (SOARES, 2009), previsto, inclusive, em diretrizes curriculares e documentos oficiais de ensino.

Assim, os resultados aqui alcançados pretendem suprir uma lacuna existente que gera dificuldades de compreensão e assimilação por parte de professores e formuladores de currículos e de programas de ensino da língua (SOARES, 2009) no que se refere ao estudo dos gêneros na Educação Básica. Ademais, acreditamos que

instrumentalizar a EPG no ensino corresponde a potencializar a aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que a Estrutura Potencial já indica “o que” e “como” ensinar do gênero.

Diante dos resultados apresentados, acreditamos que pesquisas e trabalhos futuros sejam necessários para explorar ainda mais o tema dos gêneros discursivos em sala de aula. Uma das possibilidades seria produzir materiais didáticos que utilizem a EPG dos textos nas atividades pedagógicas das aulas de Língua Portuguesa. Outro caminho possível, seria configurar a estrutura de outros gêneros, como crônica e artigo de opinião, por exemplo, e comparar os elementos dos textos com a estrutura do editorial, analisando o que é semelhante e o que é diferente nesses textos que estão tão presentes na Educação Básica e nas relações culturais e sociais da população.

Referências

- ARMBRUST, C. **As funções das construções passivas em editoriais em português e em inglês: um estudo à luz da perspectiva sistêmico-funcional**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- AQUINO, L. D. Interação, autoria e envolvimento no gênero editorial: uma análise sistêmico-funcional. **Working Papers em Linguística**. Florianópolis, v.14, n.3, p. 64-81, 2013.
- BERTELLI, A. B. K. **Recursos retóricos para a construção de contexto em um editorial de jornal: um enfoque crítico da Linguística Sistêmico-Funcional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: 2010, p. 39-49.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ministério da Educação – MEC, 1998.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

HASAN, R. The structure of a text; the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University press, 1989, p. 52-73.

IKEDA, S. N.; SILVA, L. B. G. de C.; SAPARAS, M. As metáforas e a persuasão em editorial de jornal: um enfoque da Linguística Sistêmico-Funcional. **Veredas**, v. 19, n. 2, p. 225-247, 2015.

ODA, I. H. **Os recursos persuasivos no editorial de jornal sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, D. O sistema de avaliatividade do editorial da revista Caros Amigos. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, n. 8, 2014.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 07-18.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, L. B. G. de C. **A nominalização e a persuasão implícita em editoriais: um enfoque da linguística sistêmico-funcional**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOARES, M. Prefácio. In: COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 7-9.

ZAVAM, A. S. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva: um estudo com editoriais de jornal**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE O ENSINO DA CONCORDÂNCIA DE NÚMERO NO SINTAGMA VERBAL EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO-BA

Carlos Wilson de Jesus PEDREIRA (SEC/BA) ⁶⁰

Introdução

Ao ouvirmos as pessoas interagirem com as pessoas, notamos: ninguém fala seguindo as regras da chamada gramática normativa. Percebemos, também, que essa interação é bastante descontraída, espontânea, sem preocupação do “certo” ou “errado”. O que as pessoas desejam é se comunicar, fazer com que o seu interlocutor fique sabendo o que elas querem lhe dizer.

Sabemos que a língua que utilizamos na nossa interação nos revela quem somos, se somos homem, mulher, criança, adolescente ou mais velho, como também de onde somos. E dependendo da posição que exercemos nessa interação, utilizaremos uma linguagem relacionada a essa posição.

A fala por ser mais livre, espontânea, descontraída, quando utilizada sem ser monitorada, deixa o seu falante “desobrigado” de utilizar alguns regras da chamada gramática normativa. Uma vez que o que está prevalecendo no momento de interação é ser compreendido e se fazer compreender. Porém, a escrita segue algumas regras que quem a utiliza, devem seguir, pois a escrita não se privilegia da presença do interlocutor que na conversação frente a frente, facilita melhor a interação, pois utiliza-se de gestos e sinais que podem conduzir a conversa, assim, como o interlocutor pode tomar o turno e direcionar a conversa para qualquer direção, fazendo com que a interação flua. Enquanto, que a escrita não se dispõe desse aparato todo.

É sabido também que aprendemos a falar, antes de escrever, imitando o que ouvimos. Já a língua escrita, por sua vez, só é

⁶⁰ Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba; E-mail: carloswilsonpedreira@yahoo.com.br

aprendida depois que dominamos a língua falada. E ela não é uma simples transcrição do que falamos; está mais subordinada às normas gramaticais. Portanto requer mais atenção e conhecimento de quem fala. Além disso, a língua escrita é um registro, permanece ao longo do tempo, não tem o caráter efêmero da língua falada.

Quando falamos diferente do outro não quer dizer que falamos melhor ou pior do que ele. Afinal, todos somos falantes de português e conseguimos nos comunicar independentemente da forma como falamos. Isso se dá porque todos sabemos nossa língua. Se falamos da forma que a sociedade julga “certa”, somos elogiados; entretanto, se falamos de uma forma que a sociedade julga “errada”, somos estigmatizados. Isso se dá porque há “erros” que a sociedade consegue detectar nitidamente, porém há outros que se passam despercebidos por ela.

O objetivo do ensino tradicional na escola brasileira sempre foi ensinar aos alunos a norma padrão que é identificada com o nome de “português”. E para conseguir atingir a sua meta, a escola elege um ensino tradicional baseado em regras gramaticais no intuito, segundo ela, de tornar o aluno um leitor e produtor eficaz de textos. Trata-se de um mito, aquele que diz: “É preciso conhecer a gramática para falar e escrever bem” (BAGNO, 1999, p.62).

A verdade dos fatos está, portanto, na inversão exata do mito: “é preciso saber falar, ler e escrever bem para estudar a gramática” (BAGNO, 2002, p.48). Ou seja, somente a pessoa que já tem um domínio eficiente, competente, criativo da fala, da leitura e da escrita é que será capaz de refletir tecnicamente, sistematicamente, cientificamente sobre a língua, de tomar a língua como objeto de estudo, de formular alguma teorização sobre os fenômenos gramaticais.

O fenômeno da concordância

A concordância, seja nominal ou verbal, constitui um fenômeno morfossintático passível de variação e que gera muitas discussões em relação ao estabelecimento da norma a ser considerada como padrão. Dessa forma, como nos propomos a estudar a concordância verbal na modalidade escrita da língua, apresentamos algumas definições dadas ao fenômeno.

No Português Brasileiro (PB), a marcação de número se dá pelo processo de flexão (com a ausência vs. presença de desinência número-pessoal no verbo e com a ausência vs. presença da marca de plural -s nos nomes). Para Bechara (2009), concordância significa a adaptação de palavras determinantes ao gênero, número e pessoa das palavras determinadas presentes na oração.

As regras básicas da concordância verbal são, conforme Grisolia & Sborgia (2004, p. 310), as seguintes:

- 1) Verbo concorda em pessoa e número com o sujeito simples.
- 2) Verbo concorda gramaticalmente com o sujeito composto, quando anteposto ao verbo.
- 3) Verbo concorda gramatical e atrativamente com o sujeito composto, quando posposto ao verbo.

Os estudos sociolinguísticos voltados para a concordância verbal não só revelam ser esse, na fala, assim como na escrita, um fenômeno variável, ou seja, pode ou não ocorrer a presença da marca formal que a caracteriza em função de fatores de natureza estrutural ou extralinguística, mas demonstram, ainda, que os fatores relevantes para a variação na modalidade falada também se mostram favoráveis na escrita.

No PB contemporâneo, há uma tendência a não se fazer concordância entre sujeitos plurais de 3ª pessoa e a forma verbal a eles relacionada. O fenômeno já foi estudado por Scherre (2005) que justifica as afirmações sobre a concordância regida por traços os casos dos sujeitos pospostos, ou seja, os casos de rompimento da ordem sentencial canônica sujeito-verbo, tanto na fala, quanto na escrita, como mostra o exemplo: “Chegou uns envelopes pra você.” A autora chama a atenção para o fato de muitos linguistas questionarem o papel de sujeito desse elemento posposto ao verbo (SCHERRE, 2005, p.24): “Há uma discussão linguística se de fato estes sujeitos pospostos são realmente sujeitos”. A ausência de concordância verbal, no PB, embora ocorra em diferentes níveis sociais, é sem dúvida, um traço discriminador e estigmatizante.

