



VIII CONGRESSO NACIONAL DE  
**EDUCAÇÃO**

# **Ensino e suas intersecções**

**Organização:**  
Paula Almeida de Castro  
Thaís Fernandes de Amorim

**ISBN: 978-65-86901-72-6**  
**DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.000**



# ENSINO E SUAS INTERSECÇÕES

ORGANIZAÇÃO  
**PAULA ALMEIDA DE CASTRO**  
**THAÍS FERNANDES DE AMORIM**



**realizeventos**  
Científicos & Editora



## ENSINO E SUAS INTERSECÇÕES

### Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

---

E59 Ensino e suas intersecções/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Thaís Fernandes de Amorim. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

491 p. : il.

**DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.000**

**ISBN 978-65-86901-72-6**

1. Educação 2. Ensino. 3. Práticas Pedagógicas. I. Título. II. Amorim, Thaís Fernandes de.

21. ed. CDD 371.102

---

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



**realizeeventos**  
Científicos & Editora

**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: [contato@portalrealize.com.br](mailto:contato@portalrealize.com.br) | Telefone: (83) 3322-3222

## COMITÊ EDITORIAL

Ana Maria de Carvalho (FACULDADE COSMOPOLITA)

Carlos Correia (UFRA)

Cláudia Elizandra Lemke (UNIJUI/FASA)

Elisabeth Silva de Almeida Amorim (UNEB)

Francisco Souza da Silva (CUBATAO)

Geovane Silva Belo (UFRA)

Hendy Barbosa Santos (IFRO)

Iran Santos Silva (UFRPE)

Joycimara de Moraes Rodrigues (IFRN)

Liliane Afonso de Oliveira (UFRA)

Lorena Brito de Castro (PPGL- UFPA)

Mary Delane Gomes de Santana (UEPB)

Patricia Cezar da Cruz (UFPA)

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Vanessa do Socorro Silva da Costa (PUCSP)

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo  
Moreira (UFRA)

## PREFÁCIO

Que honra receber o convite para prefaciar esta obra! Nela, estão os trabalhos apresentados no grupo de trabalho "Ensino e suas intersecções" que objetivaram destacar as produções em diferentes áreas do conhecimento que contemplem atividades educacionais, dentre elas a interconexão Educação e Arte – teatro, dança, literatura e música na prática docente, favorecendo as discussões para a revisão dos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a Educação em espaços não escolares.

Assim, serão apontados caminhos para um currículo inclusivo, um currículo que contribua para que, no mundo da escola e na sociedade, caibam muitos mundos. Um currículo que valoriza o melhor do aprendendo, pois, como qualidade ímpares, um bom currículo é aquele que o sujeito faz-se autor e é autor principal de seu caminho e de seu caminhar, que saboreia cada passo com olhos abertos para sua luz e essência interior. Afinal, o melhor currículo é aquele que não só ensina conteúdos e técnicas, mas também conduz-nos pelo caminho do afeto!

Convido o leitor a carinhosamente degustar as palavras e ideias que a nós são ofertadas nesta coletânea como banquete de sabedoria.

Graças à vida, à partilha, à educação!

### **Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Thaís Fernandes de Amorim**

*Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários - UFPA. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem - UNAMA. Especialista em Gestão Escolar - CESUPA. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS - FIBRA. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa - UFPA. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada - LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Confluências e Divergências na Tradução de Gulliver's Travels: Fatos e Ficções - PROPED/UFRA. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Poética do Narrar: Tradução e Estudo do livro de Wolf Schmid e Elementos da Narratologia - UFPA. Integrante do Projeto de Extensão Littera - Literaturas Germânica e Brasileira - UFPA/CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura - UFRA. E-mail: thais.amorim@ufrpa.edu.br*

## SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.001)

**NICTALIPIAS COTIDIANO-CONTEXTUAIS: A LUMINOLOGIA COMO POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS PARA (RE) VERMOS (N)OS ESCUROS DE NOSSOS (CON)TEXTOS CONTEMPORÂNEOS..... 11**  
William Scheidegger Moreira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.002)

**DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS À RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS DEPOIS DA PANDEMIA: REPENSANDO ESTRATÉGIAS DE REFORÇO ESCOLAR..... 30**  
Amaro Sebastião de Souza Quintino  
Jackeline Barcelos Corrêa  
Nathália Rosalino Tamy

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.003)

**CAPACITAÇÃO SOBRE NOÇÕES BÁSICAS DE PRIMEIROS SOCORROS PARA A EQUIPE ESCOLAR NOS ÂMBITOS EDUCACIONAIS: COM O FOCO A LEI Nº 13.722 (LEI LUCAS)..... 51**  
Jackeline Barcelos Corrêa  
Amaro Sebastião de Souza Quintino

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.004)

**INOVAÇÃO E PRÁTICAS COSTUMEIRAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR: FATORES DE DIFERENCIAÇÃO..... 71**  
Fernando Gomes de Oliveira Tavares

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.005)

**DANÇAS FOLCLÓRICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA VIAGEM PELO UNIVERSO IMAGÉTICO DA ARARUNA NORTE-RIOGRANDENSE..... 98**  
Nerijane de Almeida Monteiro

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.006)

<b>JOURNEY EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA DO VIDEOJOGO</b> .....	<b>117</b>
Deyseane Pereira dos Santos Araújo	

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.007)

<b>A FILOSOFIA EXISTENCIAL A PARTIR DE POEMAS</b> .....	<b>135</b>
Diego Guimarães	
Auricélia Moreira Leite	

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.008)

<b>A EVASÃO NO ENSINO DA ENGENHARIA ANTES DA ASCENSÃO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA REVISÃO NARRATIVA</b> .....	<b>151</b>
Maria Clerya Alvino Leite	
João Paulo Marçal de Souza	
Rayene Suter dos Santos	

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.009)

<b>LEITURAS DE AS VIAGENS DE GULLIVER (SWIFT, 1735) E VIAGEM AO CENTRO DA TERRA (VERNE, 1864) COMO UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	<b>177</b>
Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira	
Thais Fernandes de Amorim	
Liliane Afonso de Oliveira	
Geovane Silva Belo	

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.010)

<b>O TEXTO ESCRITO DO ALUNO SURDO: MOVIMENTOS POR UM OUTRO STATUS LINGUÍSTICO DURANTE A AVALIAÇÃO ESCOLAR</b> .....	<b>195</b>
Alini do Socorro Pinheiro Cruz	
Liliane Afonso de Oliveira	
Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira	
Thais Fernandes de Amorim	

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.011)

**PARAIBE-SE: PELA VALORIZAÇÃO DO FALAR PARAIBANO  
NO CENÁRIO DE APAGAMENTO DA IDENTIDADE NORDESTINA** **215**

Auricélia Moreira Leite

Diego Guimarães

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.012)

**O CAMINHAR TEÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
SOCIAS NO PROCESSO EDUCATIVO NAS EDIÇÕES DO  
CONEDU** ..... **232**

Nathalya Marillya de Andrade Silva

Karla Patrícia de Oliveira Luna

Luana de Andrade Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.013)

**OS SERTÕES, DE EUCLIDES DA CUNHA, NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: ENTRE AS LETRAS E OS PINCÉIS** ..... **234**

Elisabeth Silva de Almeida Amorim

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.014)

**O ENSINO DE GEOCIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO NAS  
ESCOLAS DA CIDADE DE ARAPIRACA, ALAGOAS** ..... **253**

Alex Sandro Gomes Paulo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.015)

**O USO DA LINGUAGEM RADIOFÔNICA COMO  
ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE  
HISTÓRIA** ..... **273**

Gislayne Chiarelle Vieira Soares

Jucieude de Lucena Evangelista

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.016)

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A REALIDADE  
VIVENCIADA PELAS VOZES DO CAMPO** ..... **275**

Márcio Gardenyo Alves da Silva

Jeane de Oliveira Pereira

Daiana Lima de Araújo



[DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.017)

**NEUROCIÊNCIA HEDÔNICA E O PROCESSO DE ENSINO  
APRENDIZAGEM..... 304**

Suelen Bourscheid

Maria Preis Welter

[DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.018)

**LITERATURA DE MASSA E FORMAÇÃO LEITURA:  
POSSIBILIDADES DO FAZER PEDAGÓGICO..... 330**

Élida Karla Alves de Brito

[DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.019)

**O USO DE TRILHAS URBANAS PARA COMPREENDER AS  
TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO URBANO NO BAIRRO  
CAIS DO PORTO FORTALEZA-CE NA ESCOLA MUNICIPAL  
DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR ÁLVARO COSTA –  
EMTIPAC..... 352**

Emanuelton Antony Noberto de Queiroz

Maria Eduarda Oliveira de Lima

Álida Santos de Sousa

Alexsandra Maria Vieira Muniz

[DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.020)

**TAREFA DE CASA, DIREITO DO ALUNO, QUE DEVE SER  
GARANTIDO PELA FAMÍLIA E PELA ESCOLA..... 380**

Manoel Santos de Oliveira Júnior

[DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.021)

**RELATO DE ACADÊMICOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS  
VIVENCIADAS DURANTE O ENSINO REMOTO E O  
PRESENCIAL..... 397**

Leandro Velez da Silva

Maria José Herculano Macedo

Tânia Patrícia Silva e Silva

Maria Wellyda Aguiar Carvalho

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.022](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.022)

**EVASÃO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NOS CURSOS SUPERIORES DO IFMT CAMPUS PONTES E LACERDA – FRONTEIRA OESTE (MATO GROSSO): UMA CONVERSA SOBRE COMO TEM SIDO NOSSA REALIDADE ESCOLAR NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO** ..... **416**

Naiara Cássia dos Santos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.023](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.023)

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: RESULTADOS DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR UMA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO CAMPO DAS NEUROCIÊNCIAS – PROJETO NAPPE EM VALPARAÍSO DE GOIÁS/GO** ..... **418**

Luciana Santos de Souza

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.024](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.024)

**A PROMOÇÃO DA SAÚDE ÚNICA: PREVENÇÃO DE ZONÓSES NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇÚ – RJ** ..... **438**

Federico dos Santos Cupello

Leonardo Viana de Lima

Ana Clara Simões Cruz

Cristhian Aguiar Teixeira Dias

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.025](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.025)

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PERÍODO DA RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS** ..... **459**

Joanita Moura da Silva

David Lucas Oliveira da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.026](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.026)

**REFORÇO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: UMA ESTRATÉGIA CONTRIBUIDORA PARA O ENSINO** ..... **470**

Francisca Marta da Silva de Assis

Neisse Evangelista da Costa Souza

Francisco Kaio Dias de Sena

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.001

## **NICTALIPIAS COTIDIANO-CONTEXTUAIS: A LUMINOLOGIA COMO POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS PARA (RE)VERMOS (N) OS ESCUROS DE NOSSOS (CON)TEXTOS CONTEMPORÂNEOS**

William Scheidegger Moreira

### **RESUMO**

Este texto é culminância de uma pesquisa de mestrado, dedicada ao desenvolvimento de uma nova proposta teórica, pós-estruturalista, relativa ao campo das ciências Humanas. Através desta pesquisa, proponho aos investigadores contemporâneos uma nova possibilidade operativa para produções de pesquisas pós-estruturalistas, a luminologia, através da qual são dinamizados debates críticos, que intencionam potenciais ampliações de nossas atuais condições em produzirmos conhecimentos acadêmicos, sob margens de liberdades mais ampliadas no que se refere aos modos de pensar e, então, produzir e distribuir conhecimentos. Ao longo do texto, há considerações a sinest-análise, uma nova proposta teórica que, através da referida pesquisa de mestrado, é proposta junto à luminologia.

**Palavras-chave:** luminologia, pós-estruturalismo, linguagens, pesquisas, humanidades.

### **ABSTRACT**

This text is the culmination of a master's research, dedicated to the development of a new theoretical proposal, post-structuralist, related to the field of Human Sciences. Through this research, I propose

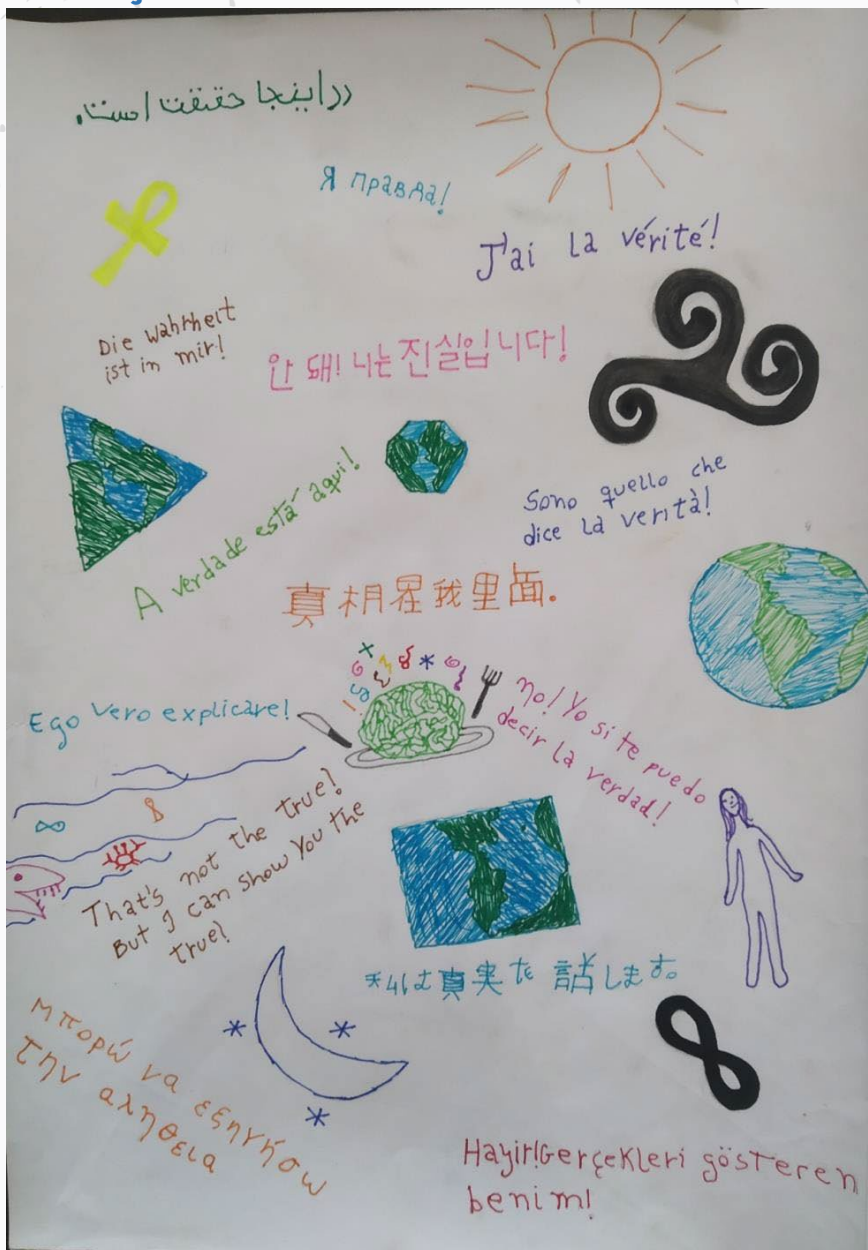
DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.001

NICTALIPIAS COTIDIANO-CONTEXTUAIS: **A LUMINOLOGIA COMO POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS PARA (RE)VERMOS (N)OS ESCUROS DE NOSSOS (CON)TEXTOS CONTEMPORÂNEOS**

to contemporary researchers a new operative possibility for post-structuralist research productions, luminology, through which critical debates are dynamized, which intend potential expansions of our current conditions in producing academic knowledge, under wider margins of freedoms. in terms of ways of thinking and then producing and distributing knowledge. Throughout the text, there are considerations to sinest-analysis, a new theoretical proposal that, through the aforementioned master's research, is proposed together with luminology.

**Keywords:** luminology, poststructuralism, languages, research, humanities.

## INTRODUÇÃO



(William Scheidegger, Mal-ditas verdades, 2021)

Considerando a imaginação como interface indispensável aos alcances e desenvolvimentos de nossas próprias condições de humanidade (WULF, 2013), então, poderíamos considerar que

tudo o que, e como, percebemos no e sobre o mundo e(m) seus enredos, consistiria como produtos, (re)produções e(m) (re)arranjos – inventiva, consensual e sócio-culturalmente – (re)imaginados/imaginários (WULF, 2013). Por estas vias, poderíamos considerar que os delírios e as fantasias seriam os “alicerces” que sustentam até mesmo àquilo que denominamos como real-idades.

Nos campos de conhecimentos sobre Educação e Humanidades, à luz (!) da razão, tendemos a crer que muito sobre o mundo e(m) suas tramas são passíveis a elaborações e desenvolvimentos racionalizados de explicações, sentidos e/ou respostas que, “lógica-mente”, tende-se a acreditar, respondam a certas (!) (re)descobertas que, projetadas e sustentadas pelos princípios de razão e comprovação, supostamente, “garantem-nos indícios, apontamentos e/ou evidenciações” sobre (supostas) “verdades” e/ou “certezas” a respeito de determinadas situações investigadas.

Com a pequena *lâmparina da razão* (!), fantasiemos e cremos termos iluminado quase todos os espaços e tempos do mundo (que, de fato, será sempre *escurecido e misterioso* diante de nós mesmo), tendendo a crer que os tornamos, em boa parte de suas extensões, como espaços e tempos familiares, previsíveis, óbvios e/ou inteligíveis. Aparentemente, hoje, o que determinamos como possíveis e/ou impossíveis sobre o mundo, o fazemos de acordo com nossos próprios jogos e princípios de racionalizações. Atual e hegemonicamente, tende-se a considerar que haja maneiras “verdadeiras” e/ou “mentirosas” de/para (re)imaginarmos o mundo e(m) seus enredos.

Todavia, sob estas perspectivas, pergunto se *out* as nossas extensões imaginárias – se consideradas/imaginadas como “fora” de qualquer corpo/pensamento humano –, ideias e ideais de razão, loucura, imaginação, verdades e mentiras, potencialmente, não poderiam ser (re)vistas como extensões reduzidas a “meros” escuros e silêncios. Pergunto, então, se em um hipotético espaço do mundo, onde não haja qualquer presença humana – portanto nenhum olhar, pensamento e/ou percepção naquele/sobre aquele espaço –, o que poderia haver do/sobre o mundo “ali”? “Haveria”?

Tomemos o Corpo Humano como centro das atenções para que, “a ele”, dirijamos as reflexões e os pensamentos que venho considerando e discutindo aqui. Sócio culturalmente, m-eu corpo é percebido e tomado como (e)feito por recortes estéticos, imagéticos,



representativos e simbólicos, que, consensualmente, tornam-me inteligível, a mim mesmo e aos demais, *tanto como sujeito, quanto como eu* (LOURO, 2016, a.).

Sob estas perspectivas poderíamos considerar que, sócio culturalmente, m-eu corpo seria (re)construções e(m) (e)feitos sempre permeado e (re)arranjado por dinâmicas, simbólicas e representativas, caracteristicamente socioculturais, político-educacionais, históricas e, portanto, tipicamente imaginárias (WULF, 2013).

M-eu corpo, assim, tal como qualquer outro, poderia ser compreendido como expressão (con)figurativa, e singular, de todas as políticas e(m) conjunturas imaginárias que, socio culturalmente - sob acordos e(m) consensos simbólicos e representativos sobre as estéticas que por mim são expressas através de m-eu corpo -, me perfazem como (suposto) determinado alguém.

Corpo, assim, sob as perspectivas e(m) olhares humanos, seria sempre inteligível a partir de imagens e(m) fantasias imaginárias que "abarcam" "tudo" que o (re)tomam, acreditadamente, como expressões e(m) (con)figurações estéticas. Corpo orgânico, neste sentido, é transformado como corpo racializado (branco, pardo, negro, etc.), como corpo-expressão de classes sociais, etc.; corpo, portanto, (e) feito e (re)fazedor de modas e modismos, de erudições e "populismos", de deficiências, de gêneros, e, hoje, também de *virtualidades*, e etc.

M-eu corpo, então, como qualquer outro, seria (e)feito de/ por suturas, simbólicas e representativas, imagético-imaginárias, ensinadas e aprendidas - consensualmente, e por nós, através das relações que praticamos, experimentamos e pensamos, ao longo da vida, com os demais. Inteligibilidades e(m) relações que me agenciam a determinadas (dis)posições de sujeitos, que me influenciam a/por agir sob determinadas práticas e pensamentos socioculturais específicas, e que me (re/des)montam, tanto enquanto os personagens socioculturais que assumo e acredito ser, quanto como as imagens que percebo como m-eus reflexos em espelhos.

M-eu corpo orgânico, assim, poderia ser compreendido como extensão material(izada) de mim mesmo, pela qual performo, ante aos meus próprios (im)possíveis, os m-eus personagens socioculturais, que assumo pelos teatros e peças do mundo que denominamos

real – onde pratico, experimento e penso os m-eus papeis socioculturais de/como Ser humano.

Sob estas perspectivas, m-eu corpo seria (re)montações de/por figurinos e(m) (con)figurações estético-ornamentais e performativas, para (re)apresentações dos espetáculos das ditas realidades. Estrutura estético-orgânica consensualmente semantizada (dois braços, uma cabeça, etc.) em expressões performativo-comportamentais e estético-ornamentais que, sócio culturalmente, tornam-me inteligível enquanto “certo tipo de sujeito” (!) frente a mim mesmo e aos demais.

Se assim (re)visto, m-eu corpo seriam (re)contos míticos, mosaico de representações e(m) significados já bem e bastante (re) contados e (re)definidos ao longo do que denominamos História(s), e, talvez, por isso, fielmente acreditado como o que supostamente é.

Contudo, pergunto: a-caso fosse possível “retirarmos”/“apagarmos”, de/em nós, tudo o que cremos *termos iluminado com as lamparinas da Razão (!)* sobre o que supostamente somos e/ou “devemos/deveríamos” ser enquanto corpos/sujeitos, “o que” poderia restar-nos, de/sobre nós mesmos, pelos escuros dos *supostos* desconhecidos? Antes de acreditarmos sermos “o que/como” somos, “o que/como éramos” (enquanto existências)?

## LUMINOLOGIA E(M) MOVIMENTOS LUMINOLÓGICOS

O que proponho, aqui, enquanto *luminologia* consiste como técnica investigativa – aplicável aos campos de produções de conhecimentos acadêmicos sobre Humanidades, em pesquisas desenvolvidas sob perspectivas pós-estruturalistas – que se dedica a auxiliar-nos em investidas sobre estas reflexões. O termo *luminologia* faz alusão a uma substância química chamada *luminol*, por conta das propriedades e possibilidades que esta substância apresenta enquanto reagente químico.

O luminol é uma substância química bastante utilizada em técnicas/procedimentos de investigações forenses e(m) perícias criminais, onde a causa das investigações, na maioria das vezes, sejam casos de homicídios que ainda não foram resolvidos pelas autoridades que se dedicam a investigá-los. O luminol, muitas vezes, é utilizado, ao longo destes procedimentos investigativos, por conta



de sua qualidade, como substância, que o (con)figura como um reagente químico quando este entra em contato com o elemento ferro – também presente em hemoglobinas sanguíneas.

Em investigações forenses e perícias criminais, o luminol é aplicado em determinadas superfícies, onde se suspeite que determinado assassinato fora cometido, contudo, sem que deixasse evidências de manchas de sangue que pudessem ser vistas a olho nu, porque, anteriormente, foram higienizadas – possivelmente, pelo(s) autor(es) do crime cometido; talvez, como tentativas de dificultar(em) os processos investigativos.

O luminol, ao entrar em contato com resíduos de hemoglobinas sanguíneas – que permanecem no local, mesmo após higienização das superfícies –, reage quimicamente, causando um efeito de quimioluminescência, resultante de uma reação química de saída e retorno de um elétron, dando forma a um efeito de iluminação fluorescente; evidenciando, assim, a presença de manchas de sangue que estejam “ocultas” ao olho nu.

Esta técnica tende a ser considerada como fundamental para resolução de alguns casos de perícias criminais, pois, ao evidenciar, em determinadas superfícies, presenças de manchas sanguíneas escamoteadas a olho nu, viabiliza a coleta deste material sanguíneo para que sejam feitos os processos investigativos seguintes – análises de DNA do sangue, etc. –, onde é traçado o perfil genético do respectivo material sanguíneo e, assim, possa ser descoberto a quem pertence o respectivo sangue. A aplicação desta técnica pode ser uma peça importante para resolução de determinados “quebra-cabeças investigativos”, tornando os investigadores potencialmente capazes de remontarem as tramas “ainda desconexas” de assassinatos “ainda sem autores”.

O luminol, contudo, não é um reagente utilizado apenas em procedimentos de perícias criminais e investigações forenses. Em alguns países, por exemplo, essa substância química também é utilizada por caçadores noturnos, principalmente nos USA, para que estes possam encontrar condições mais amplas para rastreamento dos animais que foram feridos, à noite, pelos caçadores, todavia, de maneiras não letais, e, que, por isso, tentam escapar.

Assim, quando este fato se passa, os caçadores aplicam o luminol nas superfícies dos espaços próximos ao local onde a caça

fora ferida, esperando que o efeito de reação luminosa desta substância, quando em contato com o sangue da caça, aponte, por rastros sanguíneos, “o caminho” percorrido pela caça ferida para que esta seja, enfim, (re)encontrada e abatida pelos caçadores.

Esta também é uma substância química utilizada em ambientes hospitalares, por exemplo. Neste caso, é um reagente químico utilizado como contribuinte aos controles de qualidades em atendimentos médicos. Como exemplo desta aplicação, podemos citar o seguinte procedimento: após uma cirurgia, é indispensável à higienização adequada dos tecidos que foram utilizados durante determinados procedimentos cirúrgicos (lençóis, fronhas, etc.).

Portanto, após a higienização destes tecidos, aplica-se, neles, o luminol, para que, caso não tenham sido devidamente higienizados, se possa detectar a necessidade de higienizá-los novamente – caso ainda sejam detectadas, nos tecidos, manchas sanguíneas.

O luminol é uma substância que, quando em contato com hemoglobinas sanguíneas, provoca uma reação de catálise – que consiste na modificação da velocidade de uma determinada reação química provocada por uma substância que normalmente está presente, em determinada superfície, em pequenas quantidades, e que pode ser recuperada ao final da aplicação técnica.

Os resíduos sanguíneos, portanto, seriam os catalizadores responsáveis pelas respectivas reações de quimioluminescências, quando em contato com o luminol. Em outras palavras, uma catálise consistiria no aumento de velocidade de uma reação química provocada pela adição de uma substância (catalizador), podendo, assim, ser simploriamente definida como ação de um catalizador.

Um reagente químico é um potencializador. É um estímulo químico capaz de gerar uma reação, especificamente “estranha”, entre determinada substância química – que se encontre em determinada superfície – e outra, agora aplicada a ela. Podemos dizer, então, que um reagente químico é aquilo que provoca, que se faz ferver, faz-se reagir, faz-se mostrar.

É uma substância capaz de revelar o que antes, a olho nu, não era possível constatar, mas que, a partir da aplicação de determinada energia (luminol) que, ao entrar em contato com outra – já existente em determinada superfície e/ou recipiente – (hemoglobinas

sanguíneas), termina por revelar uma nova reação e/ou um novo efeito.

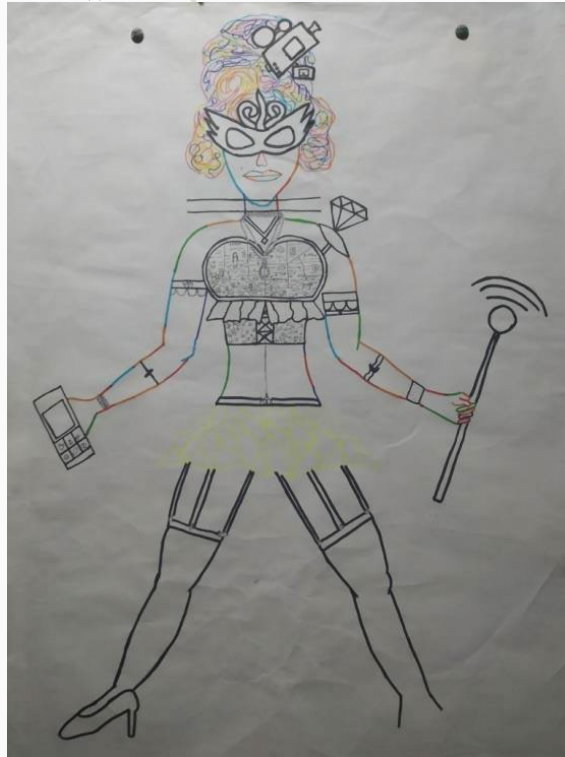
No entanto, para que estes efeitos de quimioluminescência tornem-se possíveis às nossas percepções oculares, faz-se necessário o escurecimento do ambiente no qual o respectivo procedimento esteja por ser realizado/desenvolvido – é indispensável a diminuição de luz no respectivo espaço em que ocorre a aplicação procedimental (!). Assim, agir no escuro torna-se condição indispensável para que o desenvolvimento desta técnica investigativo-criminal obtenha êxito.

Portanto, podemos afirmar que o que proponho como *luminologia* trata-se, simbolicamente, de uma técnica investigativa onde as propostas e(m) desafios consistem em operarmos (por) avanços investigativos nas conjunturas das noites eternas e desconhecidas do mundo e de seus enredos. Uma aplicação *luminológica*, neste sentido, também nos propõe a “retirada”/diminuição dos excessos concepcivo-interpretativos sobre o que – sócio cultural, histórica, política, educacional e economicamente – tendemos a crer, enquanto (supostas) “verdades verdadeiras”, sobre nós, sobre o mundo e(m) seus enredos. Devemos, então, “diminuir”/“apagar” a luz (!) para que possamos (re)ver *luminologicamente*.

Como exemplo ilustrativo, aplico o que proponho como *luminologia* a seguinte questão: hoje, tomamo-nos, acreditadamente, como sujeitos, praticantes e pensantes de determinados princípios socioculturais e, por assim crermos-nos, ao longo do tempo, (re) construímos diversas técnicas, tecnologias, ornamentos, artificios e alegorias – (e)feitos por princípios socioculturais fundamentalmente *imaginários* (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012) e normativos – que, potencialmente, (re)criam as possibilidades necessárias para que acreditemos-nos enquanto o que reivindicamos Ser.

A-caso imaginemos possível “retirarmos” de nós “boa parte” das ideias que nos perfazem enquanto o que supostamente somos (acreditamos ser) – enquanto sujeito, espécie, existência e/ou sociedade –, a-caso olhemos para o que somos, fora da *ilusória luz da razão (fundamentalmente iluminista/positivista!)*, out a quaisquer possibilidades de explicações, ideias e/ou reflexões já “tão” (re) pensadas e reforçadas em/por nós mesmos como (supostas) “verdades

verdadeiras”, “o que” poderíamos encontrar de/sobre nós, se “com as luzes apagadas”(!!)?



(William Scheidegger, *Sujeito pós-modernista*, 2021)



(William Scheidegger, *Ver-dade*, 2021)

A *luminologia*, portanto, não consiste como técnica investigativa que se atem apenas às palavras e(m) discursos, o que compõe suas (con)figurações dinâmico-operativas são os intensos fluxos por aplicações e(m) variações das possibilidades de linguagens que dispomos, independentes de quais sejam – performances de danças, pinturas, imagens, esculturas, confecção de roupas, melodias, textos escritos (acadêmicos ou não), produções literárias (contos, poesias, poemas, etc.), performances estético-teatrais (arte Drag Queen, por exemplo), diálogos (formais e/ou informais) estabelecidos entre pesquisador e sujeitos que pratiquem, experimentem e pensem os contextos sob investigações, etc.

Todavia, tratando-se de uma proposta técnico-investigativa acadêmica, caracteristicamente teórico-estética e prático-operativas, independente dos movimentos, das experimentações e/ou das dinâmicas que sejam assumidas pelos investigadores que desenvolverem suas pesquisas sob aplicações luminológicas, obviamente, a *luminologia* defende a posição de que estas pesquisas devem ser produzidas de modos que permeadas e norteadas, também, através de processos de estudos teóricos.

Por tanto, podemos dizer que um dos princípios luminológico-investigativos seria considerar e assumir que *nem sempre os discursos e/ou palavras se constituem como suficientes e/ou eficientes aos alcances qualitativos (!) do que desejamos dizer/expressar através de nossas pesquisas*, e, neste sentido, a “utilização”/“permeabilidade” de outras possibilidades expressivo-linguísticas em nossos (con)textos investigativos, potencialmente, ampliariam nossas condições em comunicarmos aos demais o que pretendemos – como pesquisas.

Hoje, podemos considerar que as defesas por aproveitamentos de nossas tantas potências em linguagens, de modos que possamos “aplicá-las” nos (con)textos de nossas pesquisas, já não consistem mais como “novidades acadêmicas”. Em um artigo científico intitulado *Finding my way to a/r/tography*, Kymberly Baker (2017) discute sobre uma possibilidade metodológico-investigativa denominada como a/r/tografia (originalmente, em inglês: *a/r/tography*) –, proposta, desde o ano de 2004, pela pesquisadora Rita Irwin.

Tal como posso compreendê-la, a a/r/tografia poderia ser considerada como proposta metodológico-investigativa operada a



partir do desenvolvimento de práticas e(m) movimentos dinâmico-criativos em pesquisas, através dos quais, privilegiam-se atenções e considerações a todas as formas de linguagens e(m) comunicações que sejam possíveis, enquanto expressões, aos pesquisadores. Proposta que, segundo a autora, potencialmente, pode contribuir com enriquecimentos de nossas atuais condições em produções de conhecimentos acadêmicos sobre Humanidades.

Valorizar e estimular o emprego de “outras formas” de expressões e(m) linguagens nos (con)textos de produções de conhecimentos acadêmicos sobre Humanidades – aqui, especialmente, nas pesquisas desenvolvidas sob perspectivas propostas por *teorias pós* (ST. PIERRE, 2018) –, além de, potencialmente, contribuir para com ampliações de nossas próprias possibilidades em transmitirmos, aos demais sujeitos/pesquisadores, através de nossas pesquisas, determinadas conjunturas, reflexões e percepções a respeito do que investigamos, também podem contribuir para com eclosões de movimentos potencialmente capazes de tensionarem/desestabilizarem determinadas ideias e(m) práticas/ações acadêmicas, *ainda* hegemônicas, que (re)posicionam a linguagem discursiva como “única possibilidade” acadêmica passível a formulações de “pesquisas acadêmicas comprovada-mente qualificadas” (!).

Neste sentido, compreendo que a a/r/tografia pode ser representativamente interpretada como *performances pedagógicas* operadas, em processos de pesquisas, através de experimentações e(m) empregos de linguagens diversas. Performances que, potencialmente, ampliam nossas atuais possibilidades em enxergarmos, de “outras maneiras”, as complexidades que nos cercam, nos circunscrevem e nos re-atravessam.

Segundo Kymberly Baker (2017),

A/r/tography is a form of inquiry emerging from art seducation, the arts, aest heticand qualitative research methodologies. Over theyears, a considerable body of literature on arts-based forms of educational research has a imed to theorize the work of artists and teachers as methods of creative inquiry and representation. There are few methodologies that focus of the crea- tive process and recognize the educative potential for teaching and learning in a reciprocal relationship while

exploring the relationship sin-between the roles of artist/researcher/teacher as “fluidspaces” (p. 11).

Por conta das especificidades em considerações, enlaces e(m) “aplicações” dinâmico-operativas que compõem a metodologia a/r/tográfica, aqueles que desenvolvem suas pesquisas sob as perspectivas destas propostas tendem a tomá-las como movimentos investigativos capazes de tornarem as respectivas pesquisas “vivas”; de modos que sejam propostas e estimuladas, aos pesquisadores, que busquem por movimentos teórico-práticos, mais ou menos poéticos, que possam suturar, dos modos possíveis a cada um, “pesquisas pessoais” às “pesquisas profissionais” – misturas, intersecções e(m) *mestiçagens* (BAKER, 2017).

Vale ressaltar que, ainda que a a/r/tografia possa ser definida como metodologia de pesquisa, aos modos como posso compreendê-la, ela não apresenta quaisquer exigências de critérios investigativos específicos – já (pré-)estabelecidos –, a serem seguidos por quem busque por aplica-la; de maneira que privilegiando, assim, eclosões de *movimentos investigativos baseados em abordagens possíveis ante determinadas questões e/ou necessidades percebidas pelos investigadores ao longo do desenvolvimento de suas pesquisas*.

Ainda de acordo com Kymberly Baker (2017),

Irwin posits, that the principles and practices of a/r/tography are based upon Aristotle’s “three kinds of thought: knowing (theoria), doing (praxis), and art/making (poesis)”. She the nex tends the seunderstandings to educational research (see Dewey, 1934) and expand supon arts-based research (see Eisner, 1979, 1991; Barone & Eisner, 1997) to consider a/r/tography as an enacted living inquiry. She suggests living inquiry draw upon the personal experiences of art-teachers, arts-based educational researchers and artists as they utilize the art-making process to ponder questions and the orize possibilities (p. 11).

Tal como a a/r/tografia, a *luminologia* também valoriza e considera, em pesquisas, aplicações de todas as formas de linguagens possíveis a nós, *de modos que, assim, toda forma de expressão – mesmo a discursiva –, potencialmente, possa ser assumida e*

considerada, nas/pelas investigações, como espécie de ornamentações e(m) alegorias estético-expressivas, onde as formulações e(m) enredamentos semântico-explicativos apresentados ao término de determinada pesquisa, possam dispor de maiores condições em ultrapassarem/borrarem quaisquer fronteiras e/ou limites que busquem (im)por literalidades (supostamente fixadas) diante do que se (re)arranje enquanto (con)textos investigativos.

Por estes caminhos, tanto o conceito de pesquisa a/r/tográfica (BAKER, 2017), quanto o de pesquisa pós-qualitativa (ST. PIERRE, 2018) também podem ser compreendidos e aplicados como interfaces, possibilidades e/ou princípios *luminológicos*. No entanto, ressalto, de modos que, ao movimentarmos nossas pesquisas sob perspectivas pós-qualitativas – aplicando as *pós-análises* (idem, 2018) como “norteadoras” de nossos processos investigativos –, as buscas e(m) intenções dos pesquisadores que assim o façam, se também sob perspectivas *luminológicas*, não objetivem investigar de modos que “fazendo/pensando como determinado autor específico”; senão, “fazendo/pensando a partir de determinada proposta teórica”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Representativamente podemos dizer que a *luminologia* “acontece” como processos semelhantes àqueles químicos, aplicados nos citados casos de perícias e investigações criminais.

A técnica *luminológica* toma como princípios a valorização e a conscientização do fato de que cada pesquisador (como sujeito) já dispõe de determinado modo de olhar e perceber o mundo e(m) seus contextos e tramas – modo específico e singular a cada investigador que, através de práticas, reflexões, experimentações e(m) pensamentos desenvolvidos através de estudos e pesquisas, tendemos a considerar, potencialmente, “afiam-se”, possivelmente, culminando em “novos/outros” olhares possíveis a respeito dos contextos que estejam sob investigações.

Considerando, simbolicamente, os processos práticos operados através destas citadas investigações e perícias criminais forenses, estes pontos de vistas singulares – aos quais a *luminologia* considera que todo pesquisador já disponha –, poderiam ser



representados como referentes às hemoglobinas sanguíneas, “escamoteadas” em determinadas superfícies de potenciais cenas de crimes; as pós-análises, representadas como o luminol (substância química reagente) – a “energia” que, em contato com hemoglobinas sanguíneas, “faz-se reagir/fervilhar/evidenciar” o que, antes, estava velado; e a reação de quimioluminescência causada pelo contato entre hemoglobinas sanguíneas e o luminol, representativamente, como as emergências de “novos” modos de olhar, lançados nos “escuras”, agora possíveis aos investigadores que desenvolveram suas investigações sob estas perspectivas.

Em outras palavras, representativamente, a *luminologia* consiste como aplicação de determinada “substância energético-reflexiva” – compreendida como “teorias/pesquisas pós”, proposta por determinados autores –, à outra “substância energético-reflexiva” já “presente no ambiente” (no caso, ambiente representado como o próprio corpo/sujeito investigador-pensante), de maneira que, a partir de então, através de “reações” causadas por estas “sobreposições” entre estas “substâncias energético-reflexivas”, uma “nova” “substância energético-reflexiva” possa surgir, como modos de olhar e re-perceber singulares/específicos daqueles que investigam.

As intenções *luminológicas*, portanto, consistem em buscas por tentativas investigativas que sejam potencialmente capazes de “fazer aparecer”/“desvelar”, através de processos de provocações e reações energético-reflexivas, o que, até então, encontrava-se camuflado/oculto em/sobre os contextos que investigamos, por conta das “densidades de luzes (!) (iluministas/positivistas) que as/nos envolvem e re-atravessam – geral-mente, cegando-nos frente a determinadas de suas interfaces e(m) extensões.

É uma proposta que visa estimular-nos, como pesquisadores, a percebermos, de maneiras sensíveis e atentas, tanto sobre nossos próprios possíveis modos (singulares) de re-vermos e refletirmos sobre o mundo e(m) suas tramas, quanto a duvidarmos até mesmo de tudo o que pareça-nos “já estar claro/visível” enquanto (con)textos.

Ao desenvolver e aplicar a *luminologia* nesta pesquisa, desenvolvi reflexões e olhares m-eus, que expressei, aqui, através de diversas “(re)formas” de expressões e(m) linguagens. Onde as palavras não cabem/couberam nesta pesquisa, outras possibilidades

expressivo-comunicativas assumem as minhas intenções de “dizer(-lhes)” sobre o que reflito.

Reivindico esta pesquisa, portanto, como produção, tanto *luminológica* e *sinet-analítica* (MOREIRA, 2021), quanto *a/r/tográfica* e *pós-qualitativa*, onde as linguagens artísticas e as pós-análises são aproveitadas como potenciais ampliadores de meus modos possíveis em/por expressar-me. Afinal, (sobre)vivemos em um mundo (e)feito de/por rótulos e(m) reivindicações (supostamente) sustentadas em nome de maiores inteligibilidades. Oxímoros e paradoxos que escolho aceitar, contudo, *até determinados pontos*.

Através destas e de algumas outras perspectivas teóricas, como culminâncias de minha pesquisa de mestrado, também produzo, desenvolvo e proponho o que venho a denominar como movimentos *sinest-analíticos* (*sinest-análise*) – onde o corpo é (re) tomado como extensão de nossa própria (r)existência, e que, como organismo, irredutivelmente, destina-nos a escapes daquilo que, imaginariamente, nós mesmos/as projetamos como realidades.

Podemos dizer, assim, que pela *sinest-análise* (MOREIRA, 2021), todo corpo, sob olhares humanos, seria sempre de inalcançável à verdade de/sobre si mesmo, porque “banhado” pelas ondas da imaginação, que o representam, o res-significam, o identitarizam, o (re)agenciam e o (re)posicionam enquanto “tipo específico de corpo”. *Luminológica e sinet-analiticamente*, o corpo seria compreendido sempre como/a partir de imagens; e, neste sentido, o corpo (re)visto estaria sempre “no lugar das imagens”; em outras palavras, sempre em “um não lugar” (ALLOA, 2017). *Corpo sempre utópico* (FOUCAULT, 2013, b.).

Pela *luminologia* pela *sinest-análise*, portanto, dedicaríamos nossas atenções, reflexões e considerações aos/sobre os corpos, desestabilizando, tencionando e relativizando, através de nossos movimentos investigativos, toda e qualquer suposta “verdade verdadeira” que ensinamos e aprendemos sobre sociedades e/ou culturas, tomando-as sempre como regimes – incluindo aquelas que tendemos a acreditar, fielmente, sobre nós mesmos.

Por estas vias, a *luminologia* e a *sinest-análise* não trata ou se dedica a refletir sobre “como e/ou por que nossos con-textos são como são”, ou sobre “quando e/ou onde as coisas passaram a ser e a acontecer como são e acontecem”; *senão sob quais condições as*

*coisas têm sido e acontecido como são e acontecem. Não se trataria, portanto, de investigarmos sobre “as causas” de nossas atuais condições socioculturais; senão, sobre nossas atuais condições enquanto existências – que se imaginam enquanto o que imaginamos que somos, e, assim, tornamo-nos.*

Através das propostas *luminológica e sinest-analítica*, talvez, tornem-se (sócio culturalmente) possíveis determinados afrouxamentos em “certos” (!) regimes hegemônicos de “certezas”, alguns descarrilhamentos de umas ou outras (supostas) “verdades bem guiadas”, e hegemonicamente acreditadas, com devoções, (há séculos), e determinados deslocamentos de alguns “certos” (!) modos de olhar sobre nós mesmos. Possibilidades que, talvez, possam culminar, um dia, em desenvolvimentos de novos/outros olhares também possíveis a nós, pesquisadores – sobre o mundo, suas tramas, sobre nós mesmos e os Outros.

A *luminologia e a sinest-análise* propõem, para isso, que (re) vejamos – “pós-analiticamente” – os corpos através de movimentos geralmente incomuns aqueles que, hegemonicamente, tendemos a *praticar/operar* durante os processos de produções de conhecimentos acadêmicos sobre Humanidades: pela *luminologia e pela sinest-análise*, o desafio proposto é que reflitamos sobre o *corpo*, buscando (re)pensá-lo e (re)percebê-lo de modos que “de fora para dentro”, partindo “da realidade existencial/material para as dinâmicas imaginárias e imagético-representativas e estético-simbólicas”; “do organismo em direção ao pensamento”, “da materialidade para as imagens”.

A *luminologia e a sinest-análise* buscam perceber os/sobre os corpos, partindo “dos escuros e dos silêncios” dos desconhecidos sobre o mundo que habitamos, em direção aos sons e as cores que compõem nossas realidades – imaginária-mente – (re)inventadas. A-caso perguntem-se sobre quaisquer porquês destas propostas, respondo-lhes que as dispero por também acreditar, com consideráveis investimentos de fé, que “podemos recusar o que somos” (ST. PIERRE, 2018).

Contudo, também ressalto considerar que, para que possamos recusar o que somos, talvez nos seja indispensável que, antes, *percebamos* a nós mesmos, como o que “temos sido”, de modos que despindo-nos, ao máximo, de todas as fantasias que (re)criamos,

(re)vestimos e (re)vivemos sobre/como nós mesmos, e também sobre os outros.