A sociolinguística e as contribuições para o ensino de língua

No Brasil, somente a partir dos anos 1980, as ciências linguísticas aplicadas ao ensino de língua materna chegam à escola. A Sociolinguística é uma delas, muito embora ainda de maneira muito incipiente. Tem por finalidade alertar a escola sobre a necessidade de abordagem da heterogeneidade linguística, sobre as diferenças, especialmente, porque, cada vez mais, chegam à escola alunos de vivências diversas. A Sociolinguística contribui, portanto, tanto para uma nova postura do professor quanto para a definição de conteúdo e metodologias.

A escola deve incentivar o emprego criativo e competente do Português, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um sentimento de segurança em relação ao uso da língua. Essa postura respeitosa no trato das diferenças socioculturais e linguísticas é um compromisso dos professores, deve atuar como regente e mediador, respeitando as variantes que seus alunos utilizam, havendo assim, um comprometimento mais eficaz do aluno com a escola, e principalmente com o professor.

No entanto, ainda é um grande desafio o tratamento da variação linguística, por isso, se por um lado já encontramos muitos professores preparados para tal, por outro, ainda constatamos muitos que não estão preparados para discutir a variação quando emerge em sala de aula. Cabe, então, a esse professor se instrumentalizar para otimizar as ações pedagógicas focalizadas para os fenômenos variáveis.

Por sua vez, os alunos necessitam de uma conscientização linguística na escola para que o preconceito linguístico seja, ao menos, amenizado. A melhor decisão em relação ao ensino de português na escola é reconhecer a realidade da língua e buscar um equilíbrio, aproveitar os ensinamentos linguísticos científicos sobre variação e mudança, mas também mostrar as ideologias que a língua carrega, para que o aluno possa compreender o impacto social causado por suas escolhas. Dentro desse contexto é possível dizer que:

Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática,

mas jamais compreenderá o seu sentido. (GERALDI, 1996, p. 64)

O professor de língua portuguesa, no entanto, deve deixar bem claro em sala de aula que “O domínio da língua padrão é requisito obrigatório para o desempenho em eventos de fala formais e públicos.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 27), para que os alunos saibam a função de cada uma das variedades da língua, principalmente da variedade padrão. Mas isso não significa dizer que o padrão é a única forma importante ou correta, pois cada uma tem o seu valor dentro do contexto. Bortoni-Ricardo (2005, p.36) acrescenta ainda que “Qualquer pessoa precisa dominar a variedade linguística de prestígio para poder ter acesso a níveis superiores de ensino e assim obter empregos bem remunerados”.

Para a sociolinguística, a língua existe enquanto interação social, (re) criando-se e (trans)formando-se em função do contexto sócio-histórico, e a possibilidade de contribuição da melhoria da qualidade do ensino da linguagem se dá porque trabalha sobre a realidade linguística dos usuários da língua, levando em conta tanto os fatores internos como os externos. Sobre o ensino da língua, a abordagem laboviana enfatiza que a questão não está na incapacidade da criança em aprender o dialeto padrão, mas no comportamento do professor em relação ao dialeto desprestigiado do aprendiz. O professor poderá trabalhar com o aluno criando e recriando conceitos, sempre valorizando o que o aluno traz para, em seguida, mostrar o que os compêndios trazem, com a finalidade de munir esse aluno com conhecimentos suficientes, oportunizando-o a fazer suas escolhas a partir do que o contexto de interação determina naquele momento.

Metodologia

Este estudo tem por objetivo investigarmos os fatores que concernem à concordância verbal de 3ª pessoa do plural nas produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas do município de Juazeiro-BA, sendo uma pública, e a outra privada. As escolas estudadas estão localizadas no município de Juazeiro – BA, que foi elevada à cidade em 15/09/1878, recebeu esse nome originário da árvore do Juá, típica

da região. Distante 500 km de Salvador, está localizado à margem direita do rio São Francisco, no norte da Bahia. Destaca-se pela agricultura irrigada devido à proximidade com o rio e é conhecida como a terra das carrancas, esculturas usadas nas embarcações que navegam o São Francisco, tem população estimada pelo IBGE (2014) em 216.588 habitantes.

A escola 1 (pública) oferta Ensino Fundamental e Ensino Médio para os turnos matutino e vespertino e à noite além dos Ensinos Fundamental e Médio, a escola oferta a EJA. Possui aproximadamente 600 alunos, distribuídos em três turnos, e um corpo docente composto por 20 professores todos com formação em nível superior e 15 com pós-graduação em nível de especialização. Já a escola 2 (privada), oferta Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio e funciona somente pela manhã. Tem aproximadamente 500 alunos e um corpo docente formado por 50 professores, a maioria com nível superior: alguns com especialização e 01 com mestrado.

Para realização do diagnóstico, trabalhamos com dois instrumentos: Instrumento 1 – Relato Pessoal e Instrumento 2 – Texto Dissertativo-argumentativo.

Instrumento 1 – Relato Pessoal e Instrumento 2 – Texto Dissertativo-argumentativo

Foram coletados 78 textos escritos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio da escola pública e da escola privada de Juazeiro-BA, para diagnosticar o conhecimento real dos fatores estruturais que condicionam a opção do aluno pela aplicação ou não da regra canônica de concordância verbal de P6. Embora alguns fatores já tenham sido atestados como relevantes em trabalhos e pesquisas anteriores, é necessária a confirmação de sua influência para o público-alvo desta pesquisa.

Para tanto, é necessário que elaboremos uma proposta adequada à produção textual de um estudante ao final dos Ensinos Fundamental e Médio, levando em consideração também o contexto sociocultural desses alunos, no sentido de entender o que representa a repetição contínua do resultado que coloca os alunos como portadores de baixa competência.

Com relação à etapa de coleta dos instrumentos 1 e 2, solicitamos às direções das escolas e aos pais seus consentimentos para que os alunos pudessem participar da pesquisa. Nos dias 11 e 14 de abril de 2016, fizemos a coleta do instrumento 1 (Relato Pessoal) e do instrumento 2 (Texto dissertativo-argumentativo) na escola 1 (Tabela 1). Coletamos 10 relatos pessoais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e de 10 dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, totalizando 20 textos/alunos. Coletamos também 10 textos dissertativo-argumentativos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 09 dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, totalizando 19 textos/alunos.

Nos dias 23 e 25 de maio de 2016, coletamos o instrumento 1 (Relato Pessoal) e o instrumento 2 (Texto dissertativo-argumentativo) com as turmas do período matutino da escola 2 (Tabela 1). Coletamos 10 relatos pessoais do 9º ano do Ensino Fundamental e 10 do 3º ano do Ensino Médio, totalizando 20 textos/alunos. Já do instrumento 2, coletamos 10 textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 09 textos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, totalizando 19 textos/alunos.

Tabela 1 – Percepção dos instrumentos 1 e 2

Escolas	Instrumento 1 Relato pessoal	Instrumento 2 Dissertativo-argumentativo
Pública (1) 9º ano e 3º ano 11 e 14/05/2016	20	19
Privada (2) 9º ano e 3º ano 23 e 25/05/2016	20	19
Total	40	38

Fonte: Elaborado pelo Autor

Na escola 1 (no dia 11 de abril de 2016) e na escola 2 (no dia 23 de maio de 2016) nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º

ano do Ensino Médio, os professores das turmas supracitadas, em duas aulas geminadas de 50 minutos cada, conversaram com os alunos sobre a proposta da escrita dos textos. Primeiro foi conversado a respeito do ‘Relato Pessoal’, o que é, suas características principais, dentre elas ser um texto narrativo. Em seguida, os professores distribuíram uma cópia de um relato pessoal e leram para os alunos, discutiram algumas características que direcionassem para o que estava sendo trabalhado. Após essas discussões, os professores pediram que os alunos produzissem um relato pessoal (real ou não, de aventura, triste, de diversão, de perigo...) vivido por eles juntamente com outras pessoas (amigos, familiares).

Com o segundo instrumento, o texto Dissertativo-argumentativo, também pretendíamos identificar o uso da concordância verbal de P6. Por isso, na escola 1 (no dia 14 de abril de 2016) e na escola 2 (no dia 25 de maio de 2016) nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio em duas aulas geminadas de 50 minutos cada, os professores das turmas supracitadas, conversaram com os alunos sobre a proposta de produção do texto dissertativo-argumentativo. Os professores trouxeram um exemplo de um texto dissertativo-argumentativo para leitura e compreensão. Após várias discussões sobre o tema do texto, que trazia uma questão polêmica para debate, os alunos foram solicitados que escrevessem um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **O uso do celular na hora das aulas.**

Esperávamos que, nos dois instrumentos, os alunos fizessem uso da 3ª pessoa do plural (P6), fornecendo os dados para análise da variação em questão. Ao final da seleção dos dados, quando fomos iniciar a análise, deparamo-nos com o seguinte problema: ao produzir o Relato Pessoal, houve uma grande recorrência de uso da primeira pessoa do plural (P4), pessoa verbal muito utilizada em textos com narrador-personagem. Assim, houve muitas ocorrências de P4 e um número restrito de construções em P6, como os exemplos abaixo podem ilustrar:

9º ano – Escola 1

- (1) “**Nois** não se via.”
- (2) “**Nós** foi campeão.”

9º ano – Escola 2

- (1) “**Nós** foi para um colegiol...”
 (2) “**Nós ficamos** e depois fumo para uma vigila...”

3º ano do Ensino Médio – Escola 1

- (1) “**Nós** estava...”

Já os textos dissertativo-argumentativos, que favorecem mais o uso da terceira pessoa do singular e da terceira do plural, propiciaram as ocorrências com P6, como demonstram os exemplos:

9º ano – Escola 1

- (1) “**Os professores** pede para ajente fazer uma pesquisa no celular.”

9º ano – Escola 2

- (1) “**Uns alunos** que traz o celular.”

3º série do Ensino Médio – Escola 1

- (1) “**Os alunos** fica totalmente sem limite.”

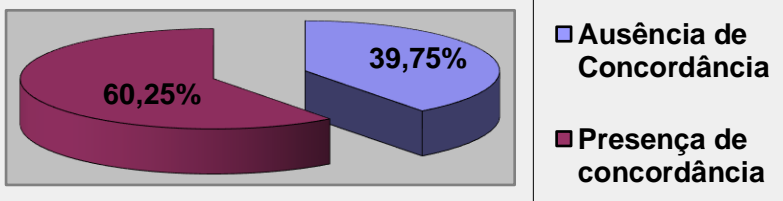
(2) 3º ano do Ensino Médio – Escola 2

- (1) “**Os alunos** deveria usar.”

A Análise da Concordância Verbal de P6 nas Produções dos Alunos

Após coleta do instrumento 1 (Relato Pessoal) e do instrumento 2 (Texto Dissertativo-argumentativo) produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas 1 e 2, selecionamos as produções em que havia exemplos de desvios de concordância verbal de 3ª pessoa do plural. Por isso, dos 78 textos produzidos pelos alunos, 31 textos foram analisados, pois tiveram ocorrências de ausência de concordância verbal, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percepção geral de CV nas produções dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico 1 apresenta o percentual geral de presença e ausência de CV encontrada no *corpus*, isto é, indica o uso que os alunos em processo de escolarização da escola 1 e da escola 2 fazem da CV na língua escrita formal. A porcentagem de 60,25% (47/78) indica que houve um maior número de textos em que as ocorrências de terceira pessoa do plural (P6) apresentaram marca formal de plural nos verbos. Já a taxa de 39,75% (31/78), correspondente aos textos em que os verbos não apresentaram marcas formais de número, não seguindo, assim, a regra padrão segundo a qual o verbo deve concordar com o sujeito, o que demonstra existir uma variação na língua escrita formal.

Antes de tratarmos das variáveis linguísticas, é importante destacarmos a contribuição que os trabalhos de Lemle & Naro (1977); Naro (1981); Scherre (1989); Naro & Scherre (1989; 2000; 2003); Scherre & Naro (2006) e Vieira (2015) para o levantamento das variáveis que utilizamos em nossa análise da concordância verbal de P6, a saber: **Saliência Fônica; Posição do Sujeito em Relação ao Verbo; Separação entre o Sujeito e o Verbo por um ou mais Constituintes; Sujeito Retomado por Pronome Relativo.**

A variável **Saliência Fônica**, estabelecida primeiramente por Lemle e Naro (1977), é um dos fatores condicionantes que mais revelou desempenhar influência na CV nos trabalhos realizados nos últimos anos. Constitui-se pela oposição entre as formas verbais do singular e plural, especificamente as de terceira pessoa. Assim, a hierarquia da saliência fônica na relação singular/plural é estabelecida em função de dois critérios: (1) presença ou ausência de acento na desinência e (2) quantidade de material fônico que diferencia a forma singular da forma plural (NARO, 1981).

Com base nos critérios apontados, pudemos separar em quatro níveis as 25 ocorrências de ausência da CV encontradas nos 31 textos, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Saliência Fônica

Níveis	Saliência fônica	Ocorrências
1	Fala/falam (1) Fica/ficam (2) Ajuda/ajudam (1) Acha/Acham (1) Usa/usam (2) Pensa/pensam (2) Toma/tomam (1) Entende/entendem (1) Pede/pedem (2) Proíbe/proíbem (1) Pode/podem (2) Usasse/usassem (1)	17
2	Gritava/gritavam (1) Abraçava/abraçavam (1) Deveria/deveriam (1) Ia/iam (1) Dizia/diziam (1)	05
3	Ter/terão (1) Vai/vão (1)	02
4	É/são (1)	01
TOTAL		25

Fonte: Elaboração do autor

Observamos que o Nível 1, o mais baixo de saliência fônica, favorece o cancelamento da marca de número de modo acentuado (17 ocorrências), seguido do Nível 2 (05 ocorrências), do Nível 3 (02 ocorrências) e do Nível 4 (01 ocorrência). Foi confirmado, portanto, que a tendência à concordância aumenta à medida que se intensifica a diferença material fônica entre as formas singular e plural dos verbos. Além disso, o comportamento dos fatores demonstra que os índices de não-concordância estão, de fato, relacionados aos dois níveis de saliência propostos por Naro (1981), pois quanto menos saliente se apresenta o verbo, maior tendência à não-concordância. Isto é, as produções textuais dos alunos comprovam que, “quanto mais saliente for a diferença fônica entre singular e plural, mais provável será a concordância, isto é, a falta de concordância ocorre

tanto mais, quanto menos ela se faz sentir” (LEMLE e NARO, 1977, p.43), como ilustram os exemplos em (1):

(1)

- a) “Os professores **pede** para agente fazer ...” (E1 - Ensino Médio)
- b) “Todos **gritava, pula, se abraçava.**” (E2 - Ensino Fundamental)
- c) “Os alunos **fica** totalmente sem limite.” (E1 - Ensino Médio)
- d) “Todos **gritava, pula, se abraçava.**” (E2 - Ensino Fundamental)

As outras variáveis linguísticas, relacionadas como condicionadoras da variação da CV (Posição do Sujeito em Relação ao Verbo; Separação entre o Sujeito e o Verbo por um ou mais Constituintes; Sujeito Retomado por Pronome Relativo), possuem algo em comum. A posição e/ou distância entre o sujeito e o verbo tornam-se muito relevantes devido à identificação do termo regente e do termo regido no estabelecimento da concordância.