Olhando-nos de “fora para dentro”, o que percebemos sobre as condições que enfrentamos como corpos, pelos espaços e tempos do mundo material? Pós-analisando-nos, enquanto corpo, “de fora pra dentro”, o que poderíamos encontrar enquanto “fontes (re) produtoras” destas (supostas) “verdades e(m) certezas verdadeiras” que tendemos a crer como fatídicas?

[...] desde suas mais longínquas aparições, o homem claramente distinto dos outros seres vivos, é dotado de um cérebro que faz dele um homo symbolicus (DURAND, 1994, n/p, *grifos meus*). (William Scheidegger, *real-mente*, 2021).

## REFERÊNCIAS

MOREIRA, W. S. Luminologia e(m) Educação, (à)pós-loucura: uma proposta sinest-analítica: Corpo, Educação, Arte, Literatura e Filosofia em foco. Dissertação. Rio de Janeiro, 139 p., 2021.

WULF, C. Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo, Hedra, 2013;

ST. PIERRE, E. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. *Práxis Educativa*, p. 1044-1064, 2018;

LOURO, G. L. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, a.;

LOURO, G. Conhecer, pesquisar, escrever.... *Educação, sociedade e cultura*, n. 25, 2007, p. 235-245, b.;

BAKER, K. Encontrando o meu caminho para a a/r/tografia. *Revista VIS: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Arte*, 16(2), p. 8-26, 2017;

DURAND, G. L'Imaginaire. Essai sur lês sciences et La philosophie de l'image. Paris: Hatier, 1994;

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012;

FOUCAULT, M. O corpo utópico, as heterotopias. São Paulo: N-1 Edições, 2013;

ALLOA, E. (org.). Pensar a imagem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.002)

# DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS À RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS DEPOIS DA PANDEMIA: REPENSANDO ESTRATÉGIAS DE REFORÇO ESCOLAR

**Amaro Sebastião de Souza Quintino**

Mestrando do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ - amarotiao@yahoo.com.br

**Jackeline Barcelos Corrêa**

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ - jack.barcelos1@hotmail.com

**Nathália Rosalino Tamy**

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ - nathaliarosalinotamy@gmail.com

## RESUMO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Brasil possibilitou a emergência de estratégias pedagógicas de ensino, que não só superaram os obstáculos no fim momento pandêmico, mas também direcionam o futuro da educação no país. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva refletir sobre os desafios dos planos de retomada do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia. Esta nova modalidade de ensino *on-line*, surgiu quando foram ajustadas às medidas de proteção durante o isolamento social, adotado por diversas instituições de ensino, para que as aulas não fossem interrompidas durante a pandemia de *Coronavírus*. Como metodologia optou-se para uma pesquisa qualitativa com base nos estudos da Laurence Bardin (2012), os selecionados para a amostra foram 10 educadores da rede municipal de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, do município de Campos dos Goytacazes- RJ.

Na presente pesquisa foram selecionados os estudos do Bolze *et al.* (2021), concomitante aos teóricos da educação Who (2021), Williams (2021) entre outros que discutem a temática. Os gestores, educadores e estudantes estão enfrentando o desafio de retornar às aulas presenciais, e isso acontece no momento em que o cenário pandêmico segue avançando. Pesquisadores do mundo inteiro sinalizam a contaminação das novas variantes do *Coronavírus*. Nesse ínterim, o corpo docente e a gestão escolar necessitam de se organizar em relação ao plano de retomada das aulas presenciais, para que possam superar os desafios e enfrentamentos cotidianos da escola por meio do reforço escolar.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial; Desafios; Plano de Retomada; Enfrentamento; Pandemia.



## INTRODUÇÃO

No ano de 2020 até o segundo semestre de 2021, a medida da portaria nº 343 do Ministério da Educação e Cultura estabeleceu a suspensão das aulas presenciais e a substituição desta por atividades remotas, síncronas e assíncronas. Após um ano e meio da implementação das aulas remotas, mudanças, adaptações, reestruturações e planejamentos foram feitos. Destaca-se que o retorno às aulas nesse período, tanto no modelo híbrido, *on-line* ou presencial, gerou insegurança, medo e desconforto por parte dos gestores, professores, alunos e seus familiares.

A pandemia da *COVID-19*, além da adaptação aos novos protocolos de saúde, trouxe a necessidade de mudança em todos os setores da sociedade. Com o avanço da doença pôde-se notar uma indefinição nas datas de reabertura das instituições para retomada das aulas. No entanto, com o aparecimento da nova variante *Delta*<sup>1</sup>, esse retorno às aulas presenciais será um desafio a todos e exigirá cuidados que envolvam a biossegurança, objetivando preservar a segurança de todos os alunos, familiares, professores e colaboradores, ou seja, toda equipe escolar.

Durante o ano letivo pandêmico de 2021 ocorreram densas reflexões e ações práticas sobre os rumos que o processo educacional trilharia diante desta nova jornada, visto que com a vacinação ocorrendo, minimizou as aflições de alguns, mas com o aparecimento das variantes do *Coronavírus* acarretou a instabilidade da paz social, gerando medo, angústias, tal como afetando a saúde mental de todos. O plano de retomada das aulas presenciais, de modo geral, ocasiona uma série de desconforto e insegurança devido a pandemia do *Coronavírus*, ao qual se alastra novamente com o surgimento do desconhecido vírus *Delta* e as diversas outras mutações.

---

1 A variante delta (antes chamada B.1.617.2 e conhecida como variante indiana) foi detectada pela primeira vez em outubro de 2020, no estado indiano de Maharashtra. Desde então se espalhou amplamente na Índia e ao redor do mundo. A variante delta tem múltiplas mutações. As funções exatas de cada mutação ainda não foram investigadas cientificamente. Esta variante, é uma mutação que permite que o vírus se ligue mais facilmente às células das pessoas e escape de algumas reações imunológicas.



Isto posto, considera-se preocupante o atendimento presencial em sua totalidade devido uma série de fatores, e da necessidade de manter o distanciamento social. As atividades serão realizadas de forma híbrida, com atividades desenvolvidas presenciais e remotas. Em contrapartida, surgem as novas possibilidades de continuidade ao trabalho pedagógico e aproximação das crianças e dos profissionais com a escola que ainda colocam todos em risco por causa da mutação deste vírus que assola o país.

## METODOLOGIA

O presente artigo trata se de uma pesquisa qualitativa com base nos estudos da Laurence Bardin (2012), assim, para uma análise de conteúdo, os selecionados para a amostra foram 10 educadores de duas escolas públicas da rede municipal de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a escola é situada no município de Campos dos Goytacazes- RJ.

Utilizou-se a aplicação do instrumento do *Google forms*, para responder o seguinte questionamento: Diante a realidade da pandemia e de tantas mudanças educacionais, quais são os seus sentimentos e seus planos para a retomada das aulas presenciais durante o Ensino Híbrido?

As respostas dos professores foram analisadas bem como as análises foram compiladas e no decorrer do presente trabalho de campo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início da pandemia, professores e alunos foram adaptados a não ir à escola, a sala de aula foi deslocada para os espaços familiares, emergindo assim um novo formato de ensino e de aprendizagens. No entanto, observa-se que estas medidas emergenciais trouxeram diferentes problemas de exclusão, tanto social, político quanto econômico.

A educação na pandemia tem sido um desafio para professores, alunos, pais e familiares, visto que, houve uma abrupta mudança de ambiente de aprendizagem e a inserção de novas metodologias de ensino. O ensino remoto foi uma solução emergencial para

minimizar os impactos da pandemia na educação, ao fato que o Ensino Híbrido<sup>2</sup> é considerado como uma grande proposta para o processo de ensino e a aprendizagem no século XXI, devido às vantagens promovidas pela práticas presenciais e *on-line*, fato que significa uma imersão no mundo tecnológico para todos da comunidade escolar.

## O ENSINO HÍBRIDO E AS AULAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS DURANTE A PANDEMIA

O Ensino Híbrido é formado pela combinação entre os estudos no espaço físico das instituições de ensino e fora dele, utilizando como ferramenta essencial e indispensável a esse processo as aulas síncronas e assíncronas. A definição original de Ensino Híbrido é descrita por (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 52) como: "(...) um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola."

O Ensino Híbrido, ou *blended learning*, é uma das maiores tendências educacionais do século XXI, que promove a junção entre o ensino presencial e propostas de ensino *on-line*, com uso das tecnologias, trazendo consigo inúmeras diferenças, vantagens e desvantagens, uma vez que nem todos conseguem ter acesso às mesmas oportunidades.

França Filho, Antunes e Couto (2020) apontam que:

(...) a crise da pandemia da *COVID-19* se torna uma janela de oportunidades para uso da tecnologia na educação neste âmbito de parceria público-privada, considerando a maleabilidade do Sistema Nacional de Educação aos interesses e ações desses novos sujeitos da educação pública brasileira (Filho *et. al*, 2020 p. 3).

2 O Ensino Híbrido é uma modalidade de educação que traz o melhor dos dois mundos: o *on-line* e o *off-line*. Esta forma de ensino, em linhas gerais, é o elo entre os dois modelos de aprendizagem: o presencial e o online. Ou seja, parte do processo ocorre em sala de aula, em que os alunos interagem entre si trocando experiências.

O cenário brasileiro diante da pandemia da *COVID-19*, levou às autoridades a adotarem medidas com o objetivo de conter uma maior propagação do vírus, evitando ao máximo novos contágios, exposições e mortes. Sendo assim, em consequência, foi necessário a suspensão das aulas presenciais devido a mutação do vírus, sendo imprudente retornar às aulas sem que todos tenham sido vacinados.

Com a confirmação de casos de infecção pela variante *Delta* do *Coronavírus* em diversos lugares do país, profissionais temem a contaminação do vírus, já que na avaliação dos infectologistas, as variantes, principalmente a *Delta*, podem mudar o cenário da pandemia, devido sua grande capacidade de disseminação, maior do que as outras variantes.

O estudo do Bolze *et al.* (2021, p. 2) elucida que:

A variante SARS-CoV-2 Delta, que inclui as variantes B.1.617.2, AY.1, AY.2 e AY.3 foi classificada como uma variante de preocupação (VOC) pela Public Health England (PHE), o Mundo Organização da Saúde (OMS) e os Centros dos EUA para Controle de Doenças (CDC).

Considerando a este cenário, suscita a incerteza e instabilidade, seja pela imprevisibilidade da garantia de condições de segurança e, em alguns casos, por traumas causados pela perda irreparável de entes queridos que afetam a saúde mental da sociedade como um todo, cientistas do mundo inteiro trazem resultados significativos para repensar esse momento. O estudo do Bolze *et al.* (2021, p. 1) em sua íntegra:

(...) relata o deslocamento de Alpha (B.1.1.7) por Delta B.1.617.2 e suas sub-ramas AY.1, AY.2 e AY.3) nos Estados Unidos. Ao analisar os resultados do teste RT-qPCR e os resultados do sequenciamento viral de amostras coletadas nos Estados Unidos, mostramos que a porcentagem de casos positivos para SARS-CoV-2 causados por Alfa caiu de 67% em maio de 2021 para menos de 3,0% em apenas 10 semanas. Também mostramos que a variante Delta superou a variante Iota (B.1.526) de interesse e a variante Gamma (P.1) de interesse. Uma análise dos valores médios dos ciclos de quantificação (Cq) em testes

positivos ao longo do tempo também revela que as infecções Delta levam a uma carga viral mais alta, em média, em comparação com as infecções Alfa, mas esse aumento é de apenas 2 a 3x em média para o nosso desenho de estudo.

Com a variante *Delta* pode mudar o cenário da pandemia da *COVID-19*, segundo estudos realizados com a efetividade das vacinas da *COVID-19*, têm demonstrado a importância da continuidade da imunização para a proteção contra casos graves mediante a essas novas variantes.

O retorno das aulas presenciais exigirá além de todas as precauções necessárias para minimizar a disseminação da infecção provocada pelo SARS-CoV-2<sup>3</sup> um período de acolhimento dos alunos, professores e equipe pedagógica com foco na saúde emocional de todos, já que a variante delta é uma das chamadas “variantes preocupantes” classificadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Who (2021, p. 2) aponta que:

Todos os vírus mudam com o tempo e a maioria das mudanças têm pouco ou nenhum impacto sobre as propriedades do microrganismo. Contudo, algumas alterações podem remodelar as características do patógeno tais como: a facilidade com que ele se dissemina, a gravidade da doença associada, o desempenho de vacinas, medicamentos e tratamentos, o uso de ferramentas de diagnóstico e a efetividade de outras medidas sociais e de saúde pública.

É sabido que há uma necessidade de reunir informações e orientações que possibilitem a retomada das atividades presenciais com segurança e respeito à vida. Mas é fundamental que sejam analisados todos os prós e contras, sempre pensando na segurança do indivíduo e não simplesmente cumprir metas para atender protocolos. (SHEIKH *et al.*, 2021).

3 *Coronavirus* é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. Atualmente, seu nome está sendo associado à pandemia de um novo coronavírus, chamado pelas autoridades de SARS-CoV-2, que causa a doença COVID-19.

No documento legal da (OMS), são definidas as ações necessárias para um retorno gradativo e seguro, seguindo as medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19 conforme a (OMS) e o Ministério da Saúde (WILLIAMS *et al.*, 2021).

Mas vale ressaltar, conforme afirma Bernal *et al.* (2021), a população se encontra angustiada mediante a tantas incertezas provocadas pelas novas variantes, especialmente a *Delta*, isto acarreta uma série de sentimentos, como tristeza, ansiedade, insegurança e medo, que provocam impactos na saúde mental, fato que pode comprometer o ensino e a aprendizagem.

## A RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL E AS ESTRATÉGIAS DO REFORÇO ESCOLAR PARA DAR SUPORTE A DEFASAGEM DOS CONTEÚDOS

A excepcionalidade da pandemia do COVID-19 e suas mutações, ocasionou uma perturbação funcional em diversos setores, inclusive na educação. Nessa realidade, vários aspectos que tangem o cotidiano escolar foram afetados de maneira negativa, dentre os quais a inerente socialização entre os atores do processo, bem como a maneira de ministrar os objetos de aprendizagem, além das ações pedagógicas (TORTORA, 2020).

Apesar disso, com o decorrer da pandemia e passado 2 anos, devido a um melhor conhecimento sobre a doença e protocolos de tratamento, as dificuldades foram de alguma maneira superadas, ou naturalizadas, e uma nova demanda se fez presente, qual seja, a de preparar tanto a escola, como a comunidade escolar para o retorno das aulas presenciais.

Segundo Santana e Sales (2020):

(...) não há dúvidas que a pandemia de COVID-19 implicará em perdas para a educação e para aprendizagem (...) e que, desta forma, a atual gestão terá que apropriar-se deste cenário pandêmico e criar novas estratégias educacionais. Na rede pública, esse hiato é ainda maior, cabendo a cada secretaria de educação propor alternativas para o contexto de suspensão das atividades presenciais físicas, bem como o planejamento para o retorno dos estudantes". Entende-se que o momento demanda articular novos

e promissores conceitos e o enfrentamento de paradigmas que respondam às demandas incertas deste cenário educacional (SANTANA; SALES, 2020, p. 82).

A Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC/AM, 2020) estabelece parâmetros que afirma:

Estamos retornando às aulas, dois meses de isolamento que nos colocou frente a momentos inimagináveis por todos nós, em todo o planeta. Momentos que nos mostraram que reinventar-se é só o começo da exigência deste século XXI. Nosso caminhar, junto à educação, tem se evidenciado pelos quatro pilares da educação baseados no relatório para a UNESCO: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. E isto nos tem desafiado todos os dias, a darmos continuidade, principalmente, nos estudos (SEDUC/AM, 2020, p. 4).

Em relação ao retorno às aulas presenciais, é necessário que o professor se atente às orientações para a retomada das aulas, pensando na organização do currículo de maneira flexível para atender as demandas necessárias, e o reforço dos conteúdos mediados para os alunos que não atingiram a aprendizagem de maneira satisfatória, a fim de buscar estratégias educacionais inovadoras, potencializando habilidades e competências necessárias para cada etapa de ensino. Sendo assim, trata-se da ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um local vivo de interações, aberto ao mundo real em suas múltiplas dimensões.

Portanto, é preciso que o planejamento de retorno às aulas, busque mudanças de paradigmas com novas práticas e saberes. Os autores Quadros da Silva, Fossatti e Jung (2018) apontam que:

(...) Durante muito tempo, a escola esteve atrelada à burocracia e a práticas pouco inovadoras que buscassem soluções disruptivas para o ensino. (...) a escola precisa repensar seu papel, uma vez que deixa de ser a única fonte de saber, já que os meios digitais apresentam um grande volume de informações "(...) a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior. (QUADROS, *et al.*, 2018, p. 3).



Desta forma, os planos de retorno às aulas presenciais podem ser observadas sob três aspectos específicos: o “conteúdo”, a “socialização” e o “acolhimento”, de maneira a proporcionar uma nova articulação de novos e promissores conceitos e o enfrentamento de paradigmas que respondam às demandas incertas deste cenário educacional.

Nesta mesma perspectiva, para Zurawski, Boer e Scheid (2020) elucidam que:

(...) a ideia de enfrentar as incertezas, com relação ao conhecimento, leva à reflexão sobre uma incoerência existente dentro da instituição escolar, ao decidir ensinar somente as “certezas”. Porém, a vida se constituiu de ambas. A própria pandemia, causada pela COVID-19, é um fato inesperado que, em processo de aprendizado, ainda não se sabe como será. Para tanto, questiona-se: quando a vida vai retornar à normalidade? E, se não houver normalidade, como continuar? A certeza que se tem é que, neste crucial momento, cabe o enfrentamento dessas incertezas, para que, quando o retorno for possível, metas sejam traçadas para seguir adiante (ZURAWSKI *et al.*, 2020, p. 89).

Mediante estas incertezas, a procura por metodologias que reforcem as estratégias de ensino aumentaram devido às demandas encontradas. Pois, muitos professores e familiares procuram caminhos diferentes para ajudar os estudantes que apresentam dificuldades em acompanhar os conteúdos ainda não assimilados ou esquecidos por diversos motivos. É preciso que se faça um trabalho de forma individual e personalizada, atuando exatamente nas dificuldades dos alunos, fazendo com que eles de fato aprendam e evoluam.

Os professores estão diversificando as metodologias, o uso das plataformas digitais e suas ferramentas faz com que haja a necessidade dos educadores se aprimorarem cada vez mais na maneira de ensinar. Führ (2019 p. 10) aponta que: “A cultura digital requer aprendizagens que ajudem o cidadão a viver com a incerteza e a complexidade, capacitando-o para organizar as ideias em favor de um pensamento independente, fundamentado e contextualizado”.

Em relação às ferramentas e plataformas digitais, os professores estão se esforçando para utilizar e dinamizar cada vez mais as interações, fazendo também uso das redes sociais (*WhatsApp, Facebook, Instagram*), e as plataformas *Google Classroom, Google Meets, Zoom, Microsoft Teams*, dentre outras.

Cordeiro (2020) destaca que:

O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. O uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação (CORDEIRO; 2020, p. 04)

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 49) afirmam que: “as aulas que privilegiam apenas exposições orais tendem a ser cada vez mais curtas, porque mantêm os estudantes atentos e concentrados por pouco tempo”. É notório que as Tecnologias Educacionais utilizadas têm contribuído para prevenir a distorção idade-série, bem como para diminuir os índices de evasão escolar de estudantes, mesmo no contexto da educação a distância. Vale destacar, que é importante promover ações que impactem positivamente no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em prol da recomposição da aprendizagem.

Nesta mesma perspectiva, para Zurawski, Boer e Scheid (2020) apontam que:

Tendo em vista que a educação é um direito de todos, precisamos pensar em maneiras para que todos sejam acolhidos neste novo e atípico retorno presencial. Todos esses problemas de acesso ou falta dele culminaram em uma dificuldade enorme no aprendizado de muitos estudantes, se fazendo urgente o reforço escolar pós pandemia (ZURAWSKI, et al., 2020, p. 89).



Nessa perspectiva sobre o retorno escolar, os autores acrescentam que:

Diante destes fatos, entende-se que o retorno às aulas, certamente, não será como em anos passados, ou seja, necessitará de um planejamento e reestruturação para que a educação presencial e/ou a distância sejam possibilidades para acolher toda a comunidade, dentro de uma nova realidade. (...) a escola é um lugar que ensina além do que está no quadro. É um lugar de socialização, de formar amizades, de ter contato com o diferente, seja de ideias ou formas. Acredito que durante o ensino remoto o que mais afetou professores e alunos foi a falta desse contato” (ZURAWSKI et. al, 2020, p. 90).

Com a retomada às aulas presenciais destacam-se a relevância do quanto as novas formas de estar conectados aos espaços escolares impactam no aprendizado dos estudantes.

Portanto, com esse retorno às aulas presenciais deve contar com um planejamento e reestruturação pedagógica, com um esforço coletivo e com cautela em relação às medidas de proteção e higiene e acompanhamento vacinal para que se preservem as vidas dos estudantes e alunos, bem como da comunidade escolar.

Mediante a revisão bibliográfica consultada, esse retorno necessita de uma força tarefa para superar os desafios futuros, o que evidenciou novas possibilidades que envolvem as escolas, os professores e a família (MEDEIROS; CARVALHO, 2020).

Sendo assim, a presente pesquisa sistematizou depoimentos de uma amostra de dez professores de duas escolas públicas Municipais, localizada na região Noroeste Fluminense respondendo a seguinte questão: Diante a realidade da pandemia e de tantas mudanças educacionais, quais são os seus sentimentos e seus planos para a retomada das aulas presenciais durante o Ensino Híbrido?

As respostas foram as seguintes:

*E1- “É uma situação tensa, pois, é uma incógnita esse retorno, a gente não sabe o que nos espera. São essas variantes surgindo, são tantos comentários que a gente não sabe nem o que pensar. Eu estou com*

*muito medo desse retorno. Não vejo segurança não!! Se todos tivessem sido vacinados, poderia pensar (...)*  
(A. M. C, 32 anos).

**E2-** *Os alunos não vão respeitar o protocolo, ficar com máscaras, querem brincar, interagir com os amigos. Por mim, não volta este ano. Sou hipertensa, com a pandemia fiquei muito nervosa, tanto trabalho para dar conta. As emoções ficaram à flor da pele, quem vai assegurar minha saúde?* (F. M. V, 41 anos).

**E3-** *As condições sanitárias são péssimas na minha escola. Os alunos vão trocar material, vão ter contato uns com os outros e comigo, isso acaba me expondo e assim exponho meus pais que são idosos, sei que tem todos os protocolos, mas não me sinto segura em voltar às aulas presenciais. Deve voltar quando isso tudo acabar* ( T. P. A, 35 anos).

**E4** *-Eu adoro dar aulas, mas tenho medo de voltar, Tenho 47 anos e uma saúde debilitada. O sindicato dos professores têm feito protestos "em defesa da vida" para que as aulas retornem só no fim da pandemia. Não posso me expor assim, quem vai certificar se está dentro dos padrões, quem garante que não vou ser contaminada?* (A. S. S. 47 anos).

**E5-** *Não concordo com a retomada das aulas presenciais, tudo é muito bonito no papel, quero ver esses protocolos realmente acontecerem! Querem forçar a gente a retornar, o meu psicológico está abalado, minha saúde mental foi embora e não tenho medo de sofrer retaliações, o que importa é a minha saúde e continuo relatando a dificuldade do governo escutar os professores* ( C. S. Q. 35 anos).

Analisando os depoimentos dos professores acima, percebeu-se que a pandemia exacerbou diversos sentimentos e atitudes, tais mudanças atingiram consideravelmente as incertezas e as inseguranças dos professores que têm comorbidades, pais idosos e debilitados, afetando sua saúde mental. Por essa gama de motivos temem o retorno das aulas presenciais, preservando a própria vida e a de seus familiares, pois a pandemia ainda não acabou.

Na esfera escolar, como observado nos depoimentos, vale dizer que é importante legitimar essa preocupação dos professores e isso precisa ser entendido dentro do atual contexto que ainda é frágil e

indefinido. São muitos os desafios, e vão dos aspectos estruturais e organizacionais da escola, que deverá atender aos protocolos, aos aspectos emocionais, que envolvem não só o acolhimento dos alunos como também o das famílias.

Wilichowski *et al.*, (2020, p. 20) elucidam que:

Diante do contexto educacional do país, as saídas mais solidamente fundamentadas na literatura incluem, em primeiro lugar, um diagnóstico dos alunos e professores como base para a retomada dos programas de ensino. E, a partir daí, intervenções robustas e promissoras que incluem, diversas vertentes, com foco no Ensino estruturado e seguro, seguindo todos os protocolos.

Nesse ínterim, cabe ressaltar que as preocupações precisam ser evidenciadas para que todos possam atuar sem medo, e por sua vez, desenvolver novos hábitos para proporcionar um ambiente seguro, como medida para atender os protocolos de distanciamento social.

Já os demais professores abordaram o desconforto e insegurança com o plano de retomada, enfatizando as seguintes questões:

**E6-** *Estou sentindo desconforto e insegurança para retornar às aulas, estou ansiosa, mas acredito que tudo vem acompanhado de muita aprendizagem e de novas possibilidades. Depois de tanto tempo de adaptação com as aulas remotas, estamos prestes a passar por mais uma nova mudança: retornar a um novo formato de escola, mas vamos ver né (...)( E. M. 37 anos).*

**E7-** *O plano de retomada tem a intenção de manter a segurança, mas será que todos vão seguir os protocolos? Tenho minhas dúvidas, e nós professores que ficaremos expostos, pois é preciso considerar a retomada com um todo envolvendo a adequação da estrutura física, reorganização de procedimentos, hábitos e rotinas, até a adaptação relacional que vai ser a mais difícil, mas (...)( A.O.S. 30 anos).*

**E8-** *É difícil viver nesse dilema, eu não aguento, sou asmática e tenho uma série de problemas! Inacreditável uma coisa dessas! Acho um absurdo esse plano de retomada. Eu trabalho com crianças,*

como voltar, por exemplo, na Ed. Infantil, com bebês de colo, sem funcionários e EPI 's? Sem vacina não dá (...)! Sem vacina à escola não pode abrir!(T. C. F. M 27 anos).

**E9-** É muito fácil propor o retorno das aulas, sem olhar para o professor. É notório que o governo quer induzir a sociedade a minimizar a pandemia e a acreditar em uma falsa normalidade. Já temos muito trabalho, moro longe da escola, ônibus de difícil acesso e levo 2 horas e meia para chegar à escola, se fosse só o presencial estaria bem, mas chegando em casa tem plataforma, tem WhatsApp devido ao ensino híbrido, é muito trabalho, ou mantém o on-line, ou só o presencial, os dois não tem como, é muito trabalho, não estou dando conta! ( T. C. F. M 27 anos).

**E10-** Como evitar o contato físico com os alunos, ou com os colegas de trabalho? Devemos seguir os protocolos de segurança, mas será que teremos isso? Cada vez está mais complicado retornar. Com o avanço da transmissão da variante Delta pode haver, sim, uma mudança de cenário, considerando sua alta transmissão, sem contar que nem todos estão vacinados, o que agrava ainda mais a situação (A.V.T.S.M. 32 anos).

Com a análise dos depoimentos dos professores, constatou-se que há ansiedade na divulgação do calendário da vacina, na carência de materiais de proteção individual e medo do contágio. Pode-se perceber que os resultados confirmam um aumento significativo de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e estresse, medo) e os mesmos afirmam ter dificuldades de aceitar o plano de retomada as aulas, devido não se sentirem preparados para enfrentar a pandemia da COVID-19 e a mutação das novas variantes que não parece ter fim (WANG *et al.*, 2020; WEISS; MURDOCH, 2020).

Nesse interim, o Centro de Estudos e Pesquisa em Emergências e Desastres em Saúde (CEPEDES), confirma que o isolamento social provocado pela COVID-19 acarretou mudanças como as citadas pelo entrevistado (CEPEDES, 2020, p. 3):

(...) sensação de impotência, tédio, solidão, irritabilidade, tristeza e medos diversos, dentre eles; o adoecer, morrer, transmitir o vírus e perder os meios de subsistência, alterações de apetite e sono, conflitos

familiares e o consumo excessivo de álcool ou drogas ilícitas. Ressalta-se que, os aspectos psicossociais impactam os indivíduos de formas diferentes, pois fatores como o grau da pandemia e a vulnerabilidade a qual a pessoa se encontra influencia, diretamente, nesse sofrimento.

As instituições de ensino já iniciaram a retomada das aulas presenciais, portanto, evidencia-se que de acordo com os entrevistados, os desafios e enfrentamentos fazem parte do processo, pois, o retorno às aulas sem a vacinação completa de todos gera insegurança medos de contaminação.

Portanto, a mídia divulga uma redução considerável de casos da *COVID-19*, mesmo com o avanço da vacinação no mundo inteiro, porém, surgem novas variantes que alteram os resultados com o aparecimento de novas cepas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a pesquisa procurou destacar os desafios encontrados pelos professores no plano de retomada a aulas presenciais, focando em diversos fatores, entre eles: a necessidade do reforço na retomada, a saúde mental populacional e a acessibilidade em prol de uma educação de qualidade. A conectividade institucional e a sociedade é um ponto problemático e vivem à espera de solução compatível ao acesso à educação com segurança, que foi corrompido pela pandemia do *Coronavírus*.

Considera-se que o contato nas aulas presenciais proporcionam interações de perdas e ganhos, e o retorno deveria superar não somente as lacunas em relação aos componentes curriculares, mas, sobretudo, pensar as perdas sociais, emocionais e psicológicas, como por exemplo ansiedade tanto para os alunos como para os professores.

Sendo assim, o monitoramento dos alunos deve ser rígido no distanciamento pela situação do contágio entre os alunos durante o retorno, que ainda precisam de proteção da máscara, de intensificação na higiene das mãos, e o afastamento dos alunos e professores que apresentarem sintomas da doença. Assim, é necessário um

treinamento da equipe escolar com os responsáveis e estreitar as relações de comunicação entre as famílias.

A presente pesquisa alcançou o objetivo no que tange dar voz ao sentimento dos professores para a retomada das aulas presenciais, que relataram os seus sentimentos e planos para esse momento desafiador. Ampliou-se o debate sobre essa temática, reunindo neste artigo os relatos dos professores.

Constatou-se assim que a proposta do estudo traz contribuições para a literatura e reflexões para o enfrentamento de uma retomada às aulas de forma segura, tendo como foco a garantia da saúde de todos os indivíduos da escola e fora dela, sejam eles, professores, diretores, funcionários, alunos, seus familiares, entre outras pessoas que configuram a sociedade como um todo.

Nesse ínterim, é fundamental redesenhar uma nova perspectiva de aprendizagem, que carece contar com uma força tarefa de reforço das aprendizagens, em prol de uma escola segura para romper juntos barreiras de lacunas e defasagens de aprendizagem que causam uma avalanche de alunos em situação de distorção idade/série.

Assim, sendo essencial a preocupação e a disposição para enfrentar os desafios, visando alcançar novos horizontes depois desse momento de calamidade e de sobrevivência. O momento é delicado para o retorno presencial, e só foi possível a partir de novos protocolos de saúde seguros e responsáveis, com todos os professores, familiares e alunos vacinados, para que assim, alcance a segurança sanitária na sociedade e realização da retomada das aulas presenciais

Portanto, as aulas de reforço e a mediação pedagógica tornaram-se primordiais para os alunos que não alcançaram os objetivos propostos dos conteúdos anteriores, e que carecem de orientações indispensáveis de cada etapa. É primordial que a comunidade escolar se mobilize para vencer os desafios e enfrentamentos, e reconstrua novas possibilidades e estratégias de correção do ensino/aprendizagem que ficaram para trás.



## REFERÊNCIAS

BACICH, L. TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-65. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317133730\\_Ensino\\_hibrido\\_personalizacao\\_e\\_tecnologia\\_na\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/317133730_Ensino_hibrido_personalizacao_e_tecnologia_na_educacao) Acesso: 20 ago. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). (Obra original publicada em 1977). Edições 70: Lisboa, 2012.

BERNAL, J. L. *et al.* **Effectiveness of COVID-19 vaccines against the B.1.617.2 (Delta) variant**. N. Engl J. Med. 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34289274/> Acesso em 18 ago. 2021.

BOLZE, A. *et al.* **Deslocamento rápido da variante B.1.1.7 do SARS-CoV-2 por B.1.617.2 e P.1 nos Estados Unidos**. medRxiv, 2021. doi: <https://doi.org/10.1101/2021.06.20.21259195> <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2021.06.20.21259195v1> Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso: 28 set. 2021.

CEPEDES, Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastre em saúde. *In: Saúde mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Recomendações gerais*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/41030/2/Saude-Mental-e-Atencao-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomendacoes-para-gestores.pdf> Acesso em: 21 ago., 2021.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMI%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20>



DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

FRANÇA FILHO, A. L.; ANTUNES, C. F. COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da EAD na educação brasileira em tempos de pandemia. *In: Revista Tamoios*, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/ojs/index.php/tamoios/article/view/50535/0> Acesso em 18 ago. 2021.

FÜHR, R. C. **Educação 4.0: impactos da quarta revolução industrial**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

MEDEIROS, R. C. R.; CARVALHO, M. J. C. (2020). Educação básica em tempos de pandemia. *In: Pedagogia em Ação*, 13(1), 133-144.

QUADROS DA SILVA, L. ; FOSSATTI, P.; JUNG, H. S. Metodologias Ativas: A Google For Education como ferramenta disruptiva para o ensino e aprendizagem. *In: Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância*, v. 10, n. 18, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unimes-virtual.com.br/index.php/paideia/article/view/880>. Acesso em: 02 maio 2022.

SANTANA, C. L.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. *In: Revista Interface Científica – Educação*, v. 10, n. 1, 2020: número temático – cenários escolares em tempo de COVID-19.

SEDUC/AM. **Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19**. Manaus/AM: Secretaria de estado da Educação e Cultura. 2020.

SHEIKH, A. *et al.* SARS-CoV-2 Delta VOC in Scotland: **demographics, risk of hospital admission, and vaccine effectiveness**. *The Lancet*. 2021. Disponível em: <https://covid19.elsevierpure.com/es/publications/sars-cov-2-delta-voc-in-scotland-demographics-risk-of-hospital-ad> Acesso em: 30 abr. 2022.

TORTORA, E. (2020). "Saudades de tudo de todos": um olhar sobre as interações entre famílias, crianças e o professor de uma turma da Educação Infantil pelo WhatsApp em tempos de isolamento social. In: **Pedagogia em Ação**, 13(1), 71-83.

WANG, C.; PAN, R.; WAN, X.; TAN, Y.; XU, L.; HO, C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17(5), 1729. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17051729> Acesso: 30 abr. 2022.

WEISS, P. ; MURDOCH, D. R. Clinical course and mortality risk of severe COVID-19. In: **The Lancet**, v. 395(1022), p. 1014-1015, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32171076/> Acesso: 29abr. 2022.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Weekly epidemiological update on COVID-19** – 13 July 2021 – Edition 48. 49 2021a e b. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/339547/nCoV-weekly-sitrep24Jan21-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 29 abr. 2022.

WILICHOWSKI, T. *et al.* **Building back better: accelerating learning when schools reopen, and what Kenya's Tusome program can teach us.** Washington, DC: World Bank Group,

2020. Disponível em: [https://blogs.worldbank.org/education/building-back-better-accelerating-learning-when-schools-reopenand-what-kenyas-tusome?CID=WBW\\_AL\\_BlogNotification\\_EN\\_EXT](https://blogs.worldbank.org/education/building-back-better-accelerating-learning-when-schools-reopenand-what-kenyas-tusome?CID=WBW_AL_BlogNotification_EN_EXT). Acesso em: 15 ago. 2021.

WILLIAMS, S. V. *et al.* **An outbreak caused by the SARS-CoV-2 Delta (B.1.617.2) variant in a care home after partial vaccination with a single dose of the COVID-19 vaccine Vaxzevria, London, England.** April 2021. Euro Surveill. 2021. Disponível em: <https://www.sciencegate.app/document/10.2807/1560-7917.es.2021.26.27.2100626> Acesso em: 20 ago. 2021.

ZURAWSKI, R. L.; BOER, N.; SCHEID, N. M. J. O professor e os novos contextos de ensino: uma abordagem teórico-metodológica em tempos de pandemia. *In: Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas*, v. 21, n. 2, p. 81-93, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3446>. Acesso em: 02 maio 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.003)

# CAPACITAÇÃO SOBRE NOÇÕES BÁSICAS DE PRIMEIROS SOCORROS PARA A EQUIPE ESCOLAR NOS ÂMBITOS EDUCACIONAIS: COM O FOCO A LEI Nº 13.722 (LEI LUCAS)

**Jackeline Barcelos Corrêa**

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ - jack.barcelos1@hotmail.com

**Amaro Sebastião de Souza Quintino**

Mestrando do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ - amarotiao@yahoo.com.br

## RESUMO

O presente estudo foi consolidado no início das aulas presenciais no ano de 2022, quando foi disponibilizada uma capacitação na Creche Escola Parque Imperial, situada na zona central da cidade de Campos dos Goytacazes, mediada por um grupo de estudantes da Faculdade de Medicina. Estes alunos cursam o sétimo período e são acompanhados pelo professor orientador, responsável pelo curso. A Lei nº 13.722 (Lei Lucas) estabelece a obrigatoriedade da "capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil". A problemática do tema em pauta se dá a partir do desconhecimento da equipe escolar sobre os primeiros socorros no ambiente escolar em prol de salvar vidas. Como metodologia adotou-se uma abordagem de natureza qualitativa e quantitativa, apoiada no procedimento técnico de pesquisa bibliográfica e exploratória. O estudo está teoricamente baseado nos artigos e leis que versam sobre a temática que defendem a importância da

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.003)

CAPACITAÇÃO SOBRE NOÇÕES BÁSICAS DE PRIMEIROS SOCORROS PARA A EQUIPE ESCOLAR NOS ÂMBITOS EDUCACIONAIS: COM O FOCO A LEI Nº 13.722 (LEI LUCAS)

capacitação para os profissionais inseridos na Educação Infantil. Desta forma, considera-se que é primordial a formação da equipe escolar no que se refere a Lei supracitada. Portanto, o professor precisa estar ciente de seu comprometimento com a vida dos alunos, conscientes de suas responsabilidades tanto de educar como de cuidar, e principalmente de socorrer em casos de necessidade.

**Palavras-Chave:** Lei Lucas, Primeiros socorros, Capacitação, Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

Os primeiros socorros podem ser conceituados pelo atendimento temporário e imediato, a criança no âmbito escolar necessitando do reconhecimento das condições de risco da vítima, assim como, prover a melhor condição para um atendimento de um suporte mais avançado. O ideal é que o socorrista, seja habilitado na prática dos primeiros socorros, com conhecimentos básicos e treinamentos técnicos específicos para desempenhar a atividade.

Na escola e na creche são comuns os engasgos entre os bebês durante a alimentação, são também práticas comuns entre as crianças colocarem pequenos objetos na boca durante essa etapa da Educação Infantil. Por esse motivo, destaca-se nesta pesquisa a importância da capacitação para toda a equipe escolar e para a sociedade como um todo.

Neste sentido, a Lei nº 13.722 (Lei Lucas) estabelece a obrigatoriedade da “capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de Educação Básica e de estabelecimentos de recreação infantil”. E o seu objetivo específico é aumentar a segurança de crianças dentro do espaço escolar ou recreativo, oferecendo o conhecimento necessário para que os profissionais possam lidar com situações emergenciais.

A presente pesquisa intenciona trazer à tona um estudo vivenciado em uma Unidade Escolar (UE), que no ano de 2022 ofereceu para seus funcionários um curso de capacitação de primeiros socorros, certificando os mesmos para tal competência emergencial na creche.

O referencial tem por base os artigos e leis que versam sobre a temática, que defendem a importância da capacitação para os profissionais inseridos na Educação Infantil, tais como: Moraes; Silva (2014), Neto Galindo, *et al.* (2017); Cabral; Oliveira (2019) dentre outros autores especializados na prevenção de acidentes na escola infantil.

A pesquisa apresenta a importância dos primeiros socorros nas escolas de Educação Infantil, traz o conceito da Lei Lucas e a orientação em “locus” sobre a Lei 13.722, para ser abordada nas creches e escolas de Educação Infantil. E logo em seguida serão

elucidados os resultados e discussão, e as devidas considerações finais.

Portanto, a referida Lei é abordada em um curso destinado a professores e funcionários de escolas infantis, com a finalidade de compartilhar como prestar os primeiros socorros às crianças, já que as mesmas, são o futuro da nossa sociedade, mas também são vulneráveis a muitos perigos a que estão expostos em situações de risco de vida.

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente, para realizar a presente pesquisa adotou-se uma abordagem bibliográfica orientada por Gil (2012). O estudo está baseado nos artigos e leis que versam sobre a temática, e que defendem a importância da capacitação para os profissionais inseridos na Educação Infantil.

No início do ano letivo de 2022 foi disponibilizado um curso na Creche Escola Parque Imperial, Unidade Escolar (UE) que atende crianças de até 5 anos de idade, o que despertou o interesse da divulgação da Lei 13.722 (Lei Lucas) entre os profissionais da educação.

Foi feita uma capacitação direcionada a comunidade escolar, no turno da manhã para todos os profissionais que atuam na creche. Durante o curso, os futuros médicos orientaram a maneira adequada de fazer as manobras de primeiros socorros, explicitando a necessidade da equipe escolar atuar em casos de urgência, fazendo simulações com a participação de toda a equipe escolar. Seguem no próximo tópico os resultados e discussões sobre os acidentes ocorridos na creche que necessitam de primeiros socorros segundo a literatura.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A IMPORTÂNCIA DOS PRIMEIROS SOCORROS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Os acidentes podem ocorrer em qualquer lugar e em qualquer momento, e com informações adequadas é possível evitá-lo por



meio de uma adequada capacitação dos agentes envolvidos. Os primeiros socorros são procedimentos de auxílio imediato a vítimas de acidentes ou pessoas que estejam passando por um mal súbito. Eles não substituem de forma alguma o atendimento médico especializado (NETO GALINDO, *et al.*, 2017).

No cotidiano da Educação Infantil (EI) os engasgos são comuns, o que causa um desespero entre os professores na tentativa de desengasgar as crianças. Por esse motivo é necessário que se tenha prevenção constantemente: Segundo a *American Academy of Pediatrics*:

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria, “corpo estranho” é qualquer objeto ou substância que inadvertidamente penetra o corpo ou suas cavidades. Pode ser ingerido ou colocado pela criança nas narinas e conduto auditivo, mas apresenta um risco maior quando é aspirado para o pulmão. Qualquer material pode se tornar um corpo estranho no sistema respiratório, e a maior suspeita de que o acidente ocorreu é a situação de engasgo. Isto ocorre quando a criança está comendo, ou quando está com um objeto na boca, habitualmente peças pequenas de brinquedos (AAP, *s.p.*, 2013).

Os dados abaixo fornecidos pelo Ministério da Saúde (MS) apresentados pela ONG Criança Segura logo abaixo, asseguram a preocupação com a segurança das crianças dentro dos âmbitos escolares:

Segundo dados do Ministério da Saúde, publicados pela ONG Criança Segura, no ano de 2018 o número total de óbitos por sufocamento foi de 791 (de zero a 14 anos), e destes casos 600 tinham menos de 1 ano de idade, o que demonstra ser um acidente muito fatal que necessita de prevenção. Quanto às hospitalizações por sufocamento, no ano de 2018 foram 477 casos, e este número demonstra que há mais casos de óbitos do que de hospitalizações por essa causa, ou seja, é um acidente muito fatal que necessita de prevenção! Ainda de acordo com dados da ONG Criança Segura, todos os anos no Brasil, mais de 700 crianças morrem vítimas de sufocação ou engasgamento.

Além da supervisão total de um adulto, é importante evitar que a criança tenha contato com acessórios que facilmente podem ser levados à boca (AAP, s.p., 2013).

Para ressaltar os estudos referentes aos primeiros socorros infantis, se torna importante citar dados epidemiológicos, que retratam situações que embasam pesquisas científicas. Dados do Ministério da Saúde (2012), revelam que são inúmeros os números de óbitos por sufocação causado por engasgos que são comuns nas escolas:

(...) mais de 3.000 crianças, de 0 a 9 anos de idade, morreram em decorrência de acidentes no Brasil. Fazendo um apanhado dos últimos dez anos, as mortes por acidentes de até nove anos apresentaram uma redução de 24% em dados absolutos em sua totalidade, o envenenamento possui maior redução entre os outros agravos citados, -39%. De acordo com a mortalidade por acidentes em faixas etárias em 2012, o agravo que apresenta maior número condiz com o trânsito, mais de 1.000 mortes, seguido por afogamento 728, sufocação com 718 óbitos (BRASIL, 2012, p. 15).

Cabe ressaltar que assim que as crianças dentro das escolas tornam-se mais susceptíveis a acidentes, isto ocorre devido à vulnerabilidade ocasionada pela própria idade e pela exposição a ambientes diferentes do cotidiano. Desta maneira, na faixa etária de um a cinco anos, os principais casos ocorridos são representados pelas, quedas, engasgos, queimaduras, aspirações ou introduções de corpos estranhos e intoxicações exógenas (SOUZA, 1999).

Porém, é essencial que os profissionais da educação saibam lidar com esses problemas de forma emergencial, mantendo a situação controlada no âmbito escolar, enquanto a ambulância não chega. Assim, os profissionais de saúde contribuem com a segurança nas escolas, estabelecendo programas de educação em saúde voltada a este público infantil, juntamente com a comunidade, profissionais das creches e gestores, responsáveis pela saúde pública infantil (RODRIGUES *et al.*, 2015).

Assim, observa-se a importância de adquirir conhecimentos sobre a prevenção de agravos à saúde em atendimento às crianças em casos emergenciais. Silvani *et al.*, (2008) já apontavam que:

A partir da realização do estudo, verificou-se que o desempenho das cuidadoras em relação à ocorrência e a prevenção de acidentes é pautado no seu conhecimento popular, em experiências pessoais e vivências no próprio cotidiano da creche. A maioria das profissionais sente-se despreparada para o enfrentamento dessas situações, visto que não houve uma construção sólida desses saberes ao longo de sua formação. No entanto, demonstram preocupação e interesse quanto à aquisição de conhecimentos que qualifiquem o seu fazer (SILVANI, *et al.*, 2008, p. 204).