No entanto, para Scherre (2005), casos que apresentam sujeitos bem distantes do verbo, assim como os casos dos sujeitos pospostos, ou seja, os casos de rompimento da ordem sentencial canônica sujeito-verbo, podem resultar em dificuldade de interpretar o termo regente da concordância. A autora chama a atenção para o fato de muitos linguistas questionarem o papel de sujeito desse elemento posposto ao verbo: “Há uma discussão linguística se de fato estes sujeitos pospostos são realmente sujeitos.” (SCHERRE, 2005, p.24). Diante dessas ponderações, não é difícil atribuir esse mesmo questionamento por parte dos alunos que se deparam com uma relação de concordância entre sujeito e verbo que não estão na ordem canônica da oração, ou ainda, que estão distantes um do outro.

Em relação à **Posição do Sujeito em Relação ao Verbo**, encontramos algumas ocorrências de não-concordância com sujeito posposto ao verbo, como ilustram os exemplos em (2):

(2)

- a) “**Mudou** muitas coisas daquele ano pra cá” (E1 - 9ºano)

- b) “**Passou** dois anos e 3 meses” (E1 - 3º ano ensino médio)
- c) “**Passou** 9 mês.” (E1 – 9º ano)
- d) “Já **existe** tratamentos para esse tipo de vício” (E1 - 3º ano ensino médio)

A escola sempre se preocupou em ensinar para o aluno a ordem direta das frases, mostrando-lhe que a estrutura frasal se apresenta com um nome (sujeito), um verbo (ação) e em seguida um complemento desse verbo (ação). Mas não se preocupa em também mostrar que essa sequência poderia ser escrita de outra forma, que não fosse a canônica, caso se queira dar ênfase a outro termo que não fosse o sujeito. Então, muitas vezes, para o aluno, a ordem indireta não existe ou não faz parte de seu uso cotidiano. Assim, não consegue identificar o elemento posposto ao verbo como sujeito e, conseqüentemente, não consegue executar a concordância verbal.

Com relação à variável **Separação entre o Sujeito e o Verbo por um ou mais Constituintes**, o estudo de Vieira (1995), que investigou o fenômeno da CV com base na fala de comunidades do norte do estado do Rio de Janeiro, a partir das formas verbais de 3ª pessoa do plural, detectou que a distância entre o núcleo do sintagma nominal sujeito e o verbo favorecem o uso da não-concordância verbal, assim, quanto maior a distância entre esses dois constituintes, maior será o cancelamento da regra de concordância verbal.

Nos nossos dados, encontramos alguns casos que confirmam que, quanto maior a distância entre o núcleo do sujeito e o verbo, maior será a tendência ao não estabelecimento da concordância, como comprovam os exemplos em (3):

(3)

- a) “Eles não **entende** que o celular serve pra estudar”. (E2 - Ensino Médio)
- b) “Eles não **teve**” (E1 - 3º ano Ens. Médio)
- c) “Os professores não **usa**” (E1 - 3º ano Ens. Médio)
- d) “Os alunos não si **importa** si **vai** ser inteligente ou não.” (E1 - Ensino Fundamental)

É importante ressaltar o exemplo (c), em que há um verbo imediatamente seguinte ao sujeito e outro, distante deste. No

primeiro verbo, há marca de concordância, enquanto no segundo, há o cancelamento, confirmando que os sujeitos com zero distância dos verbos favorecem mais marcas (NARO e SCHERRE, 2003).

Para concluir a discussão sobre as variáveis linguísticas, passemos à variável **Sujeito Retomado por Pronome Relativo**.

De acordo com a Gramática Tradicional, quando o sujeito está representado na oração por um pronome relativo, o verbo deve concordar com o antecedente desse pronome, porém os estudos da concordância têm demonstrado que a presença do relativo parece desviar o foco do referente.

A fim de responder essa questão com base nos dados de nosso *corpus*, resolvemos, apresentar como esse fenômeno se faz presente nas produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

(4)

- a) “Pessoas que **ia** encontrar” (E1 - 3º ano Ensino Médio)
- b) “Pessoas que não **consegue**” (E1 - 9º ano)
- c) “Vários alunos que não **respeita** essa Lei” (E1 - 9º ano)
- d) “Uns alunos que **traz** o celular” (E1 - 9º ano)
- e) “Eles peça que **tá** engano os professores” (E2 - 9º ano)

Como mostram as pesquisas de Naro & Scherre (2003), a presença do pronome *que* relativo pode ser um elemento inibidor fundamental neste processo variável de CV. Os exemplos em (4) demonstram que a presença do *que* relativo pode ser considerada um fator inibidor da marca explícita de plural nos verbos.

Algumas considerações

Nesta pesquisa procuramos investigar os fatores que concernem à concordância verbal para o desenvolvimento da competência linguística em relação à produção textual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de duas escolas uma da rede pública de ensino e a outra da rede privada localizadas no município de Juazeiro-BA.

Para resumir os nossos resultados, reforçamos que analisamos 78 produções textuais dos alunos, com base em dois gêneros textuais. Apenas 31 textos (13 Relatos Pessoais e 18 textos

Dissertativo-argumentativos) apresentaram ausência de concordância verbal. Os 47 textos restantes entre (Relato Pessoal e Texto Dissertativo-argumentativo) não apresentaram ausência de concordância verbal.

De uma forma geral, os resultados nos mostraram que independente do nível de escolarização, ou ainda, de ser uma escola pública ou privada, o índice de não-concordância verbal foi semelhante, uma vez que 16 produções da escola pública e 15 produções da escola privada apresentaram desvios do uso de concordância verbal. Percebemos que o gênero relato pessoal não foi tão propício à incidência de desvios de concordância, mas no texto dissertativo-argumentativo, que é um gênero da argumentação, a incidência de desvios de concordância foi bastante evidenciada.

Destacamos que muitos desses desvios, independente do gênero, acontecem em estruturas verbo-sujeito e com verbos que apresentam menos saliência fônica como atestam pesquisas de **Naro & Scherre** (1997, 1999), **Rodrigues** (1988), **Bortoni** (2004), **Vieira** (1995). Esse dado nos revela que, de maneira geral, na escrita, os alunos seguem o uso padrão de concordância verbal. O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais.

É importante compreender que a especificação do conhecimento linguístico e da competência comunicativa envolve muito mais do que o domínio de regras sintáticas, semânticas, morfológicas e fonológicas, envolve também o domínio adequado de fatores contextuais, pragmáticos e sociocognitivos. A escola deve valorizar a variedade linguística trazida pelo aluno, mas oportunizando o conhecimento da variedade de prestígio, pois há determinados contextos em que precisará fazer uso dessa variedade de prestígio para não sofrer preconceito.

Com esse propósito, constatamos, nos textos produzidos pelos alunos do E. F. e E. M. das escolas 1 e 2, que a variação da concordância de número é influenciada pelos fatores linguísticos: a inversão da ordem (verbo/sujeito), a saliência fônica, o sujeito retomado por pronome relativo e a distância entre o sujeito e o

verbo. Reforçamos, assim, que o conhecimento desses fatores é de fundamental importância para que o profissional de Língua Portuguesa desenvolva uma metodologia que coloque em prática uma proposta de ensino-aprendizagem que viabilize a reflexão sobre os diferentes usos da CV de P6.

Referência

- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p.31- 48.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 27, 36.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- GRISOLIA, Miriam Margarida & SBORGIA, Renata Carone. **Português sem Segredos**. São Paulo: Madras, 2004.
- LEMLE, Miriam & NARO, Anthony Julius. **Competências básicas do português**. Rio de Janeiro: Relatório final de pesquisa apresentado às instituições patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Fundação Ford, 1977.
- NARO, Anthony Julius. The Social and Structural Dimensions of a Syntactic Change. **Language**, v. 57, n. 1, p.63-98. 1981.
- RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza. A concordância verbal no português popular em São Paulo. **Linha D'Água**, v. 5, p. 92-94, 1988.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: Variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 14, 247.
- _____. “Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro.” **SCRIPTA**, v. 9, n. 18, p. 107-129, 2006.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira & NARO, Anthony Julius. **Sobre a concordância de número no português falado do Brasil**. In: RUFFINO,

Giovanni (org.) **Dialettologia, geolinguística, sociolinguística.** (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguística e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5, p. 509- 523, 1998.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues & BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. **Ensino de Gramática: descrição e uso.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011 [2007].

O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: TECENDO REVISÕES TEÓRICAS

Kamila Carneiro ALVES (UECE)⁶¹

Michele Abreu ANDRADE (UECE)⁶²

Wilson Júnior de Araújo CARVALHO (UECE)⁶³

Introdução

O processo de alfabetização tem sido uma preocupação recorrente no Brasil, envolto em discussões acerca de concepções, métodos, avaliações e formação de professores. No cenário atual, quando buscamos compreender a apropriação do sistema de escrita alfabética, o papel da consciência fonológica ganha espaço em virtude de sua contribuição para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sobretudo nas séries de iniciais do ensino fundamental.

Diante da contribuição da consciência fonológica para o letramento alfabético, objetivamos, *a priori*, fazer uma discussão sobre o tema a partir de estudos que buscaram compreender mais profundamente essa relação. Apresentamos, para isso, as contribuições de Carvalho (2003, 2011), Morais (2012, 2019) e Soares (2018, 2010), bem como algumas pesquisas que investigaram o desenvolvimento de habilidades fonológicas e suas articulações com o processo de alfabetização.

Em um primeiro momento, realizamos uma breve discussão sobre consciência fonológica, que, a partir de nossa pesquisa bibliográfica, parece se situar em um contexto mais amplo, o da consciência linguística. Depois, apresentamos as relações entre o sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de habilidades fonológicas que se encontram imbricadas no desenvolvimento da leitura e da escrita, considerando que a sonoridade da língua constitui

⁶¹ Mestranda em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – POSLA da Universidade Estadual do Ceará (UECE). kamila.carneiro@aluno.uece.br

⁶² Mestranda em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – POSLA da Universidade Estadual do Ceará (UECE). michele.abreu@aluno.uece.br

⁶³ Professor Associado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). wilson.carvalho@uece.br

fator chave na apropriação do sistema alfabético. Em seguida, apresentamos as discussões que os autores têm feito sobre definições, níveis, habilidades, unidades sonoras e processos cognitivos relacionados à consciência fonológica.

Por fim, tratamos sobre a natureza da relação entre consciência fonológica e alfabetização, especialmente no que refere à ordem de influência entre ambas, considerando as discussões sobre se a consciência fonológica seria precursora ou consequência do letramento alfabético.

Consciência fonológica: uma dimensão da consciência linguística

Ao pensarmos sobre o período inicial do desenvolvimento da linguagem por parte da criança, do nascimento aos 5 anos de idade, devemos levar em consideração que é um período marcado predominantemente pelo desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção, que visam principalmente, a comunicação, a transmissão da mensagem verbal, não solicitando por parte das crianças, uma atenção consciente da estrutura da fala (CARVALHO, 2003).

Nessa mesma linha de pensamento, Barrera e Maluf (2003) afirmam que a utilização da linguagem como função comunicativa, ou seja, como instrumento de expressão e compreensão de significados ou conteúdos, acontece de forma natural durante o processo de socialização, no qual há uma internalização de regras gramaticais utilizadas de forma não consciente.

Contudo, a língua pode, gradativamente, dissociar-se do uso habitual como meio de interação e tornar-se objeto de conhecimento. Moraes (2019) alerta que as crianças tendem não só a tratar a linguagem como meio para interagir, mas também podem pensar sobre a língua, analisá-la e tratá-la como objeto de reflexão. Para o autor “praticar uma conduta metalinguística é, portanto, refletir sobre a linguagem” (MORAIS, 2019, p.41). Corroborando com este aspecto, Soares (2018) conceitua a consciência linguística como

a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de

interação, é o que se denomina de *consciência metalinguística*, capacidade essencial à aprendizagem da língua escrita. [...] Em síntese: consciência metalinguística é reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realiza-se de forma automática e sem consciência dos processos nelas envolvidos (SOARES, 2018, p. 125-126, grifos da autora).

Desse modo, desenvolver consciência linguística associa-se ao modo como podemos fazer uso consciente das unidades linguísticas, que habitualmente utilizamos de forma automática, voltando nossa atenção para as propriedades linguísticas. Portanto, “usar a língua para pensar ou se referir à própria linguagem é uma evidência de que nós, humanos, desenvolvemos um amplo leque de capacidades ou habilidades de reflexão metalinguística” (MORAIS, 2012, p. 83).

Utilizamos o termo consciência linguística embasados nos estudos de Porsche (1998) que ao fazer uma discussão pertinente sobre questões terminológicas⁶⁴ dos conceitos de consciência, metalinguagem e metacognição, alerta para a redundância do termo consciência metalinguística, visto que “a metalinguagem pressupõe consciência. Só posso declarar aquilo do qual tenho consciência. [...] É, sem dúvida, a consciência o elemento que nos permite fazer declarações explícitas sobre a linguagem e seus usos – metalinguagem” (POERSCH, 1998, p. 09). Portanto, o significado de consciência estaria presente tanto no uso da palavra consciência quanto no termo metalinguagem, daí a redundância de usar o termo consciência metalinguística. Por isso, a escolha possível de ser feita seria entre os termos metalinguagem ou consciência linguística. É nesse sentido abordado pelo autor que adotamos em nosso trabalho.

A consciência linguística refere-se, portanto, “às atividades linguísticas que tornam a linguagem objeto de linguagem. A metalinguagem refere-se à linguagem; sua função única é descrever a linguagem” (POERSCH, 1998, p. 09). No entanto, por abranger vários aspectos da língua, envolve diversas dimensões⁶⁵. Iremos nos deter,

⁶⁴ Para esclarecimentos sobre as questões terminológicas acerca dos conceitos de consciência, metalinguagem e metacognição, ver Poersch (1998).

⁶⁵ Conferir Soares (2018), mais especificamente o capítulo “Consciência metalinguística e aprendizagem da língua escrita” no qual a autora conceitua consciência metalinguística [sic] e apresenta suas dimensões. Morais (2019) também descreve diferentes habilidades metalinguísticas: metatextuais, metassintáticas, metamorfológicas e metafonológicas.

àquela que é objeto de análise neste trabalho, a consciência fonológica, situada, portanto, no conjunto das demais habilidades metalinguísticas (SOARES, 2018; MORAIS, 2019).

Consciência Fonológica: Definição

Por volta dos anos 1980, houve uma mudança na concepção do termo consciência fonológica, que até então era compreendida com “uma coisa una”, algo que a criança tinha ou não, passando a ser considerada uma constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras com graus de dificuldades variados e distintos momentos de aparição, devendo-se levar em conta a unidade sonora como objeto de reflexão, sua posição no segmento sonoro e a operação cognitiva realizada sobre as unidades sonoras, conforme nos orienta Moraes (2019),

de fato, as diversificadas habilidades metalinguísticas envolvidas por trás do rótulo *consciência fonológica* se diferenciam, claramente, quanto: - à *unidade sonora* que é o objeto de reflexão: pode ser um fonema, uma sílaba, uma rima de palavra, um segmento intrassilábico contendo um ou mais fonemas ou uma palavra inteira dentro da outra.[...] à *posição* que a unidade sonora ocupa no interior da palavra (início, meio, fim)[...] à *operação cognitiva* que indivíduo realiza sobre aquelas unidades sonoras, identificar, produzir, segmentar, contar, adicionar, isolar, inverter (MORAIS, 2019, p. 50 - 51, grifos do autor).

Colaborando com o debate, Soares (2018) considera consciência fonológica como um construto diverso e complexo do qual decorrem diferentes níveis, a saber: consciência da palavra, ou lexical, a consciência de rimas e aliterações, consciência silábica e consciência fonêmica. Fato que parece em concordância com o que apresenta Costa (2003) “a consciência e a manipulação das unidades das palavras supõe a aquisição de diferentes níveis de consciência fonológica” (COSTA, 2003, p.140).

Soares (2018) alerta ainda para o fato do termo consciência fonológica não ser um construto unidimensional, uma vez que

envolve diversas habilidades que se diferenciam tanto pela complexidade linguística como pelo grau de consciência que demandam

por *complexidade linguística* entende-se a dimensão do segmento da fala a que se dirige atenção: a palavra, as rimas e aliterações, as sílabas e os elementos intrassilábicos, os fonemas. [...] Por outro lado, os níveis de consciência fonológica se distinguem também pelo *grau de “consciência”* demandado pelo segmento da fala em questão (SOARES, 2018, p.170, grifos da autora).