Os estudiosos ressaltam a importância da comunidade escolar participar regularmente de cursos e treinamentos de primeiros socorros, a fim de receber um suporte adequado de profissionais qualificados, assim como treinamento psicológico, emocional e técnico, a fim de proporcionar maior sensação de segurança aos alunos (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

Segundo Souza (2013, p. 3), "(...) os primeiros socorros são procedimentos e cuidados de urgência, prestados de início a uma pessoa ou vítima, em situações de acidentes ou mal súbito no lugar onde o caso está acontecendo". Nesse ínterim, nota-se que estes cuidados, podem salvar vidas e evitar que acidentes mais graves ocorram. O autor supracitado afirma a importância de aprender a evitar certos alimentos que causam engasgos, bem como ensinar desde cedo as técnicas e procedimentos de emergência desde a infância:

Ainda que pequenas, as crianças são capazes de avisar, prevenir e ajudar em diversas situações, desde que tenham a orientação e instrução adequada, sendo necessário um constante aprendizado desde a infância para que possam se familiarizar com as técnicas corretas realizadas em alguns procedimentos de emergências, que apesar de simples podem mudar o rumo de uma vida (SOUZA, 2013, p. 4).

Sendo assim, pode-se perceber que a escola é um ambiente responsável pela formação de cidadãos, por isso tornando-se um local favorável para o aprendizado das práticas de primeiros socorros e de ações que visem à prevenção de agravamento de acidentes. Sena, Ricas e Viana; (2011) acrescentam que:

(...) o ambiente educacional é um espaço onde se localiza um amplo número de crianças em processo de interação e desenvolvimento, no qual se trabalha diferentes atividades esportivas. Por isso, o ambiente se torna favorável a acidentes. Assim, a prática educativa em saúde não é uma prioridade atual, porém é evidente que se fazem necessárias estratégias que visem ao aprendizado de técnicas básicas de primeiros socorros desde crianças (SENA; RICAS; VIANA, 2011, p. 5).

Por fim, a Lei Lucas torna-se importante “ferramenta” de conhecimento da equipe de escolar das creches municipais, sobre os cuidados que devem ser realizados no atendimento inicial de primeiros socorros, assim como, o reconhecimento de ações voltadas para prevenção e promoção dos agravos na saúde infantil.

O curso oferecido pelos futuros médicos objetiva uma melhor qualidade de vida não só das crianças das creches, mas também abarca orientações para toda a comunidade escolar. Por esse motivo a Lei se torna fundamental no que se refere à proteção da vida elucidando diferentes maneiras de socorro emergencial.

## **A ORIENTAÇÃO EM “LÓCUS” SOBRE A LEI LUCAS NAS CRECHES E ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO VIGENTE**

A Constituição Federal de 1988, insere o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade como dever do Estado. Adiante, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, no mesmo nível do Ensino Fundamental e Médio. A partir das mudanças introduzidas na LDB em 2006, onde adiantou o acesso ao Ensino Fundamental, para que as crianças de 6 anos tenham acesso à Educação Básica,

e a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de 0 a 5 anos (BRASIL, 2017).

Contudo, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. A extensão dessa exigência está incluída na LDB 2013, que reflete plenamente que “todas as crianças de 4 e 5 anos de idade devem estar matriculadas em instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 36).

O ambiente escolar é essencial na vida de todos, sendo considerado o início da fase de conhecimentos e obrigatório, desenvolvendo o ser humano e ajudando-o a ingressar na sociedade, mas é preciso entender que apesar de ser um ambiente seguro e acolhedor, também está exposto a intercorrências (VASCONCELOS, 2007).

Dados afirmam que são constatadas mais de quatro mil crianças que morrem no Brasil todos os anos por conta de algum tipo de acidente. E foi exatamente um desses casos que originou a criação da Lei Lucas. (ALBUQUERQUE, 2019).

Segundo Spina (2017), no ano de 2017, o jovem Lucas Begalli, de apenas 10 anos, saiu em uma excursão com a escola. Durante o passeio, acabou se engasgando com um cachorro quente e morreu asfixiado, pois nenhum dos professores tinham conhecimento sobre técnicas de primeiros socorros.

Segundo a mesma autora, a partir desse momento, a mãe do menino, Alessandra Zamora, iniciou uma luta pela criação de uma lei que exigisse a capacitação de professores para lidar com esse tipo de situação de risco que envolvessem as crianças. E essa atitude beneficiou a ampliação de conhecimentos sobre os primeiros socorros por todas as escolas brasileiras que ofertam a modalidade da Educação Infantil e com esse propósito surge a Lei Lucas 13.722 (SPINA, 2017).

A Lei Lucas abrange um curso que é destinado a professores e funcionários de escolas infantis que desejam aprender a prestar os primeiros socorros básicos e princípios de segurança às crianças, além de lidar com diferentes emergências, como queimaduras, engasgo e asfixia. Depois de fazer este curso, você será capaz de

reconhecer quando uma criança precisa de atenção médica e como fazer o atendimento inicial.

O artigo 1º e 2º da Lei diz que:

Art. 1º Os estabelecimentos de ensino de educação básica da rede pública, por meio dos respectivos sistemas de ensino, e os estabelecimentos de ensino de educação básica e de recreação infantil da rede privada deverão capacitar professores e funcionários em noções de primeiros socorros.

Art. 2º Os cursos de primeiros socorros serão ministrados por entidades municipais ou estaduais especializadas em práticas de auxílio imediato e emergencial à população, no caso dos estabelecimentos públicos, e por profissionais habilitados, no caso dos estabelecimentos privados, e têm por objetivo capacitar os professores e funcionários para identificar e agir preventivamente em situações de emergência e urgência médicas, até que o suporte médico especializado, local ou remoto, se torne possível.

§ 1º O conteúdo dos cursos de primeiros socorros básicos ministrados deverá ser condizente com a natureza e a faixa etária do público atendido nos estabelecimentos de ensino ou de recreação.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino ou de recreação das redes pública e particular deverão dispor de **kits** de primeiros socorros, conforme orientação das entidades especializadas em atendimento emergencial à população (BRASIL, 2018).

Segundo os pesquisadores, escolas e professores desempenham um papel importante na promoção da saúde e na prevenção de doenças e acidentes entre crianças e adolescentes, pois são os primeiros a entrar em contato com as vítimas no atendimento inicial na escola (OLIVEIRA, 2015).

A temática do curso abrange os seguintes conteúdos programáticos: Conceitos de Primeiros Socorros; Prevenção de acidentes na escola; Procedimentos e Análise Inicial; Engasgos; Queimaduras; Fraturas e Entorses; Convulsões; Sinais Vitais; Itens do Kit de Primeiros Socorros e muito mais (BRASIL, 2017).



Os palestrantes pontuaram durante o curso duas técnicas de salvamento: A Manobra de *Heimlich*<sup>1</sup>, e manobra de RPC que visam manter a circulação sanguínea do coração e outros órgãos vitais. Com essas manobras ele garante, assim, a sobrevivência até que haja o atendimento da assistência médica emergencial.

A manobra de *Heimlich* é um procedimento que pode ser feito por qualquer pessoa, basta seguir as orientações de salvamento adequadas. Inclusive, ela pode ser aplicada em adultos, crianças e, até mesmo, bebês.

Os acadêmicos de Medicina orientaram a equipe escolar, fazendo a demonstração de como é feita a manobra, para que todos aprendessem a técnica de maneira correta. Todos os cursistas tiveram a oportunidade de participar da atividade prática, em prol de sanar dúvidas e fazer questionamentos sobre a temática, citando exemplos de experiências de engasgos vivenciados na creche.

O objetivo da manobra é fazer pressão no diafragma da vítima, forçando uma tosse, de modo que o objeto que está preso seja expulso, como mostra a Figura 1:

**Figura 1:** Orientações sobre a manobra de *Heimlich*



**Fonte:** Acervo pessoal dos pesquisadores

1 A manobra de *Heimlich* é uma das técnicas de salvamento mais conhecidas quando se trata de situações envolvendo asfixia decorrente de engasgo. Ela foi criada por um médico dos Estados Unidos no ano de 1974, o Dr. Henry Heimlich.



As manobras de RCP<sup>2</sup> são aquelas de reanimação cardiopulmonar. Elas devem ser realizadas em pessoas que estejam sofrendo uma parada cardíaca e são vitais para aumentar as chances de sobrevivência da vítima. O procedimento deve ser feito a cada 2 minutos até a chegada dos médicos socorristas.

Figura 2: Orientações sobre as manobras de RCP



Fonte: Domínio público da internet

A figura 2 pontua orientações das Manobras de RCP também no caso de engasgo da pessoa adulta, usando um modelo específico para tal, com o tamanho original e as devidas explicações necessárias para o atendimento emergencial.

A figura 3 segue orientando como é feita a manobra e oportunizando a equipe escolar experienciar a técnica junto a equipe que ministrou o curso em "locus".

2 As manobras de RCP, quando indicadas, só deverão ser iniciadas após a completa paramentação da equipe com dispositivos de proteção individual, que, embora possam variar de acordo com protocolo institucional, devem ser constituídos por avental impermeável, máscara N95, óculos e luvas.

Figura 3: Orientações sobre as manobras de RCP



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

Os primeiros socorros realizam-se por meio de procedimentos simples, cujo objetivo não é agravar o quadro da vítima. O primeiro atendimento é feito por qualquer pessoa com conhecimentos básicos de primeiros socorros, até que uma equipe de ambulância qualificada a encaminhe ao hospital (GODOY; SILVA, 2009).

Cabe ressaltar que a todo instante os palestrantes deixaram claro a importância da equipe escolar pedir socorro urgente aos órgãos competentes, mas o curso ensina técnica simples, caso surja uma emergência, um leigo pode salvar vidas em situações que envolvem afogamento, engasgo, desmaio, queimadura etc.

A implantação de “escolas seguras” deve seguir protocolos que visa identificar os riscos de acidentes e violência, pois acidentes na infância são comuns e também ocorrem com incidência em ambientes escolares, onde o interesse das crianças em explorar novas situações, o próprio potencial de novas habilidades, levando ao acontecimento de acidentes (CABRAL; OLIVEIRA, 2019).

Silvani *et al.* (2008) já apontavam que:

(...) verificou-se que o desempenho das cuidadoras em relação à ocorrência e a prevenção de acidentes é pautado no seu conhecimento popular, em experiências pessoais e vivências no próprio cotidiano da creche. A maioria das profissionais sente-se

despreparada para o enfrentamento dessas situações, visto que não houve uma construção sólida desses saberes ao longo de sua formação. No entanto, demonstram preocupação e interesse quanto à aquisição de conhecimentos que qualifiquem o seu fazer (SILVANI *et al.*, p. 204, 2008).

Estudos constataam que as crianças ficam expostas a alimentos e ameaças de engasgos que existem no espaço escolar, havendo a necessidade de professores obterem conhecimentos e informações sobre primeiros socorros. Dessa maneira minimiza os danos que ocorreram a partir destes acidentes (MORAES; SILVA, 2014).

Segundo pesquisas consultadas, os acidentes com crianças no ambiente escolar são bastante comuns e corriqueiras. Dentre estes, os acidentes mais frequentes na escola são: corpos estranhos nos ouvidos, olhos e nariz, objetos engolidos. No entanto, cabe aos profissionais dessas áreas terem um conhecimento mínimo para socorrer seu corpo discente em situações decorrentes (OLIVEIRA; SILVA; TOLEDO, 2013).

*A American Academy of Pediatrics (AAP)*, orienta que:

(...) alguns alimentos não devem ser oferecidos para crianças menores de 4 anos, pois são considerados de alto risco para sufocamento: cachorros quentes, nozes e sementes, pedaços de carne ou queijo, uvas inteiras, doces duros ou pegajosos, pipoca, pedaços de amendoim, pedaços de vegetais crus e goma de mascar (AAP, s.p. 2013).

Entretanto, esses objetos podem oferecer um risco seríssimo à saúde das crianças, no qual pode vir a ser fatal em mais de 99% dos casos, pontua-se neste trabalho a asfixia pelos balões, causada por meio da entrada da bexiga murcha pela garganta da criança (SILVA *et al.* 2017).

As bexigas utilizadas para a decoração das festas escolares também podem causar sérios acidentes. É preciso conscientizar a comunidade escolar e sociedade em geral sobre as bexigas, que são populares em festas familiares ou em outros eventos escolares, os balões de aniversário (bolas de assoprar ou bexiga em algumas regiões) são comumente vistos como artigos inofensivos de decoração.

As bexigas murchas representam perigo às crianças. De acordo com a literatura consultada que atende o bebê, ou a criança pode sobreviver depois de engolir uma bexiga e não resistir. Sendo assim, torna-se importante o conhecimento da equipe de trabalho das creches municipais, sobre os cuidados que devem ser realizados num atendimento inicial de primeiros socorros, assim como, conhecer as práticas de primeiros socorros, preservando a saúde e integridade das crianças das creches municipais (SPINA, 2017).

É bem sabido, que não se deve permitir que a criança sozinha sobre balões, nas festas escolares, deve-se usar bombas específicas para tal função. É importante certificar de que o descarte da bexiga foi feito em um lugar apropriado e longe do alcance da criança para que nenhuma criança coloque na boca e engasgue.

Nesta perspectiva, os autores Conti, Zanata (2014) destacam em seus estudos que engasgamentos, quedas, eventos convulsivos, paradas cardíacas ou respiratórias, afogamento, cortes, queimaduras e exposição a descargas elétricas são frequentes. Profissionais de saúde afirmam que um número expressivo desses acidentes pode ser administrado de maneira rápida e direta, tendo suas consequências atenuadas ou anuladas, Mas isso só acontece se diante da verificação do acidente, ocorrer uma imediata prestação de auxílio básico ao acidentado, seguindo os procedimentos básicos de primeiros socorros (CONTI; ZANATTA, 2014).

Por causa desse número expressivo de acidentes, é fundamental que todo estabelecimento de ensino, seja ele público ou privado, deve ter por objetivo garantir não somente uma formação educacional de qualidade para as crianças, mas também proporcionar a manutenção da integridade física dos mesmos, em prol de garantir que esses ambientes estejam seguros e preparados para lidar com as adversidades. Sendo oferecidas possibilidades de aprendizagens, mas também noções de primeiros socorros para a comunidade escolar. Portanto, os alimentos, objetos e brinquedos oferecidos na creche devem ser selecionados por meio de critérios.

Spina (2017) elucida alguns pontos importantes:

- 1- Ao escolher os brinquedos para uma criança, considerar sua idade, interesse e nível de habilidade. Seguir as recomendações do fabricante;

- 2- Procurar por brinquedos com selo do Inmetro;
- 3- Brinquedos para crianças maiores podem ser perigosos para as menores e devem ser guardados separadamente;
- 4- Inspeccionar regularmente os brinquedos à procura de danos que podem resultar em algum acidente enquanto a criança os manuseia (partes pequenas soltas, pontas afiadas ou arestas);
- 5- Evite utilizar balões de látex (bexigas). Se realmente precisar utilizá-los, guarde-os fora do alcance das crianças e supervisione-as durante toda a brincadeira;
- 6- Não permitir que crianças encham bexigas e ter cuidado com os pedaços de bexigas estouradas, pois podem ser acidentalmente ingeridos pelas crianças e ocasionar sérias consequências. Após o uso, esvazie as bexigas e descarte-as juntamente com eventuais pedaços (SPINA, 2017, p. 22).

É importante esclarecer que não é somente as escolas que precisam aprender a prestar os primeiros socorros, a sociedade deve estar preparada para qualquer situação que precise prestar atendimento. Assim, a presente pesquisa alerta os pais, escolas e todos os responsáveis, que é de suma importância estar sempre atento, principalmente aos bebês e as crianças pequenas, na hora do manuseio de diversos alimentos e objetos citados acima.

Sendo assim, essa é uma orientação importante, que ainda não é difundida entre os professores, gestores e comunidade escolar que oferecem a modalidade de ensino infantil.

Por conta disto, ao preparar professores e funcionários com treinamentos direcionados, é possível diminuir as consequências negativas de acidentes como quedas, engasgos e desmaios, a partir de um atendimento realizado.

Isto posto, constatou-se que com a criação da Lei Lucas, obriga professores e funcionários de escolas a receberem um curso de capacitação em primeiros socorros, para que as crianças tenham a chance de ter o primeiro atendimento, e serem socorridas na própria unidade escolar, até que os profissionais da área da medicina cheguem trazendo o socorro profissional adequado para preservar a vida da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura consultada, constatou-se que nas creches, os acidentes na infância são uma preocupação constante, sendo de fundamental importância que os profissionais que exercem suas atividades nestas, saibam como lidar frente a situações emergenciais. Desta forma, a lei supracitada busca minimizar ou evitar complicações decorrentes de acidentes nos ambientes escolares.

É notório que a capacitação oferecida em “locus” traz benefícios à comunidade escolar, tirando dúvidas, esclarecendo questionamentos em prol da segurança das crianças, uma vez que, acidentes no âmbito da educação infantil são recorrentes, podendo ser fatal.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois, pontuou a importância do curso de primeiro socorros, buscou-se esclarecimentos práticos, teóricos, científicos e documentais esclarecedores para o tema. Além disso, a discussão vinculou a importância da prevenção de agravos à saúde das crianças em casos de emergências.

Isto posto, considera-se que no ambiente escolar a implementação da Lei Lucas é uma ação educativa e pedagógica, onde os educadores têm como papel fundamental preservar a segurança dos alunos, estando preparados para socorrer o aluno que sofra alguma intercorrência durante o período escolar, em prol de medidas que preservam e salvam vidas.

## REFERÊNCIAS

AAP – American Academy of Pediatrics. **Numbers of Food-Related Choking Incidents in Children Continue to Climb.** AAP, 2013. Disponível em: <https://publications.aap.org/pediatrics/article-abstract/132/2/275/31431/Nonfatal-Choking-on-Food-Among-Children-14-Years?redirectedFrom=fulltext>

ALBUQUERQUE, F. **Cartilha chama a atenção para prevenção a acidentes com crianças.** Publicação virtual aborda cuidados para traumas mais comuns. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/cartilha-chama-atencao-para-prevencao-acidentes-com-criancas> Acesso em: 15 maio 2022.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 maio 2022.

BRASIL. **LEI Nº 13.722, Lei Lucas de 4 de Outubro de 2018.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13722.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13722.htm) Acesso em: 15 maio 2022.

CABRAL, E; OLIVEIRA, M. **"Primeiro Socorros na Escola: Conhecimento dos Professores"**. Revista Práxis, 2019. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/712#:~:text=Dos%2031%20participantes%20da%20pesquisa,sangramento%20nasal%2C%20quebraduras%20e%20engasgamento>. Acesso em: 15 maio 2022.

CONTI, K.; ZANATTA, S. **Acidentes no Ambiente escolar- Uma Discussão Necessária. Unespar Paravani**, 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unespar-paranavai\\_cien\\_artigo\\_kesia\\_liriam\\_meneguel.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranavai_cien_artigo_kesia_liriam_meneguel.pdf). Acesso em: 6 maio 2022.

FALCÃO, L. F. R.; BRANDÃO, J. C. M. **Primeiros socorros.** São Paulo: Martinari, 2010.

GODOY, A. E. ; SILVA, M. A. **A formação do Profissional de Educação Física e Primeiros Socorros na Escola.** Bragança Paulista, 2009. p. 25. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade São Francisco. Disponível em: Acesso em: 29 abr. 2022.

OLIVEIRA, M. A. J; SILVA C. J. J.; TOLEDO E. M. **O Conhecimento em Pronto Socorrismo de Professores da Rede Municipal de Ensino do Ciclo I de Cruzeiro-SP.** 2013. Rev. Educação, Cultura e Comunicação. Disponível em: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/viewFile/591/421> Acesso em: 15 maio 2022.

OLIVEIRA, R. A.; JUNIOR, R. L. BORGES, C. C. **Situações de primeiros socorros em aulas de educação física em municípios do sudoeste de Goiás.** Enciclopédia biosfera. [Internet]. 2015. Acesso em: 11 maio 2021.



v.11, n. 20; p. 72-77. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclo-p/2015a/situacoes.pdf>

MORAES, M. C. L.; SILVA, E. B. C. **Estudo sobre os acidentes na infância em duas creches públicas do município de São Paulo**. Revista Amazônica de Ensino de Ciências. Manaus, v.7, n.14. p.124-134. jul-dez. 2014. Disponível em: < <http://periodicos.ued.edu.br/index.php/arete/article/viewFile/597/593>>. Acesso em: 10 maio 2022.

NETO GALINDO, *et al.* **Primeiros socorros na escola: construção e validação de cartilha educativa para professores**. Acta Paulista de Enfermagem (*online*), v. 30, n. 1, 2017.

RODRIGUES, L. M. de C.; MOURA, M. E. B. ; MELO, T. M. T. de C. SILVA, M. N. P. ALENCAR, G. C. de A. SILVA, L.M. M. **Atualização sobre a ocorrência de acidentes envolvendo crianças**. Revista de Enfermagem da UFPE on line. Recife, 9 (Supl. 9):1028- 34, nov., 2015. Disponível em: < [file:///C:/Users/Janine%20Arruda/Downloads/8696-79723-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Janine%20Arruda/Downloads/8696-79723-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 10 maio 2022.

SENA, S. P.; RICAS, J.; VIANA, M. R. de A. **A Percepção dos acidentes escolares por educadores do Ensino Fundamental, Belo Horizonte**. Revista Med. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://rmmg.medicina.ufmg.br/index.php/rmmg/article/view/127/109> Acesso em: 13 maio 2022.

SILVA, L.; COSTA, J.; TAVARES, J.; COSTA, J. **"Primeiros Socorros e Prevenção de Acidentes no Ambiente Escolar: Intervenção em Unidade de Ensino"**. Enfermagem em Foco, 2017. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/893>. Acesso em: 6 maio 2022.

SILVANI , C. B. GOMES, G. C. SOUSA, L. D.; SOUZA, J. L. **Prevenção de acidentes em uma instituição de Educação Infantil: o conhecimento das cuidadoras**. Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008 abr/jun.

SOUZA, C. R. **Primeiros Socorros no Ensino Fundamental**. Universidade de Brasília, 2013. **Licenciatura**, Faculdade UnB Planaltina.

SOUZA, L. J. E. X. BARROSO, M. G. T. **Acidentes domésticos em crianças: abordagem conceitual.** Acta Paul. Enf., São Paulo, v. 12, n.1, p. 70-77, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n1/12438.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2022.

SPINA, L. **Sufocamento ou engasgo e a prevenção nas escolas,** 2017. <https://www.crechese segura.com.br/prevencao-de-sufocamento-na-escola/> Acesso em: 15 maio 2022.

VASCONCELOS, T. **A importância da educação na construção da cidadania.** São Paulo, 2007.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.004)

# INOVAÇÃO E PRÁTICAS COSTUMEIRAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR: FATORES DE DIFERENCIAÇÃO<sup>1</sup>

Fernando Gomes de Oliveira Tavares

Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, fgomestavares@gmail.com

## RESUMO

O debate em torno do conceito de inovação indicou a ausência de uma investigação mais consistente na dimensão educacional. Tornou-se comum considerar mudança, reforma, renovação e inovação educacional como sinônimos que determinam uma mesma realidade. Neste trabalho, emprego o conceito de inovação educacional para denominar práticas que seguem uma lógica. Por essa lógica, tais práticas se diferenciam de outras que são costumeiras em certo lugar, com certo grupo social. A presente pesquisa se orientou pelo seguinte problema: quais são os fatores que distinguem as práticas de inovação educacional das que são costumeiras em educação escolar? A hipótese era a de que, dentre tais fatores, são preponderantes: a organização do trabalho pedagógico e as relações pessoais estabelecidas no cotidiano escolar. Para averiguar tal hipótese, observei a rotina de uma escola no município de Cotia: a Escola Projeto Âncora. As informações foram coletadas através da observação direta, entrevistas e registros de conversas informais com diferentes agentes do universo escolar. Os resultados fundamentam-se na descrição das características

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), código de financiamento 001.

marcantes das diferentes práticas educacionais em educação escolar. Concluo que a hipótese levantada foi confirmada.

**Palavras-chave:** Inovação educacional, Práticas educacionais, Educação escolar.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho dedicou-se ao seguinte problema de pesquisa: quais são os fatores que distinguem as práticas de inovação educacional das que são costumeiras em educação escolar? A hipótese era a de que, dentre os fatores que distinguem as práticas educacionais inovadoras das práticas costumeiras, são preponderantes: a organização do trabalho pedagógico e as relações pessoais estabelecidas no cotidiano escolar.

Inicialmente, o que se pretendia e foi proposto pelo projeto de pesquisa era realizar um estudo comparativo entre duas escolas no município de Cotia, na região metropolitana de São Paulo (SP). A primeira, Escola Estadual Fernando Nobre, foi escolhida por apresentar características educacionais consideradas costumeiras e a segunda, Escola Projeto Âncora, por representar os aspectos inovadores. Porém, já nos primeiros desdobramentos do percurso investigativo, essa opção foi se mostrando inviável. Primeiramente porque, após um trabalho de campo inicial, constatei que a instituição Fernando Nobre não era uma escola convencional, pois apresentava alguns fatores inovadores como, por exemplo, a participação ativa da comunidade na definição dos projetos educacionais e a construção coletiva dos diferentes documentos pedagógicos (Projeto político-pedagógico, planejamento anual, apostilas, planos de aula).

Percebi que era mais viável adotar um modelo prévio, baseado na literatura, na minha trajetória docente e na minha própria formação escolar “tradicional”, para o que julgo serem as práticas educacionais costumeiras. Por fim, a visita à Escola Projeto Âncora apontou para um quadro de observações bastante complexo, que demandaria um exame minucioso para a caracterização das práticas educacionais desenvolvidas ali. A partir dessas constatações, decidi concentrar a coleta de dados apenas nessa unidade escolar. Adotei-a de antemão como um modelo de práticas educacionais inovadoras e estabeleci uma posterior comparação com o que chamei de práticas costumeiras em educação escolar.

Penso que práticas educacionais são as diferentes ações entre os agentes do universo escolar que visam fornecer as condições necessárias para a aprendizagem. Tomo o devido cuidado

para dissociar a concepção das práticas consideradas inovadoras das que são costumeiras. Entendo inovação educacional, amparado na acepção proposta por Ghanem (2012, 2013a, 2013b), como uma tentativa de alteração das práticas educacionais consideradas costumeiras em um determinado local. Portanto, as práticas de inovação educacional não se distinguem por serem criativas, originais ou muito menos “tecnológicas”. Estão caracterizadas por serem diferentes de outras práticas educacionais que são comuns em um contexto social circunscrito.

Assim sendo, reservo esse termo para as intervenções que têm lugar “embaixo”, em nível local ou micro e que nada têm a ver com a ação reformadora dos governantes. Nesse sentido, a escola que inova é aquela que traz modificações nas práticas educacionais que são costumeiras dentro de um determinado grupo social. Levo em conta também que, conforme formulou Cândido (1964), toda escola é um grupo social, ou seja, detém uma sociabilidade própria resultante da ação combinada dos seus membros.

Costumeiras são aquelas práticas educacionais nas quais a principal preocupação é a de organizar o trabalho pedagógico na direção de uma transmissão de saberes considerados indispensáveis e legítimos, embora sejam dissociados das exigências mais cruciais dos diferentes grupos sociais. Geralmente, esses costumes seguem os modos contemporâneos de educação que estão baseados nos aspectos mais marcantes da chamada pedagogia tradicional. Nas escolas que operam segundo essa dinâmica, a ênfase é dada ao ensino e à aquisição do conhecimento. O professor é o centro desse conhecimento. Tal conhecimento é processado, preparado, aceito como verdadeiro e livre de dúvidas. O saber não é visto como o efeito de uma pergunta ou de uma busca pessoal, mas sim como um presente dado pelas autoridades aos estudantes. Assim, os conteúdos disciplinares estão no topo, são o fim da aprendizagem e não um meio para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Notei que muitos trabalhos que tratam da inovação educacional apresentam dificuldades conceituais. Na maioria das vezes, utilizam uma linguagem extremamente técnica e demonstram uma tendência a entender a inovação como um processo administrativo, desconsiderando a importância do quadro social, cultural, histórico

e político em que operam todas as inovações. Em trabalhos como *La aventura de innovar: el cambio en la escuela* (Carbonell, 2001) e *Innovar au coeur de l'établissement scolaire* (Thurler, 2000), os empenhos têm se dirigido mais a difundir e modelizar experiências do que a compreendê-las em sua complexidade e integralidade no âmbito dos atores, processos, relações, dinâmicas, resistências, dilemas, conflitos e contradições. Com esta investigação, preencho essa lacuna ao promover uma investigação no sentido de contribuir para uma melhor compreensão das lógicas nas quais se situam os principais agentes envolvidos nas práticas educacionais, tanto as inovadoras quanto as costumeiras, dentro do universo escolar.

Para atingir tal propósito, divido o presente texto em quatro partes. Na primeira, discorro acerca do percurso metodológico desta investigação, demonstro os procedimentos e as técnicas utilizadas na coleta de informações e, para arrematar, elaboro um paralelo entre o estudo de caso e a pesquisa educacional. Na segunda parte, apresento uma descrição sobre a origem e o fim da Escola Projeto Âncora. Na terceira, descrevo as práticas educacionais inovadoras e costumeiras e faço uma comparação segundo a organização do trabalho pedagógico e as relações pessoais estabelecidas no cotidiano escolar. Na quarta e última parte, concluo, a partir dos resultados obtidos, confirmando a hipótese inicial levantada por esta pesquisa.

## METODOLOGIA

A princípio, realizei um exame da literatura específica, não só para me aprofundar no assunto, mas também para entender os possíveis sentidos atribuídos ao conceito de inovação em educação, uma vez que percebi que este termo era empregado indeliberadamente em diversos estudos. Essa primeira etapa exploratória também foi importante para delimitar as unidades de análise e para elaborar uma estratégia de abordagem do objeto pesquisado.

A segunda etapa consistiu na coleta de informações em campo. Guiado pela necessidade de encontrar fatores distintivos entre práticas inovadoras e costumeiras, a intenção inicial foi escolher dois casos que pudessem representar esses aspectos para, depois, estabelecer uma comparação entre ambos. Essa escolha



não foi feita ao acaso e se deu a partir de algumas características do que estou chamando de inovador e de costumeiro.

Chamo de inovadoras as práticas educacionais que alteram condutas comuns em um grupo social específico, conforme propõe Ghanem (2012, 2013a, 2013b). Denomino costumeiras as práticas educacionais que se preocupam em organizar o trabalho pedagógico no sentido de difundir saberes considerados imprescindíveis e legítimos, mesmo que estejam dissociados das necessidades mais vivas de um determinado grupo social. Adoto também essa ideia de grupo social acompanhando Cândido (1964), que vê toda escola como um agrupamento social dotado de uma estrutura própria, visto que sua formação é o resultado da ação combinada dos seus diferentes agentes a depender do contexto em que se insere. Com base nesses pressupostos teóricos, elegi a Escola Estadual Fernando Nobre como um possível caso de práticas costumeiras e a Escola Projeto Âncora como um possível caso de práticas inovadoras, ambas localizadas no mesmo bairro, na cidade de Cotia, em São Paulo.

Definidas as escolas, entrei em contato primeiro com a Fernando Nobre e consegui agendar a primeira visita. Ao chegar ao local, conversei com o diretor e pedi sua autorização para acompanhar as diferentes atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Ele me concedeu permissão sem nenhum tipo de restrição. Assim, pude observar e registrar, durante três semanas seguidas, práticas como atribuição de aulas, definição do planejamento anual, aulas de diferentes disciplinas, reuniões de pais, oficinas, assembleias de estudantes e, até mesmo, um encontro da associação de pais e mestres (APM).

Tudo isso foi o bastante para notar que a instituição mostrava diversos aspectos que não se encaixavam no rol das práticas costumeiras conforme eu havia previsto. Descobri que a Fernando Nobre era a única escola pública da região que tinha conquistado o direito, no ano de 2006, de ser uma escola em tempo integral, após um longo e intenso processo de lutas com o apoio da comunidade. Soube também que o diretor do estabelecimento recebeu o prêmio “Referências de Gestão e Liderança” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo trabalho exercido frente a essa transição escolar. Segundo ele, “o prêmio foi uma forma de recuperar a

autoestima da comunidade e dos alunos. Sem eles, eu seria um gestor do vazio com um trabalho sem sentido”. Outros fatores também ajudaram a descartar a opção dessa escola como uma amostra de práticas educacionais costumeiras como, por exemplo, a proposição de oficinas extracurriculares pelos moradores do bairro, a produção de um jornal estudantil e o cultivo de uma horta orgânica destinada para o consumo na merenda escolar.

Contudo, antes de descartar por completo essa unidade escolar, resolvi visitar a segunda instituição, a Escola Projeto Âncora. As informações sobre essa escola, possibilitadas por amigos que a conheciam, pelos anúncios presentes na página do Ministério da Educação (MEC)<sup>2</sup> e pela tese de Quevedo (2014), apresentavam fortes indícios de que poderia se tratar de um caso exemplar de práticas educacionais inovadoras. Para verificar o que de fato ocorria nesse local, realizei minha primeira visita em fevereiro de 2018. Nessa ocasião, participei do que eles chamavam de “vivência de um dia”. Tratava-se de uma visita guiada, com sete horas de duração, na qual o visitante tinha contato com todos os ambientes de aprendizagem, conhecia a história do projeto e participava de uma roda de conversa mediada por alguns educadores.

Mesmo sendo aquela a primeira aproximação, e levando em conta que uma inovação não conduz necessariamente de uma situação considerada insatisfatória para outra melhor, foi possível ponderar que o caráter inovador do Âncora residia na participação ativa dos diferentes agentes do universo escolar na construção dos projetos educacionais. Confesso que fiquei impressionado com esse primeiro contato com a escola. No entanto, definido o local de observação para entender a inovação educacional, faltava por outro lado decidir o que seria feito para examinar as práticas educacionais costumeiras, já que a minha primeira opção havia se demonstrado inexecutável.

A revisitação das minhas memórias escolares solucionaram essa questão. Em outras palavras, decidi resgatar minhas experiências como estudante e professor de escolas convencionais para determinar um parâmetro comparativo, sem a necessidade

---

2 A Escola Projeto Âncora foi considerada, no ano de 2015, pelo Ministério da Educação como uma das 178 instituições legais, inovadoras e criativas do Brasil.

de eleger e descrever outras experiências educativas consideradas costumeiras. Essa opção se tornou mais viável não só por ajudar a revelar as diferenças e semelhanças entre o que se entende por essas práticas educacionais, mas também por acomodar melhor a dimensão do que se pretendia, desde o projeto de pesquisa, com a coleta de informações: realizar descrições densas a partir do método do estudo de caso.

Optei pelo estudo de caso devido à vantagem que oferece para ajudar a interpretar realidades educacionais dentro de um contexto cultural circunscrito. Os trabalhos de André (2005) e Yin (2014) apontam os benefícios dessa opção devido à sua adequação a uma análise profunda e minuciosa de um ou de poucos objetos, sempre com ênfase na singularidade. Dessa forma, procurei me distanciar da ingênua pretensão de generalização e me preoquei com o rigor descritivo das situações vivenciadas em campo, pois, embora acredite que a reconstituição do quadro real feita pelo pesquisador não seja a única correta ou possível, tenho a expectativa de que possa fornecer materiais suficientes para que o próprio leitor possa avaliar a fidedignidade do relato e a pertinência das interpretações.

Em um segundo momento, escolhi os procedimentos técnicos adequados para apoiar essa perspectiva. Além de ações próprias do estudo de caso, como a observação e o registro de anotações, também fiz uso da análise documental e de conversas informais com estudantes, professores(as), gestores(as), funcionários(as) não docentes e familiares.

A preferência por esse tipo de conversa causou um grande impacto na forma como procedi em campo e no modo como estruturei este trabalho. As conversações seguiram a linha do reposicionamento do pesquisador no cotidiano, proposto por Spink (2008), e foram pautadas por um roteiro de observação baseado em duas variáveis analíticas: a organização do trabalho pedagógico e as relações pessoais no cotidiano escolar. A primeira via me ajudou a compreender os procedimentos de ensino, os modos de utilização do espaço escolar, a elaboração dos documentos pedagógicos, as formas de avaliação, a preparação do corpo docente e a concepção das suas finalidades educativas.

Já a segunda facilitou meu entendimento sobre os conflitos, a relação da escola com os interesses da comunidade local, as

atividades cooperativas e desagregadoras, o modo de formulação de decisões e as formas de participação dos diferentes agentes do universo escolar. Seus efeitos iniciais foram tão significativos e determinantes que acabei eliminando, no decorrer do processo, a realização de entrevistas semiestruturadas. Percebi que a ausência de um plano fixo e de um gravador facilitava a aproximação das pessoas. Estas se sentiram mais confortáveis e produziram certos discursos aos quais, possivelmente, eu não teria acesso por meio da entrevista formal.

O período de visitação se deu no decorrer do ano de 2018. Presenciei muitas atividades como oficinas extracurriculares, assembleias, projetos comunitários, rodas de conversa, entre outras. Ao finalizar a coleta de dados empíricos, a primeira tarefa foi organizar o registro das conversas informais. Dessa forma, pude analisá-las a partir da mesma abordagem, citada anteriormente, indicada por Spink (2008). Refere-se à separação das anotações em categorias temáticas, depois ampliadas, estabelecendo-se uma relação entre essas. Tal procedimento facilitou também a articulação dos discursos apreendidos com o que estava presente nos diversos documentos e vídeos institucionais que foram analisados.

Feita essa análise comparativa de todas as informações encontradas em campo, procurei identificar os principais fatores que diferenciam as práticas educacionais costumeiras das práticas educacionais inovadoras. Penso que a descrição robusta de tais aspectos contribuiu para verificar a hipótese inicial. Vale ressaltar também que a realização de leituras adequadas ao tema prosseguiu durante todo o percurso investigativo, de modo a ampliar o referencial teórico.

Um último alerta, antes do início do próximo item, se faz necessário. Optei pela omissão dos nomes de alguns entrevistados para evitar qualquer tipo de transtorno no interior da instituição educacional pesquisada. Apesar do fato de que todos no local estavam cientes da minha função de pesquisador e, por isso, compartilharam informações conscientes de que seriam divulgadas, muita coisa foi obtida informalmente, fruto de uma audição aguçada, para não dizer intrometida. Dessa forma, as identidades foram substituídas pelos postos ocupados no local durante o período de vigência desta investigação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### GÊNESE E FIM DE UMA ESCOLA INOVADORA

Conto agora um pouco da história de uma escola diferente, que nasceu em 2012. Entretanto sua origem é mais remota, pois, antes de se tornar uma escola, o Projeto Âncora funcionou como uma entidade assistencial durante 17 anos. Seu nome foi devido à paixão do fundador catarinense pela navegação. Uns diziam que esse nome trazia uma ideia de estagnação e não combinava com os objetivos da instituição. Outros, mais otimistas, acreditavam que o nome era coerente, porque carregava uma ideia de mudança no sentido de sempre “levantar âncora à procura de novos mares”. Independente da discussão sobre o batismo, o fato é, posso afirmar, que essa era uma escola que se transformava com uma rapidez intensa. O próprio panfleto de divulgação da escola se encarregava do alerta: “Se você conhece o Âncora, a dica é ir revisitar, já não somos mais os mesmos. Nossa reinvenção é diária”.

Seguindo a recomendação do anúncio, revisei a escola inúmeras vezes ao longo do ano de 2018. Dessa forma, conheci um pouco mais não só da escola, como também do seu entorno. O Âncora estava localizado no município de Cotia, zona oeste da Grande São Paulo, local de antigas chácaras e de condomínios fechados de classe média alta que contrastam com a presença massiva dos barracos de famílias em situação de alta vulnerabilidade social. A região conta com aproximadamente 250 mil habitantes e registra um dos cem melhores Índices de Desenvolvimento Humano do estado de São Paulo (IBGE, 2019). Conta também com alguns postos de saúde, comércios de pequeno porte e shopping centers de luxo. No aspecto religioso, a comunidade é privilegiada: por ali há diversas igrejas católicas e protestantes, casas espíritas e terreiros de umbanda. Coexistem nesse espaço, predominantemente urbano, 194 unidades escolares, que atendem a mais de 40 mil estudantes (INEP, 2019).

A Escola Projeto Âncora era mais uma presente nesse contexto. No início a instituição oferecia atividades na área de cultura, esportes e lazer para as crianças da região, apenas no contraturno escolar. Segundo a esposa do fundador, que era filho de austríacos,

ele sempre dizia que quando se aposentasse “iria devolver para o país [Brasil] tudo que sua família havia recebido”. Aos 55 anos, o empresário do setor de turismo cumpriu a promessa: vendeu a empresa e utilizou o dinheiro para fundar o Âncora. A pressa era tanta que em apenas um ano o local já estava de pé. Mesmo com o sonho realizado, após um período o casal percebeu que era importante oferecer condições para que as crianças pudessem permanecer na entidade em tempo integral. Para tal objetivo, desejavam construir uma escola. Quando questionei a fundadora acerca dessa inquietação, ela disse que antes de o projeto virar uma escola eles “estavam enxugando gelo”, porque trabalhavam de uma forma no Âncora e a escola de origem das crianças operava de outra.

O novo sonho do casal foi concretizado apenas em 2012, mas, dessa vez, apenas com a presença de uma das partes, pois o empresário faleceu. Ou então, como me disseram alguns estudantes mais poéticos, “ele morreu e renasceu como escola”. Após sua dedicação de 16 anos ao projeto, suas cinzas foram espalhadas sob um pau-brasil localizado dentro da própria instituição. Uma estudante me contou que a cachorrinha do fundador, chamada Tila, também foi enterrada no mesmo local e, por isso, segundo a criança, ele “virou natureza e está se divertindo” com o seu animal de estimação. No entanto, apesar da sua ausência na inauguração, ele havia conseguido participar ativamente da trajetória de ampliar a atuação da ONG para uma escola de ensino formal. Frequentou vários eventos pedagógicos e se reuniu com alguns intelectuais como Rubem Alves, Mário Sérgio Cortella, Frei Betto e José Pacheco, o educador português que alterou definitivamente o rumo das coisas.

O casal precursor só tomou conhecimento da existência desse professor lusitano após a leitura do livro *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, publicado em 2001 por Rubem Alves. No texto, o autor descreve as experiências educacionais inovadoras vivenciadas durante sua visita à Escola da Ponte<sup>3</sup>, local onde José Pacheco trabalhou durante 30 anos antes de se aposentar e vir para o Brasil. O contato com essa história de transformação da

3 A Escola da Ponte é uma instituição pública localizada na Vila das Aves, no distrito do Porto, em Portugal. Sua filosofia pedagógica, baseada nos princípios das denominadas escolas democráticas, inspirou inúmeros projetos educativos ao redor do mundo.



escola portuguesa fez com que os fundadores constatassem que o modelo das escolas brasileiras, segundo eles, “estava falido, ultrapassado e com data de validade vencida”. E, por esse motivo, teriam que encontrar um meio de construir “um outro tipo de escola”, que educasse para a “modificação das injustiças sociais”. Segundo eles, uma escola ideal teria que educar para a cidadania e para o pensar autônomo, “uma escola feita com e para a criança”.

A Escola da Ponte representava essa possibilidade para os fundadores, algo que pode ser notado no trecho de uma *Carta mensal* divulgada em junho de 2003:

Isso existe na Escola da Ponte, então é possível também entre nós, em Cotia. Queremos terminar o ano com esta reflexão que certamente dará frutos para os próximos anos. E queremos mostrar a você o quanto somos dinâmicos e o quanto queremos de fato fazer acontecer mudanças que tornem mais justa e fraterna a vida neste país, neste planeta (PROJETO ÂNCORA, 2003).

Após alguns anos e várias conversas através de e-mails, José Pacheco, que já estava assessorando alguns projetos em território brasileiro, resolveu aceitar o convite do casal, em 2011, para orientá-los na construção da escola. Um motivo que facilitou a anuição foi a opção do professor português, de instalar-se, após andar franciscanamente pelo país, na cidade de Cotia. Como esse acordo adveio, por coincidência, duas semanas antes do falecimento do fundador, os esforços em dar continuidade ao desenvolvimento do trabalho se duplicaram: disse a fundadora que “muita gente resolveu se unir em solidariedade à memória do fundador” e que “assumiram com muita vontade a incumbência de dar continuidade ao sonho de construção de uma nova escola”.

Nessa continuidade, oficialmente, no ano de 2012, surge a Escola Projeto Âncora. O espaço continuava praticamente o mesmo, mas agora era preciso romper com uma tradição assistencial, que havia beneficiado mais de 6 mil crianças desde 1995, para chegar a uma outra forma de relação com a comunidade. Assim, a entidade se tornava escola mas, como disse a fundadora, “não pensavam em fazer qualquer escola: o desejo era criar uma educação diferente”. Segundo ela, “a Escola da Ponte foi a inspiração, mas não o modelo”.



Até mesmo porque as críticas do casal fundador em relação ao que chamavam de educação tradicional foram sempre incisivas, e eram anteriores ao seu conhecimento sobre a Escola da Ponte.

Cientes do tipo de escola que não queriam, agora era preciso focar em um modelo alternativo. Para isso contrataram e reuniram professores, funcionários e voluntários que, segundo José Pacheco, “entenderam que manter o modelo educacional do século XIX não era mais possível”. O único pré-requisito adotado para trabalhar na instituição foi a boa vontade para mudar. Nenhum tipo de formação específica ou “experiência em escolas alternativas” foi exigido. Não havia necessidade nem de conhecer o discurso dos teóricos do construtivismo, pois, ainda nas palavras de Pacheco, “não estavam procurando fofoqueiros”. Claro que essa fala irônica do educador português não representa a ausência total da adoção de teorias no processo educativo: apenas retrata a importância dada por ele à prática escolar cotidiana em detrimento de um modelo teórico previamente estabelecido. Se não for esse o motivo, seria difícil explicar que todos os projetos assessorados por ele aqui no Brasil possuam um referencial teórico – aliás, um multirreferencial teórico, composto apenas por brasileiros.

Antes da alcunha de ufanista, ele se defende dizendo que é uma “questão de bom senso”: em vez de “ler um Piaget vamos ler o Lauro de Oliveira, em vez de ler John Dewey vamos ler o Anísio Teixeira, em vez de ler Claparède vamos ler o Lourenço Filho”. Segundo ele, esses autores nacionais reinterpretaram os autores estrangeiros para uma versão brasileira. Ele também quis se livrar de outro julgamento antecipado, o de colonizador, ao dizer que “resolveu esquecer a Ponte” e, sexagenário, voltar à escola “para ver uma educação feita por brasileiros, sem o mínimo contributo da Ponte, romper com a educação tradicional”.