Em relação a precisar ou não um certo grau de consciência, Carvalho (2003, 2011) defende a ideia de que a consciência fonológica relaciona-se ao nível de atenção com que as crianças refletem sobre as unidades fonológicas do fluxo da fala – rimas, sílabas e fonemas, que conforme o autor, se desenvolvem ao longo de um processo *continuum* de conscientização perpassando por diferentes níveis: o inconsciente, a pré-consciência (ou sensibilidade) e a consciência plena. Para cada unidade fonológica podem ser elaboradas variadas atividades de manipulação que analisam o nível de consciência fonológica (sensibilidade ou plena) desenvolvido. A consciência fonológica estaria situada no nível da sensibilidade e da consciência plena, pois, conforme esclarece Carvalho (2011),

ao nível inconsciente corresponde tudo aquilo que está totalmente fora da consciência. [...] No nível da sensibilidade, a criança ainda não seria capaz de fazer declarações explícitas sobre a linguagem e seus usos. [...] No nível da consciência plena, por sua vez, a linguagem passa a ser alvo de monitoramento e de declarações explícitas através da própria linguagem. Nesse caso, há o uso pleno de uma metalinguagem: uma linguagem sobre a linguagem. O uso dessa habilidade metalinguística pressupõe consciência, pois só se pode emitir declarações sobre aquilo de que temos consciência (CARVALHO, 2011, p. 120 - 121).

Costa (2003) por sua vez, conceitua consciência fonológica como “a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em

unidades menores” (COSTA, 2003, p.138). A autora apresenta pesquisas que demonstram existir uma sequência de complexidade que depende da unidade linguística que é manipulada.

Dentre as pesquisas, estão as de Domingues e Clemente (1993) e Rueda (1995) que defendem que a sensibilidade à rima e à aliteração se configuram como o nível mais elementar da consciência fonológica, parecendo não depender do ensino formal. Ferreiro e Teberosky (1991) e Cardoso – Martins (1994) salientam que a sílaba por ser a unidade fonológica natural do Português se desenvolve cedo, e, portanto, a consciência silábica pode acontecer antes mesmo da criança aprender a ler e a escrever. A autora apresenta ainda os estudos de Salles, Mota, Cechella e Parente (1999), Capovilla e Capovilla (2000) e Cielo (2001) que afirmam que a capacidade de operar com os fonemas é a mais difícil de alcançar. Nesse sentido, os trabalhos de Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979) e Morais, Bertelson, Cary e Alegria (1986), indicam que a consciência fonêmica depende da instrução alfabética, portanto só ocorreria depois da aprendizagem da leitura e da escrita. Os estudos de Salles, Mota, Cechella e Parente (1999), Capovilla e Capovilla (2000), Cielo (2001) e Ruschel (2001) acerca da Língua Portuguesa, sugerem uma ordem crescente acerca da complexidade linguística: sensibilidade à rima e à aliteração ➤ consciência silábica ➤ consciência intrassilábica ➤ consciência fonêmica (COSTA, 2003).

Acerca desse aspecto de complexidade linguística, Morais (2019) afirma que o tipo de unidade sonora e sua posição na palavra influenciam e variam o nível de dificuldade metafonológica implicando, por conseguinte, no grau de dificuldade da operação cognitiva realizada, enfatizando que uma tarefa de consciência fonológica pode ser mais complexa que em outra função, dependendo do tamanho das palavras envolvidas, dos fonemas analisados e do tipo da estrutura silábica na qual se encontra o segmento sonoro analisado.

Definido o conceito, buscamos no tópico seguinte, compreender a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética que representa a cadeia sonora da fala, sendo necessário, portanto, que as crianças desenvolvam habilidades fonológicas das unidades

linguísticas e gradativamente, se apropriem das relações grafema-fonema desse sistema.

Consciência Fonológica e o Sistema de Escrita Alfabética

Sabemos que desde muito cedo, antes mesmo de ter o primeiro contato com o ambiente escolar, as crianças convivem em contextos socioculturais em que estão presentes a leitura e a escrita. Desse modo, as atividades desenvolvidas no ambiente de sala de aula devem proporcionar às crianças experiências linguísticas com cantigas, parlendas, quadrinhos, trava línguas e gêneros textuais diversos, buscando desenvolver produções escritas em situações reais de comunicação condizentes com as realidades socioculturais dessas crianças. No entanto, o convívio com os gêneros ou a inserção em contextos de letramento, não são suficientes para garantir que as crianças compreendam o princípio do sistema de escrita alfabética, visto que nosso sistema de escrita, representa o significante - os sons da fala - não o seu significado. Conforme Soares (2020),

é pela interação entre o *desenvolvimento* de processos cognitivos e linguísticos e a *aprendizagem* proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras - apropria-se, então, do *princípio alfabético* (SOARES, 2020, p. 51, grifos da autora).

Torna-se relevante, portanto, considerar os componentes fonológicos das palavras e dissociá-los de seu referente para a compreensão do nosso sistema de escrita. No entanto, foi somente a partir da década de 1970, como critica Soares (2018), que se reconheceu a importância, de que, para se apropriar desse sistema alfabético a criança teria que desenvolver sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecer as possibilidades de sua segmentação.

Refletindo sobre esse sistema, Silva e Guimarães (2013) analisando a aquisição da linguagem por parte das crianças, consideram a aquisição do sistema de escrita um novo sistema “que tem características próprias, específicas e, por vezes, distintas do

sistema da fala” (SILVA; GUIMARÃES, 2014, p.316). Desse modo, no processo inicial de aprendizagem da língua escrita, especialmente no processo de alfabetização, as crianças começam a realizar processos cognitivos sobre as partes sonoras das palavras e gradativamente, vão se apropriando das relações entre fonemas e grafemas, e conseqüentemente, compreendendo o sistema alfabético. Para que tal avanço aconteça, é imprescindível que a criança tome consciência que a escrita representa os sons da fala, voltando sua atenção para o estrato fônico das palavras, dissociando-o do estrato semântico, tornando-se dessa forma, sensível à segmentação de cadeias sonoras em palavras, sílabas e fonemas (SOARES, 2018). Segundo as contribuições de Massini-Cagliari (1999),

desde Saussure, a ciência linguística estabeleceu que a linguagem humana se realiza por meio de SIGNOS linguísticos. Cada um desses signos é a união de “sons” e “ideias”. Os sons constituem o que chamamos de SIGNIFICANTE do signo linguístico; as ideias constituem o SIGNIFICADO que o signo veicula (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 21, grifos do autor).

Em sintonia com esta definição, Soares (2020) afirma que, ao se apropriar do sistema de escrita alfabética, a criança entende que a palavra oral é uma cadeia sonora independente que pode ser desmembrada em unidades menores e que cada uma dessas pequenas unidades podem ser representadas por formas visuais específicas, as letras. Desse modo, a criança compreende que é um sistema que representa o significante das palavras e não o seu significado.

Dessa forma, no processo de interação com a língua escrita, as crianças desenvolvem uma certa curiosidade sobre as palavras podendo refletir sobre suas partes sonoras. Ao utilizarem a notação escrita para grafar esses sons, passam a compreender como utilizamos grafemas para representar a pauta sonora das palavras, os fonemas, condição indispensável à apropriação do sistema de escrita alfabética. Portanto, ao utilizarmos um sistema de escrita que representa os sons da fala, é necessário que as crianças compreendam este princípio, dedicando atenção para a cadeia sonora, desenvolvendo então, habilidades de consciência fonológica

a fim de desvendar as propriedades desse sistema alfabético, compreendendo as relações grafema-fonema.