Outra questão que pude perceber, quando entrevistei aqueles que participaram dos primórdios da escola, foi a crença unânime na inovação como algo que aporta melhoria na educação. A pessoa que ocupava a coordenação afirmou que “inovação é tudo aquilo que apresenta caminhos melhores ao modelo educacional vigente”. A própria fundadora relatava que a inovação educacional consiste de uma “proposta contemporânea de transformação da escola que busca torná-la um espaço para formação de indivíduos

capazes de realizar seus projetos de vida”. Alguns educadores do projeto enxergavam a inovação como algo que possibilita a vivência dos educandos em um ambiente mais democrático. José Pacheco, apesar de também ter corroborado essa perspectiva, foi um pouco mais radical e declarou que “inovação é tudo aquilo que é inédito, logo não é inovação melhorar a aula, pois ela não pode ser melhorada e sim erradicada”.

Imbuído dessa crença do “fazer diferente”, José Pacheco contou que se reuniu com os professores do Âncora apenas uma semana antes de começar a transição para o projeto se tornar uma escola. Quando chegou na sala onde todos estavam reunidos, segundo ele, “havia um pânico generalizado na turma de educadores”. Todos estavam com um papel sobre a mesa esperando que ele dissesse algo relevante para a formação de professores. Ao perceber essa ansiedade, Pacheco disse: “Escrevam nessa folha os valores que comandam a vida de vocês”. Olharam para ele apreensivos e questionaram o motivo daquilo. Ele emendou: “Escolas são pessoas e pessoas possuem valores que comandam a vida de vocês. Por isso, quero saber se existem valores comuns entre vocês”. Todos escreveram, ele recolheu os papéis e, quando olhou, percebeu que havia cinco valores presentes em todas as folhas: afetividade, honestidade, respeito, responsabilidade e solidariedade. Dessa forma, José Pacheco concluiu com uma indagação: “Se estes são os valores, quais serão as práticas educacionais compatíveis com eles?”

Os valores obtidos nesse encontro embrionário tornaram-se os principais norteadores das finalidades educativas da escola. Ficaram grafados nos muros da instituição, e na ponta da língua de toda a comunidade escolar. Qualquer um que conhecia e participava do projeto, conforme relatou uma estudante, tinha que “saber e praticar os valores de cor e salteado”. Constituíam-se nos verdadeiros pilares da instituição, pois a partir deles é que foram criados todos os outros documentos que regiam os princípios da organização. Foram tão importantes que serviram até mesmo para pautar a conduta dos diversos agentes no cotidiano escolar. Percebo aqui a diferença crucial ao comparar o nascimento da Escola Projeto Âncora com aquilo que é costumeiramente praticado nas demais: seu planejamento inicial se deu a partir de uma atividade coletiva

de pessoas envolvidas com o processo, e não de um ato individual e isolado.

Para finalizar este capítulo, vale evidenciar os meios pelo qual a instituição tentava se manter financeiramente. No que diz respeito à fase inicial de construção, o fundador não aceitou nenhum tipo de doação. Segundo sua esposa, apesar das ofertas de alguns amigos empresários, ele sempre recusava dizendo que “iria edificar com o próprio dinheiro, da forma que desejava e com o melhor material de construção possível”. No entanto, no que concerne à permanência do projeto, a história foi bem diferente. Contou com um conjunto de aproximadamente 160 pessoas físicas e jurídicas. Esse grupo contribuiu com a entidade, especialmente no tocante à criação de estratégias para captação de novos recursos. Outra forma de captação vinha da autorização do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente para angariar fundos dedutíveis do Imposto de Renda devido.

No final de 2019<sup>4</sup>, a instituição começou a enfrentar sérios problemas financeiros. Segundo a diretora da instituição, o Âncora estava sobrevivendo apenas porque o fundador havia deixado uma reserva para ser acessada mensalmente, mas esse dinheiro acabou e os esforços de captação de recursos não foram suficientes para suprir as demandas. Como forma de angariar novos apoios financeiros, a escola iniciou a cobrança de mensalidade para novos alunos, mas essa ação também não surtiu o efeito desejado. Houve também um forte apelo por novas doações, mas o montante arrecadado foi suficiente apenas para cobrir os custos básicos de manutenção. Ainda assim, a escola conseguiu, mesmo que por um breve tempo, manter algumas oficinas funcionando.

Segundo o relato de alguns ex-funcionários, ainda “havia uma esperança” de retomar as atividades, mas a situação ficou ainda mais insustentável com o início da pandemia de coronavírus em 2020. Todos os contratos profissionais foram rescindidos e as famílias tiveram que ser instruídas a procurar vagas para suas crianças

---

4 Já havia encerrado o meu período de acompanhamento do trabalho desenvolvido pela escola. Portanto, as informações referentes ao fechamento do Âncora são apresentadas aqui com base naquilo que foi noticiado nas Cartas Mensais, nos diferentes veículos de comunicação e no relato de ex-funcionários.

em outras escolas da região. Em outubro de 2021, a escola passou a se chamar Cidade Âncora e transformou-se em um parque de negócios sociais, decretando o fim das atividades escolares.

Ressalto que a chamada Cidade Âncora ainda está muito aquém daquela proposta inicial desenhada pelos fundadores: “uma cidade onde a experiência educativa colabora para o desenvolvimento da cidadania e inspira um sentido comunitário mais profundo.” Aquilo que é apresentado, atualmente, consiste apenas em um agrupamento de, autodenominados, “empreendedores sociais”. Para ser mais específico, a escola fechou e cedeu espaço para uma cervejaria artesanal, uma oficina de mosaico, uma academia de esporte, uma agência de comunicação e para uma loja de panificação artesanal.

Penso que acreditar no potencial transformador de um coletivo de pessoas e não se acomodar perante as injustiças sociais é algo urgente e necessário. De fato, é imprescindível a presença dessa autoestima, no discurso das pessoas que foram entrevistadas, ainda mais quando aquilo que se quer fazer é diferente do que se apresenta ao redor. Mesmo com o fim dessa escola, ainda confio na boa vontade do “fazer diferente”, tão almejado por essas pessoas. Pode parecer, algumas vezes, que seguiam por uma via utópica, mas a lucidez estava muito mais presente. Lucidez não pelo fato da criação ou difusão de um tipo inovador de educação. Lucidez porque demonstravam respeito e preocupação com as diferentes demandas das pessoas envolvidas com a comunidade escolar.

Se depender dos números apresentados pela instituição, o objetivo inicial foi atingido. O Âncora foi citado mais de 6 mil vezes nas diferentes redes sociais, 300 vezes em sites e 325 em mídia impressa. Foi objeto de 30 trabalhos acadêmicos. Pautado por 21 programas de televisão. Visitado por mais de 15 mil pessoas de diferentes nacionalidades. Reportado em 2 documentários<sup>5</sup>. Figurou entre as 100 melhores ONGs do Brasil segundo o Instituto Doar. E, por fim, fez parte de uma lista mundial (InnoveEdu) de 96 escolas que apresentavam soluções para demandas do século XXI, com

5 Documentários com a participação da Escola Projeto Âncora: *Quando sinto que já sei* estreou em 2014 e *Destino educação: escolas inovadoras* estreou em 2016.

curadoria em quatro países: Brasil, Estados Unidos, Reino Unido e Catar.

A Escola Projeto Âncora foi uma organização educativa composta por pessoas que buscavam, constantemente, oferecer condições para o desenvolvimento dos diversos propósitos pessoais requeridos. Não enxergavam a escola como um método replicável, mas sim como algo singular que faz parte de cada contexto, de cada lugar. Dessa forma, veremos a seguir como o Âncora conseguia se afastar de algumas práticas que ainda são costumeiras dentro da maioria dos ambientes educativos. Práticas voltadas, cada vez mais, para a transmissão de um conjunto de conhecimentos alheios às reais necessidades dos indivíduos implicados no processo educacional.

## A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AS RELAÇÕES PESSOAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

A Escola Projeto Âncora situava-se na parte mais alta de um terreno e chamava a atenção com seu muro decorado por mosaicos coloridos, mas um visitante desprevenido, ao chegar aos arredores da instituição pela primeira vez, poderia ter dificuldades para conseguir identificar o lugar. Sei que pode parecer estranho o que vou afirmar, mas o Âncora não era uma escola com “cara de escola”. Deixe-me explicar o que quero dizer com essa expressão. Costumeiramente, as escolas se assemelham a grandes gaiolas. Possuem inúmeras grades e portões para se ter acesso às salas de aula. E a própria sala de aula é um ambiente fechado, para não dizer sufocante. Geralmente, para conseguir acesso ao que chamam de sala dos professores, é necessário obter uma autorização que é dada após percorrer a sala da secretaria ou da direção. Às vezes a obtenção de um simples documento ou de uma simples informação acaba se transformando em uma tarefa hercúlea, dado o número de restrições a serem enfrentadas.

Volto ao que mencionei acima sobre a dificuldade em reconhecer o Âncora como um ambiente escolar. Quando lá cheguei pela primeira vez, o portão estava aberto e sem nenhum tipo de vigilância. Andei um pouco mais em direção ao que seria o centro da escola e fui abordado por um funcionário, que pareceu ter

notado que eu estava perdido e, gentilmente, perguntou se poderia me ajudar. Disse-lhe que tinha um horário marcado para visitação. O funcionário se dirigiu até um prédio amarelo e, dentro de poucos minutos, voltou com uma jovem de 10 anos de idade. Descobri que aquela seria a minha "guia turística". A garota, que apresentava sua escola com muita alegria, transparecia uma sensa o de prazer naquela atividade que pude notar raríssimas vezes em estudantes durante minha carreira docente. A menina apertou minha mão e disse: "Oi, Fernando. Tudo bem? Estava te aguardando ansiosamente. Desculpe a demora, mas ainda bem que estou dentro do horário combinado, n . Vamos começar o passeio?" Concordei apenas com um monoss labo, pois estava realmente impressionado com a capacidade de comunica o e responsabilidade presentes em uma criança tão pequena.

Enquanto caminhávamos, ela apontava para as diversas instala oes da escola e falava sem intervalo: "Você está gostando?", "Nossa escola   muito bonita, n ?", " s vezes tenho vontade de ficar aqui para sempre", "A hora mais triste do dia   quando minha mãe vem me buscar, porque em casa não tenho muito o que fazer". Depois de conversar com outros estudantes, vi que essa sensa o de pertencimento não era exclusiva da minha guia: pelo contrário, a maior parte das crianças demonstrava bastante orgulho em fazer parte da escola. Gostavam de anunciar pela vizinhança que estudavam no  ncora. Aliás, a escola era bastante admirada pela comunidade.

Não     toa que a lista de espera para a matricula ultrapassava o número de 900 pessoas. Pelo reconhecimento conquistado, famílias de todo o país almejavam uma vaga para os seus filhos. No entanto, localiza o e renda eram os principais cr terios para matricular-se no projeto. Tais requisitos foram estipulados pelo serviço social, por se tratar de uma ONG. Mas, segundo a funcionária responsável pela capta o de recursos, havia "um real interesse da institui o em receber todo mundo". Ela declarou ainda que existia "um esforço coletivo que poderia trazer para o âncora novos perfis socioeconômicos". Assim, cumpriam com o que a funcionária dizia ser o "verdadeiro papel social da escola", que não se realiza de maneira segregada.



Seguimos com nosso passeio pela escola. Um lugar amplo e agradável. À primeira vista, existia uma espécie de “bagunça organizada” aos olhos do estrangeiro. Olhava para um lado e via alguns adolescentes cantando um funk cuja letra exaltava o movimento LGBT. Olhava para o outro lado e via algumas crianças andando de skate, enquanto outros liam tranquilamente sentados em círculo no gramado. Entrevi o que parecia ser um professor conversando com algumas crianças, vestindo um traje descontraído, chinelo e bermuda jeans. Testemunhei também uma cena de um rapaz, que aparentava ter uns 14 anos, sendo advertido, após jogar um papel no chão, pela menina que me acompanhava. Ela disse a seguinte frase: “Se continuar fazendo isso vou levar o caso para a próxima assembleia<sup>6</sup>. Estamos de acordo?” O rapaz se lamentou e disse que aquela ação não mais se repetiria. Enquanto o garoto se distanciava, ela arrematou, dizendo: “Já é a segunda vez nesta semana que vejo ele jogando lixo no chão”.

Naquela altura do passeio nada mais me impressionava, pois tudo consistia em novidade. Continuei admirando as diversas instalações da instituição e não parei para refletir, naquele momento, no significado do “confronto” geracional pacífico que havia presenciado. Mas agora vejo que aquele comportamento só pode se fazer presente em um ambiente regido por acordos consensuais. Como seria possível exigir que estudantes cobrem regras de conduta, nas quais não tiveram nenhuma participação? Algo que é comum presenciar nas escolas convencionais são alunos respeitando ou se revoltando contra as ordens formuladas de cima para baixo. O que resulta em uma agressividade exagerada.

Nesse sentido, concordo com as palavras de Neill (1970) que, ao ser questionado sobre o comportamento das crianças na escola de Summerhill, respondeu:

Mostram tendência agressiva, coisa habitual nas crianças comuns? Bem, toda criança deve ter alguma agressividade, para forçar seu caminho através da vida. A agressividade exagerada, que vemos nas

6 As decisões tomadas na instituição, seja no plano financeiro, no pedagógico ou em qualquer outro tipo de segmento, sempre eram discutidas, de forma participativa, nas assembleias escolares.

crianças não-libertas, é um protesto exagerado contra a animosidade que se demonstra em relação a elas. Em Summèrhill, onde criança alguma se sente detestada pelos adultos, a agressividade não é necessária. (p.18)

Fica fácil reconhecer que um estudante dará muito mais valor a uma sala limpa quando ele também for responsável pela manutenção da limpeza. Assim como dará mais valor à alimentação quando participar do processo de preparação. Na Escola Projeto Âncora, não era a direção que cuidava dos computadores ou dos livros da biblioteca. Não era a direção que organizava o jardim da escola. Professores, alunos, funcionários e pais compartilhavam responsabilidades e tarefas.

Conforme afirmou uma das educadoras do projeto: “Qualquer atividade que acontece na escola é pensada de forma pedagógica, seja na limpeza, alimentação ou na secretaria. Pensamos e trabalhamos juntos a todo momento”. Isso resultava em uma democratização do espaço escolar. O que não significa uma nivelção dos distintos lugares de seus agentes, ocultando a diversidade que lhe é característica; longe disso, é por meio da diferença dos seus agentes, partilhada e assentida entre as partes, que é possível garantir um espaço e uma vida mais coletiva.

Quase ao fim da minha visita pela escola, não conseguia identificar a presença de certos espaços que são comuns em outras escolas. Questionei a minha atenciosa acompanhante sobre a localização da sala dos professores, da sala dos coordenadores e da mais famosa, conhecida como sala da diretoria. Ela me respondeu de forma simples e objetiva: “Fique tranquilo, você não conseguiu enxergar essas salas porque aqui, na nossa escola, elas não existem”. Antes que eu pudesse colocar outra indagação, a jovem arrematou: “Aqui qualquer sala pode ser utilizada por todos”. Fiquei surpreso, pois em escolas comuns é fácil reconhecer essas instalações, porque geralmente são muito diferentes e se destacam em relação às demais. Já no Âncora, o espaço era circular e não havia nenhum tipo de distinção entre o lugar dos estudantes e o lugar dos professores. Além do mais, não ficava claro qual ambiente possuía “mais valor”: a biblioteca não se destacava como uma edificação

especial, o ateliê de artes não era diferente da sala de música ou dos laboratórios.

Encontrei nessa escola a expressão da igualdade manifestada em sua arquitetura, o que fazia parte da sua ideologia, um círculo sem níveis hierárquicos. Creio que é assim que se constrói um lugar que manifesta uma profunda conexão entre as crenças e a infraestrutura. Essa conexão foi atestada pela fundadora e também arquiteta do projeto. Declarou-me que sua intenção, ao pensar o projeto arquitetônico, foi balizada pela ideia de formação de cidadãos, onde a “missão era ser um espaço, um lugar, onde você aprende na prática e depois multiplica a cidadania”.

O propósito arquitetônico pensado a partir da ideia de uma cidade também foi aludido no Planejamento Estratégico (1998) da escola. O documento informa que a Escola Projeto Âncora foi pensada, desde o início, para além de uma “entidade social”, com o objetivo de ser a “Cidade Âncora”, o que acabou se confirmando, mais tarde, com o desfecho das atividades escolares. Tal cidade possibilitaria uma experiência educativa de desenvolvimento da cidadania e inspiraria “um sentido comunitário mais profundo”. Nas palavras da fundadora, esse planejamento foi gerado a partir da seguinte indagação: “Como seria uma cidade democrática?” A resposta a questão possibilitou iniciar a construção do projeto.

Nossas escolas, por muito que me perturbe a afirmação, ainda são, como outras organizações, abrigos de micropoderes, mais ou menos ocultos, extremamente resistentes aos processos de mudança e de democratização. Acredito que as manifestações de indisciplina são consequências da impotência que advém da perda de credibilidade das instituições. Por exemplo, na determinação de que “não é permitido fazer isso ou aquilo”, a maioria dos alunos lerá essa frase como um desafio: “Vamos fazer isso só para chatear os professores”. Na Escola Projeto Âncora, não identifiquei situações desse tipo. Ao contrário, encontrei uma escola que foge aos moldes da punição. Encontrei uma escola que tem barulho, que tem uma pulsão de vida. Que não se permite ser uma escola silenciosa, pois “onde há muito silêncio”, segundo as palavras de uma gentil professora, “há muita repressão”.

No Âncora havia de fato a adoção da liberdade como um valor fundamental para o processo de aprendizagem. As crianças não

precisavam chegar no mesmo horário. Não precisavam tirar férias no mesmo mês. Não precisavam aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo. E, para que a exemplificação fique no âmbito do espaço físico, as crianças podiam circular livremente pelas diversas instalações da escola. Mesmo quando existia algum tipo de impedimento, este era precedido por um debate. Como quando, por exemplo, pude presenciar dois grupos de alunos antagônicos que discutiam o uso do circo. De um lado, uns defendiam a utilização do espaço e dos seus instrumentos de maneira autônoma, sem a presença de um educador. Do outro lado, o segundo grupo rebatia argumentando que o espaço circense não estava sendo usufruído com responsabilidade por alguns estudantes e por isso necessitava de controle e supervisão.

Outro exemplo de preocupação coletiva sobre a utilização do espaço foi a questão da alimentação. Um estudante me contou que antes havia um grande desperdício de comida durante as refeições da escola. A descoberta desse fato foi realizada de maneira prática ao resolverem reunir todos os restos de alimentos desperdiçados durante um almoço. Incomodados com o fato, todos se comprometeram em alterar esse cenário. Estudantes e professores também se reuniram para pesquisar os índices de desperdício de alimentos na sociedade. E, com os dados em mãos, descobriram que o Brasil figurava entre os principais países em quantidade de alimentos desperdiçados. O mesmo estudante disse que se sentiu empoderado após participar desse processo de renovação do espaço e que passou a controlar o desperdício na sua própria casa.

Esses bons exemplos de organização pedagógica a partir dos interesses das crianças demonstram que a escola não pode mais se reduzir a um mero local de transmissão de conhecimentos. Cabe à escola ser um espaço de valores, de convivência, de ressignificação, de visão crítica do mundo, de criação e protagonismo. Cabe à escola ser um espaço de valores, de convivência, de ressignificação, de visão crítica do mundo, de criação e protagonismo. Alguns agentes escolares colocam a culpa dessa limitação no que chamam de “burocracia excessiva”. De fato, não nego sua existência, mas não penso que a burocracia necessariamente bloqueia ideias. Pelo contrário, às vezes podem se encontrar maneiras criativas que autorizem as “burocracias excessivas” a dar suporte a novas ideias.

Vale ressaltar que as dificuldades de modificar certas práticas nas escolas são de natureza diferente. Nas escolas da rede pública, por exemplo, identifiquei uma ampla escassez de recursos e interferências de burocratas. Nas escolas da rede privada, noto, em sua maioria, a interferência dos burocratas e as exigências e caprichos de certos pais. Contudo, a maior dificuldade é comum. Ambas carecem de espaços de convivência reflexiva. Faz-se necessário compreender e conhecer melhor as pessoas presentes no cotidiano escolar, saber quais são as suas necessidades e interesses específicos. Considero que o conceito de cidade educadora, aplicado pelo Âncora, acompanha esse pensamento. A ideia é pensar, aprender, viver e resolver questões em comunidade. Cada uma das pessoas que pertence a essa cidade reconhece a sua importância enquanto educadora. Todos os saberes, todos os fazeres e todas as oportunidades que se apresentam em uma comunidade fazem parte da vida de todos. Assim, para sabermos como atuar na nossa comunidade, é fundamental o conhecimento do lugar em que estamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Âncora foi uma instituição obrigada a encerrar suas atividades escolares por falta de uma sustentabilidade financeira. E, nesse ínterim, defrontou as dificuldades comuns a qualquer instituição escolar que almeja inovar, ou seja, fazer diferente das demais. A primeira dificuldade foi a substituição de uma cultura assistencial, que durou 17 anos, por uma cultura de integração comunitária. Esta última dependeu da mudança de uma série de fatores para que houvesse uma melhor compreensão dos agentes educativos em torno das ações que alteraram as práticas educacionais costumeiras, e para que construíssem outras formas de aprendizagem. A segunda dificuldade foi a da reelaboração da cultura profissional dos educadores, processo, por vezes, um tanto doloroso e que nem todos conseguiram ultrapassar. No entanto, os educadores que permaneceram na Escola desenvolveram dispositivos essenciais que asseguraram práticas educativas baseadas em valores cooperativos. Houve uma adaptação da organização escolar às diferenças individuais.

Nas outras escolas o tempo costuma ser algo fixo e a aprendizagem, algo variável. Por exemplo: os estudantes têm um prazo de uma semana para aprenderem sobre geomorfologia. Com o término desse prazo altera-se o assunto, tendo a criança aprendido ou não. Ou seja, o tempo foi fixado em um prazo de sete dias e a aprendizagem foi variável. Na Escola Projeto Âncora, isso acontecia de forma contrária: a aprendizagem era fixada e o tempo variava. Não existia a opção de não aprender, por isso cada estudante possuía o tempo que fosse necessário para estudar qualquer tema. Por esse motivo, a Escola foi definida como um modelo de práticas educacionais inovadoras. Inúmeros os dispositivos que comprovavam essa afirmação e que permitiam que a aprendizagem caminhasse de forma responsável: assembleias gerais, rodas de reflexão, grupos de responsabilidade, reuniões, planejamentos quinzenais, roteiros de aprendizagem, entre outros.

Entretanto, não eram apenas esses dispositivos que conferiam ao Âncora um ambiente que rompia com práticas educacionais costumeiras. Em primeiro lugar, havia as relações horizontais entre estudantes, pais e professores, sem esquecer a responsabilidade dos adultos em oferecer condições para que os imaturos enfrentassem as suas próprias ignorâncias. Em segundo lugar, a concepção e utilização do espaço escolar como um espaço público, onde levava-se todos os acontecimentos do cotidiano escolar ao entendimento de todos, que eram requisitados a se responsabilizar por tudo.

Creio que as experiências vividas em campo e o contato com a literatura específica foram suficientes para responder ao que apresentei como a questão principal deste livro: quais são os fatores que distinguem as práticas de inovação educacional das que são costumeiras em educação escolar? Concluo que a hipótese levantada inicialmente é verdadeira; que, dentre os fatores que distinguem as práticas educacionais inovadoras das práticas costumeiras, são preponderantes: a organização do trabalho pedagógico e as relações pessoais estabelecidas no cotidiano escolar.

Com os resultados das análises sobre a organização do trabalho pedagógico, encontrei diferenças entre aquilo que se fazia no Âncora e aquilo que é praticado comumente em outras escolas. Essa diferença reside principalmente em aspectos como: dispositivos de ensino-aprendizagem voltados para o interesse dos indivíduos,



utilização do espaço escolar segundo os objetivos da própria instituição, elaboração colaborativa dos documentos pedagógicos, avaliação baseada em competências atitudinais, concepção multirreferencial das finalidades educativas, formação contínua do corpo docente no próprio ambiente escolar e a posição central ocupada pelos estudantes no processo de aprendizagem.

No que diz respeito às relações pessoais no cotidiano escolar, encontrei entre os seus integrantes: diferentes capacidades de comunicação, atividades que estimulam a cooperação em detrimento do individualismo, maior grau de autonomia para adoção de inovações, aptidão consolidada para a resolução de conflitos, ações baseadas nos interesses da comunidade local, diferentes dispositivos para estimular a participação e a colaboração de todos na formulação das decisões institucionais.

Estudos futuros precisam ser desenvolvidos com outras escolas para avaliar a generalização do caso relatado neste trabalho. No entanto, a junção dos elementos observados em campo possibilitou uma análise efetiva dos traços distintivos entre as práticas educacionais inovadoras e as práticas educacionais costumeiras em educação escolar. Contudo, ainda há um vasto campo a ser descoberto, que envolve outras dimensões da inovação em educação escolar, como: por que se inova, de que forma se inova, o que se inova e quem inova. Espero ter contribuído, com esta investigação, para uma compreensão melhor da lógica a partir da qual se situam os principais agentes que atuam na educação escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mercani (Org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964. p. 107-128.

CARBONELL, Jaume. **La aventura de innovar**: el cambio en la escuela. Madrid: Morata, 2001.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães. Inovação educacional em pequeno município – o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 123-124, set. 2012. Disponível em: <[encurtador.com.br/jpHUV](http://encurtador.com.br/jpHUV)>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, jun. 2013a. Disponível em: <[encurtador.com.br/ilnLO](http://encurtador.com.br/ilnLO)>. Acesso em: 29 jan. 2022.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães. Inovação em educação ambiental na cidade e na floresta: o caso Oela. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 1004-1025, dez. 2013b. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44523>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IDH**. 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo escolar**. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo**. São Paulo: Ibrasa, 1970.

PROJETO ÂNCORA. **Planejamento estratégico**. Cotia, 1998.

PROJETO ÂNCORA. **Carta mensal junho**. Cotia, 2003.

QUEVEDO, ThelmeLisa Lencione. **Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento**. 2014. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, p. 70-77, 2008. Número especial. Disponível em: <[encurtador.com.br/do148](http://encurtador.com.br/do148)>. Acesso em: 20 jan. 2022.

THURLER, Monica Gather. **Innover au coeur de l'établissement scolaire**. Paris: ESF Editeur, 2000.

YIN, Robert. **Case study Research: design and methods**. Califórnia: Sage, 2014.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.005)

# DANÇAS FOLCLÓRICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA VIAGEM PELO UNIVERSO IMAGÉTICO DA ARARUNA NORTE-RIOGRANDENSE

Nerijane de Almeida Monteiro

Ma. Em Educação. Professora de Educação Física do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Macau, nerijane.monteiro@ifrn.edu.br;

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou identificar como se configura esteticamente a dança folclórica Araruna. Pretendeu-se também ampliar os conhecimentos relacionados a essa manifestação cultural e apontar possibilidades de problematizar esse conhecimento nas aulas de Educação Física escolar. Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, que fez uso do método leitura de imagens e análise coreológica para compreender a manifestação folclórica, através de uma filmagem. As análises tiveram como embasamento teóricos os estudos de Laban, Pórpino, Tibúrcio, Alves e Nóbrega e apontaram diversas possibilidades educativas de trabalhar a dança folclórica Araruna no contexto das aulas de Educação Física, mostrando como esse conteúdo é rico e pode levar os alunos a conhecerem um pouco da sua história, organização estética e a ressignificarem as danças da tradição, preservando sua memória e compreendendo sua riqueza cultural.

**Palavras-chave:** Educação Física, Danças, Araruna, Folclore.

## INTRODUÇÃO

Cada país, cada região possui sua dança, refletindo a riqueza e a variedade da cultura local. O Brasil, como um país de dimensões continentais e formado por culturas tão diferentes, possui uma grande variedade de manifestações culturais. Essa riqueza cultural, fruto da miscigenação e de constantes trocas e mistura de costumes, estabelece uma multiplicidade de tradições, crenças, mitos, lendas, memórias, festejos religiosos e pagãos. Nesse contexto a dança brasileira se expressa com grande criatividade, humor, poesia e cores vivas, evocando a personalidade e o gosto pessoal de sua gente (GARIBA, 2005).

As danças folclóricas tratam de valores locais, regionais; representam crenças, lendas, costumes típicos de determinada cultura. O artista popular traduz através da dança o universo no qual ele vive, seu dia-a-dia, e o contexto social no qual está inserido. Sendo atentos observadores da sua gente, da sua terra e da sua tradição possuem habilidades especiais para representarem tudo isso.

As danças folclóricas são autênticas, honestas e fidedignas na expressão dos valores tradicionais, como importante fonte de conhecimento dos hábitos e valores de sua gente e torna-se uma forma do povo se autorretratar, munido de um olhar sensível. É através da boa proporção, dos belos efeitos plásticos, da composição equilibrada de cores, da vitalidade das formas que a simplicidade é transformada em arte, fixando no tempo o talento criativo de um povo (GARIBA, 2005).

A imaginação criadora não tem fronteiras nem preconceitos, independe de idade, sexo, raça, credo, situação financeira. A dança nos prova que, mesmo na mais pobre comunidade, a arte é uma necessidade e sem ela a sobrevivência seria muito mais amarga e cruel.

Partindo dessa contextualização inicial, que traz a dança folclórica como uma expressão significativa da cultura, revelando sentidos, crenças, formas de compreender o mundo de uma determinada comunidade, o nosso estudo está dirigido para a pesquisa de uma das manifestações folclóricas do Rio Grande do Norte, conhecida como Araruna e a possibilidade de refletir sobre esse saber da tradição nas aulas de Educação Física escolar. Para compreender

essa manifestação buscou-se atentar para a sua configuração, as suas características estéticas, os seus sentidos, e o seu contexto sócio histórico, dirigindo o olhar para o Grupo Sociedade Araruna de Danças Antigas e Semidesaparecidas, grupo este que mantém desde sua fundação em 1956, um trabalho contínuo de preservação e propagação dessa manifestação (GURGEL, 1999).

Nesse estudo, as danças folclóricas foram compreendidas como danças que se inserem no contexto das danças populares, apresentando características peculiares que de acordo com Nóbrega (2000), são a origem das classes, coletivização anônima, tradicionalidade e aprendizagem informal.

Considerando o foco do nosso estudo em torno da Araruna, esta pesquisa teve por objetivo identificar como se configura a organização dessas danças no que diz respeito a sua conformação estética. Pretendeu-se também ampliar os conhecimentos relacionados a essa manifestação cultural e apontar possibilidades de problematizar esse conhecimento nas aulas de Educação Física escolar. Diante do exposto, questionamos como se estrutura a manifestação folclórica Araruna no que diz respeito a sua conformação estética. Quem são aqueles que dançam? Como se configura a organização dessa dança? Como esse saber pode ser discutido nas aulas de dança no âmbito da Educação Física escolar?

Esta pesquisa pode ser entendida como uma possibilidade de ampliar os conhecimentos do profissional de Educação Física no que diz respeito às danças, em especial, as Danças Potiguaras, dando-lhe subsídios para explorar está temática em suas aulas de forma bem fundamentada, contribuindo de forma enriquecedora não só no que diz respeito aos aspectos estéticos da dança em questão, mas por tornar-se uma via de ampliação dos conhecimentos sobre a cultura do Rio Grande do Norte, possibilitando a descoberta da riqueza das suas manifestações culturais, pouco exploradas na mídia e também nas instituições educativas.

A escolha da Araruna em meio ao vasto repertório de danças existentes no Rio Grande do Norte se deu pelo fato da mesma ser considerada uma manifestação folclórica genuinamente potiguar, raramente explorada pela mídia e ainda pouco pesquisada no universo escolar.



## METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa (GIL, 1999), tendo como foco de investigação a Sociedade Araruna de Danças Antigas e Semi-desaparecidas, localizada na Rua Miramar, Bairro das Rocas, em Natal-RN.

Para realizar a pesquisa, realizou-se a análise coreológica de um vídeo contendo algumas danças do repertório da Araruna (Araruna, Camaleão, Jararaca e Caranguejo). Realizamos a leitura das imagens conforme Peixoto (1998), buscando perceber os diversos sentidos que elas revelam.

Segundo Rengel et. al. (2005), a coreologia é a lógica ou a ciência da dança, uma espécie de gramática e sintaxe do movimento que trata não só das formas externas do movimento, mas também do seu conteúdo mental e emocional, baseado na idéia de que movimento e emoção, forma e conteúdo. Corpo e mente formam uma unidade inseparável (MARQUES, 2003).

Destacou-se nessa leitura os aspectos coreológicos, tais como: níveis espaciais, trajetórias, figuras espaciais, partes do corpo mais evidenciadas, tensões espaciais, dinâmica, relacionamento, figurino, som utilizado, espaço onde a dança acontece, apoiando-se nas referências de Laban, que no século XX buscou pesquisar e compreender o significado do movimento considerando a inserção dos mesmos num dado tempo histórico; ele baseou-se no paradigma de que o movimento humano é sempre constituído dos mesmos elementos, seja na arte, no trabalho, na vida cotidiana, criando a partir dos seus estudos a Coreologia.

## REFLEXÕES ACERCA DO FOLCLORE

Para compreendermos o universo das danças folclóricas precisamos antes de tudo nos ater ao significado do termo folclore. O folclore é considerado uma manifestação ampla que inclui as variadas formas de expressão popular, dentre elas as danças. Ao longo da história recebeu diferentes denominações tais como: Tradições Populares, Antiguidades Populares, Literatura Popular.

Só em 1846, através do arqueólogo inglês William Jonh Tomes, o folclore foi designado como tal. Resultado da junção dos termos

Folk que significa povo e Lore, ciência, caracterizando-se como o estudo do povo ou a ciência do povo.

Ao longo da história perpetuou-se a idéia de segmentação da cultura entre cultura popular e cultura das classes dominantes. O termo folclore carrega consigo o estigma da fragmentação do pensamento acerca da cultura e os autores de sua produção.

Almeida (2001), critica a fragmentação do saber e a forma hierarquizada de entender a cultura, atribuindo a ciência superioridade em relação aos saberes da tradição. Esses saberes da tradição não podem ser entendidos como algo anterior, ou um ensaio da explicação científica. Pois se assim for tratado “perde sua identidade ao deixar de ser reconhecido e de se auto-conhecer como mais uma das formas de investigação e interpretação do mundo” (ALMEIDA, 2001, p. 57).

De acordo com a autora supracitada, faz-se necessário compreender essas formas distintas do conhecimento apenas como formas diferentes de enxergar o mundo, através de quadros de referenciais distintos, que interpretam e expressam-se no mundo de variadas maneiras. Desse modo, essas formas são complementares, utilizando-se umas das outras, quebrando com a visão de que os saberes da tradição são inferiores em relação aos saberes científicos. Faz-se necessário entender o conhecimento de modo mais uno, diluindo o dualismo ciência/tradição em busca de um conhecimento universal.

Analisando relações entre a cultura dominante e a cultura popular, e o problema da circularidade entre ambas, o historiador Carlo Ginzburg (1987), assume posição favorável ao conceito de cultura popular. Ginzburg critica a idéia de cultura popular em Gramsci, como acúmulo de fragmentos de idéias elaboradas pela classe dominante, preferindo a hipótese da circularidade entre cultura popular e erudita. De acordo com este autor, a cultura dos povos de classes sociais mais baixas se perpetuou ao longo da história de forma distorcida, através do olhar preconceituoso de alguns historiadores. Talvez daí se explique o menosprezo dado a esses saberes da tradição até os dias atuais.

Torna-se difícil, portanto analisar de que forma se dá essa influência recíproca entre as classes dominantes e as subalternas, visto, pois que a história é sempre contada e documentada pelas

classes dominantes, que por se constituírem em uma via indireta, nem sempre são tão fidedignas no desempenho do seu papel “através de documentos fragmentários e deformados, provenientes quase todos de arquivos de repressão” (GINZBURG, 1987, p.32).

Ao defender a circularidade da cultura, Ginzburg não afirma que a mesma seja homogênea, até porque as diferenças são gritantes entre a produção entre as diferentes classes sociais, o que se afirma, porém, é que essas diferentes maneiras de interpretar o mundo se complementam e se utilizam uma das outras e deveriam quando postas numa balança serem entendidas com o mesmo valor.

Apesar das críticas feitas ao folclore como termo preconceituoso, optamos por mantê-lo em nossa pesquisa por considerar que o mesmo não é estático e perdido no tempo como muitos o descrevem, mas sim possuidor de uma dinâmica própria que evolui e se modifica ao longo dos anos e por ser mais conhecido identifica de maneira satisfatória as danças tradicionais.

De acordo com Gurgel (1999), os fatos folclóricos devem ser compreendidos como fatos culturais e apresentam quatro características fundamentais: antiguidade, popularidade, oralidade e anonimato.

Ribeiro (1980), entende que a popularidade se relaciona aos hábitos próprios de uma comunidade que independem das instituições sociais, não necessitando de um aprendizado formal. A oralidade caracteriza a forma como se dá a transmissão dos conhecimentos, de pai para filho, geração após geração. Através da comunicação oral a comunidade absorve e repassa seus conhecimentos. A antiguidade consiste na resistência dessas manifestações ao longo do tempo. Porém esses fatos não são estáticos, sofrendo alterações de acordo com a evolução da sociedade, sem perder suas origens. O anonimato é entendido como a falta de identificação do autor da manifestação partindo do pressuposto de que essas criações são de caráter coletivo.

Diante das inúmeras formas de manifestação popular se faz necessário estabelecer uma classificação de acordo com os setores de conhecimento. Gurgel (1999) relaciona os usos e costumes, as credences e superstições, os folguedos populares, a literatura popular, as artes cênicas e o folclore infantil.

Ribeiro (1980) compreende o folclore através de três vertentes e as exemplifica por meio das danças folclóricas em: autênticas – quando são dançadas em suas comunidades de origem, preservando as características de vestuário, usos e costumes; aplicadas – quando o contexto da dança se mantém, mas a mesma é realizada por pessoas diferentes da comunidade de origem; e a Projeção do Folclore – a execução das danças se dá por profissionais, podendo sofrer modificações em benefício da satisfação estética de um público específico.

O folclore brasileiro resulta do encontro de tradições culturais diversas, predominando a origem europeia. A influência indígena e negra aumenta ou diminui conforme a região e, por isso, apresenta uma grande diversificação regional. O folclore potiguar é uma consequência de tradições portuguesas, nativas e africanas. Com o passar do tempo essas tradições se misturaram, configurando as várias danças.

## DANÇAS FOLCLÓRICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA

A dança assim como a Educação Física, ambas comprometidas com a educação do homem integral, sem fragmentá-lo através do dualismo corpo-mente, considerando uma formação que abrange a dimensão pessoal, social e cultural, podem proporcionar vivências valiosas que contribuam para uma ação libertadora do indivíduo na sociedade em que vive.

A dança está inserida nos PCN's de Educação Física (2000) dentro do bloco das Atividades Rítmicas e Expressivas, sendo considerada como uma manifestação da cultura corporal que tem como principais características as intenções de comunicação e expressão, por meio de gestos e estímulos sonoros. Para Porpino e Tibúrcio (2005), os PCN's de Arte trouxeram uma compreensão de dança mais aberta que denota outros olhares para esta linguagem corporal na escola, que vai além de uma mera atividade física, instrumento de facilitação do aprendizado ou possibilidade de extravasamento de emoções. Baseado nesse documento (Brasil, 1998), o maior desafio do ensino da dança na escola é romper com a polaridade entre técnica e expressão coibindo atitudes que levem

ao tecnicismo ou espontaneísmo. As diferenças culturais devem ser consideradas, valorizadas e ressignificadas.

Para Porpino (2018), a dança e a Educação Física são áreas complementares que juntas podem contribuir significativamente na formação dos cidadãos. A dança estimula a imaginação e a criação de formas expressivas, despertando a consciência estética e a Educação Física amplia discussões sobre a corporeidade e a motricidade humana. Assim, juntas, as duas áreas podem enriquecer-se muito durante um trabalho conjunto.

Segundo Freire (2001), um programa que busque desenvolver a educação através da dança e do movimento teria grandes chances de ser bem sucedido se atingir metas tais como: a) desenvolver por meio do movimento a consciência de um indivíduo integral: corpo, mente e emoção centralizados; b) ampliar o repertório de movimento; c) facilitar o autoconhecimento corporal por meio da interação social; d) observar e analisar o movimento, e) promover a formação estética; f) favorecer que os participantes possam opinar sobre as atividades realizadas; g) buscar técnicas propícias, levando-se em conta a singularidade de cada corpo e h) produzir conhecimento a partir da experiência e divulgar.

Barreto (2004), entende como objetivos gerais do ensino da dança na escola a formação do cidadão e a iniciação do dançarino. Com sua capacidade de integração e de união, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho coletivo, a dança se apresenta como um caminho de inversão da sociedade individualizada manifesta no corpo.

A dança como elemento transformador e libertador do homem surge no cenário escolar como um processo criativo, através do qual o ser humano poderá emancipar-se, porque criatividade possibilita a independência, reflexão, liberdade, decisão, autonomia, criação para modificar o mundo e, também, emancipar a sociedade e criar novas e melhores condições sociais para todos (TERNES, 2011).

Como experiência artística, o ato de dançar, pode encantar não só aquele que assiste, mas também aquele que o vivencia, seja um bailarino profissional ou um bailarino "cidadão". Constituindo-se numa rica experiência para os sentidos capaz de influenciar na nossa percepção sobre a vida (SOUZA; PEREIRA; MELO, 2003).

Para Verderi (1999), o ensino da Dança-Educação deve ir ao encontro da realidade e da experiência de vida dos alunos, valorizando a aprendizagem individual e coletiva e o enriquecimento do trabalho em conjunto. Evitando priorizar o ensinamento de uma determinada técnica de dança, mas sim favorecendo possibilidades de aprendizagem, através da movimentação e consciência corporal, sem traçar regras fixas, banindo a idéia de certo ou errado.

Buscando a inserção da dança dentro das aulas de Educação Física, podemos considerar como um rico conteúdo as danças folclóricas, que contam através de suas coreografias cheias de originalidade, a história do seu povo. Entendemos que trazer esse conteúdo para a escola é abrir uma possibilidade para os alunos vivenciarem, refletirem e reelaborarem sua cultura por meio do acesso às diversas manifestações culturais, que constituem o vasto repertório das danças folclóricas do nosso estado e do nosso país como um todo. Desse modo, essas danças podem nos propiciar um encontro com a nossa história, com o resgate da nossa memória coletiva e individualizada no espaço-tempo como chama atenção Silveira (2002), ao comentarem que cada comunidade estabelece padrões de comportamento corporal que tendem a caracterizá-la e a diferenciá-la das demais comunidades. Cada indivíduo em seu próprio corpo, com seus gestos se faz membro desta comunidade ajudando a constituir o perfil da mesma, embora mantenha suas características pessoais que o fazem único dentro do contexto.

Nesse sentido, entendemos que o que se manifesta no dançar advém de outros corpos e de outros espaços/tempos que formam a história individual e coletiva do ser que dança. Cada corpo que dança representa o perfil e as dificuldades sociais do seu grupo. Nossa história social está incorporada em nós mesmos. Ao se fazer presente no mundo, o homem cria histórias que vão sendo incorporadas e que não são apenas individuais, pois emergem nas relações com outros indivíduos, tempos e espaços. Assim o modo de ser, existir e se expressar em um tempo presente mantém relações com outros espaços/tempos da vida (ALVES, 2006).

Através do contato com o universo das mais variadas manifestações, o aluno pode descobrir novas formas de interpretar o mundo, novos valores, entender a história daquela comunidade revelada de forma poética por meio da dança. A riqueza das nossas



tradições e costumes podem e devem estar incluídos de maneira sistemática no contexto escolar (SILVEIRA, 2002).

Por meio da transformação da escola num espaço favorável para as manifestações culturais, o professor em conjunto com seus alunos pode refletir sobre essa temática identificando diferentes maneiras de dançar, suas origens, seus sentidos, suas características técnicas e estéticas. Esse passeio pelo universo das danças folclóricas possibilita aos alunos a criação de novas danças, atribuindo novos sentidos a essas manifestações culturais, sem perder contanto a riqueza das manifestações autênticas (BRITO, 2002).

De acordo com Silveira (2002), podemos destacar como contribuições educativas das manifestações folclóricas o conhecimento de valores, através de reflexões sobre as questões da pluralidade cultural, além do desenvolvimento da capacidade de apreciação e senso crítico, a partir da percepção do contexto em que as danças são realizadas, traçando-se um paralelo com o mundo vivido dos educandos.

## **ARARUNA: UMA VIAGEM PELO UNIVERSO IMAGÉTICO DA TRADIÇÃO NORTE-RIOGRANDENSE**

Para adentrar no universo da Araruna, precisamos antes de tudo conhecer o contexto sócio-geográfico que deu origem a esse grupo. A Sociedade Araruna nasceu no bairro das Rocas, um dos mais antigos de Natal. Desde o início dos anos 50, o grupo Araruna trabalha no resgate das danças que fazem parte do folclore potiguar, criada por seu Cornélio Campina, Mestre Cornélio como o chamava Câmara Cascudo, por entender que mestre é aquele que ensina coisas boas as pessoas. Este veio do município de Portalegre onde nasceu, acompanhado de seus familiares para morar nas Rocas em 1925.

Nas festas tradicionais, como os festejos juninos, Natal e outras, aproveitava para exibir suas habilidades coreográficas e movimentar a Rua Lucas Bicalho promovendo em 1949 seu São João na Roça que viria depois dar origem às danças do Araruna. Segundo seu Cornélio, essas festas aconteciam no terreiro mesmo. Ele foi lembrando das danças que aprendeu com os avós e bisavós,

quando teve a idéia de reunir todas em um grupo, que denominou de Danças do

Araruna. Através desse desejo de formar um grupo, seu Cornélio resgatou danças que estavam no esquecimento impedindo-as de serem perdidas ao longo do tempo (FREIRE, 2005). Entendemos que esse rememorar das danças executadas pelos ancestrais nos faz compreender que a linguagem expressa pelo corpo tem suas raízes nesses aprendizados herdados, seus valores, gestos, cantos e danças.

A fundação oficial do grupo aconteceu em 24 de julho de 1956. Data desse período também a construção da sede do grupo, localizada na Rua Miramar em um terreno doado por Djalma Maranhão, prefeito de Natal na época. Antes da construção da sede, o grupo ensaiava no quintal da casa do mestre Cornélio. O grupo recebeu incentivos também do folclorista Câmara Cascudo, que teria sugerido ao mestre Cornélio o nome de Araruna para o grupo, nome que faz alusão a um pássaro preto, muito comum na região. Araruna é o primeiro dos quinze números executados pelo grupo em suas apresentações (FREIRE, 2005). Estava, salvo, portanto, um dos maiores patrimônios da dança popular brasileira.

A Araruna nasceu a partir das tradicionais danças aristocráticas de salão, de origem européia, da valorização dos costumes da vida palaciana. Tudo ao estilo das danças aristocráticas brasileiras do século XIX. Mas, acabou misturando estilo de dança erudita como: a valsa, a polca, o xote, a mazurca e do estilo popular de caráter folclórico como: a dança do caranguejo, o bode, o besouro, a araruna (GURGEL, 1999).

Essas danças de salão foram transmitidas ao povo, que dançava no interior do estado nas comemorações de plantações e colheitas, festas de noivado, casamentos, batizados e outras eventualidades. "Sempre marcado por bonitas melodias, passos bem ritmados e caracterizados por uma postura elegante e com gestos aristocráticos" (GALVÃO, 1999, p.2).

Atualmente o grupo realiza apresentações durante todo o ano e têm no repertório 15 números de dança, que de acordo com as pesquisas de Galvão (1999), são: Araruna; Camaleão; Jararaca; Caranguejo; Bode; Maria Rita; Sete Rodas; Maria Rendeira; Mazurca; Miudinho; Polca; Xote; Pau Pereiro; Valsa; Rancheira.

## IMAGENS DO ARARUNA: ANALISANDO ALGUNS DOS SEUS ASPECTOS COREOLÓGICOS

Na pesquisa analisamos do ponto de vista coreológico, as quatro primeiras danças do Araruna. Essa limitação se deu ao fato da dificuldade em acessarmos registros dessa manifestação, pois o grupo não possui um registro próprio, e nas instituições responsáveis pela cultura no estado do RN não tivemos disponibilidade para utilizarmos o material. A análise a seguir foi feita a partir de uma filmagem que engloba várias manifestações folclóricas, cedida do arquivo pessoal da professora Karenine de Oliveira Porpino, do Departamento de Educação Física da UFRN.

Para apreciar as danças do Araruna faz-se necessário eleger quais elementos da dança serão observados e analisados. Escolheu-se a coreologia como base para apreciação do movimento dando ênfase aos seguintes aspectos: níveis espaciais, trajetórias que os corpos desenharam no espaço-tempo, figuras, partes do corpo mais evidenciadas, a dinâmica, as tensões espaciais, relacionamentos, figurino, som utilizado e o espaço onde a dança acontece.

Essa apresentação registrada na filmagem ocorreu à noite em uma espécie de praça pública, em um local plano e bem iluminado, que porém não foi identificado. Seis casais de diversas gerações, idosos, pessoas de meia idade e jovens, se apresentam nessa gravação, acompanhados por três músicos que tocam pandeiro, cavaquinho e sanfona. No caso dessa manifestação, podemos dizer que a mesma pode ser dançada numa praça, como nesse exemplo, mas também pode se realizar em outros espaços como no teatro, na sede do grupo, em palcos abertos, etc. Não há portanto, um espaço social único no qual a dança possa acontecer.

A primeira dança a ser analisada foi a Araruna, carro chefe da manifestação e que dá nome ao grupo como já citamos anteriormente. As partes do corpo mais evidenciadas durante essa dança são as pernas, pois os braços permanecem quase imóveis durante todo o tempo da dança, os dos homens flexionados e atrás das costas e o das mulheres também flexionados segurando a saia do vestido. Os casais, de frente um para o outro, formam dois círculos concêntricos com as mulheres por fora e os homens por dentro. Identificamos como principais ações corporais deslocamentos

laterais através de passos curtos e lentos para ambos os lados e pequenos giros também bilaterais. Todos os movimentos são realizados no nível alto, e os passos laterais são realizados de forma curvilínea. As tensões espaciais são formadas no espaço delimitado entre os braços das dançarinas segurando a saia. No que se refere à dinâmica, os movimentos são leves, lentos diretos e de fluência controlada. Durante a coreografia os dançarinos estão próximos, frente a frente, porém, não ocorre entrelaçamento.

A segunda dança analisada foi o camaleão que traz muitas semelhanças com a dança anterior. Nessa dança, braços e pernas estão em evidência. Os casais, de frente um para o outro, formam dois círculos concêntricos com as mulheres por fora e os homens por dentro. Identificamos como principais ações corporais passos lentos para frente, giros e deslocamento lateral para ambos os lados. Todos os movimentos são realizados no nível alto, e os passos laterais são realizados de forma curvilínea. As tensões espaciais são formadas no espaço delimitado entre os braços das dançarinas segurando a saia e dos braços dos homens postos à altura da cintura. No que se refere à dinâmica, os movimentos são leves, lentos, diretos e de fluência controlada. Durante a coreografia os dançarinos realizam entrelaçamentos com os homens segurando na cintura das mulheres e estas apoiando o braço nos seus ombros.

A terceira dança que observamos foi a Jararaca onde os braços e pernas continuam evidenciados. As ações são caracterizadas por passos lentos para frente, giros e passos laterais, um dado momento todos os bailarinos se dão as mãos desfazendo os dois círculos concêntricos e formando um só. Sempre em uma trajetória curvilínea. As tensões espaciais são formadas no espaço delimitado entre os braços das dançarinas segurando a saia e dos braços dos homens postos à altura da cintura. No que se refere à dinâmica, os movimentos são leves, lentos diretos e de fluência controlada. Durante a coreografia os dançarinos realizam entrelaçamentos com os homens segurando na cintura das mulheres e estas apoiando o braço nos seus ombros.

A última dança analisada foi a do Caranguejo onde braços e pernas são evidenciados. Os dançarinos intercalam passos maiores e lentos com passos curtos e rápidos, batem palmas, batem os pés, giram, todos os movimentos são realizados para ambos os

lados. As tensões espaciais são formadas no espaço delimitado entre os braços das dançarinas segurando a saia e dos braços dos homens postos à altura da cintura. No que se refere à dinâmica, os movimentos são leves, lentos, diretos e de fluência controlada. Durante a coreografia, os dançarinos realizam entrelaçamentos com os homens segurando na cintura das mulheres e estas apoiando o braço nos seus ombros.

Conforme o observado nas imagens apreciadas, as roupas do Araruna costumam ser elegantes, pois foram inspiradas nas vestimentas da aristocracia do século XIX, imitam as antigas casacas e trajes femininos das sinhás dos engenhos, usados para grandes festas de gala do século passado. No vídeo que analisado, os vestidos eram longos e rodados com sobressaia, decote em forma de U, manga três quartos com grandes babados enfeitados de fitas prateadas, colares, brincos e cabelos presos num coque ao alto da cabeça; os homens se apresentam com calças pretas, listras nas laterais da calça, camisa branca, colete preto, gravata borboleta, casaca preta, luvas brancas e cartola preta.

A partir da análise foi possível perceber que os aspectos coreológicos (níveis espaciais, trajetórias que os corpos desenham no espaço-tempo, figuras, partes do corpo mais evidenciadas, a dinâmica, as tensões espaciais, relacionamentos, figurino, som utilizado e o espaço onde a dança acontece) observados e descritos acima nos auxiliam a compreender melhor sobre a estética dessa manifestação, ampliando o nosso olhar sobre esse fenômeno e nos possibilitando perceber os sentidos sócio-culturais que o perpassam. Desse modo, a identificação de alguns aspectos da coreologia aqui apresentados são importantes para que possamos apreciar, contextualizar, vivenciar e propor reelaborações desse repertório, atribuindo novos sentidos aos já instituídos culturalmente (PORPINO; TIBÚRCIO, 2005).

## **BREVES APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

As danças folclóricas, dentre elas a Araruna, podem contribuir para a formação estética dos alunos. Através da experimentação, apreciação e contextualização das danças, o potencial cultural que as mesmas possuem pode ser explorado de forma efetiva no

espaço das aulas de Educação Física, por serem possuidoras de gestos e dramaticidade peculiares, essas manifestações constituem uma estética própria, que por meio de sua linguagem, expressa nos códigos gestuais, pode ser trabalhada no contexto educacional considerando-se os diversos modos de fazer e compreender esses saberes da tradição (NÓBREGA, 2005).

As danças folclóricas podem adentrar o universo escolar por meio dos grupos autenticamente folclóricos, aplicados ou pelas projeções do folclore, seja qual for a forma utilizada para essa inserção, todas contribuem como uma possibilidade de ampliar os conhecimentos dos alunos.

Faz-se necessário para que o trabalho com essa temática seja produtivo, que o professor tenha domínio do assunto em questão e torne possível o encontro entre os alunos e o contexto das manifestações, seja por meio de visitas aos grupos, ou destes à escola, por meio de filmagens, pesquisas, grupos parafolclóricos, dentre outros meios. O espaço físico e os materiais necessários também são fatores importantes no desenvolvimento desse tipo de aula, faz-se necessário levar em consideração também às referências trazidas pelos alunos, interrogando-os sobre o que se dança no país, no bairro, na escola? Quem dança? Como se dança?, dentre outras questões (PORPINO; TIBÚRCIO, 2005).

Para além da ampliação de conhecimentos acerca da cultura, o contato com as manifestações folclóricas possibilita que o aluno desenvolva seu lado artístico, seu senso de corporeidade, supere preconceitos, estimule seu senso social, sua auto-estima e resgate sua cidadania cultural. O contato com as danças do Araruna pode levar os alunos a romper com os preconceitos que rodeiam os saberes da tradição, levando-os a entender a beleza e a estética própria de suas configurações e a fazê-los compreender que a idéia de hierarquização dos saberes impregnada em nossa sociedade é falha e sem sentido, pois tanto a cultura do povo, como a cultura dita erudita constituem-se olhares diferentes e maneiras variadas de enxergar e interpretar o mundo.

Nóbrega (2000) defende a necessidade de inserir as danças folclóricas no contexto da educação como via de diluir preconceitos em relação à arte popular, considerada muitas vezes como um saber menos importante e dispensável no processo educacional.



Dessa maneira, a dança folclórica oferece caminhos que podem nos levar a construção de uma sociedade que não desconsidera um conhecimento em detrimento de outro.

Observando as danças através de filmagens, fotografias ou até mesmo apresentações do próprio grupo, os alunos podem ser levados a conhecer e compreender os aspectos técnicos e estéticos peculiares a essa manifestação e como ocorreu o processo de modificação da mesma ao longo dos anos. O professor pode explorar apoiado na coreologia de Laban os níveis espaciais, as trajetórias que os corpos desenhavam no espaço-tempo, as figuras, as partes do corpo mais evidenciadas, o figurino, o som utilizado, o espaço onde a dança acontece, os sentidos dessa manifestação para aqueles que integram esse grupo atualmente e demais características próprias da dança. Observando a indumentária usada nas apresentações, a postura que os dançarinos assumem durante a execução das coreografias, os alunos podem identificar de maneira melhor a origem e influências recebidas na criação dessa manifestação.

O contato com o Araruna como manifestação folclórica torna-se também uma forma de levar o aluno a conhecer essa manifestação local, e o que é mais importante valorizá-la enquanto patrimônio cultural do Rio Grande do Norte. E sendo capaz de entender o seu valor, possa ajudá-la a propagar-se não só no meio educacional, mas na sociedade como um todo. A escola pode e deve constituir-se num espaço propício para a realização de trabalhos que objetivem deixar vivas as manifestações folclóricas como o Araruna, que são muito importantes para consolidação e valorização de nossa identidade e possam resgatar esses saberes da tradição, passando para as novas gerações a chama forte de nosso folclore.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viajar pelo universo das danças folclóricas potiguaras, de modo especial, do Araruna, foi uma experiência muito rica que nos levou a desvendar os encantos dessa manifestação ainda tão pouco explorada na mídia e no universo escolar. Descobrir sua história, seus valores, nos fez entender como o povo produz arte, de forma simples e até instintiva, mas nem por isso menos bela e valiosa.

Fazer esse saber chegar à escola é algo necessário e importante, levar os alunos a conhecerem o patrimônio cultural do seu estado, vivenciar esse saber de forma prática, descobrir a técnica e beleza própria contidas nessas danças, são experiências que contribuem de forma efetiva para a formação da cidadania cultural dos discentes. Conhecendo as manifestações folclóricas, aprendendo a enxergar o mundo pelos olhos daqueles “dançantes” o aluno será capaz de entender e valorizar o trabalho realizado dentro desses grupos, além de desfrutar das sensações de participar da dança e todos os benefícios que estão atrelados a essa experiência.

É papel da escola oferecer aos alunos esse contato e as aulas de Educação Física constituem-se em um momento propício para traçar esse caminho de descobertas. Manter vivas as danças folclóricas, dentre elas as do Araruna, é uma tarefa importante não só para o educador, mas para todo homem como cidadão, no sentido de manter viva essa tradição, para que ela não caia no esquecimento e até mesmo desapareça com o passar dos anos.

Organizar de forma responsável esses registros, tendo para com eles o tratamento à altura que merecem, é condição imprescindível para que se preserve a memória dessas manifestações, possibilitando que as mesmas sejam reconhecidas e valorizadas pelas gerações futuras como importante patrimônio cultural do Rio Grande do Norte.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A. M. Saberes e práticas de ciência no Portugal dos Descobrimentos. **História de**, 2001.

ALVES, T. A. **Heranças de corpos brincantes: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras**. Editora da UFRN, 2006.

BARRETO, D. **Dança...ensino, sentidos e possibilidades na escola!** Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (1º e 2º ciclos)**, vol. 7, 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRITO, D.S. Dança Folclórica como conteúdo sistemático na escola. (**Monografia de Especialização**). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002.

FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedex**, v. 21, p. 31-55, 2001.

FREIRE, G. Araruna: 50 anos de Resistência. **Brouhaha: Vozes da Cultura Potiguar**. Fundação Capitania das Artes. Natal, Ano II, n. 04, Abril/Junho 2006.

GALVÃO, D. Sociedade Araruna Danças Antigas Semidesaparecidas. In **Jornal Galante**, Natal, Ano I, n.04, setembro 1999.

GARIBA, C. M. S. Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física. **Revista Digital-Buenos Aires**, v. 10, n. 85, 2005.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas e pesquisa social. **Editora Atlas S/A**, São Paulo, 5ª edição, 1999.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

GURGEL, D. O tempo e o espaço do folclore potiguar. Natal: **PROFINC**, 1999. MARQUES, I.A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.p.19-32.

NÓBREGA, T. P. Dançar para não esquecer quem somos: por uma estética da dança popular. In: **CONGRESSO LATINO-AMERICANO**. 2000. p. 54-59.

PEIXOTO, C. E. Caleidoscópio de imagens: uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, MLM (orgs.). **Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. 1998.

PORPINO, K.O.; TIBURCIO, L.K. de O.M. Atividades Rítmicas e Expressivas na Educação Física. In: Nóbrega, T.P. (Org). **Livro Didático 3: o ensino da Educação Física de 5º a 8º**. Natal-RN, Paidéia: 2005.

PORPINO, K. O. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. 2018.

RENGEL, L. P. *et al.* **Elementos do movimento na dança**. 2017.

RIBEIRO, M. de L. B. **Folclore**. MEC-FENAME – BLOCH. Rio de Janeiro: Biblioteca Educação e Cultura. 1980.

SILVEIRA, A.P.S. Danças Tradicionais do Rio Grande do Norte: Estética, Arte e Educação. (**Monografia de Especialização**) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002.

SOUZA, M. I. G.; PEREIRA, P. G.; MELO, V. A. DANÇA E ANIMAÇÃO CULTURAL: “IMPROVISAÇÕES”. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 139-156, 2003.

TERNES, J. Foucault e a modernidade: saberes, olhares, percepções. **Michel Foucault: Transversais entre educação, filosofia e história**, p. 105, 2011.

VERDERI, E. B. L. P. **Encantando a educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.006)

## JOURNEY EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA DO VIDEOJOGO

Deyseane Pereira dos Santos Araújo

Doutora em Literatura e Interculturalidade (UEPB), Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). E-mail: [deyseane.araujo@ifpb.edu.br](mailto:deyseane.araujo@ifpb.edu.br).

### RESUMO

É objetivo de nossas reflexões apresentar uma proposta de leitura em sala de aula que prioriza a experiência literária. Para tanto, está em nosso horizonte, a partir da análise do videogame *Journey*, lançado pela *Thatgamecompany* para *Playstation 3* em 2012, a tentativa de construção de uma proposta de trabalho que visa incorporar o uso de novas tecnologias de produção narrativa aos Círculos de Leitura, no intuito de despertar o interesse dos alunos de Ensino Médio para a leitura literária. Através da realização de uma pesquisa bibliográfica, partimos da percepção de como as mudanças nas tecnologias de comunicação ocorridas nos últimos tempos trouxeram transformações significativas para os regimes de representação baseados nos códigos da letra e da escrita, provocando reflexões sobre as materialidades da literatura, principalmente em âmbito narrativo, com reflexos tanto na investigação das formas literárias passadas, como das formas literárias atuais. Acreditamos que o uso das novas tecnologias, em especial, do videogame, presentes na vivência dos jovens, pode contribuir para o ensino de Literatura e para a aproximação deste público a outras fontes de leitura literária.

**Palavras-chave:** Leitura, Literatura, Videogame, Narrativa, Materialidades.

## INTRODUÇÃO

**D**e certo modo, e desde logo, as transformações sofridas pela literatura a partir de sua relação com as máquinas territorializadas (GUATTARI, 2012) advindas dos avanços da computação e da eletrônica, suscita em nós o questionamento, ainda polêmico e de difícil definição, sobre o que faz de um texto um “texto literário”, ou, dito de outro modo, o que pode ser definido, na contemporaneidade, como literatura. Essas reflexões nos colocam em uma espécie de “fronteira do presente” (BHABHA, 1998) difícil de ser ultrapassada. Diante dessa fronteira, não há como negar que titubeamos nas definições, uma vez que os conceitos são frouxos e “os princípios explicativos tradicionais, inexatos, ao serem chamados para explicar a nova realidade” (CAPPARELLI, 2010, p.222).

Dito isto, as reflexões aqui tecidas sobre a leitura literária no contexto dos novos suportes, em especial no contexto dos videojogos, e sua utilização para a formação literária, não pretendem, de todo modo, analisar a possibilidade ou não de definição do que é literatura. Entendemos que a relação entre a produção de narrativas no contexto midiático demanda coordenadas alteradas para ser compreendida, uma vez que tal relação traz à superfície questões múltiplas, dentre as quais se destacam as reconfigurações sofridas pelo texto narrativo-ficcional na emergência da cultura algorítmica e das novas mídias e as novas subjetividades assumidas pelo leitor neste universo.

Como afirma Mourão (2009), as designações atuais dadas a literatura a partir do surgimento de manifestações textuais no suporte além-livro – Literatura Gerada por computador, Literatura Informática, Literatura Algorítmica, Literatura Potencial, dentre outras – não deixa claro se estamos diante da “aparição de novos gêneros literários, de novas estruturas textuais, ou de uma nova corrente literária”. Contudo, e como há de se notar na afirmação deste autor, nesses tipos de manifestação, “o “texto virtual” é fundamentalmente uma estrutura literária associada a um motor informático que a põe para funcionar”. Em outras palavras, aqui ainda não saímos da questão do texto ou de uma outra questão, a do “experimentalismo literário” (MOURÃO, 2009, p.27-28).



Apesar de toda dificuldade de caracterização do quem vem a ser um texto literário, inquietação debatida desde os primórdios da concepção de teoria e crítica literária, percebe-se que a materialidade do suporte, no caso, do livro, não é fator suficientemente forte para negar a presença ou produção de literatura em âmbito digital, uma vez que aqui também estamos diante de textualidades fortemente expressivas, textualidades estas que exigem outros pressupostos de análise por se basearem na dinamicidade, efemeridade e multiplicidade de um objeto que é, antes de tudo, tátil. Por outras palavras, a reconfiguração trazida pela cultura digital exige de nós um outro conceito de obra literária, quiçá, a total superação do conceito clássico ao pressupor novas dinâmicas para o leitor, antes passivo e estático, para o interagente, ativo e dinâmico

Para Justino (2014, p.1), “a modernidade tem no livro e na instituição do letramento sua dominante cultural.” O livro como suporte dominante do período da Grafosfera (DEBRAY, 1993a) impôs um tipo específico de processo cognitivo e relacional para lidar com os textos e com as culturas, já que, como já preconizado por McLuhan, o surgimento do *homo typographicus* contribuiu para o enfraquecimento do gesto ativo do fruidor para um nível de contemplação. “A disseminação do livro impresso introduziu uma mudança estrutural responsável pela gradativa exclusão do corpo nas formas de comunicação”(GUMBRECHT, 1998a, p. 121). O novo processo midiático introduzido pela era da eletrônica, para lembrar ainda McLuhan, no qual os jovens atualmente estão imersos, engendra, portanto, um novo paradigma neste sentido, na medida em que assinala uma mudança qualitativa significativa pela expansão e atenção dadas ao corpo.

Dito de outra forma, a invenção e a propagação da imprensa afastaram o corpo do autor e separam os corpos dos receptores da situação mediada (OLINTO, 2002, p.60). Esse novo *locus* do texto literário, auxiliar na construção de um leitor mais racional, conforme cremos, introduz uma nova presença corpórea, por promover um retorno, “a modos coletivos de perceber e de experimentar o mundo”, como também por revalorizar a presença da sensorialidade, a presença do corpo (OLINTO, 2002, p.64), como poderemos perceber na leitura do videogame *Journey*.

## METODOLOGIA

A metodologia do trabalho aqui construído se enquadra em uma abordagem qualitativa e recorre ao método de pesquisa bibliográfica para a coleta de dados, fundamentado em textos que abordam a temática, contidos em artigos, livros e produções científicas. Tomamos como objeto de investigação o videogame *Journey* lançado pela *Thatgamecompany* para *Playstation 3* em 2012 para delinear uma proposta de leitura literária de narrativas interativas em sala de aula, usando, para tanto, o procedimento dos círculos de leitura abordados por Yunes (2002); SOUZA (2012) e COSSON (2014) e o Método Receptional de Bordini e Aguiar (1993), sistematizado em cinco etapas.

## RECONFIGURAÇÕES E METAMORFOSES DA LITERATURA NA ERA DIGITAL

É nosso intuito, devido amplitude dessa tarefa e do caráter desse trabalho, nos esquivarmos, de certo modo, de uma ontologia e historicidade do que se concebe como literatura, para propormos a experiência literária com narrativas, dentre elas o videogame

*Journey*. Para tanto, partimos de uma noção de literatura baseada em uma ótica deleuziana, ou seja, sobre um viés que vê a literatura como um agenciamento coletivo, como uma operação rizomática que nos leva antes de tudo a perceber quais são os entrelaçamentos que ela produz em termos de intensidades, a observar em que multiplicidades de sentido ela se introduz e se metamorfoseia, para que trama de corpos sem órgãos ela converge (DELEUZE, 1995). Ou seja, observamos o literário desfazendo-se da organização produtiva em que foi inserido para rizomatizar-se na produção de realidades diferentes da que lhe deram.

É em vistas desse entrave da definição e da classificação que aqui propomos, como fez Goodman para a arte (EIRAS, 2014) nos desviar da incômoda questão “o que é” para construirmos uma discussão partindo do “quando é”, uma vez que, como afirma Compagnon (2010, p.31), em sentido estrito, o que vem a ser literatura “varia consideravelmente segundo as épocas e as culturas”.

Ora, não é difícil notar que apesar da indefinição do “o que é”, definir o “quando é” foi a mais corriqueira das atividades já feitas dentro da teoria literária. Os conceitos de literatura desenvolvidos desde os clássicos até a atualidade demonstram diversos aspectos e funções da literatura, cada um privilegiando determinadas focalizações. Aristóteles, por exemplo, desenvolveu o seu conceito através de uma análise descritiva e funcional da obra; os românticos, por sua vez atribuíram à obra literária o caráter individualista do autor; os modernistas (formalistas e estruturalistas) ressaltaram a importância da linguística e do leitor na definição do conceito de literatura, através da “teoria da receptividade”, para falar de algumas posições.

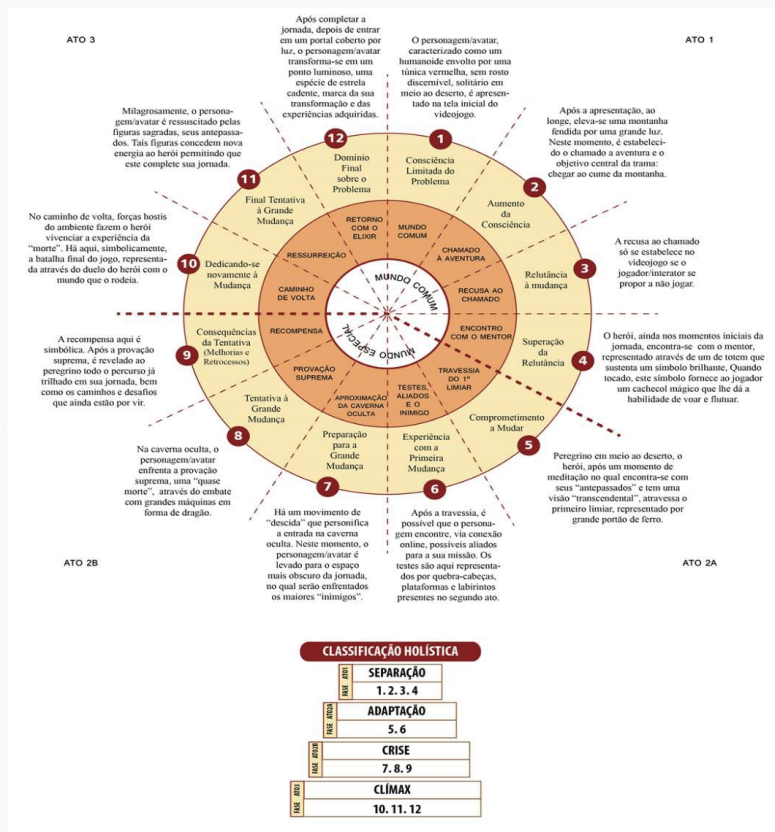
O fato é que em todos os tempos aquilo que se entende por literatura, variável desde a amplitude de tudo o que é impresso até a estreiteza do que é produzido apenas por grandes escritores (COMPAGNON, 2010), só pode ser entendido como uma questão de linguagem ancorada na noção de literariedade, termo advindo dos formalistas russos e definido como as “[..] propriedades dos textos (da organização do texto) e das convenções e pressupostos com que se aborda o texto literário” (CULLER, 2000, p. 54), ou, como afirma Compagnon (2010, p.42), como “uma organização diferente, (por exemplo, mais densa, mais coerente, mais complexa) dos mesmos materiais linguísticos cotidianos”. Partindo dessa noção, a literatura renova a sensibilidade linguística pelo uso de procedimentos que desterritorializam as formas habituais através da experimentação dos “possíveis da linguagem”.

Evidentemente, não há como negar, como salienta Compagnon (2010), que definir as propriedades de literariedade de um texto é ao mesmo tempo uma questão estética e de gosto, ou uma questão política ou de valor, como afirma Engleton (2003), todavia, esse redirecionamento do que é literatura para a noção de literariedade permite-nos perceber um grau maior ou menor de literariedade em narrativas ficcionais presentes nos novos suportes dando-nos margem para a reflexão sobre a possibilidade de a ficção narrativa (literária?) ter sido (e estar sendo) metamorfoseada pela emergência da cultura algorítmica. Dito por outras palavras, a noção de literariedade aplicada ao contexto dos videogames nos deixará mais à vontade para ler algumas produções desse sistema como uma possível atividade literária da babel contemporânea, tensionado

e alargando assim o próprio conceito de literatura para práticas experimentais, intermédia e performativa como *Journey*.

Concebido para despertar emoções, *Journey* tem como arco narrativo central a jornada do herói (Gráfico 1) descrita por Joseph Campbell em seu livro *O Herói de Mil Faces*. Esta jornada se constitui num ciclo de morte e renascimento e de busca de aquisição dos poderes intrínsecos. Ela representa a aventura vivida por cada ser humano quando este sai do mundo confortável e protetor do ventre materno para um mundo estranho e repleto de desafios. Em outras palavras, a jornada do herói contaria uma variação da busca por um objetivo específico que, após tirar o herói de sua zona de conforto, o lançaria em uma caminhada composta por inúmeros perigos e ciladas, até finalmente transformá-lo para sempre.

**Gráfico 1:** Arco narrativo da Jornada do herói em *Journey*



**Fonte:** Elaborado pela autora  
Gráfico inspirado no livro *O herói de mil faces* de Joseph Campbell

Através da observação das etapas presentes no enredo disposto no gráfico podemos perceber a nítida utilização da estrutura narrativa linear do monomito no videogame em análise. Segundo Jenova Chen (2012), um dos criadores de *Journey*, a utilização dessa estrutura narrativa visa tocar profundamente pessoas de várias origens, já que todas elas vivenciam uma jornada interna e, nessa jornada, precisam ultrapassar barreiras em busca de um objetivo.

Controlando uma personagem que lembra um humanoide envolto por um manto vermelho vagando entre dunas móveis em uma região árida e quase desolada, *Journey* nos lança em uma jornada em direção ao topo de uma monumental e distante montanha. O jogo não nos conta a razão da peregrinação ou quais as suas consequências, na realidade, cada jogador é responsável por construir a significação de sua jornada, que variará em cada experiência. A jornada nos permite compor a história de uma sociedade, agora em ruínas, traçando desde o auge até a sua queda. Todavia, esta história é secundária e fica a cargo do jogador compô-la ou não, pois o que está em questão não é a história da sociedade em si, mas a metáfora da caminhada da vida trilhada por todos nós, em todos os lugares e em todos os tempos.

Característica emblemática que enfatiza a metáfora da jornada proposta por *Journey* encontra-se na possibilidade de este videogame poder ser jogado *online*, o que proporciona encontros com possíveis companheiros de viagem durante o caminho. Para muitos, o aspecto mais interessante da experiência é justamente a possibilidade de ter, num mundo tão desolado e por vezes opressivamente solitário, a presença de alguém que, em algum lugar do mundo, está trilhando a mesma jornada que você. Vale ressaltar que embora você saiba que é outra pessoa ali do lado, diferente de outros jogos *online*, não há como conversar com o outro por voz ou digitação. A comunicação é feita através de signos indiciais, de toques, de vocalização, aspectos que fortalecem a relação de companheirismo e solidariedade. Chen (2012) afirma que a opção por estabelecer este contraponto diferenciado dos demais jogos *multiplayer online* teve como objetivo criar uma experiência na qual os jogadores fossem amistosos, bem como incentivar a criação de um vínculo emocional entre os participantes, pois é dividindo a jornada com outra pessoa



que *Journey* nos leva a refletir sobre o que é realmente importante. Tematicamente complexo, *Journey* trata, portanto, da existência e do processo de compreensão da vida.

Dito isto, não é novidade dizer que o suporte no qual esta narrativa se configura, difere, em muito, do suporte livro, tradicionalmente utilizado pelas narrativas literárias que utilizam o monomito como estrutura de enredo. Contudo, para nós, a limitação do literário ao suporte livro, como já dito, é algo que não se sustenta em bases teóricas fortes. Ora, é só observarmos, atualmente, a exacerbada produção de ciberliteratura a partir do advento da

Internet e da formação das redes sociais de compartilhamento. Assim, desconsiderando esta questão e tendo-a como resolvida, partimos para outra um tanto mais complexa, a questão do código verbal, predominante nas produções literárias, na tentativa de perceber a literariedade de *Journey*.

Se concebemos a literatura como algo não limitado a materialidade do suporte-livro, mas como algo restrito ao código verbal escrito, uma convenção de prestígio fácil de ser percebida nas definições clássicas sobre o que é literatura, como estender a possibilidade de manifestações literárias em objetos intersemióticos, como no caso do videogame citado acima? Talvez essa questão só possa ser resolvida através da lógica semiótica proposta por Santaella (2005), uma vez que esta lógica nos permite aproximar esses dois campos através da percepção de que o verbal também se manifesta em domínios extraverbais.

Os videogames, eminentemente visuais, apresentam em sua constituição o substrato verbal pela presença da narrativa, “modalidade precípua do verbal” (SANTAELLA, 2005, p.321) – antes de continuarmos, abrimos aqui um espaço para deixarmos de lado as recusas feitas à narratividade dos videogames por crermos que elas não se sustentam em bases teóricas contundentes, pois todas se baseiam equivocadamente em duas dimensões, por serem os videogames narrativas em outros suportes técnicos, diferentes dos próprios da literatura, do cinema e da televisão, ou por serem predominantemente lúdicos. Ora, nenhuma dessas recusas se sustenta por não conseguirem questionar o que neles é determinante, a natureza temporal e sequencial de todos os jogos. Se o suporte é outro, mais antenado com os novos aparatos técnicos, isso não é suficiente



para se recusar sua narratividade, pois, como Fehér (1997) fez para a análise do romance, nestes novos suportes o que está em jogo é um novo estatuto da narrativa, não a sua inexistência. Por outro lado, o lúdico não é oposto ao narrativo, antes, nos *videogames*, um sustenta o outro.

Retomando a ideia acima iniciada, de acordo com a lógica semiótica explicitada por Santaella (2005), o verbal se manifesta mesmo na ausência de fala ou de escrita explícita através do viés da narratividade. Quando isto acontece, a autora observa que ocorre uma hibridização entre o discurso verbal e outras linguagens que acabam por apresentar um substrato verbal (SANTAELLA, 2005).

Em *Journey*, apesar da hibridez de linguagens presentes, o seu caráter narrativo o faz pertencer a matriz verbal da linguagem, mesma a qual pertence a literatura. Isto posto, é pelo caráter de narratividade que esses sistemas se aproximam e se misturam. Ressaltamos aqui, obviamente, que a experiência narrativa em um videogame como *Journey* é essencialmente diferente da experiência narrativa vivenciada em um meio tradicional como o livro. Enquanto “o destinatário das narrativas tradicionais permanece sentado confortavelmente em uma cadeira, sem conseguir interferir diretamente no enredo da narrativa que se apresenta a ele” (NESTERIUK 2009, p.30), na narrativa de um videogame “o jogador altera constantemente o estado da arte do jogo, construindo assim, a cada momento, o seu próprio jogo e a sua própria narrativa” (NESTERIUK, 2009, p.31), isto, dentro dos limites preestabelecidos pelo sistema.

É possível, portanto, afirmar que a prática interpretativa exercida pelo leitor de literatura tradicional ainda se sustenta em um videogame, todavia, através de uma nova dinâmica de mediação diferente da mão-olho, já que em *Journey*, por exemplo, o leitor-jogador experiencia as várias modulações existentes entre ele e o suporte que manuseia de forma mais participativa. A narrativa neste videogame é posta em funcionamento ao ter os seus códigos atualizados pelo jogador. *Journey* nos coloca diante de uma narrativa que só se efetiva e se completa enquanto tal através da (inter)ação do leitor-jogador, já que ela só adquire sentido na medida em que vai sendo experienciada, lida, significada, num jogo de linguagem em que a imersão do leitor-jogador é fundamental para compreender os códigos que são postos em narrativa.

O tecido narrativo de *Journey* é composto para que o interator possa penetrá-lo e dele venha fazer parte através da sensação de imersão ocasionada pela conexão/identificação com o avatar. Conectados a ele, somos lançados em uma vivência de uma nova corporalidade e passamos a vestir as motivações da personagem. A inserção do nosso corpo através da presença do avatar ativa a questão da performance da narrativa, uma vez que o corpo, a musculatura, os olhos, a atenção sem relaxamento, são aqui convocados. A participação do leitor-jogador como um personagem da história confere uma experiência imersiva através da extensão protética de agenciamento que é o avatar (KLEVJER, 2006), o intérprete é uma presença (ZUMTHOR, 2010) materializada no mundo ficcional através da vivência de uma espécie de *Umwelt* alternativo, filtrado pelo corpo desse Outro que, ao jogar, habitamos. Esse "Outro se dá para mim [jogador] como uma corporalidade que coloco em ação jogando (...)" (GOMES, 2009, p.94). Ele é a inserção do meu corpo no mundo diégetico do *videogame*.

Em termos de código, *Journey* se aproxima da literatura tradicional tanto por pertencer a mesma matriz semiótica presente neste campo, enquadrando-se, portanto, nessa convenção, quanto por colocar em jogo elementos representativos em forma de ficção narrativa, agora de modo performativo, uma vez que, anexado à dinâmica da ficção literária, este videogame carrega consigo, indubitavelmente, procedimentos narrativos ficcionais como personagens, enredo, espaço, conflito e afins. Como produto da imaginação criadora, *Journey* põe em cena uma técnica de arranjo e apresentação que dá a narrativa beleza de forma, estrutura e unidade de efeito. Utilizando as palavras de Coutinho (1976, p.30) para este contexto, a narrativa ficcional de *Journey* mimetiza a jornada da vida não pretendendo "fornecer um simples retrato da realidade, mas antes criar uma imagem da realidade, uma reinterpretação, uma revisão. É o espetáculo da vida através do olhar interpretativo do artista, a interpretação artística da realidade."

Diante dessas colocações, podemos dizer que o valor literário de *Journey* não está somente na perícia de sua linguagem, voltada inegavelmente para uma função poética pelo seu caráter metafórico e esteticamente trabalhado, mas também nos valores

socioculturais e históricos que o definem como a representação de novos modos de ser contemporâneo.

Ao tomarmos apenas o parâmetro da linguagem voltada para uma desfamiliarização não é difícil perceber que *Journey* causa um certo estranhamento devido a sua composição pois, apesar de ser um videogame, não apresenta como objetivo central o entretenimento. Diferente dos outros *games*, *Journey* não se volta para algum tipo de competição que, segundo Keifer-Boyd (2009), é sinônimo de jogo, ou para a busca por derrotar outro jogador ou a própria máquina. Na realidade, este videogame tende a “desafiar, subverter ou parodiar a cultura popular dos jogos eletrônicos” (KEIFER-BOYD, 2009, p.124) propondo aquilo que os criadores deste *game* têm denominado de “experiência”.

Ao desconstruir modelos de criação clássicos nesse sistema, *Journey* subverte a linguagem comum do jogo inserindo no sistema uma narrativa de terceiridade, para lembrarmos de Peirce, dando a esta uma orientação poética. Isto tem sido amplamente experimentado pelos milhares de jogadores espalhado por todo o mundo.

Como uma ficção simulativa e performativa, *Journey*, permite-nos pensar na reconfiguração da literatura (e das suas materialidades) na contemporaneidade a partir do momento em que mostra a sua capacidade de multiplicar os possíveis caminhos de significação. *Journey* seria, portanto, uma manifestação literária da babel contemporânea por chamar para si, no processo de atualização da leitura, o “além de si”, transcendendo a própria noção de forma para reconfigurar e metamorfosear a noção de literatura a partir das (re)combinatórias numéricas.

## **JOURNEY EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA DO VIDEOJOGO**

Propomos aqui uma experiência de leitura literária com alunos do Ensino Médio, a fim de vivenciar e partilhar experiências com narrativas diversas, com destaque para a inserção de *Journey* entre elas, visto que, para alguns alunos, a convivência com narrativas digitais precede, muitas vezes, a escrita. A escolha pelo procedimento dos círculos de leitura citada na metodologia também coaduna com as reflexões dos tópicos anteriores à medida

que se configura como um percurso da experiência individual, uma jornada, rumo ao compartilhamento de leituras com a turma. A proposta se organiza em torno da saga do herói presente no videogame, e, dessa maneira, é possível que seja realizada a partir da realidade de cada grupo de alunos, para definir quais são seus horizontes de expectativa (BORDINI e AGUIAR, 1993) e que narrativas farão parte da experiência.

Esta proposta também considera como prioridade o acesso a diferentes modos de ler narrativas, da oralidade ao objeto tangível (livro, papel) dele para o fluxo de símbolos e objetos virtuais. O modelo de narrativa ao qual nos referimos, e que está presente em *Journey*, é que se reconhece como modelo básico de narrativa linear, composto por uma situação inicial, ou equilíbrio e problema, seu desenvolvimento e posterior desenlace. Presente nos contos orais e nas narrativas escritas, não apenas para o público infantil e juvenil, a linearidade está na mídia fílmica, apesar desta apresentar, por vezes, experiências de quebra de linearidade, e no videogame, visto que na maioria das narrativas dos videogames, o prazer de se jogar assemelha-se, em termos de estruturação narrativa, à experiência de ler um livro ou assistir a um filme de narrativa linear. Nele, experienciamos os conflitos gerados através de um avatar e nos identificamos com ele.

O fator interatividade que diferencia *Journey* das demais formas narrativas encontra-se, em grande parte, limitado ao conteúdo narrativo, reduzido, no mais das vezes, às opções dispostas ao jogador. Nesses tipos de videogames, somos obrigados a seguir rigorosamente a construção da intriga para passar para o nível seguinte, o que resulta em uma maior imersão na história que é contada do que propriamente no conteúdo lúdico. Assim, o máximo que vemos, em termos de construção narrativa, é a reativação da lógica do livro proveniente da Grafosfera (DEBRAY, 1993a), uma vez que um videogame, a exemplo de *Journey*, se utiliza de formas de construção narrativa já previamente convencionadas na literatura.

Desse modo, a experiência com *Journey* foi delineada considerando o procedimento dos Círculos de Leitura, amplamente utilizado em sala de aula e sobre o qual consideramos as observações de Yunes (2002), Souza (2012) e Cosson (2017). Yunes (2002) observa que atualmente é válido voltar às rodas de compartilhamento,

diante de uma organização social que não promove muitos espaços para trocas presenciais de experiências em ambientes não-escolarizados, e o círculo pode estimular o prazer da leitura e propiciar o compartilhamento da recepção do texto, estimular a interatividade entre os textos e também entre os receptores/ leitores. Já Souza (2012) sistematiza os círculos nos seguintes passos: escolhas dos textos que os alunos vão ler, orientados pelo professor, formação dos grupos de leitura, escolha de mediadores da leitura, definição e realização das reuniões para discutir as leituras que estão sendo realizadas. Cosson (2017), por sua vez, defende o círculo de leitura como processo de compartilhamento, que pode desenvolver uma competência social que poderá ser alcançada através de práticas de compartilhamento, que levem a uma maior interação.

Nossa proposta de leitura parte da saga do herói de Campbell (2005) e pode ser realizada com alunos do Ensino Fundamental ou Médio, visto que a jornada do herói costuma estar presente nos currículos da Educação Básica, além, obviamente do estudo da narrativa, em um estudo dos gêneros. Fora esses motivos, verificamos que a jornada do herói está presente em muitos dos textos não-escolarizados, que são lidos por nossos alunos e assim, a relação entre narrativas conhecidas por eles, de grande apelo comercial, como as de *Harry Potter* ou dos heróis da *Marvel* e da *DC Comics*, por exemplo, e as narrativas a serem lidas/vivenciadas durante essa experiência, amplia o horizonte de expectativas do leitor.

Para garantir o funcionamento da experiência no Círculo de Leitura, será necessário estabelecer o calendário para as leituras e o tempo para que todos leiam/vejam/joguem as narrativas; o local; se farão as leituras sempre juntos, em pequenos grupos ou sozinhos; eleger os mediadores da discussão e os elementos a serem observados nos textos – sugerimos que as discussões considerem também temas relativos à construção da narrativa: a construção da personagem, o enredo, o tempo e o espaço, sempre em relação com a identificação das etapas/ passos/ momentos da jornada do herói, e entre o *monomito* e o cotidiano da turma; estabelecer o (s) dia (s) para que a leitura seja compartilhada; e estabelecer um produto final para registrar o compartilhamento.

Para organizar as experiências dos círculos de leitura em uma unidade, optamos pelo Método Recepcional (BORDINI e

AGUIAR,1993), sistematizado em cinco etapas . Este método propõe que identifiquemos o horizonte de expectativas do aluno leitor, atendamos seu horizonte, provoquemos sua ruptura e fomentemos questionamentos deste horizonte, agora em construção, e por fim cheguemos à ampliação do horizonte de expectativas. Propomos abaixo pontos de partida para cada uma das etapas:

**PRIMEIRA ETAPA:** determinação do horizonte de expectativas sobre o mito do herói. Pode ser feita uma seleção de obras a partir da investigação do horizonte de expectativas dos alunos para selecionar textos. Sugestões: heróis da DC Comics ou Marvel, animações da Disney, heróis da mitologia grega ou romana, Percy Jackson e Harry Potter, etc.

**SEGUNDA ETAPA:** atendimento do horizonte de expectativas dos alunos leitores. Este momento pode abarcar o que Cosson (2014) denomina como motivação. O professor retomará as narrativas que fazem parte do repertório de sua turma, descobertas a partir do levantamento inicial na etapa anterior, a partir de conversas ou entrevista, por exemplo. Neste momento os círculos de leitura partem das obras selecionadas pelos alunos.

**TERCEIRA E QUARTA ETAPAS:** ruptura e questionamento dos horizontes de expectativa. Neste momento o círculo de leitura terá a experiência com *Journey*, considerando a reflexão individual ao jogar, para que se construa uma reflexão coletiva no círculo de leitura. O professor como mediador desta leitura poderá se utilizar das discussões e informações apresentadas nos tópicos anteriores deste artigo para definir alguns aspectos desta narrativa a serem discutidos. Ainda como ruptura, é importante que o professor apresente outras narrativas que não foram contempladas ainda no horizonte de expectativa da turma, com especial interesse para literatura brasileira, Considerando o diálogo com as escolhas priorizadas pela base curricular nacional, e o cânone escolar, é possível realizar a leitura de diversas narrativas que dialogam com a jornada do herói presente em *Journey*, repetindo-a ou rompendo-a desde romances do século XIX, como *Ubirajara* ou *O Guarani*, de José de Alencar, a "A hora e a vez de Augusto Matraga" ou "A volta do marido pródigo", novelas de João Guimarães Rosa, "As proezas de João Grilo", folheto de cordel de João Martins de Athayde, ou "O auto da compadecida", de Ariano Suassuna.