Nesse sentido, levantadas as posições teóricas sobre o conceito e sua relação com o sistema de escrita alfabética, cabe-nos refletir sobre as correlações entre as habilidades de consciência fonológica e suas contribuições para o desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças em processo de alfabetização, proposta de nosso trabalho, e ainda suscitar discussões que permeiam os estudos na área que investigam se a consciência fonológica seria causa ou consequência do letramento alfabético.

Consciência fonológica e Correlações com a Leitura e a Escrita

Para iniciar as discussões deste tópico, trazemos Morais (2019) que apresenta alguns embates de posições teóricas desenvolvidas na década de 1980 que variam quanto a considerar a consciência fonológica como um fator causal, consequência ou facilitador da alfabetização, apontando os possíveis problemas em cada uma das concepções. Barrera e Maluf (2003) também apresentam esta disputa teórica⁶⁶, mostrando por um lado, os que adotam a instrução formal do sistema alfabético como fator determinante para o desenvolvimento da consciência fonológica e, por outra perspectiva, os defensores da consciência fonológica como um pré-requisito para o processo de alfabetização.

Na posição que considera uma relação de causalidade, tomando a consciência fonológica inclusive como um fator determinante e preditor de sucesso (ou não) na alfabetização, há algumas ressalvas, pois conforme Morais (2019) pode sustentar os

⁶⁶ Apesar do grande número de pesquisas relatando correlações positivas entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em atividades de leitura e escrita (BRADLEY; BRYANT, 1983; MALUF; BARRERA, 1997; MANRIQUE; SIGNORINI, 1988; MARTINS, 1991; MORAIS, 1994; MORAIS; BERTELSON; CARY; ALEGRIA, 1986; MORAIS; CARY; ALEGRIA; BERTELSON, 1979; READ; ZHANG; NIE; DING, 1986), **a natureza dessa relação ainda é motivo de controvérsia**, como apontam Roazzi e Dowker (1989) e Roazzi (1990). Assim, enquanto alguns autores (MORAIS cols., 1979; READ cols., 1986) acreditam ser a instrução formal no sistema alfabético o fator ou causa primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica, há também aqueles (BRADLEY; BRYANT, 1983; MANRIQUE; SIGNORINI, 1988) que defendem o ponto de vista de que a consciência fonológica constitui um pré-requisito para a aquisição da linguagem escrita. (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492, grifos nossos).

testes de prontidão, no qual se cobraria das crianças ter o desenvolvimento de certas habilidades para frequentar as turmas de alfabetização. Nessa visão maturacionista, é como se o desenvolvimento da consciência fonológica acontecesse de forma natural e independente das oportunidades sociais.

Carvalho (2011), também, apresenta as diferentes opiniões que têm surgido ao investigar a inter-relação entre a consciência das unidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e escrita em línguas que utilizam o código alfabético. “Alguns autores veem a consciência fonológica como precursora da leitura e escrita, enquanto outros afirmam que a consciência fonológica resulta da aquisição da leitura ou são concomitantes” (CARVALHO, 2011, p. 121).

Na perspectiva que adota a consciência fonológica como resultante da alfabetização, a possível consequência seria a desvalorização de um ensino que promovesse certas habilidades metafonológicas “deixando o aluno viver sozinho as transformações cognitivas que permitem que suas habilidades de consciência fonológica evoluam, de modo que ele possa avançar na compreensão do sistema alfabético” (MORAIS, 2019, P. 48). Considerá-la como facilitadora para o aprendizado do sistema alfabético, torna-se uma posição frágil tanto do ponto de vista teórico, porque não examina se certas habilidades fonológicas seriam indispensáveis para dominar o sistema alfabético, como do didático - pedagógico que se permitiria um ensino de alfabetização sem haver uma ajuda sistemática de habilidades de reflexão fonológica (MORAIS, 2019).

Essas discussões nos levam a refletir sobre quais seriam de fato as implicações de se buscar desenvolver habilidades de consciência fonológica para a apropriação do sistema alfabético e vice-versa. Na tentativa de elucidar tais inquietações, Carvalho (2011) busca esclarecer a natureza dessa relação ao afirmar que

a consciência fonológica não seria precursora nem consequência do processo de letramento alfabético, pois pressupõe que certas habilidades de consciência fonológica seriam básicas a certas habilidades de leitura e escrita, e que outras habilidades de leitura e escrita, por sua vez, estimulariam determinadas outras habilidades relacionadas à consciência fonológica (CARVALHO, 2011, p. 122).

Rigatti-Scherer (2008) apresenta pesquisas⁶⁷ que também sugerem que há alguns componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, do mesmo modo que há outros níveis de desenvolvimento fonológico que se desenvolvem somente em decorrência do aprendizado da leitura e da escrita alfabética. Tal relação de reciprocidade ocorre como um mecanismo de retroalimentação, uma vez que, segundo a autora,

o indivíduo (ou a criança) já possui algumas habilidades em consciência fonológica que possibilitam iniciar o processo de aquisição da escrita, e a aquisição da escrita, nesse caso alfabética, aprimora as habilidades de consciência fonológica já existentes, desenvolvendo outras, não sendo, assim, um caminho de mão única, mas de ida e volta (RIGATTI-SCHERER, 2008, p.82).

Portanto, há correlações entre o desenvolvimento de habilidades de reflexão das unidades fonológicas da língua e a apropriação do letramento alfabético. Nesse sentido, como salienta Morais (2019) somente o trabalho com a consciência fonológica não garante que a criança se alfabetize, sendo necessário aliar atividades de desenvolvimento de habilidades fonológicas com registros gráficos por meio de um ensino explícito e sistemático das relações letra-som do português brasileiro (PB), visto que a notação escrita contribui para reflexão que as crianças elaboram sobre as partes sonoras das palavras, demonstrando ainda a importância que algumas “habilidades de consciência fonológica são necessárias para que o aprendiz avance em sua compreensão das propriedades do SEA⁶⁸ e no domínio das relações som-grafia” (MORAIS, 2019, p. 49).

Sobre a influência e relação dessas habilidades com o letramento alfabético, Carvalho (2011) esclarece que dentre as habilidades de consciência fonológica que contribuíram para a leitura e a escrita estaria a sensibilidade à rima que é anterior a instrução alfabética, e entre as habilidade de leitura e escrita que favorecem o

⁶⁷ Content (1984), Morais, Bertelson, Cary e Alegria (1986), Morais, Alegria e Content (1987), Carraher (1986), Costa (2002) e Freitas (2004).

⁶⁸ Sistema de escrita alfabética. (MORAIS, 2019).

desenvolvimento da consciência fonológica “estaria a habilidade para realizar as correspondências entre fonemas e grafemas, o que forneceria uma imagem ortográfica que pode facilitar a consciência fonológica (CARVALHO, 2011, p.122).

A pesquisa de Gonçalves et al (2013) parece caminhar nessa mesma direção, ao verificar que algumas habilidades básicas de consciência fonológica são anteriores ao processo de alfabetização como a operação com as unidades de rimas e sílabas, enquanto outras, mais complexas, como a consciência fonêmica, desenvolve concomitantemente com o processo de alfabetização.

Em consonância com esta constatação, Costa (2003) ao apresentar trabalhos que investigam os níveis presentes no desenvolvimento da consciência fonológica, afirma que a consciência explícita dos fonemas, requer uma maior demanda cognitiva em comparação à sensibilidade à rima, e depende da instrução explícita do sistema alfabético.

Os estudos de Carvalho (2003, 2011) também nos levam a esta compreensão quando apresenta as relações entre o desenvolvimento das habilidades fonológicas e o letramento alfabético ao nível da sensibilidade e da consciência plena, mostrando quais habilidades dependeram da instrução explícita do letramento alfabético e quais se desenvolvem independentes desse processo. De acordo com Carvalho (2011),

o conhecimento alfabético é uma habilidade que influencia na alavancagem do desenvolvimento da sensibilidade às rimas. *Entretanto, o desenvolvimento inicial (a emergência) e a consolidação da aquisição da sensibilidade às rimas prescindem do conhecimento alfabético.* O conhecimento da base alfabética do sistema de escrita estimula tanto a sensibilidade às sílabas, quanto à habilidade em verbalizar tais unidades fonológicas (consciência plena) [...] *O letramento alfabético, portanto, possui um papel decisivo na consolidação e no aprofundamento da aquisição da consciência plena das unidades silábicas. [...] A consciência plena dos fonemas – somente se desenvolve em decorrência do aprimoramento da habilidade de uso do sistema alfabético de escrita.* Este aprimoramento ou maior proficiência no uso do sistema de escrita é representado pelo emprego sistemático da estratégia fonética alfabética e/ou ortográfica na escrita (CARVALHO, 2011, p. 143- 146, grifos nossos).