**QUINTA ETAPA:** ampliação do horizonte de expectativas. Sugerimos que neste momento de reflexão e fechamento da experiência com os círculos de leitura, seja realizada uma nova seleção de textos, fora do horizonte de expectativa inicial da turma e que atenda ao horizonte atual, pós-experiência, para que os alunos, em grupo, construam infográficos da jornada do herói das narrativas, que poderá se realizar como uma proposta de criação de jogo, ou um roteiro ou outro texto, outras possibilidades que abram caminho para que a turma atinja os próximos objetivos que o professor defina para a turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, recorte de uma pesquisa maior, engendramos uma discussão sobre as aproximações possíveis entre *Journey*, videogame lançado em 2012 pela *Thatgamecompany* para *Playstation 3*, e o campo da literatura, no intuito de apontar caminhos possíveis para a construção de uma leitura literária desse objeto intersemiótico. Neste contexto, conforme foi apontado, ao entendermos que o contato dos alunos do Ensino Médio com narrativas digitais tem sido cada vez mais efetivo, construímos uma proposta teórico-metodológica baseada nos Círculos de Leitura, advindo do método recepcional e das questões levantadas por Rildo Cosson (2017), contemplando as cinco etapas desenvolvidas pelas autoras Bordini e Aguiar.

Acreditamos que a “literariedade” presente em *Journey* e evidenciada pela linearidade da narrativa, estruturada através da jornada do herói, e por sua linguagem poética, aponta para caminhos possíveis de aproximação entre essa narrativa e o campo da literatura, bem como para as potencialidades de construção do hábito de leitura literária a partir da utilização de videogames. Este instrumento funciona, conforme dito, como um auxílio para esta que é uma árdua tarefa do ensino, a saber, a formação de leitores.

Não há como negar que a leitura de textos literários nos coloca diante de um universo enriquecedor. Portanto, cabe ao professor, também leitor, construir pontes para que esta capacidade seja fortalecida. O professor de Língua Portuguesa, mas não somente este, deve reconhecer que ensinar o prazer da leitura implica buscar

meios que dialoguem com o leitor, com a sua vivência e as suas experiências de leitura. Dito isto, em nossas considerações finais, enfatizamos o aspecto de que a Literatura, em suas mais distintas manifestações, precisa chegar às escolas como algo possível, acessível, e não apenas elitizado. Acreditamos que incentivo à leitura literária na prática escolar possibilitará a construção de jovens mais críticos, conscientes do seu papel na sociedade e no mundo. A proposta aqui construída ainda não foi efetivada em sala de aula, porém, aponta caminhos, serve de norte e de incentivo para professores que estão em busca de outros aportes, de outras formas de inovar em suas aplicações de ensino.

## REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 10. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005.
- CAPPARELLI, Sérgio. A ficção em hipertexto. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia (orgs.). **Questões de literatura na tela**. Passo Fundo: Editora UPF, 2010. p. 222-241.
- CHEN, Jenova. **Religion, friendship, and emotion: a Journey post-mortem**. Gamespot. Disponível em: < <http://WWW.gamespot.com/features/religion-friendship-and-emotion-a-journey-post-mortem-637138>>. Acesso em 23 de Nov. 2012.
- COMPAGNON, Antonie. **O demônio da teoria**. Minas Gerais: UFMG, 2010.
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. Civilização Brasileira, 1976.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca, 2000.

DEBRAY, Régis. A noção de mídiassfera. In: **Curso de midiologia geral**. Petrópolis: Vozes, 1993a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995.

EIRAS, Pedro. **Gérard Genette**: A escrita de Figures IV. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2815.pdf>> Acesso em 19 de Ago. 2014.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 5ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FEHÉR, Ferenc. **O romance está morrendo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GENETTE, Gérard. **Figures IV**. Paris: Seuil, 1999.

GOMES, Renata Correia de Lima. Videogames: imagem, narrativa, participação. In: **Imagem Contemporânea**: cinema, tv, documentários, fotografia, videoarte, games. Hedra: São Paulo: Hedra, 2009, p.87-98.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.

GUMBRECHT, H.U. É apenas um jogo: História da mídia, Esporte e Público. In: ROCHA, J.C.C. (Org.) **Corpo e forma**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998a, p.155-135.

JUSTINO, Luciano Barbosa. **A crítica e o hipertexto**. Disponível em <[http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Mesa-Redonda\\_Luciano-Justino.pdf](http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Mesa-Redonda_Luciano-Justino.pdf)> . Acesso em 28 de Ago. 2014.

KLEVJER, Rune. **What is the avatar?** Fiction and embodiment in avatar-based singleplayer computer games. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de Bergen, 2006. Disponível em: <[https://folk.uib.no/smrk/docs/RuneKlevjer\\_What%20is%20the%20Avatar\\_finalprint.pdf](https://folk.uib.no/smrk/docs/RuneKlevjer_What%20is%20the%20Avatar_finalprint.pdf)>. Acesso em: 12 de julho de 2022.

KEIFER-BOYD, K. Jogos computacionais: arte no século XXI. In: SANTAELLA, LÚCIA. FEITOSA, Mirna (orgs). **Mapa do Jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p.123-136.

MOURÃO, José Augusto. **Textualidade Electrónica: Literatura e Hiperficção**, Lisboa: Nova Veja, 2009

NESTERIUK, Sérgio. Reflexões acerca do videogame: algumas de suas aplicações. In: SANTAELLA, LÚCIA. FEITOSA, Mirna (orgs). **Mapa do Jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 23- 36.

OLINTO, Heidrun Krieger. Processos midiáticos e comunicação literária. In: **Literatura e Mídia**. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, Edições Loyola, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da Linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal**. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Leitores, Leituras e Círculos: uma perspectiva metodológica. In: **Revista Ponto de Acesso**. Salvador, Vol. 6, nº1, p. 92-107, abril de 2012. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/4897>>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. Edição Loyola, São Paulo, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.007)

# A FILOSOFIA EXISTENCIAL A PARTIR DE POEMAS

Diego Guimarães

Doutor em Filosofia. Professor da SEECT-PB. E-mail: [diegoguimafil@gmail.com](mailto:diegoguimafil@gmail.com)

Auricélia Moreira Leite

Mestre em Letras. Professora da SEECT-PB. E-mail: [celialeite.educ@gmail.com](mailto:celialeite.educ@gmail.com)

## RESUMO

Este artigo descreve um projeto que foi desenvolvido com alunos do 3o ano do ensino médio durante o ano de 2021, a qual envolveu o ensino de filosofia da existência através de poemas. O principal objetivo foi fazer com que os estudantes adquirissem maior domínio de habilidades socioemocionais que reflitam no cotidiano deles. Para tanto, a interface entre filosofia e poesia mostrou-se fértil na medida em que os poemas escolhidos possibilitaram apresentar reflexões existenciais de uma maneira acessível aos alunos, contribuindo tanto para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o lugar deles no mundo quanto para o desenvolvimento da competência leitora. As principais referências para o desenvolvimento do trabalho foram: a obra *Letramento literário* (2009), de Rildo Cosson, e textos selecionados de Soren Kierkegaard, Jean-Paul Sartre, Albert Camus, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade e Manoel de Barros.. Finalizada a ação, foi possível constatar o fortalecimento de habilidades socioemocionais que foram especialmente demandadas dos alunos durante o período de pandemia (sobretudo no que dizem respeito à autonomia, à individualidade e à solidariedade).

**Palavras-chave:** Existencialismo, Filosofia existencial, Literatura.

## 1. INTRODUÇÃO

O projeto *A filosofia existencial através de poemas*, foi desenvolvido com alunos de quatro turmas de 3ª série durante o 1º semestre de 2021, na Escola Cidadã Técnica Integral Maria do Carmo de Miranda, situada na cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba.

A Escola Cidadã Integral Técnica Professora Maria do Carmo de Miranda fica no Bairro Jaguaribe, na região central de João Pessoa. Ela foi criada em 04 de março de 1986, através do Decreto nº 11.261, que oferecia o curso de formação de professores (magistério) e no ano de 2018 foi implantado o modelo de Escola Cidadã Integral Técnica, com uma metodologia nova e inovadora de ensino médio e técnico. Ela conta com 297 alunos, distribuídos em 12 turmas de Ensino Médio.

O perfil dos estudantes da escola é amplo, pois, devido à localização central da escola, há alunos provenientes de diferentes bairros da cidade. Uma característica comum aos alunos é que boa parte deles integra famílias de renda mais baixa, o que também representou um desafio para a escola inseri-los no regime especial devido à pandemia de COVID-19, o que foi possível realizar satisfatoriamente.

A problemática que resultou na escolha do tema de intervenção explora a possibilidade de desenvolver o projeto a partir de uma aproximação entre textos de diferentes linguagens, filosófica e poética, para através deles ampliar a capacidade de apreensão de textos e gráficos, relacionando-os com recurso a uma temática de relevância para os alunos: as habilidades socioemocionais.

Os questionamentos da filosofia da existência (tais como: qual é o sentido da existência e qual é a sua relação com a liberdade e com a solidariedade) relacionam-se com as habilidades socioemocionais indicadas pela BNCC para serem trabalhadas com os estudantes da Educação Básica (cf. BNCC, p. 10). O projeto de intervenção proposto visa destacar, no que se refere às competências socioemocionais, a autonomia para escolhas, a consciência crítica, a responsabilidade e a solidariedade. Através das competências socioemocionais, o estudante adquire a capacidade de indagar a si



mesmo e, conseqüentemente, de indagar o outro, levando-o a tomar decisões responsáveis e a construir relacionamentos saudáveis.

Algo que caracteriza os seres humanos, e os distingue de outros seres, é a capacidade de questionar sobre qual é o sentido da sua existência. Tal questão está no cerne da filosofia da existência, que se preocupa com investigar a existência em íntima relação com a liberdade. O filósofo Soren Kierkegaard, por exemplo, relaciona essa liberdade com o sentimento de angústia que surge frente a reflexão sobre a existência, que aponta para uma ausência de sentido e determinação, reforçando a responsabilidade de cada pessoa por cada uma de suas escolhas e ações. Kierkegaard é um precursor do movimento existencialista francês, cujo principal expoente foi Jean-Paul Sartre. O principal lema sartreano é a existência precede a essência, ou seja, ele defende que não há uma determinação específica sobre nós e que cada um é livre para dar forma e sentido à sua existência. Outro filósofo existencialista é Albert Camus, que destaca que para vivermos livremente devemos abraçar o absurdo, isto é, aceitar que a existência não tem sentido exterior e que cabe a nós significá-la.

A poesia caracteriza-se pela subjetividade e pelo fato de, na maioria das vezes, trazer consigo uma expressão direta de sentimentos e visões pessoais acerca da existência, da sociedade, da realidade etc. Os poemas selecionados para serem trabalhados neste ação se debruçam sobre a questão do sentido da existência, indo de encontro aos textos filosóficos escolhidos. Do poeta Fernando Pessoa, foi selecionado o poema *Mais que a existência* (1966), cujo questionamento sobre o que é "o existir em si" foi colocado em diálogo com a filosofia existencial de Kierkegaard, que destaca a relevância da questão sobre o sentido da nossa existência. Para dialogar com o existencialismo de Sartre, foi selecionado o poema *A flor e náusea* (2003), do poeta Carlos Drummond de Andrade, cuja reflexão sobre a existência recorre ao conceito sartreano de náusea, isto é, a sensação angústia e enjoo ao debruçar-se sobre a existência em si mesma. Por fim, o poema *Retrato do artista quando coisa* (1998), do poeta Manoel de Barros, que reflete sobre a incompletude do ser humano e sobre a sua capacidade de se renovar, foi trabalhado em conexão com a filosofia existencial de Camus, cujo pensamento aborda a ausência de um sentido para a

existência que seja exterior a ela, destacando a capacidade do ser humano de significá-la.

Ao trabalhar habilidades socioemocionais, que têm sido especialmente demandadas dos alunos nesse período de pandemia (sobretudo no que dizem respeito à autonomia, à individualidade e à solidariedade), este projeto de intervenção pode contribuir tanto para a melhoria dos resultados das habilidades de propulsão e do IDEPB (com ênfase naqueles cujo resultado foram mais negativos) quanto para o desenvolvimento e fortalecimento daquelas habilidades socioemocionais. A expectativa é que as reflexões sobre questões existenciais, associadas à habilidades socioemocionais e aos poemas, possibilitem um aumento das capacidades de língua portuguesa e matemática. O projeto pode, ainda, contribuir para reduzir o abandono e a evasão ao possibilitar um maior tempo de fala aos alunos através das questões existenciais levantadas.

## 2. HABILIDADES DA BNCC

As habilidades selecionadas para serem trabalhadas nesta ação alinham-se com a proposta da BNCC para a área de Ciências Humanas, no que diz respeito à capacidade de indagar-se e de, a partir disso, também indagar o outro (Cf. BNCC, p. 367). Tendo isso em mente, foram selecionadas cinco habilidades como base para o desenvolvimento da ação:

- (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais;
- (EM13CHS103) - Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros): esta habilidade envolve, portanto, estimular o pensamento

- crítico sobre as questões e teorias apresentadas, de modo a estimular um posicionamento do estudante frente a elas;
- (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito: esta habilidade envolve, portanto, a análise das questões existenciais e das situações cotidianas apresentadas através de poemas;
  - (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos;
  - (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Também foram selecionadas quatro habilidades de língua portuguesa: inferir uma informação implícita em um texto; identificar a tese de um texto; estabelecer a relação entre tese e argumentos, bem como de estabelecer relações entre partes de um texto; bem como duas habilidades de matemática: interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica e analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas. A filosofia pode contribuir para a melhora de tais resultados através de questões que possibilitam uma maior apreensão dos textos trabalhados e das capacidades leitoras relacionadas.

Há, neste projeto de intervenção, uma interdisciplinaridade entre filosofia e língua portuguesa, na medida em que as questões de filosofia da existência são trabalhadas a partir de poemas; para tanto, houve a colaboração da professora de português da 3ª série. Com tais questões, a ação desenvolvida com os estudantes também abrangeu temas transversais propostos na BNCC (Cidadania e civismo; Saúde), LDB (Conteúdo relacionado aos direitos humanos) e PCN (Ética, Saúde e Pluralidade Cultural).

### 3. METODOLOGIA

Na etapa de planejamento, foi estabelecida, a partir de uma metodologia ativa, a estratégia e o método de execução da ação: trabalhar a filosofia da existência (o sentido da existência e a sua relação com a liberdade) através de poemas. Tais poemas são importantes na medida em que levam a pensar nas questões referentes a esta área da filosofia de uma maneira mais compreensível.

Ainda na etapa de planejamento, foi necessário: 1) Selecionar o escopo filosófico a ser trabalhado (filósofos e questões). Para trabalhar a filosofia da existência foram escolhidos três filósofos: Soren Kierkegaard, Jean-Paul Sartre e Albert Camus. 2) Selecionar poemas que dialogassem com as perspectivas filosóficas existenciais selecionadas. A opção por poemas se deu pela extensão curta e pelo grau de subjetividade neles presente. Foram selecionados três poemas para serem trabalhados: o poema *Mais que a existência* (1966), de poeta português Fernando Pessoa; o poema *A flor e náusea* (2003), do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade; e o poema *Retrato do artista quando coisa* (1998), do poeta mato-grossense Manoel de Barros. Todas essas opções foram selecionadas visando que, com a interface entre filosofia e poesia, as questões existenciais tornassem-se acessíveis aos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de questionar a si mesmo, do pensamento crítico e da competência leitora.

Uma referência bibliográfica deste projeto de intervenção é a obra de Rildo Cosson intitulada *Letramento literário* (2009), que trata do letramento abordando a função social da literatura, de modo que dialoga com as questões existenciais que abordamos a partir dos poemas selecionados. Este livro foi uma importante referência para o desenvolvimento da ação tanto pelas propostas de como trabalhar questões diversas a partir de um texto literário quanto pelas técnicas que o autor propõe a partir de relatos práticos do desenvolvimento de oficinas literárias.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser

dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo (COSSON, p. 27).

Durante o processo de desenvolvimento do projeto também foram selecionados os Instrumentos Pedagógicos que serão utilizados: atividades dissertativas relacionando texto filosófico e texto poético; relatos de experiência em roda de conversa sobre situações em que os estudantes se questionaram sobre o sentido da existência e sobre o lugar que ocupam no mundo; e debates visando a maior compreensão dos temas estudados.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 OBJETIVO GERAL**

O principal objetivo deste projeto de intervenção foi fazer com que os estudantes adquirissem maior domínio de habilidades socioemocionais que reflitam no cotidiano deles. Para tanto, a interface entre filosofia e poesia mostrou-se fértil na medida em que os poemas escolhidos possibilitaram apresentar reflexões existenciais de uma maneira acessível aos alunos, contribuindo tanto para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o lugar deles no mundo quanto para o desenvolvimento da competência leitora.

### **4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Desenvolver a capacidade de indagar a si mesmo (autorreflexão);
- Estimular o pensamento crítico, possibilitando que os estudantes reflitam sobre o lugar deles no mundo;

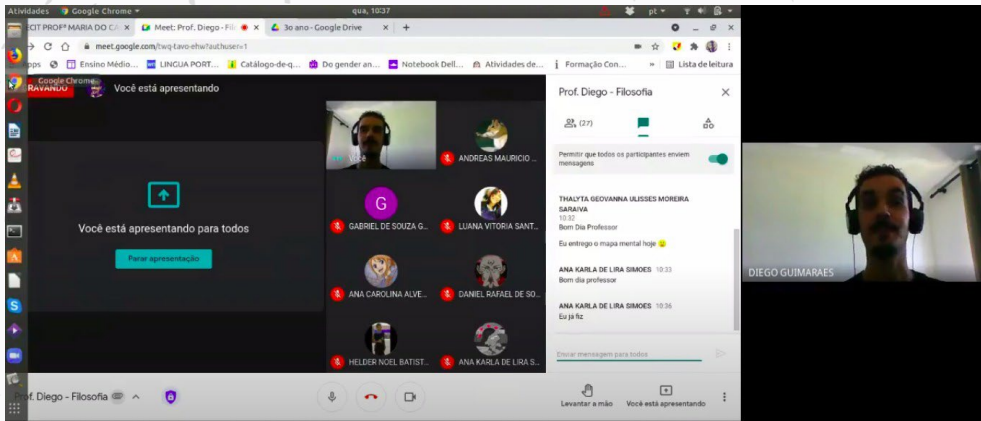
- Desenvolver a compreensão sobre os direitos humanos e sobre a relevância da dignidade humana ao analisar diferentes perspectivas morais;
- Contribuir para a formação de um cidadão consciente das questões morais e éticas que envolvem o seu cotidiano;
- Desenvolver a competência leitora;
- Realizar análises das obras em questão, fazendo investigações sobre as temáticas; Sensibilizar e estimular o aluno para as artes de forma geral;
- Respeitar à autonomia do trabalho no processo de leitura e produção, entendendo dúvidas, erros e acertos como etapas de um processo de maturação e sedimentação do trabalho, necessárias à formação de um jovem protagonista.

## 5. DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

A estratégia base para a execução de cada etapa da ação foi organizada da seguinte maneira: 1) primeiro, apresentam-se as bases de determinada vertente da filosofia da existência (seus conceitos e questões); 2) em segundo, realiza-se leitura do poema e interpretação conjunta, destacando as questões referentes aos temas investigados; 3) por fim, aprofunda-se investigação sobre a filosofia da existência através de questões colocadas a partir dos poemas. Todas as etapas foram realizadas tanto em videoaulas quanto disponibilizadas na plataforma Google Classroom e no formato impresso (disponibilizado quinzenalmente pela escola para os alunos).



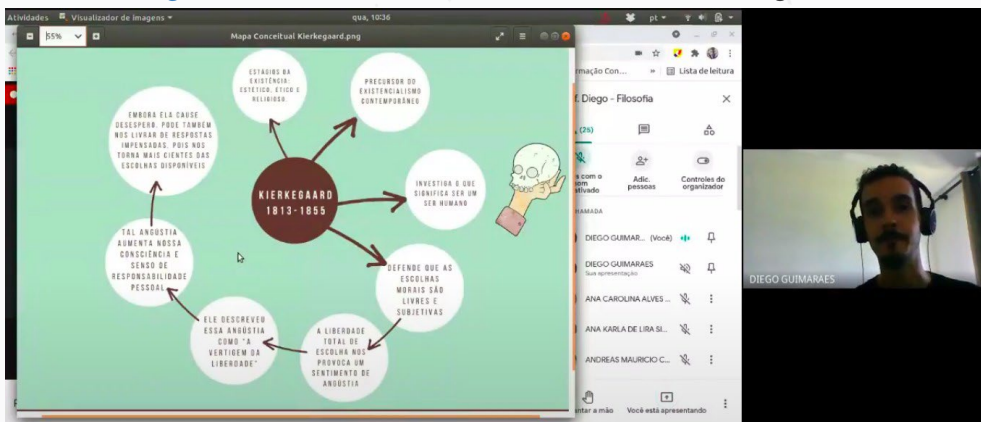
Figura 1 - Debatendo questões existenciais.



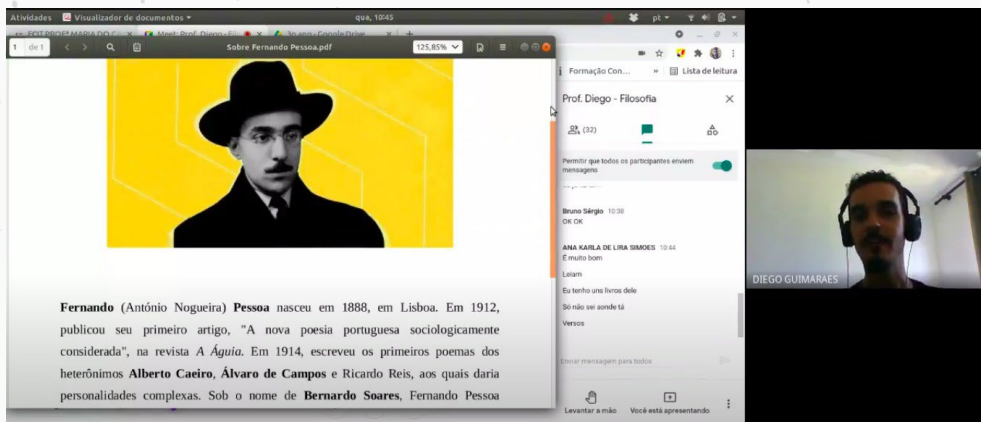
## 5.1 O POEMA MAIS QUE A EXISTÊNCIA, DE FERNANDO PESSOA, E A FILOSOFIA DA EXISTÊNCIA DE KIERKEGAARD.

Primeiramente foi utilizada uma aula para familiarizar os alunos com a temática da filosofia da existência e com as questões que ela envolve. Algo que caracteriza os seres humanos, e os distingue de outros seres, é a capacidade de questionar sobre qual é o sentido da sua existência. Tal questão está no cerne da filosofia da existência, que se preocupa com investigar a existência em íntima relação com a liberdade.

Figura 2 - Iniciando os estudos sobre a filosofia Kierkegaard.

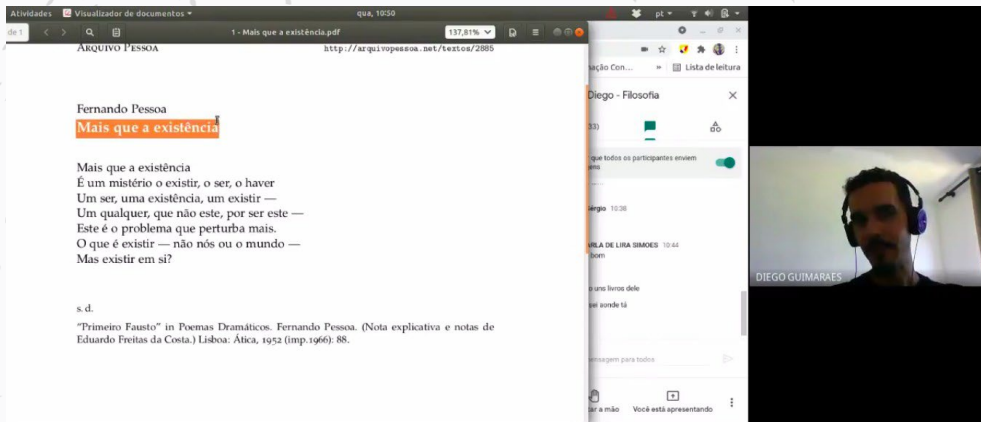


O filósofo Soren Kierkegaard, por exemplo, relaciona essa liberdade com o sentimento de angústia que surge frente a reflexão sobre a existência, que aponta para uma ausência de sentido e determinação, reforçando a responsabilidade de cada pessoa por cada uma de suas escolhas e ações.



A poesia caracteriza-se pela subjetividade e pelo fato de, na maioria das vezes, trazer consigo uma expressão direta de sentimentos e visões pessoais acerca da existência, da sociedade, da realidade etc. Os poemas selecionados para serem trabalhados nesta ação se debruçam sobre a questão do sentido da existência, indo de encontro aos textos filosóficos escolhidos. Do poeta Fernando Pessoa, foi selecionado o poema *Mais que a existência* (1966), cujo questionamento sobre o que é "o existir em si" foi colocado em diálogo com a filosofia existencial de Kierkegaard, que destaca a relevância da questão sobre o sentido da nossa existência.

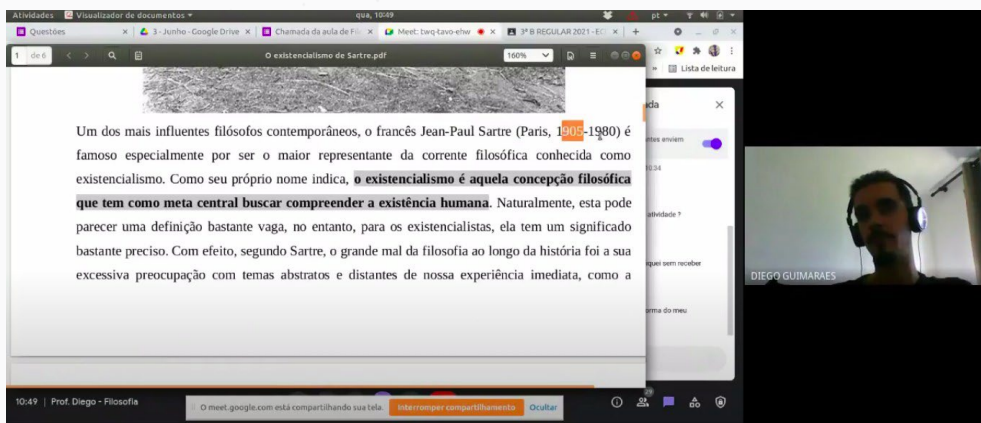
Figura 4 – Leitura conjunta do poema *Mais que a existência*



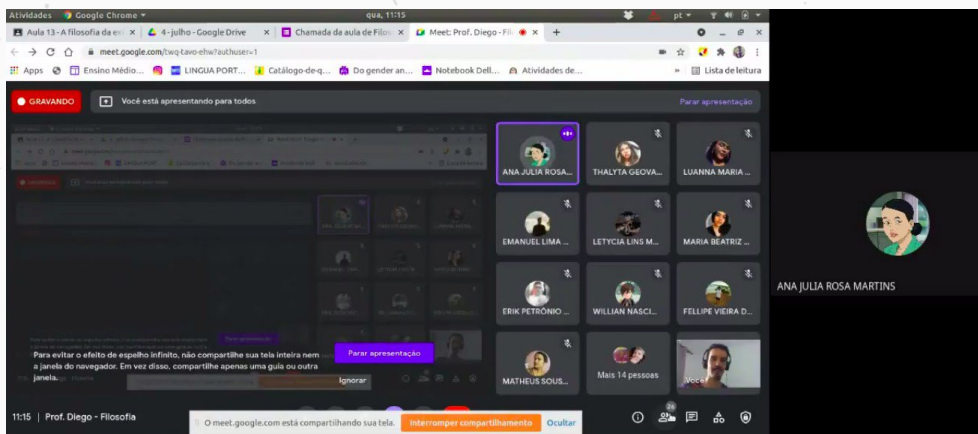
Destacaram-se aqui os relatos de experiências por parte dos alunos, abrangendo momentos de suas vidas em que se perguntaram pelo sentido da existência e que, a partir de tal questionamento, repensaram valores tido como absolutos.

## 5.2 O POEMA A FLOR E A NÁUSEA, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, E O EXISTENCIALISMO DE SARTRE.

Essa etapa começou pela apresentação do existencialismo tal como o filósofo francês Jean-Paul Sartre o concebeu. O principal lema sartreano é a existência precede a essência, ou seja, ele defende que não há uma determinação específica sobre nós e que cada um é livre para dar forma e sentido à sua existência.



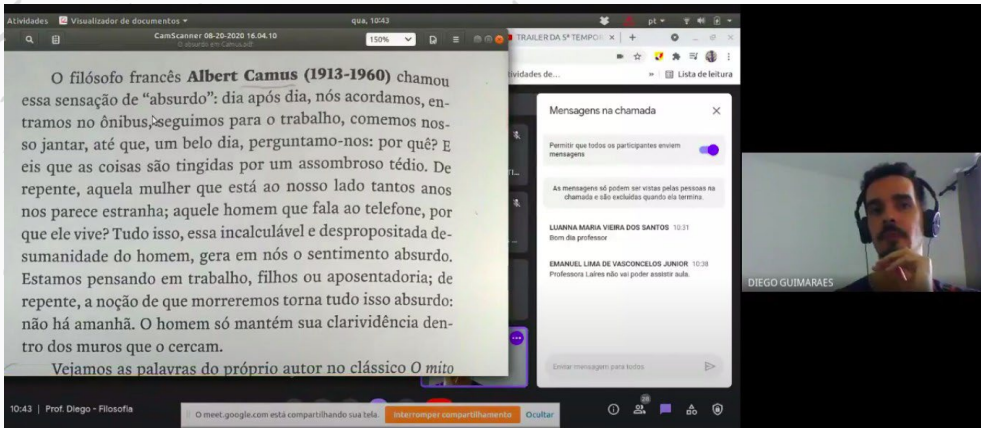
Para dialogar com o existencialismo de Sartre, foi selecionado o poema *A flor e náusea* (2003), do poeta Carlos Drummond de Andrade, cuja reflexão sobre a existência recorre ao conceito sartriano de náusea, isto é, a sensação angústia e enjoo ao debruçar-se sobre a existência em si mesma, que se destaca como abertura e liberdade.



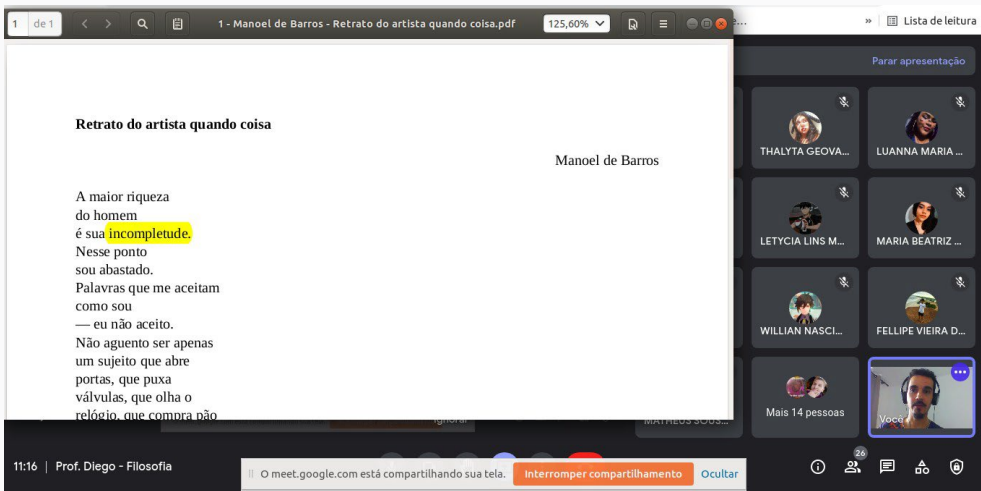
A partir da leitura do poema, os alunos puderam discutir a relação entre a liberdade e a responsabilidade, temas importantes para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

### 5.3 O POEMA *RETRATO DO ARTISTA QUANDO COISA*, DE MANOEL DE BARROS, E A FILOSOFIA DA EXISTÊNCIA DE CAMUS.

Iniciamos esta última etapa de execução da ação investigando outro filósofo existencialista, Albert Camus, que destaca que para vivermos livremente devemos abraçar o absurdo, isto é, aceitar que a existência não tem sentido exterior e que cabe a nós significá-la.



Por fim, o poema *Retrato do artista quando coisa* (1998), do poeta Manoel de Barros, que reflete sobre a incompletude do ser humano e sobre a sua capacidade de se renovar, foi trabalhado em conexão com a filosofia existencial de Camus, cujo pensamento aborda a ausência de um sentido para a existência que seja exterior a ela, destacando a capacidade do ser humano de significá-la.

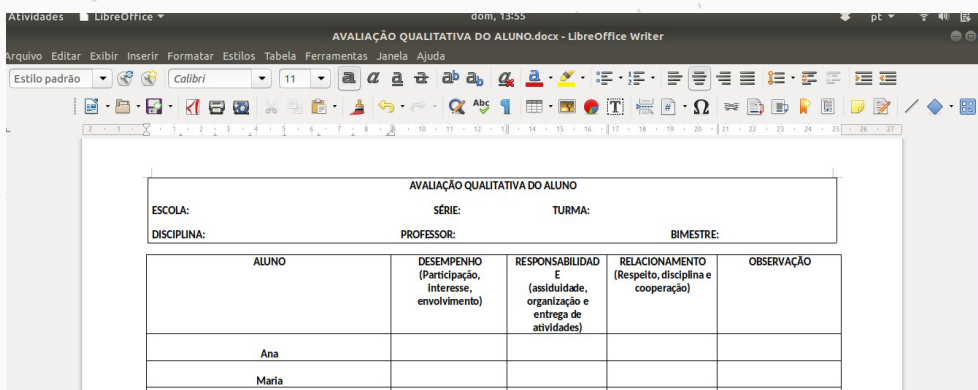


Destacou-se nesta etapa, portanto, a possibilidade de significar e ressignificar a vida e os seus sentidos. Assim, os alunos puderam debruçar-se sobre a incompletude como uma característica positiva do ser humano.



## 5.4 AVALIAÇÃO

A avaliação foi realizada de maneira qualitativa, mediante a observação da interação e relatos de experiência durante todo o processo. Para isso, foi desenvolvida a seguinte tabela de acompanhamento:



AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO ALUNO				
ESCOLA:	SÉRIE:	TURMA:		
DISCIPLINA:	PROFESSOR:	BIMESTRE:		
ALUNO	DESEMPENHO (Participação, interesse, envolvimento)	RESPONSABILIDADE E (assiduidade, organização e entrega de atividades)	RELACIONAMENTO (Respeito, disciplina e cooperação)	OBSERVAÇÃO
Ana				
Maria				

O desenvolvimento da ação foi responsável por um crescimento do engajamento dos alunos por meio das discussões levantadas, aumentando o tempo de fala e a participação dos estudantes durante as aulas.

O resultado avaliativo foi satisfatório, considerando-se que houve um aprendizado dos conteúdos e dos termos estudados em um grau superior às expectativas iniciais, indicando boa assimilação das teorias e questões existenciais estudadas através dos poemas, além de bom desenvolvimento da capacidade leitora e interpretativa.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizada a ação, foi possível constatar que, ao trabalhar habilidades socioemocionais, as quais têm sido especialmente demandadas dos alunos nesse período de pandemia (sobretudo no que dizem respeito à autonomia, à individualidade e à solidariedade), esta ação pode contribuir tanto para a melhoria dos resultados das habilidades de propulsão e do IDEPB (com ênfase naqueles cujo resultado foram mais negativos) quanto para o desenvolvimento e fortalecimento daquelas habilidades socioemocionais. Além disso,



as reflexões sobre questões existenciais, associadas às habilidades socioemocionais e aos poemas, possibilitaram um aumento das capacidades de língua portuguesa e matemática. O projeto pode, ainda, contribuir para reduzir o abandono e a evasão ao possibilitar um maior tempo de fala aos alunos através das questões existenciais levantadas.

A principal dificuldade encontrada relaciona-se ao acesso limitado de alguns alunos à internet. Contudo, o fato de a escola disponibilizar material impresso quinzenalmente contribuiu para ampliar o alcance do projeto. A ação também influenciou positivamente no desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem junto aos estudantes nesse período de Regime Especial de Ensino decorrente da pandemia do COVID-19 na medida em que elevou a participação e do tempo de fala dos alunos.

## 7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea. In. **A rosa do povo**. 27 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BARROS, Manoel de. Retrato do artista quando coisa. In. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

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

CAMUS, Albert. **O mito de sísifo**. Trad. Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: BestBolso, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

KIERKEGAARD, Soren. **O Conceito de angústia**. Trad. Álvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

PESSOA, Fernando. Mais que a existência. In. **Poemas Dramáticos**. Lisboa: Ática, 1966.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

DRUMMOND, Kelly. Como a sua escola pode trabalhar as habilidades socioemocionais. **Somos Educação**, 2020. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/como-sua-escola-pode-trabalhar-as-habilidades-socioemocionais>. Acesso em 17/09/2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.008)

# A EVASÃO NO ENSINO DA ENGENHARIA ANTES DA ASCENSÃO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA REVISÃO NARRATIVA

**Maria Clerya Alvino Leite**

Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Licenciada em Ciências Biológicas (UPE) e em Enfermagem (UFPB), Professora Orientadora, [clerya.alvino@ifpb.edu.br](mailto:clerya.alvino@ifpb.edu.br);

**João Paulo Marçal de Souza**

Graduando do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil, Bolsista, do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, [joao.marcal@academico.ifpb.edu.br](mailto:joao.marcal@academico.ifpb.edu.br);

**Rayene Suter dos Santos**

Graduanda do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, [rayene.sutero@academico.ifpb.edu.br](mailto:rayene.sutero@academico.ifpb.edu.br).

## RESUMO

O ensino brasileiro é acometido por diversas questões que impossibilitam sua eficácia plena. No que se relaciona especificamente ao ensino superior da engenharia, essas questões são expressadas pelas altas taxas de evasão, ocasionando ao sistema socioeducativo uma acentuada preocupação. Estes fatores possuem uma estruturação no contexto histórico do país, desafiando diversos pesquisadores da área a desenvolverem estudos e desenvolver estratégias de combate e promoção de uma educação de qualidade. Desse modo, este estudo objetivou investigar o que foi discutido na literatura no período de cinco anos antes da ascensão da pandemia da COVID-19, acerca da temática da evasão universitária dos cursos de engenharia do país. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão narrativa, de trabalhos publicados entre 2015 e 2020. Com os dados levantados, foi possível dispor de dez artigos divulgados em periódicos. Os resultados apontam

que a literatura produzida e levantada nos estudos foi focada 80% no reconhecimento das causas que levam esses discentes a evadirem dos cursos de engenharia e outros 20% em relatos de intervenções e experiências diretas no tocante ao combate à evasão universitária. Dessa forma, os resultados apontaram que estratégias devem estar focadas em fortalecer a pesquisa perante o combate direto das evasões, no sentido de ofertar subsídios científicos às instituições e ao processo de permanência estudantil.

**Palavras-chave:** Ensino superior, Ensino da engenharia, Evasão, Retenção, Motivação discente.

## INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil é marcado por desafios de ordem histórico-social. Nos últimos anos, com o advento das tecnologias e em meio à crescente necessidade de profissionais nos mais variados campos de atuação, percebe-se um desenvolvimento no processo da democratização do ensino público superior de qualidade para todas as classes sociais, tendo em vista que até então o ensino superior no país era majoritariamente frequentado por grupos e famílias com elevado estrato social (AMORIM *et al.*, 2016).

Assim, o acesso às instituições superiores passa a ser viabilizado em sua maioria por estudantes dos mais diversos grupos e classes sociais, como mostra o estudo de Cruz (2021), que constatou que cerca de 50% dos novos estudantes da Universidade de São Paulo são advindos apenas de instituições públicas do país. Tendo em vista as defasagens do ensino público, como a ineficiência das matrizes curriculares das instituições ou até a falta de preparação dos discentes perante as profissões, que na grande maioria das vezes ingressam nas instituições sem sequer entender a atuação do profissional a ser estudado, as já crescentes demandas identificadas pelas universidades encontram-se impulsionadas ainda mais no sentido de não promover uma educação integral, reproduzindo estatísticas desde reprovações até evasões escolares (SANT'ANNA, 2014).

As crescentes taxas de evasão são bastante alarmantes, indicam que medidas precisam ser tomadas para contribuição benéfica ou até erradicação da problemática. Como mostra o estudo realizado pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP, 2021), nos últimos anos de análise da evasão dos cursos superiores do país há um aumento na taxa de saída dos estudantes, com o maior índice de evasão notabilizado no ano de 2020 - início da pandemia da COVID-19, com um índice de mais de 37% de abandono escolar evidenciado (aproximadamente 3,8 milhões de evadidos). Com isso, todo o contexto educacional é afetado e, conseqüentemente, o âmbito socioeconômico se encontrará descoberto no tocante à formação de profissionais, em um país com

dimensões continentais que evidentemente necessita destes em todas as áreas acadêmico-profissionais.

Nessa perspectiva, a evasão por ser um problema bastante atual e recorrente nas instituições de ensino superior vem preocupando estudiosos da área. Dessa forma, diversas pesquisas (ALVES; MANTOVANI, 2016; GOMES *et al.*, 2019; TOSTA; FORNACIARI; ABREU, 2017) vêm sendo realizadas para entender o ato de evasão em si, diante de todos os fatores que levam os discentes a abandonarem os estudos, de modo a produzir um importante aporte teórico para as instituições do país no combate ao fracasso escolar evidenciado pelo processo de evasão.

Para tanto, compreenda-se o termo evasão para uma melhor percepção do tema. Esse termo vem do latim *evasio* e refere-se ao ato de fuga, de saída com ou sem justificativa da instituição (MICHAELIS, 2022). De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o termo refere-se ainda ao processo de abandono dos cursos sem a conclusão em qualquer estágio, sendo uma consequência direta da decisão discente embasada nas suas próprias motivações, questões financeiras e em fatores de ordem pessoal ou escolares - estrutura curricular, pedagogia adotada que lhe impulsiona ao desinteresse (BRASIL, 1997), sendo esta uma das conceituações mais bem aceitas pelos estudiosos da área.

Do mesmo modo, ainda no que diz respeito à definição da evasão escolar, o MEC, em conjunto com a Secretaria de Educação Superior (SESu), determinam que a evasão no ensino superior pode ser determinada por três tipos distintos, sendo: a) evasão de curso - é o tipo de evasão em que o discente sai do curso de origem sem obter êxito ou concluí-lo, b) evasão de instituição - é a evasão da instituição de ensino em que ele está matriculado, como por exemplo, para transferir-se para uma outra instituição para cursar um outro curso ou até o mesmo, e c) evasão do sistema - quando há a evasão do sistema de ensino em que ele está matriculado de forma permanente ou temporária (BRASIL, 1997, p. 25).

Para Capelas (2014), o discente evadido é expulso do sistema educacional seja por questões internas ou externas ao âmbito universitário. Logo, evadir refere-se à exclusão educacional, no sentido mais amplo da conceituação. Isso ocorre pois a saída do discente do curso não é de sua própria vontade, mas algo imposto sobre ele em



virtude de questões desfavoráveis ou incompatíveis, independente de uma justificativa ou fato que resulta do seu desligamento.

Dada a manifesta importância do estudo e do aprofundamento dessa fenomenologia, este trabalho ora exposto teve como objetivo levantar e compreender o que vinha sendo produzido nos últimos cinco anos que antecederam a pandemia da COVID-19 (2015-2020) acerca dos estudos sobre o fenômeno da evasão no ensino superior, direcionando-se mais especificamente para as ciências das engenharias, com intuito de contribuir com as abordagens e analisar a literatura produzida no período temporal proposto pelo trabalho. Para tanto, foram estudados artigos publicados em periódicos acerca da evasão nas instituições de ensino superior nos cursos de graduação em Engenharia, para que fosse possível entender o que vinha sendo produzido na literatura vigente, bem como as contribuições no tocante ao combate à evasão dos cursos de engenharia do país.

## O ENSINO DAS ENGENHARIAS: CENÁRIO ATUAL

De acordo com Kleba (2017), a engenharia, como resposta aos anseios individuais solicitados no contexto sociocultural, é a construção e ferramenta coletiva no que tange à ação de realizar inovações de modo que, conseqüentemente, o profissional da área expresse não só o papel reflexivo, mas de um sujeito que interage com seu entorno num viés histórico-social. Nas últimas décadas, a quantidade de conhecimento adquirido foi superior a todo o processo de aquisição e mudanças científicas vivenciado na história. Com todas essas questões, o ato de manusear e as necessidades propostas para as engenharias solicitaram também grandes mudanças no ato de ensino (GOUVEIA, 2017).

O modelo educacional está constantemente mudando, afetando não só a comunidade administrativa das instituições, mas também docentes e discentes inerentes ao processo. O modelo tradicional de ensino nos cursos de graduação ainda é o processo baseado na máxima de obter o docente como um detentor dos conhecimentos e o aluno passivo do processo (HOFFMANN, 2019). Destaca-se que este fato é ligeiramente criticado por diversos estudiosos da área, pois tendo em vista a postura permissiva

solicitada pelo ato classificatório do docente, muitas das vezes, não há uma real contribuição para a aprendizagem, mas hierarquização e até exclusão dos discentes do processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA; SANTOS, 2019).

No contexto da engenharia, marcada pela autoridade tradicional dos cursos e defasagens dados os conteúdos programáticos das disciplinas, diversos são os fatores que levam tanto à reprovação como à desistência e ao abandono dos cursos pelos alunos. Especificamente nas áreas de Engenharia e Arquitetura, atualmente, a grande maioria do alunado já ingressam nas instituições de ensino superior com dificuldade com os conteúdos base para a integral continuidade dos cursos, como no caso de conhecimentos prévios matemáticos necessários para as disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral, ou até para Representação Gráfica.

Para Ferreira, Freitas e Santos (2016), esses fatores estão ligados diretamente ao ensino público do país, já que após a retirada de disciplinas base de suas matrizes curriculares para os cursos ligados à Construção Civil, como no caso de Geometria Descritiva e Desenho Geométrico, os discentes se deparam com realidades opostas ao que esperavam quando adentram nos cursos de Engenharia. Em diversos casos eles ingressam nos cursos sem saber sequer as habilidades inerentes ao profissional da área. Tais fatores corroboram ainda mais com o atual cenário de altos índices de evasões escolares e demonstram a necessidade de medidas que contribuam com a erradicação do problema, caso contrário a formação técnica dos futuros engenheiros continuará negligenciada e, conseqüentemente, os altos índices de reprovação, trancamento das disciplinas e evasões continuarão a ocorrer (CRUZ, 2021).

## A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA AS CIÊNCIAS DAS ENGENHARIAS

As engenharias desempenham relevante papel para o desenvolvimento social, econômico e político dos países, tendo em vista que a produção tecnicista executada através da sua prática formata o dia-a-dia dos indivíduos e todo o contexto comunitário. Nesse sentido, a formação do engenheiro e o processo de formalização do exercício profissional devem intentar uma construção

acadêmico-profissional que focalize nas necessidades da sociedade (LUCA *et al.*, 2018).

Nessa perspectiva, o ensino da engenharia e o processo de formação de futuros engenheiros pode ser caracterizado como tema de grande importância. Isso se faz necessário pois, embora diversas políticas assistenciais venham sendo desenvolvidas e implementadas no Brasil, o ensino da engenharia é marcado por diversas problemáticas que inviabilizam a integração do seu ensino eficiente, desde questões didático-pedagógicas - como a pedagogia tradicional dos cursos de engenharia - até problemas de ordem financeira das instituições, como no caso de escassez de investimentos nas universidades públicas (MATSUBARA; ROSSINI, 2020). Esses, dentre outros fatores podem também ser considerados os que acarretam os dos altos índices de reprovação e evasão dos cursos.

Quando se trata dos cursos de Ciências Exatas e das Engenharias, os dados acerca da evasão são preocupantes. A pesquisa realizada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o Instituto Lobo de desenvolvimento da Educação, Ciência e Tecnologia, evidencia que entre 2001-2011 houve inserção de mais de 1,2 milhões de novos estudantes apenas em cursos de Engenharias. No entanto, o estudo revela que dessa população de bacharéis, cerca de 63% dos discentes dos cursos de engenharia evadiram das instituições do país e cerca de 43,41% dessa estatística era advinda das universidades públicas do país (AMORIM *et al.*, 2016).

Ademais, a permanência nas instituições vêm sendo cada vez mais um desafio de ordem mundial. Recentemente, o estudo publicado por Misleh (2020) observou que as taxas de evasão universitárias são crescentes e, conseqüentemente, sem um combate direto, elas serão gradativamente intensificadas em todo o contexto socioeducacional. Para tanto,

Enquanto os problemas seguem sem ser solucionados, tem-se alta evasão nos cursos de engenharia - 59% em 2019 - e alguns estão deixando de existir, em várias instituições. O estudo feito pelo pró-reitor acadêmico do Instituto Mauá de Tecnologia, Marcello Nitz, mostra que em 2015 tínhamos 1,4 milhão de

matrículas nos cursos de engenharia; em 2017 baixou para cerca de 1 milhão, e há forte tendência de queda. A oferta de cursos vinha crescendo e a demanda, caindo. É uma tragédia anunciada. Cursos estão fechando, vão ficar apenas as escolas tradicionais (MISLEH, 2020, p. 1).

Além disso, com advento das tecnologias e como uma ferramenta estratégica de promoção integral do ensino superior, surge a possibilidade de um ensino à distância (EaD). Com essas ocorrências, à medida que o ingresso nas instituições aumenta, as estatísticas nesses cursos acerca de evasões escolares também se tornam relevantes. Cabe destacar que, diferentemente das principais causas elencadas pelos autores para evasão no ensino presencial da engenharia, outros fatores são decisivos para permanência dos estudantes dos cursos no EAD. Embora a pedagogia tradicionalista e as questões ligadas aos pré-requisitos dos conteúdos base das disciplinas sejam destacados como fatores que levam à evasão, há um destaque para dificuldades ao acesso à internet, flexibilidade e procrastinação no ensino à distância que por vezes não possui grande influência quando no ensino presencial (GOMES, 2021).

Para tanto, as estatísticas nos cursos de engenharia em conjunto com todos os fatores internos e externos à instituição transpassam o ensino presencial. No caso do EaD, os índices também se mostram preocupantes, pois embora seja recente o uso das plataformas digitais como método de ensino, as taxas de evasão dos cursos de engenharia se mostram mais acentuados que os evidenciados no ensino presencial. De acordo com Veloso, Couto e Valentim (2018), em 2014, a taxa de evasão do ensino superior de engenharia no módulo EAD foi praticamente o dobro do índice em comparação ao curso em módulo presencial, com um dado de aproximadamente 40% de evadidos no referido ano, sendo mais da metade desses dados advindos dos cursos ofertados pela rede privada de ensino.

Dessa forma, discutir a problemática é uma questão de ordem nacional, pois suas consequências afetam não somente as instituições de ensino, mas toda a sociedade brasileira, evidenciando a importância da tomada de medidas que auxiliem e contribuam com a erradicação do impasse.

Sob essa ótica, os estudos que vêm sendo realizados tentam contribuir com as discussões, tendo por grande maioria das pesquisas realizadas o foco em entender as causas e os fatores que acometem os discentes desses cursos a evadirem. Embora positivos esses trabalhos, há a necessidade de intervenções ou formas de estudo que sejam colocados em prática a inviabilização direta da evasão, pois o que vem sendo perceptível é que poucos são os estudos que visam tratar das soluções no tocante ao combate da evasão no contexto nacional de forma prática.

## MÉTODOS

Este estudo foi caracterizado como uma revisão narrativa da literatura, com abordagem qualitativa e, exploratória, segundo seus objetivos gerais. Teve por finalidade estudar o que foi produzido sobre a temática antecedente ao começo da pandemia da COVID-19 (2015-2020), no que se relaciona ao processo de evasão no ensino superior das Engenharias no país. Logo, a pesquisa de revisão narrativa se apresentou como uma importante estratégia discursiva no tocante ao ato de levantar debates acerca da evasão escolar nos cursos de Engenharias no Brasil, contribuindo e até atualizando específicos conhecimentos e produções científicas (CORDEIRO *et al.*, 2007).

Além disso, a construção do trabalho obedeceu seguiu quatro etapas, sendo elas: 1) elaboração da pergunta norteadora; 2) coleta de dados (busca das fontes); 3) análise dos estudos incluídos e discussão dos resultados; e 4) apresentação da revisão. A seleção dos artigos foi norteadora pela seguinte pergunta (primeira etapa): qual a produção científica dos últimos cinco anos que antecederam a pandemia da COVID-19 acerca do fenômeno da evasão universitária nos cursos de Engenharia?

Evidenciando a segunda etapa, descreve-se que ela consistiu no levantamento do material bibliográfico produzido no período de 2015 à 2020. A coleta foi realizada nas bases de dados do Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Como critério de elegibilidade dos materiais, foi definido o uso apenas de artigos científicos publicados em periódicos, com discussões e relatos de trabalhos sobre o estudo da evasão no ensino superior da

Engenharia no Brasil. Após o levantamento bibliográfico dos materiais foi feita a leitura e o fichamentos dos artigos.

Já na terceira etapa da pesquisa se deu o momento de análise dos estudos incluídos que é análoga à análise dos dados em uma pesquisa convencional. Por fim, a última etapa consistiu na elaboração do documento que contemplou a descrição das etapas percorridas e os principais resultados evidenciados da análise dos artigos selecionados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a proposta metodológica, foram selecionados dez artigos originais que trabalhavam a temática da evasão no ensino superior das engenharias dentro do período supracitado para o estudo. Tendo em vista que este trabalho se trata de um artigo de revisão narrativa, o qual não possui um teor sistemático protocolado a ser seguido, a equipe do trabalho optou por utilizar essa quantidade de materiais, pois supõe-se que essa seria uma quantidade suficiente para obtenção de resposta para a questão norteadora.

A partir dos dados levantados e analisados, foi elaborada uma síntese representativa dos principais resultados obtidos pelos estudos e seus aspectos relacionados ao processo de exposição das atuais estatísticas de evasão nos cursos de Engenharia.

**Quadro -** Levantamento de artigos publicados em periódicos selecionados sobre o processo de evasão nos cursos de engenharia do Brasil, entre os anos de 2015-2020.

Autores	Delineamento	Objetivo	Resultados
Alves e Mantovani (2016)	Pesquisa do tipo exploratória-descritiva.	Analisar o perfil de alunos matriculados em cursos de engenharia, com o intuito de compreender as suas perspectivas acerca do ensino, suas relações com os estudos, com o trabalho, com o contexto familiar e com a própria instituição.	As principais causas que levam os discentes a evadirem de seus cursos de origem, são: conciliação dos estudos com o trabalho; grande número de reprovações nas disciplinas, dificuldade financeira para pagar a mensalidade, muito uso de cálculo nas disciplinas, falta de adaptação à filosofia do Ensino Superior pelo costume com o Ensino Médio.



Autores	Delineamento	Objetivo	Resultados
Freitas, Costa e Costa (2017)	Estudo exploratório-descritivo.	Entender os principais fatores da evasão discente no curso de Engenharia Civil na Universidade Estadual da Paraíba.	Houve uma crescente taxa de evasão nos quatro primeiros semestres do curso. Os maiores índices responsáveis pela evasão, são devido à falta de motivação da instituição perante à comunidade acadêmica que muitas das vezes se encontra necessitando de auxílios ou políticas mais abrangentes de permanência estudantil, além de questões tradicionalistas interligadas ao processo de ensino das disciplinas e a infraestrutura dos cursos no geral.
Ribeiro, Fornaciari e Abreu (2017)	Estudo exploratório-descritivo.	Definir as características e os perfis dos evadidos do curso de Engenharia de Produção do campus São Mateus da Universidade Federal do Espírito Santo.	Quanto ao grupo de característica dos discentes do curso, verificou-se que o curso possui 65% dos alunos do sexo masculino e 80% do total de alunos são naturais do próprio Estado. Por fim, percebeu-se que a maioria dos bacharéis se dedicam integralmente apenas às atividades do curso. Para tanto, ficou evidente com o estudo que a evasão dos discentes do curso de Engenharia de Produção da UFES é determinada principalmente pela insatisfação com a qualidade de ensino, com o corpo docente ou com a infraestrutura e, acima de tudo, por questões financeiras.
Velo, Couto e Valentim (2018)	Pesquisa exploratória com abordagem qualitativa.	Entender a forma de combate à evasão no curso de Engenharia Civil utilizada em uma instituição privada com base no nivelamento escolar oferecido nesta instituição superior.	A defasagem em relação aos conteúdos base das disciplinas é o grande fator de reprovação e, conseqüentemente, da evasão dos cursos de Engenharia. Logo, a estratégia de nivelamento escolar (como diagnóstico da atividade discente e, acima de tudo, docente) apresenta-se como uma ótima ferramenta de combate à evasão do ensino da engenharia, no sentido de facilitar a inserção e motivar a permanência dos ingressantes nos cursos.
Christo, Resende e Kuhn (2018)	Pesquisa descritiva e documental	Entender as principais causas da evasão dos cursos de Engenharia.	Os principais fatores que levam os discentes a evadirem são interligados a impasses acadêmicos (problemas de infraestrutura, didáticas dos docentes) - apresentando a incidência de 61%, motivos pessoais (não ser a primeira opção de curso e, logo, não há uma adaptação ao processo de ensino das engenharias) - com 18%, socioeconômicos - com 12% e familiares como fator de desistência - 9%.

Autores	Delimitação	Objetivo	Resultados
Saccaro, França e Jacinto (2019)	Pesquisa bibliográfica exploratória-descritiva, com abordagem da análise de sobrevivência	Analisar as variáveis que acometem taxas de evasão nos cursos de Engenharia, Matemática e Computação.	Segundo o estudo, diversos são os fatores que acometem as evasões dos cursos, podendo ser considerados questões sociais, acadêmicas e pessoais. Dentre os cursos analisados, foi perceptível que o maior índice de evasão é encontrado nos cursos de Engenharia, tanto para instituições privadas como públicas, com uma taxa de evasão apenas no primeiro semestre dos cursos de 25%. Ademais, as maiores taxas de evasão dos cursos de engenharia advinham do ensino privado do país
Gomes <i>et al.</i> (2019)	Estudo exploratório-descritivo, com abordagem tanto qualitativa como quantitativa.	Estudar o potencial de formandos do curso de Engenharia Mecânica da Universidade Federal do Pará, buscando compreender os benefícios da estratégia de propor engajamento aos discentes por meio de atividades extras como ferramenta de combate à evasão.	A concentração de estudantes do curso de Engenharia Mecânica é do sexo masculino. As atividades extras são evidenciadas como possibilitadores da permanência destes nos seus cursos de origem. Constatou-se a importância do processo de participação discente em atividades da constituição base do ensino, da pesquisa e da extensão no combate à evasão. Há desafios das universidades em vincular o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, há necessidade de se entender esses pilares da universidade como importantes estratégias de combate ao processo de fracasso escolar cometido por meio da evasão.
Silva <i>et al.</i> (2020)	Pesquisa descritiva com abordagem quantitativa	Analisar três cursos de Engenharia da UNESP, no intuito de descrever a possibilidade de o aluno evadir desses cursos com relação a questões socioeconômicas, demográficas e acadêmicas.	Evidenciou-se que as principais possibilidades de um aluno evadir é determinado principalmente pelas questões acadêmicas (a forma de ingresso, a forma de ensino básico, ensino da engenharia) e socioeconômicas, como por exemplo, questões financeiras, de gênero e cor da pele.
Conceição, Longhini e Oliveira (2020)	Trata-se de um estudo descritivo e documental, com abordagem tanto qualitativa como quantitativa	Investigar o perfil do evadido do curso de Bacharelado em Engenharia de Produção do Instituto Federal de Minas Gerais.	A pesquisa analisou três tipos de evasão com base em justificativas: Troca de instituição, falta de interesse no curso e reopção. Dentre elas, a que possuiu o maior índice foi a transferência de instituição (50%). Ademais, foi possível perceber que grande parte da evasão acontece até o 3º período, sendo a grande maioria dos alunos do sexo masculino que cursaram ensino médio em instituições de ensino público do país, bem como com renda per capita de até 1 salário-mínimo, com idade entre 18-22 anos.

Autores	Delineamento	Objetivo	Resultados
Farias e Silva Neta (2020);	Pesquisa exploratória-descritiva, com abordagem quantitativa.	Estudar o índice de evasão no curso de Engenharia Civil no Instituto Federal do Ceará no Campus de Fortaleza.	Foi possível perceber que as turmas iniciais possuíam uma taxa de evasão maior que as turmas finais do curso. Isso é um fator que constatou-se ser ligado às questões dos conteúdos base do curso e da pedagogia do curso de Engenharia. Além disso, foi percebido que o aumento de vagas no curso não surte efeitos na diminuição da evasão.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022).

Em síntese, desses dez estudos obtidos, cerca de 80% dos trabalhos (oito artigos) tratavam das características e fatores que impulsionaram os discentes a evadirem dos cursos de engenharia (ALVES; MANTOVANO, 2016; CHRISTO; RESENDE; KUHN, 2018; CONCEIÇÃO; LONGHINI; OLIVEIRA, 2020; FARIAS; SILVA NETA, 2020; FREITAS; COSTA; COSTA, 2017; TOSTA; FORNACIARI; ABREU, 2017; SACCARO; FRANÇA; JACINTO, 2019; SILVA *et al.*, 2020). Esses estudos obtêm uma característica semelhante, foram realizados por meio do estudo descritivo, com uso de questionários. Assim, a partir do material obtido com as respostas do público-alvo dos estudos, depreende-se que os seus resultados foram alcançados por meio dos elementos da estatística descritiva. Quanto aos outros dois trabalhos - 20% do material levantado, trataram-se de intervenções e práticas iniciadas no tocante ao combate às evasões (GOMES *et al.*, 2019; VELOSO; COUTO; VALENTIM, 2018).

A leitura e a análise trabalhos selecionados permitiram identificar e agrupar três categorias de análise que serão descritas abaixo.

## 1. CARACTERÍSTICAS DA EVASÃO NAS ENGENHARIAS

Os artigos que trataram dos índices da evasão nos cursos de graduação concluíram que os fatores podem ser de diversos, que podem ser caracterizados por três grandes grupos de causas, sendo elas: questões pessoais, acadêmicas e sociais. De acordo com os estudos, as questões socioacadêmicas se mostraram mais inviabilizadoras do processo de combate à evasão universitária, tendo em vista que as questões pessoais por vezes se interligam com questões diretas à instituição (LUCA *et al.*, 2018).

Sob essa perspectiva, as questões acadêmicas possuem um viés mais intrínseco à relação instituição-discente. Para Matsubara e Rossini (2020), estes fatores podem ser caracterizados desde problemas administrativos até questões das pedagogias tradicionalistas dos cursos. Este último fator se mostra bastante preocupante, dado que das causas acadêmicas para evasão, a pedagogia com foco tradicionalista dos docentes das engenharias é um dos principais fatores. É importante ressaltar que, devido ao teor tecnicista dos anos iniciais dos cursos, as disciplinas que possuem maiores reprovações e trancamentos pelos discentes são as disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral, as Físicas, Álgebra Linear e Geometria Analítica, todas do ciclo básico das engenharias (FREITAS; COSTA; COSTA, 2017). Isso, de acordo com os estudos, gera grande desmotivação, impulsionando os altos índices de evasão dos cursos de engenharia.

Para além, a partir do estudo realizado por Farias e Silva Neta (2020), acerca do processo de evasão em um curso de engenharia de uma instituição de ensino pública, constatou-se que os estudantes evadiram em uma ordem superior ao que vinha sendo percebido ao longo das disciplinas subsequentes. Nos anos iniciais do curso de engenharia, a evasão apresentou uma média de aproximadamente 14 pontos. Ao decorrer dos anos, foi perceptível que a média baixou, embora os índices ainda continuem alarmantes para a instituição estudada. De acordo com Belhot (2005), este fator pode ser determinado pelo período inicial ser composto de uma adaptação dos recém ingressantes no ensino superior, justificando as dificuldades no processo, reprovações e até desmotivação gerando evasões, como por exemplo. Já nas turmas subsequentes, os fatores interligados por vezes são de ordem superior à instituição, gerando índices de evasão menores.

Por fim, as questões sociais são os fatores característicos pessoais que determinam como e com que facilidade tais grupos tendem a evadir dos cursos de graduação (SILVA *et al.*, 2020). Sob essa ótica, os estudos levantados pela equipe objetivaram investigar esse conjunto de fatores no sentido de obter um perfil característico dos discentes. Dessa forma, a próxima seção trata especificamente do perfil característico desses discentes elencados por esses estudos.

## 2. O PERFIL DO EVADIDO DOS CURSOS DAS ENGENHARIAS

As questões socioeconômicas são determinantes no processo de evasão universitária, principalmente nos cursos de graduação que outrora eram considerados cursos de elite e, conseqüentemente, antes do ato de democratização, só o estrato social mais elevado da sociedade tinha acesso a esses cursos, como no caso das engenharias (GOUVEIA, 2017).

Nessa perspectiva, os estudos selecionados corroboram que os índices de evasão nas engenharias são, em sua grande maioria, compostos das classes sociais mais baixas. Para tanto, um perfil condizente foi estipulado nos estudos com base em informações sociodemográficas. Nos estudos se estipularam: o sexo, a faixa etária dos discentes, o tipo de instituição que o discente cursou seu ensino anterior e a conciliação de instituição-trabalho, fator que corrobora como forma de impulsionamento no processo de fracasso escolar acometido pela evasão.

Nos cursos de engenharia há uma predominância do sexo masculino em contraposição à quantidade de ingressantes do sexo feminino (CONCEIÇÃO; LOGHINI; OLIVEIRA, 2020). De fato, no estudo realizado pelos autores foi evidenciado a inserção e domínio do sexo masculino nos cursos de engenharia. Como por exemplo, o estudo realizado por Freitas, Costa e Costa (2017), chegou à conclusão que mais de 70% do público do curso era do sexo masculino, com apenas 28% do público pertencente ao curso sendo do sexo feminino. No entanto, embora haja predominância do sexo masculino, as taxas de evasão quando analisadas pelos grupos são mais assertivas dentro do público masculino, chegando às taxas de aproximadamente 60% semestrais (SACCARO; FRANÇA; JACINTO, 2019).

Veloso, Couto e Valentim (2018), analisaram sessenta discentes do curso de engenharia. Em seu estudo, evidenciaram que a população dos cursos de engenharia analisados possuía uma tendência para indivíduos adultos cursando o bacharelado. Para os autores, aproximadamente 61,7% da população investigada possuía uma faixa etária de 18-30 anos. Para além disso, a outra parcela da amostra condizia com faixas etárias que variavam entre 31-45 anos

de idade. No entanto, segundo os autores, é necessário analisar outros fatores que interligados às representações das faixas etárias impulsionam de forma incisiva no processo de evasão, como no caso do formato do ensino anterior em relação formato de ensino universitário e a conciliação instituição-trabalho.

Com o desenvolvimento do processo de democratização ao acesso à educação superior de qualidade para as classes sociais menos favorecidas, o ingresso dos estudantes nos cursos superiores é marcado em sua maioria por discentes de instituições públicas (PEREIRA; HAHN; BOVO, 2020). De fato, o estudo realizado por Veloso, Couto e Valentim (2018) mostrou que o grupo analisado – sessenta discentes, cinquenta e quatro destes advinham do ensino público do país. Entretanto, destaca-se que desse grupo de cinquenta e quatro discentes, apenas dezesseis saíram direto para instituição de ensino superior. Nesse sentido, a outra parcela que aderiu ao curso de engenharia (trinta e seis discentes) já estava afastada do processo de ensino há aproximadamente mais de cinco anos. Nesse sentido, os autores expressaram que estes fatores são consequências das questões trabalhistas, que, após o ingresso, continua sendo um aspecto que pode acometer à não conclusão do curso, podendo gerar uma evasão.

Por fim, os trabalhos levantados abordam questões acerca da relação instituição-trabalho como uma das consequências do processo de evasão. A conciliação entre trabalho e estudo é uma das causas da evasão mais preocupantes, sendo um dos fatores que mais tem contribuído para a expulsão dos estudantes dos cursos de graduação, em especial das engenharias (TOSTA; FORNACIARI; ABREU, 2017). Para tanto, os autores imprimiram que esse fator advindo, na grande maioria das vezes, pelas questões financeiras, difundem a tendência à evasão, seja ela por reopção de curso, instituição ou desligamento do ensino superior de forma definitiva.

Nesse sentido, o perfil estudado pelos trabalhos acadêmicos selecionados e que possuíam tendência ao processo de evasão seguiram um padrão comum. O perfil desses discentes era caracterizado por serem alunos em grupos minoritários sociais, sendo consideravelmente representado por indivíduos adultos, não tão jovens, que advinham do ensino público do país e que



obrigatoriamente necessitam conciliar o processo acadêmico com o trabalho (VELOSO; COUTO; VALENTIM, 2018).

De forma sintética, esse foi o perfil percebido e que merece total atenção para compreensão das causas da evasão no ensino da engenharia. A partir disso, espera-se ser possível ofertar à literatura e as instituições pesquisadas no que se refere ao combate à evasão.

### 3. INTERVENÇÕES METODOLÓGICAS COMO FORMA DE COMBATE DIRETO AO PROCESSO DAS EVASÕES

Dada a importância do processo de entender as causas e os fatores interrelacionados ao processo de evasão das engenharias, surge também a necessidade de combater diretamente o ato. Dentre os estudos levantados, apenas 20% deles tratam dos métodos e processos que vêm sendo adotados pelas instituições no tocante ao combate das evasões nas engenharias.

Nos últimos anos, houve uma crescente oferta de vagas e inserção nacional de políticas de apoio aos discentes no sentido de contribuir com a democratização e permanência universitária nas instituições. Entretanto, a expansão não gerou os mesmos resultados investidos no processo de democratização do ensino superior, pois de acordo com Gomes *et al.* (2019, p. 16117) “o ingresso não garante a continuidade dos estudos”. Segundo a pesquisa, além da inserção de todas as classes no ensino superior, há necessidade de se garantir a permanência do discente na universidade com apoio pedagógico, como por exemplo, a criação e expansão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)<sup>1</sup> e o Programa Bolsa Permanência (PBP)<sup>2</sup>, programas desenvolvidos para combater das desigualdades e do processo de evasão institucional.

- 1 O programa foi criado pelo Governo Federal no sentido de oferecer alimentação gratuita e de qualidade para as instituições de educação pública de todas as etapas de ensino básico do país (BRASIL, 2017).
- 2 Segundo o Ministério de Educação (2022), a Bolsa permanência é um auxílio de valor fixo a ser pago ao grupo de indígenas e quilombolas no sentido de auxiliar na permanência estudantil destes nas instituições federais do país. O programa intenta a minimização das desigualdades socioculturais e étnico-raciais presentes na estrutura do país.

Entretanto, essas políticas embora venham diminuindo os índices, por si só não contribuem totalmente com a erradicação da problemática. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014) mesmo com um aumento de aproximadamente cinco milhões de novas vagas disponibilizadas e ingressantes no ensino superior - no período de 1993-2013, as taxas de conclusão desses cursos não são igualmente expressivas com os dados de ingressos. Segundo o instituto, as médias anuais de concluintes dos cursos superiores do país no período analisado não passam de metade dos ingressantes.

Entretanto, recentes pesquisas mostram que, muitas ações vêm sendo desenvolvidas no ato direto de combate ao processo de evasão nas universidades. No caso do ensino da engenharia, os estudos aqui levantados apontam para intervenções no tocante à interligação direta com as áreas de atuação do futuro profissional, bem como ferramentas e estratégias que podem ser adotadas no sentido de minimizar as consequências geradas pela problemática. Tais resultados são bastante positivos para o contexto do combate à evasão universitária, pois uma das maneiras com maior eficácia acadêmica é o ato de envolver efetivamente os discentes em atividades extracurriculares e metodologias que proporcionem a motivação e a permanência do alunado na instituição (PINHO, 2017).

O estudo realizado por Gomes *et al.* (2019), resultou que discentes que se engajaram em grupos de pesquisa, desenvolvendo iniciação científica ou projetos de extensão, bem como estudantes que prestaram iniciação ao trabalho, como monitorias, possuem menor tendência para evasão dos cursos de engenharias, sejam eles do sexo masculino ou feminino. Para o estudo, é de suma importância o fornecimento de bolsas discentes, com o intuito de introduzir os discentes no âmbito acadêmico.

Ademais, foi avaliado que propostas que visem transformar as didáticas tradicionalistas em métodos atualizados no sentido de gerar aprendizagens significativas e contribuir a motivação discente são essenciais no combate à evasão universitária (HOFFMANN, 2019). Segundo Veloso, Couto e Valentim (2018), o primeiro passo para regular as aprendizagens é diagnosticar as dificuldades dos discentes perante os conteúdos programáticos. Segundo o estudo, a estratégia de nivelamento pode assumir diversas características

a depender dos objetivos propostos pelo docente. Para tanto, a estratégia é um diálogo docente-discente como forma de ato de diagnóstico, devendo ser realizado ao longo de cada etapa do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, os resultados encontrados pelos estudos corroboram com a máxima levantada por Oliveira *et al.* (2013). Para os autores, “[...] não haveria necessidade de aumentar o número de cursos e de vagas. Basta desenvolver projetos e mecanismos de combate às altas taxas de evasão, hoje próxima de 50%; assim, o país estaria formando até o dobro de Engenheiros” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 54).

É compreendido que, mesmo sendo positivo o aumento de vagas e a inserção dos discentes de classes menos favorecidas nas universidades brasileiras, é de suma importância também garantir que estes permaneçam nas instituições de ensino superior. Assim, as estratégias de combate direto do ato de evasão mostram-se não somente essenciais, mas de extrema urgência, de modo que com o auxílio à permanência efetiva dos discentes, toda a sociedade é beneficiada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como intuito entender o que foi produzido na literatura acerca da evasão universitária dos cursos de engenharia, no período que antecedeu a pandemia da COVID-19. Ao propor o estudo dos artigos vigentes, devido a questões do próprio avanço da ciência, acreditava-se que o material produzido já se constava com resultados diversificados, propostas já elencadas e investigadas no que se relaciona ao ato de contribuir com as instituições no processo de erradicação da evasão. Entretanto, o que se percebeu foi que na maioria dos trabalhos acadêmicos publicados, há uma constante indução para investigação das causas que ocasionam esses recém ingressantes nas engenharias e até os estudantes já estabilizados a evadirem dos cursos.

Com o material publicado, percebeu-se que as principais causas da evasão universitária advinham de fatores acadêmicos ligados diretamente ao processo de ensino das engenharias. Nesse sentido, a reprovação nas disciplinas dos ciclos básicos nas

engenharias são os grandes ocasionadores da desmotivação discente nas áreas tecnicistas da engenharia.

Pôde ser percebido que isso se dá devido a diversas questões, desde problemas ligados ao próprio ensino anterior dos discentes até a própria pedagogia tradicionalista dos cursos. Nos estudos, ficou evidente que os índices apontavam para uma maior evasão no ensino inicial dos cursos de engenharia, assim, quanto mais períodos os discentes avançavam, menor eram as taxas de evasão. Desse modo, a evasão está diretamente ligada à retenção das disciplinas, ocasionando a confirmação da máxima acerca de que a desistência acadêmica pode estar relacionada ao despreparo nas disciplinas de matemática e física inerentes ao curso de engenharia.

Ademais, as questões socioeconômicas possuem um teor relevante nos estudos. Tais fatores são ligados diretamente ao perfil motivacional que o discente apresenta no sentido de evadir do contexto universitário dos cursos. Um dos maiores desafios apresentados pelas instituições é o processo de garantir a permanência dos estudantes nas instituições, tendo em vista os processos financeiros em que na grande maioria das vezes discentes precisam conciliar o trabalho com os estudos, sendo este um dos motivos que mais impulsionam o discente a evadir da instituição e até dos cursos. Entretanto, questões como falta de motivação para estudar a área escolhida ou despreparo de orientação para escolha das profissões também se caracterizam como processos preocupantes no âmbito educacional de combate à evasão.

Nessa perspectiva, a evasão é o indicativo das falhas no processo de ensino-aprendizagem, bem como da tomada de medidas em relação ao seu combate integral. No âmbito das universidades, as questões sociais e pessoais que impulsionam à evasão são interligadas ao contexto externo da academia. Embora as instituições e as autoridades necessárias estejam gradativamente implementando medidas de combate, estas ainda estão sendo estudadas em menor escala se comparado ao processo investigativo dos fatores e causas do impulsionamento da problemática.

Medidas de combate à evasão estariam interligadas ao fortalecimento do processo de permanência estudantil nas universidades. As instituições poderiam incentivar a permanência

discente, disponibilizando uma maior quantidade de auxílios, bolsas e apoios financeiros para desenvolvimento de iniciações científicas e ao trabalho, bem como atividades de extensão, no sentido de engajar a comunidade acadêmica em atividades extracurriculares. Ademais, as instituições podem analisar suas grades curriculares, buscando uma atualização, proporcionando o contato inicial das áreas da engenharia no sentido de não distanciar a área profissional do estudante. Por fim, o ensino básico tem uma importante função nesse processo, cabe às instituições de ensino médio a promoção de palestras, minicursos, feiras de profissões, em parceria com as IES, no sentido de apresentar e promover o contato direto da profissão com os futuros profissionais, auxiliando os discentes em sua escolha acadêmica.

Distante de esgotar o tema da evasão no ensino superior de engenharia, este estudo bibliográfico objetivou apresentar discussões para a comunidade acadêmica no sentido de oferecer apontamentos e subsídios às instituições de ensino superior perante os cursos de engenharia. Percebeu-se a insuficiência de trabalhos acadêmicos relatando experiências diretas do combate à evasão no ensino das engenharias. Dessa forma, apontamentos para novas pesquisas podem estar ligadas em tanto traçar o perfil dos discentes evadidos, bem como na realização de intervenções futuras nas instituições, como planos de redução mais assertivos no combate à evasão e a promoção de um ensino da engenharia mais justo e igualitário para todos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. F. S.; MANTOVANI, K. L. Identificação do perfil dos acadêmicos de engenharia como uma medida de combate à evasão. **Revista de Ensino de Engenharia**, Brasília, v. 35, n.2, p. 26-36, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/464>. Acesso em: 13 jul. 2022.

AMORIM, B. S. *et al.* A importância de uma reforma no ensino da matemática e a contribuição da contextualização para a permanência dos estudantes ingressantes no curso de engenharia civil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2016, Natal. **Anais [...]**.

Campina Grande: CONEDU, 2016. Disponível em: <https://www.editora-realize.com.br/artigo/visualizar/19892>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BELHOT, R. V. A didática no ensino de engenharia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA (COBENGE), 33., 2005, Campina Grande. **Anais** [...]. Maceió: ABENGE, 2005. p. 1-12. Disponível em: [http://www2.eesc.usp.br/aprende/images/arquivos/A\\_Didatica\\_no\\_Ensino\\_de\\_Engenharia.pdf](http://www2.eesc.usp.br/aprende/images/arquivos/A_Didatica_no_Ensino_de_Engenharia.pdf). Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: [https://www.andifes.org.br/wpcontent/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](https://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf). Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Obter bolsa do Programa Bolsa Permanência (PBP)**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-bolsa-do-programa-de-bolsa-permanencia>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Modalidades Especializadas de São Paulo (SEMESP). **Mapa do Ensino Superior**, 02021. São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-11/dados-brasil/evasao/>. Acesso em: 02 maio 2022.

CAPELAS, M. **Análise de evasão de discentes em cursos de Engenharia de Produção**. 2014. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Paulista, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unip.br/dissertacoes-teses-programa-de-pos-graduacao-stricto-sensu-em-engenharia-de-producao/analise-de-evasao-de-discentes-em-cursos-de-engenharia-de-producao/>. Acesso em: 13 jul. 2022.



CHRISTO, M. M. S.; RESENDE, L. M. M. de; KUHN, T. do C. G. Por que os alunos de engenharia desistem de seus cursos – Um estudo de caso. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p.154-168, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4391>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CONCEIÇÃO, A. P. da; LONGHINI, T. M.; OLIVEIRA, Y. A. de. Evasão em curso de engenharia de produção de um instituto federal. **Revista Latino-americana de Inovação e Engenharia de Produção**, Curitiba, v. 8, n. 13, p. 121 – 141, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relainep/article/view/73030/41113>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CORDEIRO, A. M. *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p.428-431, nov./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcmV6Gf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.

CRUZ, A. Em 2021, USP tem mais de 50% de alunos ingressantes vindos de escolas públicas. **Jornal da USP**, São Paulo, maio. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/em-2021-usp-tem-mais-de-50-de-alunos-ingressantesvindos-de-escolas-publicas/>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FARIAS, G.; SILVA NETA, M. de L. da. Um estudo sobre evasão no curso de Engenharia Civil. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 6, n. 2, p. 47-62, jul./dez. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/352969896\\_Um\\_estudo\\_sobre\\_evasao\\_no\\_curso\\_d\\_e\\_engenharia\\_civil](https://www.researchgate.net/publication/352969896_Um_estudo_sobre_evasao_no_curso_d_e_engenharia_civil). Acesso em: 13 jul. 2022.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. **Escalímetro**: uma sequência didática para o ensino do desenho técnico arquitetônico. Curitiba: Appris, 2019.

FREITAS, B. A. de; COSTA, E. C. A. C. da; COSTA, C. P. da. Fatores da evasão discente no curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual da Paraíba. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 34, p. 69-76, jan./maio. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/1340>. Acesso em: 11 jun. 2022.

GOMES, D. **Evasão na EaD**: Motivos que influenciam e como evitar. Sambatech, 27 de jan 2021. Disponível em: <https://sambatech.com/blog/cat-ead/evasao-na-ead/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

GOMES, I. dos S. *et al.* Avaliando a trajetória acadêmica como redutor dos índices de evasão: estudo de caso aplicado ao Curso de Engenharia Mecânica da UFPA. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 5, n. 9, p. 16114-16127, ago./set. 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/3381>. Acesso em: 11 jun. 2022.

GOUVEIA, M. A. DA C. Desafios para o futuro do ensino da engenharia. **Revista Engenharia e Tecnologia Aplicada**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 4-23, jan./dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/743>. Acesso em: 13 jul. 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: evolução – 1980 a 2007. 2014. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior.html>. Acesso em: 21 mar. 2022.

KLEBA, J. B. Engenharia engajada - desafios de ensino e extensão. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 13, n. 27, p. 170-187, jan./abr., 2017.

LUCA, M. A. S. *et al.* A engenharia no contexto social: Evolução e desenvolvimento. **Gestão, Tecnologia e Inovação**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 1-11, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-engenharis/pdf/n4/Artigo1-n4-A-Engenharia-no-contexto-Social.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MATSUBARA, G. Y.; ROSSINI, T. C. N. Reflexões sobre o ensino de Engenharia: Desafios no exercício da docência. **Revista de Ensino de Engenharia**, Brasília, v. 39, n. 1, p. 412-419, jan./abr. 2020. Disponível

em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/1700>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Termo de evasão**. 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/evas%C3%A3o/>. Acesso em: 04 jun. 2022.

MISLEH, S. Desafios à educação em engenharia hoje e no pós-pandemia. **Comunicação SEESP**, São Paulo, 25 de jun. 2020. Disponível em: <https://www.seesp.org.br/site/index.php/comunicacao/noticias/item/19342-desafios-a-educacao-em-engenharia-hoje-e-no-pos-pandemia>. Acesso em: 05 jun. 2022.

OLIVEIRA, V. F. *et al.* Um estudo sobre a expansão em engenharia no Brasil. **Revista de Ensino de Engenharia**, Brasília, v. 32, ed. esp., p. 37-56, jan./dez. 2013.

PEREIRA, D. da C.; HAHN, F. A.; BOVO, M. C. A Sala de Aula Invertida como possibilidade no combate à evasão escolar. **Multitemas**, Campo Grande, v. 25, n. 59, p. 51-72, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/multi.v21i59.2550>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PINHO, M. J. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Revista Avaliação do Ensino Superior**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 658-675, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/aval/a/T33wvHSY5PvjWvdpfMmmTby/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SACCARO, A.; FRANÇA, M. T. A.; JACINTO, P. de A. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Revista Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 2, p.337-373, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ee/a/9YxHxWkk6Dzy35CpgmxXbPt/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, M. L. da *et al.* Uma análise da evasão discente em cursos de Engenharia de uma Universidade Pública Brasileira. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 9, n. 8, p. 1-24, jun. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/342592214\\_Uma\\_analise\\_da\\_evasao\\_discente\\_em\\_cursos\\_de\\_Engenharia\\_de\\_uma\\_Universidade\\_Publica\\_Brasileira](https://www.researchgate.net/publication/342592214_Uma_analise_da_evasao_discente_em_cursos_de_Engenharia_de_uma_Universidade_Publica_Brasileira). Acesso em: 11 mar. 2022.

TOSTA, M. de C. R.; FORNACIARI, J. R.; ABREU, L. C. Por que eles desistem? Análise da evasão no curso de engenharia de produção, UFES, Campus São Mateus. **Revista Produção Online**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 1020-1044, 2017. Disponível em: <https://www.producaoonline.org.br/rpo/article/view/2760>. Acesso em: 11 mar. 2022.

VELOSO, C. M. L.; COUTO, A. C. S. R.; VALENTIM, M. C. O nivelamento escolar como instrumento de redução da evasão no curso de engenharia civil de uma faculdade privada situada na região de Venda Nova. **The Journal of Engineering and Exact Sciences**, v. 4, n. 4, p. 1-6, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/jcec/article/view/2566>. Acesso em: 15 mar. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.009)

## **LEITURAS DE AS VIAGENS DE GULLIVER (SWIFT, 1735) E VIAGEM AO CENTRO DA TERRA (VERNE, 1864) COMO UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira**

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários - UFPA. Mestre do Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Literários, como bolsista da CAPES - PPGL-UFPA. Especialista em Língua Portuguesa (PUC-MG). Especialista em Língua Brasileira de Sinais para a Educação Inclusiva (FIBRA). Licenciada Plena em Letras - Língua Portuguesa (UEPA). Licenciada em Licenciatura em Letras Língua Inglesa (UNICESUMAR). Integrante do grupo de pesquisa (ELOS) - Estudos de Línguas e Sinalizadas cadastrado no Diretório do CNPQ. Integrante do grupo de pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia - (GEDAM), no qual coordena a linha de pesquisa Leitura, Literária, Identidade e Diversidades. Coordenadora do Projeto de Extensão Entre Letras (UFRA). E-mail: wanubyacampelo@ufra.edu.br.

### **Thais Fernandes de Amorim**

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários - UFPA. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem - UNAMA. Especialista em Gestão Escolar - CESUPA. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS - FIBRA. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa - UFPA. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada - LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Confluências e Divergências na Tradução de Gulliver's Travel: Fatos e Ficções - PROPED/UFRA. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Poética do Narrar: Tradução e Estudo do livro de Wolf Schmid e Elementos da Narratologia - UFPA. Integrante do Projeto de Extensão Littera - Literaturas Germânica e Brasileira - UFPA/ CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura - UFRA. E-mail: thais.amorim@ufra.edu.br.

### **Liliane Afonso de Oliveira**

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia - PA. E-mail: liliane.afonso@ufra.edu.br;

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.009)

LEITURAS DE AS VIAGENS DE GULLIVER (SWIFT, 1735) E VIAGEM AO CENTRO DA TERRA (VERNE, 1864)  
COMO UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

## Geovane Silva Belo

Professor Adjunto da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, *campus* Tomé-açu. Doutor em Educação pelo PPGED/UFPA, Mestre em Artes pelo PPGARTES/UFPA, pós-graduado em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: geovane.belo@ufra.edu.br.

## RESUMO

O presente artigo é fruto de pesquisas na área dos estudos literários e de experiências docentes, tendo como escopo refletir acerca do letramento literário, considerando-o como uma ação para além da leitura e da escrita; uma prática social, e como tal, responsabilidade de todos, e não somente da escola. Assim, compreende-se nesse estudo o letramento literário, como um processo de destaque em relação ao próprio letramento, por abundar na sua relação com a escrita. Neste diapasão, um experimento que pode ser vivenciado em espaços de práticas (não) verbais, não necessariamente em práticas de leitura coletiva e/ou individual, seguidas de uma atividade escrita, como ocorre no processo de escolarização da literatura. Neste sentido, traremos aqui um diálogo acerca das narrativas de viagem/de aventuras, mais especificamente nas obras *As Viagens de Gulliver* (Swift, 1735) e *Viagem ao Centro da Terra* (Verne, 1864), por carregarem em si subsídios para um trabalho na Educação Básica, com diversos gêneros discursivos e dos modos como se articulam, o que proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, onde se inclui o texto literário. Assim, objetivamos trazer subsídios a alunos e professores no sentido de propiciar o desenvolvimento da capacidade leitora de textos literários, a partir da compreensão de como eles se estruturam e se organizam, e isso é condição necessária para que se desenvolva o prazer de ler esse tipo de texto. O estudo em tela teve como embasamento teórico Cosson (2007), Soares (2006), Lajolo (2018) e Rosing (2012).

**Palavras-chave:** Letramento Literário, Narrativas, Leitura, Educação básica.



## INTRODUÇÃO

O letramento literário tem sido invocado pelos autores como uma expansão do uso do próprio termo letramento, haveria, nesse sentido, um plural do vocábulo, ou seja, Letramentos. Neste diapasão, nosso estudo contempla especificamente o letramento literário por relacionar-se de forma distinta com a escrita. Portanto, conforme nos aponta Cosson (2007), o letramento literário ocupa um lugar de destaque em relação à linguagem, em função da literatura que permite: “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2007, p. 17).

Diante disso, percebe-se que o letramento efetivado a partir de textos literários apresenta uma excepcionalidade na introdução no mundo da escrita, visto que de forma metalinguística, apresenta a palavra por meio dela própria. Logo, o letramento literário precisa da escola para se efetivar, pois exige um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue implementar sozinha.

Assim, a literatura em geral traz que o letramento literário se dá em etapas: primeiramente prepara-se o público alvo, geralmente o educando em espaço escolar, com dinâmicas motivacionais, músicas, imagens, vídeos; faz-se uma breve introdução do tema a ser trabalhado, como, por exemplo, apresentação do autor e do texto a ser lido; leitura do texto em grupo para conhecimento do enredo seguida da interpretação (compreensão por inferências para construir os sentidos do texto); produção literária (confecção de textos de gêneros literários diversos) e exposição, onde então os alunos compartilham as atividades entre eles, ou mesmo para a comunidade escolar, por meio de feiras culturais, ou saraus literários.

Com esse tipo de prática pretendemos que os alunos experimentem a leitura literária vinculando-a à sua leitura de mundo, envolvendo os aspectos sociais, históricos e culturais dos textos literários sem que se atenham as características estruturais, estilísticas e estéticas de cada texto para, por fim, produzir textos de tipologias e gêneros literários diversos, com textualidade e literariedade, ampliando suas competências textuais, estéticas e sociodiscursivas.

Não queremos dizer que esse momento de produção textual final não seja válido, significativo, até mesmo porque muitos trabalhos de sucesso já foram divulgados mediante a implementação dessas práticas:

Alega-se, contudo, que o espaço reservado à leitura literária ainda é quase inexistente, resultante da falta de estímulos por parte da família, das alternativas ineficientes apresentadas pela escola, ou pela falta de interesse por parte dos adultos, visto que os índices de leitura têm uma queda acentuada após a vida escolar. A esse respeito, Rosing reitera:

[...] São diferentes gerações que precisam ser conscientizadas sobre a importância da leitura, sobre os benefícios da leitura literária na ampliação do imaginário, na determinação de novos horizontes. É no convívio entre representantes de diferentes gerações que pode ocorrer um compartilhamento de ideias, de emoções advindas do processo coletivo de construção do conhecimento, do intercâmbio de relações com significativas manifestações da cultura, das artes, descobrindo novas modalidades de expressão individual, social, em rede, numa perspectiva intercultural. (ROSING, 2012, p. 102).

A literatura de hoje fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas; mas também fala de mundos muito diferentes, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios. A literatura traz para o nosso lado mundo prometidos pela ciência com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratório. Há histórias com palavras e imagens e histórias somente com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas, poemas curtos empilhando palavras, com rima, sem rima. A literatura hoje tem espaço para tudo. É bem verdade que algumas nem ocupam espaço pois estão em nuvens, são digitais.

Não poderíamos dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Por que não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez e enviou para a namorada, e não mostrou para mais ninguém? Por que não chamar de literatura a história de

bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava? E a *fanfiction* que dá vida mais longa a personagens de romances e de novelas mais antigas? Por que não seriam literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem?