Portanto, parece consensual na literatura o fato de haver uma relação de mútua influência entre a apropriação do sistema de escrita alfabética e desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, havendo por um lado, certas habilidades que estimulam o desenvolvimento da leitura e da escrita e por outro, o impulso que o letramento alfabético pode proporcionar para favorecer a consciência fonológica que varia em nível de complexidade a depender da operação cognitiva e da unidade linguística analisada.

Considerações Finais

Diante das discussões apresentadas, percebemos que não é por acaso que os estudos atuais têm analisado o conceito de consciência fonológica, pois há, de fato, uma correlação favorável para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Desse modo, podemos entender que a consciência fonológica tem uma relação com o processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita, o processo de alfabetização.

Promover o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica na escola oportuniza aos alunos refletirem sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos e interagimos em uma sociedade grafocêntrica, sendo de suma importância, pois como demonstramos, a consciência fonológica mantém uma relação de mútua influência com o letramento alfabético.

Em virtude disso, os professores, que estão em seu cotidiano com o desafio de alfabetizar seus alunos, precisam compreender as possibilidades de desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica para elucidar o percurso necessário que permite a compreensão do sistema de escrita alfabética.

Salientamos, portanto, o papel da escola, especificamente na educação infantil e nos anos iniciais, de garantir a oportunidade para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, a fim de promover uma alfabetização que atenda as necessidades dos indivíduos que participam de eventos em que a língua escrita esteja presente. Cabe aos professores alfabetizadores, despertar o interesse das crianças para os aspectos linguísticos por meio de brincadeiras com as palavras tornando-as objetos de reflexão em sala

de aula, fazendo do trabalho com a consciência fonológica, um direito de aprendizagem para todas as crianças (MORAIS, 2019).

Certamente, nada justificaria desconsiderar o importante papel das habilidades de consciência fonológica no processo de alfabetização, mas para que o aprendiz desenvolva habilidades necessárias para compreender o sistema de escrita, o qual, participa socialmente, precisa ser oportunizado situações que promovam reflexões sobre as palavras, tanto orais como escrita, relacionando com as práticas e situações reais que os indivíduos participam em seu contexto social.

Para isso, a utilização de textos de tradição oral, como parlendas, cantigas, trava línguas, cordéis e jogos de reflexão linguística, nos parecem oportunos, pois possibilitam situações em que as crianças brincam e refletem sobre a língua, corroborando com o que nos alerta Morais (2019) ao nos conduzir à reflexão de facilitar o domínio da escrita alfabética por meio de vivência diárias de prazerosas práticas de inserção no mundo de textos reais. O ensino da língua escrita deve, desse modo, conciliar uma reflexão contínua em sala de aula sobre as palavras no tocante aos seus aspectos gráficos e, sobretudo, fonológicos, articulando essas reflexões com as práticas de letramento.

Compreendemos que, para promover situações significativas, prazerosas e reflexivas que contribuam de forma efetiva no processo de alfabetização dos alunos, os professores necessitam se apropriar do objeto de conhecimento que irão ensinar, considerar as complexidades linguísticas inerentes ao processo de aprendizagem da língua escrita, desenvolvendo práticas conscientes em sala de aula que oportunizem às crianças reflexões sobre o sistema de escrita nas séries iniciais do ensino fundamental que tem como objetivo primordial, alfabetizar as crianças.

Mediante esta concepção, se torna relevante que a formação inicial dos professores promova estudos voltados para os aspectos linguísticos. Corroborando com esta ideia, Rigatti-Scherer (2008) enfatiza a necessidade de que na formação dos professores alfabetizadores, “sejam incluídos conhecimentos na área da linguística para que ele compreenda como as línguas oral e escrita funcionam e, dessa forma, possa auxiliar seus alunos a obterem

melhor desempenho na aprendizagem da língua escrita (RIGATTI-SCHERER, 2008, p.87).

Dessa forma, esperamos com o nosso trabalho, contribuir com as discussões atuais que buscam compreender o processo de alfabetização e sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica, dialogando com professores alfabetizadores, pesquisadores e estudiosos que se preocupam com a temática, suscitando inquietações para investigações futuras, inclusive sobre a formação de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Referências

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. **Problemas de Leitura e Escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Rhyme Perception: Global or Analytical? **Journal of Experimental Child Psychology**, n.57, p. 26 – 41, 1994.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. **Isto se aprende com o ciclo básico**. Projeto Ipê. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – CENP, 1986.

CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo. **O desenvolvimento da consciência fonológica**: Da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas. 2003. 300 f. Tese (Doutorado em Letras), Salvador: Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, UFBA, 2003.

CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo. Consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 44, julh./dez. 2011.

CIELO, Carla Aparecida. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

- CONTENT, Alain. L' analyse phonétique explicite de la parole et l' acquisition de la lecture. **L' année Psychologique**, v. 84, 1984.
- COSTA, Adriana Corrêa. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. **Letras de Hoje**, v. 38, n.2, p.137-153, 2003.
- COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- DOMINGUES, Ana Belén; CLEMENTE, Ana Maria. ¿Como desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? **Comunicación, Lenguaje e Educación**, v. 19, n, 20, 171-181, 1993.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- GONÇALVES, Thais dos Santos et al. Habilidades de consciência fonológica em crianças de escolas pública e particular durante o processo de alfabetização. **Audiol. Commun. Res.**, v. 18, n. 2, p. 78-84, 2013.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Escrita ideográfica & escrita fonográfica. In: MASSINIS-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1.ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MORAIS, José; ALEGRIA, Jesus; CONTENT, Alain. Segmental Analysis and Literacy. **Chiers de Psychologie Cognitive**, v. 7, n. 5, p. 415-437, 1987.
- MORAIS, José; BERTELSON, Paul; CARY, Luz; ALEGRIA, Jesus. Literacy Training and Speech Segmentation. **Cognition**, v.24, p. 45-64, 1986.
- MORAIS, José; CARY, Luz; ALEGRIA, Jesus; BERTELSON, Paul. Does Awareness of Speech as a Sequence of Phonemes Arise Spontaneously? **Cognition**, v.7, p. 323 – 331, 1979.

POERSCH, José Marcelino. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem e metacognição. **Letras de Hoje**, v. 33, n. 4, p.7-12, 1998.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, v. 43, n. 3, p. 81-88, 2008.

RUEDA, Mercedes. **La Lectura – Aquisición, dificultades e intervención**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1995.

RUSCHEL, Sílvia. **O processo de resolução de tarefas de consciência fonológica por crianças de 1ª série**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SALLES, Jerusa; MOTA, Helena. CEHELLA, Cláudio; PARENTE, Maria Alice. Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda séries. **Pró-fono revista de atualização científica**, v. 11, n. 2, p. 68 – 76, 1999.

SILVA, Thaís Cristóforo; GUIMARÃES, Daniela Oliveira. A aquisição da linguagem falada e escrita:

o papel da consciência linguística. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 316-323, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: Questão dos Métodos**. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

Este livro reúne textos que partiram do objetivo de investigar o multifacetado campo de estudos educacionais no qual nos situamos na contemporaneidade. Mais do que isso, a coleção da qual ele faz parte adveio da necessidade de apresentar um caleidoscópio heterogêneo de contribuições oriundas de inúmeros lugares e rincões do Brasil. O que esta obra faz, então, é mapear percursos investigativos de pessoas que busca(ra)m mobilizar teorias, perspectivas e modos de fazer pesquisa. O que se almeja é somar esta a outras obras cujos referenciais se voltam para um objetivo em comum: escrever para não (deixar) morrer a Educação.