Lajolo (2018) lembra que um texto literário não é como uma aranha que é aranha desde que nasce, que foi aranha no Egito antigo, entre os índios do Arizona e continua a ser aranha nos *cybercafés* cariocas. Com um texto é diferente: pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo. Discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos, iniciar o *tablet*, olhar e ouvir em volta, ler livros, meditar sobre as frases pintadas a *spray* em muros e edifícios da cidade, é ir em busca de nomes desconhecidos, cujas obras são difíceis de ser encontradas, não constam em bibliotecas e ninguém fala delas. Eles imprimem às vezes seus próprios livros e não encontram leitores para além da família e dos amigos mais próximos. Em pequenas comunidades, cantadores, repentistas, contadores de histórias – embora só raramente projetem seus nomes nos circuitos eruditos das grandes cidades – são amados e respeitados por um público, que é fiel a eles.

Segundo Lajolo (2018, p.27) para que uma obra seja considerada parte integrante da tradição literária de uma dada comunidade ou tradição cultural, é necessário que ela tenha o endosso dos *canais competentes* aos quais cabe a proclamação de um texto como *literatura* ou *não literatura*, isto é, a *literarização* de certos textos. Algumas das vozes responsáveis pela literarização ou desliterarização de um livro ou de um texto são nitidamente institucionalizadas, dentre elas está a escola, tão recorrente que se convencionou nos estudos literários, falar de escola romântica, escola realista etc.

Nesta perspectiva, tratar a Literatura enquanto discurso literário faz com que se dê uma maior legibilidade a uma grande parte dos textos literários. Para Maingueneau (2004, p.19), ao falarmos, hoje, de discurso literário:

[...] renunciamos à definição de um centro ou um lugar consagrado. As condições do dizer atravessam o dito, que investe suas próprias condições de enunciação (o estatuto do escritor associado ao seu modo de posicionamento no campo literário, os papéis ligados

aos gêneros, a relação com destinatário construída através da obra, os suportes materiais, os modos de circulação dos enunciados.

Estabelecemos então que literatura não tem apenas uma definição, tal como arte e cultura, complicadíssimas em definir. Neste diapasão, encontramos na proposta deste trabalho um lugar para explorar duas grandes obras da Literatura – *As Viagens de Gulliver* (SWIFT, 1735) e *Viagem ao Centro da Terra* (VERNE, 1864) justamente para oportunizar um momento de fala, no qual os jovens leitores possam expressar suas experiências com a leitura da obra, perguntar outras curiosidades, ou seja, efetivar, de fato um letramento literário.

## METODOLOGIA

A *Viagem ao Centro da Terra* se passa entre maio a setembro de 1863 e é dividida em 45 capítulos. Narra a aventura do professor de mineralogia *Lidenbrock* e de seu sobrinho *Áxel* iniciada na cidade de Hamburgo, Alemanha. Após decifrar a mensagem criptografada de um velho manuscrito rúnico, eles partiram para uma viagem ao centro da Terra, que começaria – conforme as instruções do misterioso *Arne Saknussemm* – na cratera de um vulcão, o *Sneffels*, na Islândia!

*Otto Lindebrock*, professor de mineralogia, era um sábio egoísta, que ficava muito nervoso quando não conseguia pronunciar palavras de sua área de estudo. Fisicamente era um homem alto e magro, com olhos azuis e cabelos loiros, gozava de boa saúde (inclusive esse aspecto é reforçado em toda a narrativa), era um bibliômano (quem tem compulsão por livros), vivia em Hamburgo, na Alemanha, com seu sobrinho *Axel*, sua afilhada *Grauben* e uma criada chamada *Marta*.

*Axel*, narrador da história e sobrinho do professor *Lidenbrock*, acompanha o tio em sua aventura de descobrir o centro da Terra, mesmo contrário à jornada. É *Axel* quem desvenda o enigma encontrado em um antigo manuscrito rúnico. Apaixonado por *Grauben*, o rapaz tenta em vão impedir a viagem durante várias passagens do livro, mostrando-se empolgado apenas no capítulo 41: “[...] A partir daquele momento, nossa razão, nosso julgamento, nossa

engenhosidade e nossa vontade não contavam mais[...] o momento de explodir a rocha de granito estava próximo” (VERNE, 2010, p.113)

Outro personagem interessante é *Hans Bjelke*, guia que acompanha *Otto* e *Axel* ao centro da terra, que embora raramente falasse era extremamente ágil. Por várias vezes o personagem *Otto* se espantava porque antes mesmo de concluir o pedido de algo, *Hans* já estava executando. Quanto à aparência física, era alto, tinha olhos azuis e cabelos ruivos e ganhava a vida como caçador de *êideres* (pássaros).

A história se inicia em Hamburgo, na Alemanha, onde mora o professor Lidenbrock, os personagens seguem para Islândia, mais precisamente Reykjavík, a capital, onde se localiza o vulcão glacial *Sneffels* e termina em *Stromboli* (o que permite muitas expectativas acerca do fim que os personagens teriam, provavelmente a morte, posto que era um vulcão em atividade): “[...] Entretanto, em vez do *Sneffels*, já extinto, tratava-se de um vulcão em plena atividade” (VERNE, 2010, p.120).

Assim, refletimos sobre alguns acontecimentos na narrativa a partir de elementos ficcionais e factuais (GENETTE,1972), posto que descrevem sua “travessia” em um vulcão em erupção, o que humanamente seria impossível dada a elevada temperatura, bem como menção aos vulcões *Sneffels* e *Stromboli* existentes na Islândia e Itália respectivamente.

Partindo então deste diálogo, entre ficção e realidade, discuto outra narrativa que aponta para elementos reais ficcionais da Europa do SÉC. XVIII, tais como a governança de um país estar nas mãos de um ser irracional, um cavalo, que tem comportamentos e reflexões sábias de um ser racional.

A obra *As Viagens de Gulliver* apresenta as viagens de um cirurgião naval, o protagonista Gulliver, à terras desconhecidas (Lililipute, Brobdingnag, Laputa, Balnibardi, Glubbudubdrib, Luggnagg, Japão e o país dos Houyhnhnms), reveladas ao leitor em quatro partes na narrativa, ao longo dos 16 anos e 8 meses que passou viajando, em um período que compreende de 1699 a 1715.

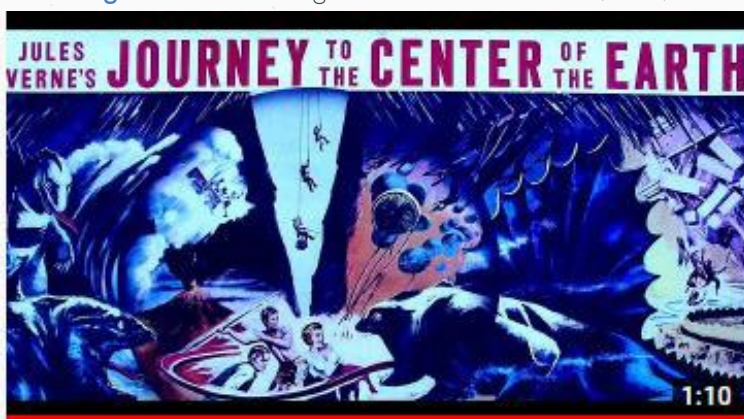
Nestas viagens o protagonista visita a terra dos mortos, conversa com autoridades histórica como Aristóteles, tenta compreender a lógica da polícia local que desvende crimes a partir das fezes dos suspeitos; é gigante em uma cidade e miniatura em outra;



é um ser racional em uma terra e passa ser irracional em outra (onde os cavalos são os seres racionais).

Assim, um diálogo interessante nesta perspectiva de letramento literário é mostrar algumas adaptações filmicas das duas obras, como veremos abaixo: A primeira delas, uma adaptação de 1959 (Figura 01) e duas mais recentes de 2008 (Figura 02) e o que seria uma continuação do primeiro filme, Viagem 2: Ilha misteriosa (Figura 03).

Figura 01: Filme Viagem ao Centro da Terra (1959)



Fonte: Google imagens

Figura 02: Filme Viagem ao Centro da Terra (2008)



Fonte: Google imagens



Figura 03: Filme Viagem 2: Ilha misteriosa (2008)



Fonte: Google imagens

Portanto, a partir dessa proposta de leitura sobre literaturas de viagens, abordando uma intertextualidade da literatura com outras esferas de conhecimento, como o cinema, entende-se que a literatura adequar-se-ia ao processo de escolarização, mas não de forma descaracterizada e negando sua função social, tendo em vista que a adequada escolarização da literatura contribui para a formação dos estudantes em uma perspectiva do letramento literário.

Nesse sentido, as sequências apresentadas por Rildo Cosson (2007), que aprofundaremos no próxima seção, se revelam como um caminho viável para que o professor consiga, de forma eficaz, trabalhar o letramento literário em sala de aula, adaptando a teoria a realidade escolar.

Magda Soares (2006) também nos revela a adequada escolarização da literatura infantil e juvenil, e assim, observamos mais um caminho a ser trilhado na busca por uma educação de qualidade, que priorize a formação de sujeitos críticos e leitores assíduos. Propostas executáveis para alcançar o letramento literário existem, assim, é preciso que sejam colocadas em prática, pois, somente através delas que a teoria pode se mostrar eficaz.

Logo, seguindo os pressupostos teóricos de Soares (2006) e Cosson (2007) nossa proposta de letramento literário também

coaduna com as competências específicas de linguagens própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p.65)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Magda Soares (2004), a palavra letramento, assim como o seu conceito, é algo recente no Brasil. Foi introduzido na linguagem da Educação e das Ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento se deu pela necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Assim, tais comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar os indivíduos.

Portanto, tradicionalmente (se preocupa apenas em ensinar a decifrar códigos, a ler e escrever) a criança ou o adulto.

Neste sentido, Soares (2003) distingue o processo de alfabetização e de letramento, para que um não se misture ao outro, e, principalmente, para que o uso do termo letramento não acabe com a especificidade do processo de alfabetização:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90)

Conforme o exposto, o letramento não é apenas a aquisição do conhecimento de decodificação da língua, mas sim, primordialmente, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72).

Neste interim, cabe destacar que o conceito de letramento abarca dois fenômenos diferentes, embora complementares: a leitura e a escrita. Estes dois, por sua vez, são constituídos por um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*”. (SOARES, 2004 p. 48-49).

Logo, um indivíduo pode ser capaz de decodificar um bilhete e não ser capaz de ler uma notícia, pode ser capaz de escrever o nome e não ser capaz de escrever uma breve mensagem: “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004, p. 48-49).

No âmbito da sala de aula, os gêneros literários têm exercido, muitas vezes, o papel apenas de pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua (COSSON, 2006). Não é incomum verificarmos atividades escolares que convidam ao final de leituras literárias, abordagens gramaticais e análises sintáticas de períodos do referido texto. Isso também acontece em atividades avaliativas. Ou seja, uma escolarização, de algo que deveria servir ao raciocínio, à fruição estética e à apreciação artística, como a literatura, acaba tornando-se mero texto-base para análises estruturais da língua.

Outro engano reside no fato de associar a leitura literária apenas ao prazer, pois, as pessoas não nascem com determinadas predileções para a leitura. É preciso despertar nos sujeitos a habilidade de leitura, uns irão apreciar, outros entender que é necessário,

e assim, o farão. Tal qual nos ensinou o mestre gramático e filólogo Evanildo Bechara:

No fundo, a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens. [...] Assim sendo, haverá opressão em “impor”, indistintamente, tanto a língua funcional da modalidade culta a todas as situações de uso da linguagem, como a língua funcional da modalidade familiar ou coloquial, nas mesmas circunstâncias, a todas as situações de uso da linguagem, pois que ambas as atitudes não recobrem a complexa e rica visão da língua como fator de manifestação da liberdade de expressão do homem. (BECHARA, 1985b, p. 14; 17)

Tornar o ensino/aprendizagem de literatura e a conscientização sobre a diversidade linguística do Português em uma prática significativa deve ser a linha mestra de condução educacional brasileira, contudo, para isso, é preciso repensar o conceito de ensino de literatura, seu valor e função social.

Dito isso, apresentaremos uma abordagem de Rildo Cosson (2007), na qual, o autor apresenta algumas estratégias que visam desenvolver o letramento literário na escola. Tendo a leitura como objetivo principal desse tipo de letramento, o estudioso destaca que a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada. Por conseguinte, Cosson (2006) defende a construção de uma comunidade de leitores como objetivo maior do letramento literário na escola.

Nesta perspectiva, a proposta que o teórico apresenta para os professores, consiste em uma sequência básica e uma sequência expandida de letramento literário. O primeiro passo da sequência básica é a motivação, que consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Seguindo esta proposta, apresentar adaptações para o cinema das obras literárias de narrativas de viagem/de aventuras *As Viagens de Gulliver* (Swift, 1735) e *Viagem ao Centro da Terra*

(Verne, 1864) representaria essa motivação para os alunos, uma primeira forma de conhecer e se aproximar dos referidos textos literários.

O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende desse primeiro contato. A introdução é o segundo passo, e tem como base a apresentação do autor e da obra; sua função é que o aluno receba a obra de maneira positiva, portanto, não deve ser mais extensa.

O terceiro passo é a leitura da obra propriamente dita, que, por tratar-se de uma atividade escolar, precisa de acompanhamento, porquanto tem uma direção e um objetivo a cumprir. Prontamente, o docente, nessa etapa, deve direcionar o processo de leitura dos alunos, com o intuito de auxiliá-los em suas dificuldades, inclusive no que diz respeito ao ritmo de leitura.

Quando o texto for extenso, como no caso em tela, Cosson (2006) orienta que o ideal é que a leitura seja feita fora da escola, como em casa, em bibliotecas ou em salas de leitura por um período determinado.

É crucial que durante o período estabelecido, o professor convide os alunos, para que, em sala de aula, apresentem os resultados de suas leituras. Isso pode ser feito em uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história. Essas ações, segundo o estudioso, são classificadas como intervalos, que não devem depender apenas do tamanho do texto, mas do próprio processo de letramento literário.

O quarto passo da sequência básica é a interpretação. Nesta etapa, Rildo Cosson (2006) propõe que em um cenário de letramento literário, devemos pensá-la em dois momentos: interior e exterior. O primeiro é individual, é aquele que acompanha a obra palavra por palavra, que decifra capítulo por capítulo, até chegar à apreensão global da obra, que se realiza logo após ao término da leitura.

O momento externo é a concretização do ato de construção de sentido em uma determinada comunidade de leitores. Nesse ponto, o letramento literário feito na escola se distingue da leitura literária.

Já a sequência expandida proposta pelo autor surgiu para atender a demanda dos professores de ensino médio, expandindo alguns passos, e pretende deixar mais evidente as articulações

entre experiência, saber e educação literária. Assim, a motivação, a introdução e a leitura continuam como passos na sequência. A interpretação, que antes era dividida em interior e exterior e faria parte de um único passo, nessa sequência, passa a ser dividida em primeira e segunda interpretação.

A primeira destina-se a apreensão global da obra: o objetivo é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor. Depois da primeira interpretação, o aluno deve ser levado a entender o contexto da obra. A contextualização proposta abrange o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra apresenta, e divide-se em: contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

A segunda interpretação tem por escopo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. É uma viagem guiada ao mundo do texto, e pode ter como foco um tema, toda a avareza e corrupção dos governantes das terras ficcionais apresentadas nas obras literárias de viagens, em questão, um traço estilístico, uma personagem, enfim, vários caminhos se apresentam conforme a contextualização abordada.

Dessa forma, a expansão surge como outro passo a ser seguido e busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam. Ela pode também ser vista como um diálogo que o leitor constrói entre as duas obras: *Viagem ao Centro da Terra* e *As Viagens de Gulliver* ou mais obras.

Nesse viés, o teórico destaca que a sequência básica está naturalmente inserida na sequência expandida, e cabe ao professor definir até onde quer e pode ir com seus alunos. De acordo com Cosson (2007), as sequências são propostas de como trabalhar o letramento literário em sala de aula, e não uma fórmula imutável e perfeita. Ao aplicá-las, cada docente poderá encontrar novos caminhos para um letramento literário adequado a seus alunos e à sua escola.

Outra autora que se debruça na discussão sobre letramento literário é Magda Soares (2006), a autora divide em três categorias as instâncias de escolarização da literatura:

1. a biblioteca escolar;
2. a leitura e estudos de livros de literatura;



### 3. a leitura e o estudo de texto.

A primeira é o espaço de guardar livros e de acesso à literatura, a segunda é orientada, determinada e avaliada, já na terceira e última, a literatura é apresentada por meio de fragmentos para serem lidos, compreendidos e interpretados. Na última instância a escolarização ocorre de maneira mais intensa e inadequada. A teórica chega a essa conclusão após apresentar exemplos extraídos de livros didáticos de 1º a 4º série do primeiro grau, e conclui que escolarização da literatura é inadequada porque promove a leitura de fragmentos de textos literários fora de seus contextos, distantes do autor, apresenta uma quantidade limitada de tipos e gêneros, e ainda revela uma escolha pouco criteriosa de autores e obras. A pesquisadora observa, ainda, que as atividades propostas não visam à textualidade ou literariedade, como já apontamos anteriormente, transformando o texto literário em um simples texto informativo, que tem como pretexto exercícios de metalinguagem. Assim, a autora ressalta que a escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a didatização de conhecimentos e práticas culturais, entretanto discute que é possível fazer uma escolarização adequada:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES 2006, p. 47)

Portanto, conforme os teóricos aqui invocados, notamos que a literatura carece de um adequado processo de escolarização, contudo não a descaracterizando e negando sua função social, mas sim, proporcionando uma discussão mais ampla e abrangente, porquanto a adequada escolarização da literatura contribui para

a formação dos estudantes em uma perspectiva do letramento literário.

Igualmente como a *Viagem ao Centro da Terra* nos permitem algumas reflexões, tais como a vaidade humana, na figura do personagem *Otto Lidenbrock* que quer viajar ao centro da terra a todo custo, mesmo tendo conhecimento do que iria ter que lidar – a neve da Islândia, as altas temperaturas dos vulcões e a falta de água, *As Viagens de Gulliver* também: toda a avareza e corrupção dos governantes das terras ficcionais (a terra onde tudo era disforme dada as formas geométricas; a dos gigantes; a dos cavalos que falavam) são reais aqui em solo brasileiro, políticos que enganam, prometem, mas não cumprem; pessoas que matam por motivos torpes etc., podem estar presentes na discussão. Os alunos geralmente participaram com muitas perguntas deste diálogo a respeito das obras aqui elencadas.

De tal modo, podemos, então, pensar o letramento literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético. Felizmente, os estudos do letramento literário têm contemplado questões relevantes de pesquisa, tais como: o processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores; as especificidades da leitura do texto literário etc. Neste viés, entende-se que as propostas de leituras literárias aqui apresentadas, podem contribuir com estudantes da educação básica, no que concerne à oportunidade de um letramento literário que não reside apenas na decodificação de um texto literário, e sim em uma interpretação motivada e instigante destes textos.

Logo, notamos também que a escola tem sido a grande promotora da leitura de literatura. E cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país, no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado. Para Cosson, inclusive: “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos” (COSSON, 2006a, p. 16). Por isso, essa

tarefa da escola é uma missão e um desafio aos professores, coube, então, ao presente artigo apresentar uma proposta que possa contribuir com a implementação deste letramento literário no ambiente escolar da educação básica brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a proposta do estudo orientada por uma concepção sociointeracionista e discursiva de estudo da literatura pode adquirir além do valor estético, uma dimensão histórico-social, na qual se observam as relações dos textos com os sujeitos da enunciação, no caso esses alunos em formação. O objetivo deste trabalho, portanto, foi discutir letramento literário na escola, com foco nas contribuições que a leitura do texto literário pode oferecer à formação destes alunos.

Espera-se que o letramento literário seja a tarefa mais central do trabalho com a literatura no Ensino Fundamental e que a formação desse tipo de leitor envolva um desafio: o de ensinar a ler textos sem ferir a experiência de autonomia e liberdade que caracterizam o contato com a literatura.

Nossa meta enquanto docentes deve ser, portanto, a formação de jovens leitores e de práticas escolares de leitura de literatura na Educação Básica, etapa da escolarização em que a literatura ainda não tem *status* de disciplina curricular, pois compõe o conteúdo de Língua Portuguesa. Por isso a preocupação em trazer o tema à discussão, sobretudo porque julgamos que a prática de letramento literário é fundamental à formação destes jovens leitores.

Por fim, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, tendo em vista que exige uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Não sendo apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou sobre os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo metalinguístico das palavras que dão sentido a elas mesmas, transcendendo os limites temporais e espaciais.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985b. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

GENETTE, Gérard. **Figures III**. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018. MAINGUENEAU, D. **Análise do Discurso em Perspectiva**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) **Escolarização da leitura literária**. 2ª. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SWIFT, Jonathan. **Gulliver's Travels**. New York: Barnes & Noble, 2003

VERNE, Júlio. **Viagem ao Centro da Terra**. Tradução e Adaptação de Maria Alice de A. Sampaio Doria. 2ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

VIEIRA, Hilluska de. **Letramento literário –um caminho possível**. Revista Arredia, Dourados, MS, Editora UFGD, v.4, n.7: 117-126, jul./dez. 2015.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2012.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.010

## O TEXTO ESCRITO DO ALUNO SURDO: MOVIMENTOS POR UM OUTRO STATUS LINGUÍSTICO DURANTE A AVALIAÇÃO ESCOLAR

### Alini do Socorro Pinheiro Cruz

Professora da Educação especial na Secretária de Educação do Estado do Pará, Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Univeridade da Amazônia – PA, alinipinheiro@gmail.com;

### Liliane Afonso de Oliveira

Docente do Curso de Letras da UFRA, Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Univeridade da Amazônia – PA, liliane.afonso@ufra.edu.br;

### Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira

Docente do Curso de Letras da UFRA, Doutora em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará, wanubya.campelo@ufra.edu.br;

### Thais Fernandes de Amorim

Docente do Curso de Letras da UFRA, Doutora em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará, thais.amorim@ufra.edu.br;

## RESUMO

Este artigo discute sobre materialidade escrita do aluno Surdo em momento de avaliação, em que aspectos como comunicação, cultura e metodologias de ensino tangenciam para o aspecto macro, ouvintista em detrimento do micro – Surdos. O estudo apoia-se, fundamentalmente, em Martín-Barbero (2009) e Moita Lopes (2006; 2013). Os procedimentos técnicos da pesquisa são de caráter bibliográfico e documental, pois a partir da amostra de uma produção textual de sujeito Surdo, e de dispositivos legais, bem como outros suportes epistemológicos temos pontos de intercessão cultural entre educador e educando. No contexto escolar do aluno Surdo e a avaliação que é feita

no momento da “correção” do texto escrito deste sujeito, encontram-se entrelaçados constantes reflexões por parte da instituição de ensino e dos professores sobre a forma de avaliação, afinal, fomentar descimentos e descolonizações durante esse processo são estratégias benéficas que incorporam o conhecimento tanto da informação, estabelecimento de comunicação, bem como do saber comum. A relação da realidade evidenciada no texto analisado e a prática de avaliação empregada, traça aspectos que demarcam a regularidade avaliativa às produções textuais de alunos, e como tais materializações comunicacionais são regularmente, interceptadas em ambientes de ensino, repercutindo, na performance comunicacional da teia micro ao qual Surdos pertencem na sociedade.

**Palavras-chave:** Comunicação textual, Avaliação, Alunos Surdos.



## INTRODUÇÃO

Há muito se discute que a avaliação do desempenho linguístico do aluno Surdo não pode interferir de forma arrasadora na performance dele como cidadão de direitos. Fato, inclusive, que o assegura às condições mínimas necessárias para que a instituição escolar ofereça para este práticas educativas voltadas ao campo comunicacional, de trabalho e à prática social.

Se considerarmos que a instituição escola não deve ter como objetivo avaliar a fala dos alunos, sejam Surdos ou ouvintes, e se o ensino de uma determinada “norma padrão” não precisa ter como meta a erradicação de variedades ditas “não padrão” então, o que cabe a ela, como espaço de práticas educativas e negociações culturais para seguridade comunicacional?

Seria simples responder a esta indagação, se não levássemos em conta que falar de cultura e ensino é, portanto, mergulhar em um cenário altamente múltiplo em que a(s) cultura(s) Surda(s) também têm espaço. Por isso, não podemos desvincular o debate sobre surdez de identidade e diversidade linguística nos processos de comunicação. Assim, talvez um dos caminhos possíveis para tentar começar a desmistificar paradigmas sobre esta temática, no momento da avaliação escolar, seja (re)pensar a noção de cultura em meio uma sociedade complexa e contraditória em que há necessidade de se compreender, de fato, que a validade da legislação em vigor sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras é um dos pilares para uma possível reestruturação no âmbito comunicacional. Cabe destacar, que a perspectiva política deste trabalho abre outros discursos, legitimando relações que na maioria dos casos sempre estiveram à margem, tendo em vista as interseções de classe social, gênero, língua materna etc.

Neste sentido, buscamos, inicialmente, destacar alguns processos de negociação de significados, os quais revelam vários jogos de identidades e locais de cultura:

[...] nos quais espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. [...] O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas

de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares”/intertícios fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação (BHABHA, 2010, p.20).

Daí a necessidade de atentar para o fato de que a efetividade do direito à comunicação em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de relações sociais ainda está por acontecer. E em se tratando de alunos Surdos, no que tange à inclusão linguística, este cenário se acentua muito mais. Pois as condições de existência comunicacional destes ainda “não incorporaram este descentramento culturalmente desconcertante, e a maioria que vive o mundo escolar, em lugar de procurar entender, contenta-se com estigmatizar” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.82).

Este fato traz preocupações ainda mais complexas, afinal, vivemos em um mundo de mobilidades, de redes digitais, fronteiras abaladas dos estados-nação, de ambiguidades, de ambivalências, convivendo lado a lado. Em um espaço, de acordo com Moita Lopes (2013, p. 19), com desessencializações sociais de várias naturezas (linguísticas, identitárias etc), excluídas de tantos bens simbólicos e materiais. Fatos que fazem as discussões aqui travadas tangenciarem algumas dimensões da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), fazendo com que a dimensão de um diagnóstico multidisciplinar coerente possa reforçar o compromisso com os princípios fundamentais que regem a Lei da Libras (BRASIL, 2002) no momento da avaliação escolar. Afinal, estes princípios em diálogo com a Linguística Aplicada (LA) mostram que ética e poder são pilares cruciais, uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos, linguísticos, culturais que em muitos momentos devem nos orientar.

Pontos cruciais, segundo Moita Lopes (2006, p.31), para enfatizar a função da LA como um lugar de investimento em uma redefinição da vida social em que a ciência deixa de ser ‘legisladora’ e passa a ser um modo de criar inteligibilidade sobre as mediações culturais, construindo uma nova forma de oportunizar o conhecimento em nossos tempos.

Neste processo de pesquisa, os significados das teias de pessoas e lugares serão construídos numa dinâmica de referências e diferenças em relação a objetos simbólicos historicamente construídos que, reoperacionalizados no campo aplicado de estudos da linguagem, darão um outro olhar para a complexidade social e epistêmica de muitos dispositivos em que se refazem as linguagens, as escrituras e as narrativas de alunos Surdos, portanto, processos comunicacionais transpassados por múltiplas discursividades.

Portanto, para dar conta da complexidade dos debates e das peculiaridades que envolvem a linguagem em sala de aula, trabalhamos com um suporte teórico indisciplinar, ou seja, a compreensão de que tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisa se envolver, para tentar teoricamente entender a questão de pesquisa proposta neste artigo. Pois acreditamos que este seja o caminho mais democrático de (re)descrever o sujeito social Surdo ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o no momento da avaliação escolar, e por conseguinte, atendendo as demandas sociais de comunicação.

Esta guinada pragmática tem a ver com a escolha dos dados linguísticos necessários e úteis ao processo de interação comunicativa e, ao mesmo tempo, a existência de uma preocupação em selecionar dados linguísticos de acordo com as necessidades dos usuários, levando em consideração a faixa etária, grau de instrução, nível sociocultural e ambiente onde vivem/estudam. Afinal, os registros de discurso, os critérios de frequência, de repartição, de disponibilidade etc, autorizam uma escolha menos aventureira, se não perfeitamente científica. Vale ressaltar, “[...] que estes fatos também põem a Linguística Aplicada na ponta dos debates mais inovadores de formas contemporâneas de produzir conhecimento” (MOITA LOPES, 2013, p.17).

Ponto fundamental para reoperacionalizarmos os postulados teóricos deste campo de estudo, pois se somos adeptos de um prisma indisciplinar, ampliar algumas discussões sobre as concepções de cultura e de metodologias de ensino para a modernidade recente já faz parte de um processo de mudança, em que a língua tem papel central na busca de questionar uma série de pressupostos utilizados, muitas vezes, de maneira descontextualizada no momento da avaliação do texto escrito do aluno surdo.

## METODOLOGIA

Este trabalho destaca uma experiência vivida em um colégio particular localizado em Belém, no estado do Pará, em que se percebeu que as avaliações para os alunos atendidos no NAI (Núcleo de Atendimento Individualizado) do colégio, aconteciam de forma diferenciada, no sentido de adaptar provas para que essas atendessem as especificidades educacionais de cada aluno. Mas o sujeito da pesquisa não tinha dentro de sala de aula ou qualquer outro espaço, o acompanhamento do profissional tradutor e intérprete de Libras, já apontando para barreiras comunicacionais.

Nos momentos avaliativos deste colégio, os educandos Surdos eram separados de suas turmas para um ambiente mais calmo (outra sala de aula destinada somente para eles) e assessorados por pessoas com algum conhecimento no trato da educação especial. Como esta pesquisa propôs-se a uma análise de amostra de uma produção textual de aluno Surdo, pois observou-se que as demais produções Surdas trilham o mesmo desfecho, é pertinente situar que a escolha da materialidade textual foi em situação avaliativa de recuperação do 1º semestre letivo, em uma turma do 1º ano do ensino médio de dois colégios particular.

Os procedimentos técnicos da pesquisa foram de caráter bibliográfico e documental, pois a partir da amostra de uma produção textual de sujeito Surdo e de dispositivos legais, bem como outros suportes epistemológicos conseguimos pontos de intercessão cultural entre educador e educando.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), composta de 30 artigos. Nela consta: “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Entretanto, o que nos chama atenção na modernidade recente, é o fato de cotidianamente estarmos confrontados com alarmantes violações desses mesmos direitos. Por mais que a dimensão política da DUDH,

apontada por Tosi (2014, p.03), garanta a efetiva implementação de políticas, inclusive educacionais, para todos.

Em se tratando do aspecto educacional, apesar de toda reestruturação jurídica do nosso país, desde a promulgação da constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, dos intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1997) e da Lei da Libras, oficializada pela Lei de nº 10.436/2002, de 24 de abril do mesmo ano, chama a atenção para o fato de que a legitimação da Língua Brasileira de Sinais – Libras ainda guarda a marca histórica da exclusão da maioria da população surda aos direitos básicos e que a efetividade do direito à educação em termos de garantia de acesso, permanência, qualidade de ensino, respeito no momento da avaliação ainda está por acontecer. Logo:

[...] considerando a visão de que a educação brasileira ainda está longe de garantir o Artigo XXVI da DUDH, principalmente no que diz respeito à permanência dos alunos na escola e à qualidade da educação ofertada, Dias (2007, p. 452) afirma que o “respeito à igualdade e, ao mesmo tempo, à diversidade existente entre os seres e os grupos humanos é indispensável para assegurar a igualdade sem aniquilar as diferenças”<sup>1</sup> (BENTES, 2011, p.44).

É válido destacar, como um princípio importante desta perspectiva, a possibilidade de construção e de formação de sujeitos capazes de conhecer, respeitar e solidarizar-se com as diferenças. “Para que possamos comungar de um cenário educacional que cumpra, de fato, seu papel de capacitação de pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania” (ANTUNES, 2003, p.34).

---

1 Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos: 1. Toda pessoa tem direito à instrução. 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 baseada 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 as nações e os grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instituição que será ministrada a seus filhos.

Logo, o contexto escolar do aluno Surdo e a avaliação que será feita no momento da “correção” do texto escrito deste sujeito, encontram-se entrelaçados e devem ser objetos de constantes reflexões por parte da instituição de ensino e dos professores, afinal, fomentar descentramentos e descolonizações são estratégias benéficas que incorporam o conhecimento tanto da informação, estabelecimento de comunicação, bem como do saber comum. Ou seja, a descolonização do “espaço escolar” transforma radicalmente as demarcações sociais/institucionais que ainda atravessam o muro erguido pelo positivismo. Logo, este movimento provoca uma outra reflexão para a ideia da diferença e, ao mesmo tempo, busca um processo de troca cultural híbrido que, por meio de uma produção escrita, procura diluir o legado positivista presente em algumas escolas.

[...] diferença aqui não tem o sentido de herança biológica ou cultural, nem de reprodução de uma pertença simbólica conferida pelo local de nascimento, de moradia ou pela inserção social, cultural. A diferença é construída no processo mesmo de sua manifestação, ela não é uma entidade ou expressão de um estoque cultural acumulado, é um fluxo de representações articuladas, nas entrelinhas das identidades. [...] Assim, tal reivindicação precisa ser entendida a partir da contextualidade discursiva em que se insere (COSTA, 2006, p.122).

Vale ressaltar que Bhabha (2010) mostra que o fenômeno da hibridização independe da vontade do sujeito. Ponto chave para percebermos que na multiplicação das diferenças existe a possibilidade de subverter os discursos totalizantes, sejam eles hegemônicos ou não. Assim, quando mergulhamos o texto do aluno Surdo no período da modernidade recente, temos o objetivo de abertura de possibilidades de construção de novos sentidos, proporcionados por um deslocamento teórico que potencializa a ênfase para a dimensão da língua como um índice de materialização simbólica, destacando as motivações subjacentes às escolhas linguísticas que o produtor do texto realiza, associando-as às múltiplas dimensões constitutivas da identidade social, do processo específico comunicacional e dos diversos papéis de resistências que os usuários de uma



determinada língua assumem no momento constitutivo de algumas opções linguísticas. Que serão debatidos de forma direcionada e já focando os aspectos de produção textual como materialidades comunicacionais no item seguinte desta pesquisa. Sobre a produção escrita:

[...] alguns tipos de escrita têm mais *status* que outros. Escrever é uma luta, mesmo para o mais experiente escritor. Escrever constrói identidades para escritores, ou seja, a escrita identifica o escritor. Ligado ao poder, *status*, valores e atitudes da escrita, escritores estão interligados com outros e com as questões de quem escreve sobre o que, para que(m), por que e como (LODI *et al*, 2012, p.163).

Perpassando pela trajetória de luta dos Surdos no Brasil é possível indicar um caminho de conquistas. Rotulado em uma visão Clinicopatológica, o surdo, pelo sensu comum, era considerado “mudo por não ter a fala”, denominado “surdo-mudo”, uma visão pejorativa, mas que infelizmente ainda é utilizada por algumas pessoas. Desde então, os Surdos foram categorizados negativamente pela maioria da população ouvinte deixando sua identidade “ser escondida”, sendo vistos como sujeitos não sociais.

“Fato conectado, igualmente, com o desenvolvimento de apoio a sistemas fundidos de educação regular e especial e o impacto disso nas escolas atuais” (STAINBACK, 1999, p.36). Posto desta forma, é válido destacar, que o discurso médico da deficiência fundamentado em um panorama clínico, influencia (influenciou), de forma categórica, muitos dos discursos que irão subsidiar uma série de preceitos legais posteriores que nortearão o percurso histórico da educação brasileira, no que tange à inclusão.

Processo que incide no interesse comunitário ou no valor cultural que serão negociados ao longo do tempo. Neste sentido, se formam sujeitos e discursos nos ‘entre-lugares’, “nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença (geralmente expressas como raça/ classe/ gênero/ sexo e etc.) que ao reencenarem o passado, introduzem outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição” (BHABHA, 2010, p.20).

Sob influência de estabelecer “novas tradições”, outros discursos foram modificados de forma positiva para o reconhecimento da diferença e não mais para a visão dos Surdos como doentes. Tradições classificadas “como processos e produtos de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante”, como aponta Skliar (2005) em muitas de suas reflexões.

Logo, pensar em escrever sobre as comunidades Surdas é um trabalho cheio de descobertas não somente para o profissional da educação, o qual carrega uma responsabilidade multiplicada.

[...] Esse reconhecimento implica em considerar no outro o valor de um indivíduo, independente de seu aspecto físico, que socialmente deve ser visto como alguém que é capaz de reinventar a própria natureza e partilhar, com suas particularidades, de situações interativas, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades para criar, comunicar e vivenciar práticas em que a diferença seja acolhida como mais uma forma de contribuição, colocando em evidência o papel que cada um possui na/para constituição de todos os seres sociais. (ARCOVERDE, 2006 apud DORZIAT, 2011, p. 117).

Assim, esta pesquisa atravessa questões que envolvem as culturas Surdas até a materialização de suas identidades, fazendo com que também ocorra uma reflexão sobre como reagir diante da produção escrita de um aluno Surdo. Afinal, dialogando um pouco com a história dos Surdos no Brasil, depois do método oralista, em que era oportunizado o ensino a partir da articulação de palavras e leitura labial (ou seja, a superioridade da língua oral sob a língua de sinais) houve algumas contribuições teóricas, mesmo alguns surdos já apropriados do conhecimento da datilologia, como exemplo: a solução ancorada na comunicação total para ensinar por meio de códigos visuais, mesmo sendo uma prática ilusória, foi indispensável para que acontecesse a necessidade de uma revisão no ensino de português brasileiro para Surdos.

Neste sentido, a concepção bilíngue de educação surgiu para os Surdos e veio para reconhecer suas diversidades linguísticas. Conforme Dorziat (2011, p.135) “[...] o bilinguismo dos surdos deve ‘aludir a sua acepção pedagógica’, além de ser preciso levar em conta que os surdos possuem uma língua minoritária e têm o direito de ser educados nessa língua”. Como podemos verificar segundo os preceitos legais na Lei da Libras de nº 10.436/2002 que assegura uma dinâmica de inclusão pautada em um ensino que visualiza um cenário bilíngue: o português brasileiro e a Libras:

Art. 1º 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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Inicialmente, em se tratando de termos práticos/palpáveis da produção escrita e da avaliação do aluno Surdo com base nesta concepção bilíngue, o professor deverá adotar em sua metodologia, e consequentemente em uma possível abordagem teórica, estratégias que tangenciem as diretrizes que constam na Lei da Libras e que refletem, de maneira positiva, na (re)estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Cabe destacar, que desta maneira o olhar avaliativo/diagnóstico será outro, como exemplo podemos destacar uma experiência vivida em um colégio particular localizado em Belém, no estado do Pará, em que se percebeu que as avaliações para os alunos atendidos no NAI (Núcleo de Atendimento Individualizado) do colégio, aconteciam de forma diferenciada, no sentido de adaptar provas para que essas atendessem as especificidades educacionais de cada aluno.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A produção textual foi redigida por uma aluna com surdez profunda congênita, ou seja, sua percepção sempre será a partir de uma referência espaço-visual, tem conhecimento da Libras e acompanhamento especializado fora do colégio, identificando-se como pertencente à cultura Surda. A partir destes dados, situaremos o professor, da disciplina de Redação que corrigiu e atribuiu nota a produção textual aqui analisada. Acatando ao pedido de não ser identificado pelo verdadeiro nome, portanto, apresentaremos como *Professor R*.

*Professor R* não tem conhecimento da Libras e elaborou, corrigiu e atribuiu nota oito e meio (8,5) a redação. Diante de prévias informações, apresentaremos na ordem- o comando da proposta redacional utilizada pelo professor- enfatizando o processo de enunciação e seu caráter seletivo, pois, nos ambientes de ensino, essa seletividade deve se fazer presente nas aulas, leituras, discussões, atividades e afins, intercaladas pelas produções dos alunos. E por conseguinte, a produção textual da aluna Surda que aponta maior regularidade nas correções do *Professor R* as demais produções de alunos Surdos.

### Comando da proposta textual P1//C1

Para sua produção textual você terá que produzir uma **narração**. O objetivo fundamental desse tipo de texto é contar uma história ou um acontecimento. Cabe lembrar, “que de tudo o que aconteceu, só interessa contar aquilo que converge na direção do esclarecimento da questão que será equacionada no texto; o resto, outros acontecimentos, fatos, conversas etc., ainda que também ocorridos na mesma ocasião – e, eventualmente, até mais interessantes do que alguns dos que esclarecem essa ideia central - não vêm ao caso e não devem ser mencionados” (GUEDES, 2009, p. 138).

Neste sentido, abaixo, há elementos inspiradores para a construção de um **texto narrativo** em que se tematiza o **convívio entre gerações**. Sua tarefa será: desenvolver essa narrativa, fazendo com que a unidade temática de sua produção apresente a seu leitor, isto é, a seu interlocutor que não está presente, uma história completa.

**Para uma boa produção textual, atente TAMBÉM para os seguintes itens obrigatórios:**

- imagine uma personagem jovem que vai estudar em outra cidade e passa a morar com os avós;
- narre o(s) conflito(s) da personagem, dividida entre os sentimentos em relação aos avós e as dificuldades de convívio com essa outra geração;
- lembre-se que você será um **narrador-espectador**, podendo narrar com conhecimento completo sobre as personagens; e
- atribua um título ao texto;

**OBSERVAÇÃO:** sua produção textual precisa ter no mínimo 20 linhas.



Fonte: UNICAMP-redações.2010/hibns.

**Fonte:** Pesquisa documental/Colégio particular de Belém, 2016.

A asserção da produção textual consistia em elaborar uma narrativa objetivando aos alunos que os fatos, acontecimentos e ocorridos durante o enredo estivessem intrinsecamente ligados ao esclarecimento da situação dada. Para tal, o(a) educador(a) dispõe ao longo do comando, o que ele intitula “*elementos inspiradores*”, no intuito de fornecer subsídios à ideia central (*o convívio de gerações*) ao qual a narrativa deve ser discorrida, além disso, apresenta que a narrativa se dirige a um leitor/interlocutor não presente, ou seja, a narrativa deve apresentar-se completa para o entendimento desse leitor.

Por conseguinte, enumera itens de obrigatoriedade na produção textual tais como: personagens (*um jovem e avós*), espaço (*outra cidade*), conflito(s) a ser(em) resolvido(s) (*sentimentos em relação aos avós e dificuldades de convívio com outra geração*), explicita qual tipo de narrador deve materializar-se na narrativa

(narrador-espectador), pede que o aluno atribua um título à produção e faz uma observação (*A produção textual precisa ter o mínimo de vinte linhas*). Por fim, a proposta apresenta uma imagem representativa.

Mediante a proposta apresentada, é possível traçarmos alguns apontamentos. No que tange aos aspectos ligados à LA e Comunicação textual, a proposta dialoga com aspectos relacionados ao contemporâneo e apresenta características interdisciplinares buscando que os enredos a serem desenvolvidos verssem sobre um tema reflexivo e passível de acontecer no cotidiano. Revelando principalmente, os 'entre-lugares' que permeiam as relações de interação com o social, e com as implicações de globalização. As fronteiras enunciativas e os parâmetros ideológicos que circundam também nestas relações. Tendo em vista que, toda produção textual é uma materialidade constituída de caráter ideológico, validação de grupos, pretensão à verdade, pretensão de adequação à norma e pretensão de veracidade, espera-se que a atuação do educador deva suscitar, em contextos sociais mais amplos, questionamentos e reflexões que induzam os educandos a acionarem operações de linguagem concebíveis. E, a partir disto, desenvolver a competência escrita circunscrita em gêneros discursivos adequados às conjunturas enunciativas.

A amostra aqui analisada enquadra-se no gênero discursivo "redação escolar", abordando uma temática reflexiva e ainda contemporânea, que extrapola as fronteiras da sala de aula e faz-se presente no cotidiano evidenciando uma concepção funcional, interativa e práticas sociais das atividades de linguagem. Entretanto, tratando-se de uma proposta de produção textual para Surdos e deficientes auditivos, o mais adequado seria a predominância de recursos visuais, em sequência de ações a serem trabalhadas na narrativa, propiciando uma execução textual que pudesse favorecer as especificidades de competência leitora do aluno. Visto que, o Surdo é visuoespacial, o que poderia culminar em uma avaliação e aferição de notas que revelassem ou estimulassem os alunos nas atividades linguageiras dentro do determinado gênero discursivo, possibilitando um processo de ensino/aprendizagem mais eficaz para ambos: educadores e educandos.



Produção textual I

**FOLHA DE REDAÇÃO**

SERÁ ATRIBUÍDA NOTA ZERO À REDAÇÃO:

- a) texto escrito a lápis;
- b) texto com fuga ao tema e à coesão;
- c) texto em versos;
- d) texto com menos de 20 linhas e com mais de 30 linhas; ou
- e) texto significativamente comprometido quanto à expressão e ao conteúdo.

85

**ATENÇÃO:** Leia atentamente as instruções antes de preencher esta folha.

Misturigas

Ava era uma jovem, que aparentemente não tinha uma relação boa com os seus pais, onde vai morar em outra cidade com os seus avós, para que pudesse também terminar o seu ensino médio.

Ao chegar na casa de seus avós, Ava é bem recebida por seu tio e dona Joana, que lhe pediu para deixar os malas no quarto e vir jantar. Descontente como sempre, deixou as malas e foi ao encontro delas. Assinou pelo celular observou suas fotografias antigas e de seus pais, lembrando a sua infância, não não sentiu saudade. Na aula dia, foi conhecer a sua nova escola, não se socializando muito, mas fazendo novos amigos. Com o passar do tempo, sua relação com os seus avós melhorou, especialmente com dona Joana, que sempre a ajudava.

Chegada ao final do ensino médio, Ava era praticamente outra pessoa, com novos amigos e bons amigos e sempre ajudava os seus avós no que era preciso. E tinha a importância de não saber ficar ou voltar para a sua cidade. Embora com saudade de seus pais e de sua casa, o tempo em que passou com os seus avós foram as melhores avós e sim, não sabemos qual foi a sua escolha.

COMPETÊNCIA I:	COMPETÊNCIA II:	COMPETÊNCIA III:	COMPETÊNCIA IV:	COMPETÊNCIA V:
<b>Consciência do texto oral</b> Compreensão de 44 aspectos de redação, utilização correta dos referentes observados pela coesão.	<b>Coerência textual (2,2)</b> Construção do sentido textual dentro das marcas discursivas da tipologia e de gênero selecionados.	<b>Inteligência do Português Brasileiro (2,2)</b> Escolha do registro adequado a uma situação-tarefa de produção do texto escrito.	<b>Coerência (2,2)</b> Utilização dos mecanismos linguísticos necessários para a construção textual e uso adequado dos elementos para a coesão textual de sentido.	<b>Coerência (2,2)</b> Utilização de recursos linguísticos necessários para a construção textual e uso adequado dos elementos para a coesão textual de sentido.
<b>OBSERVAÇÕES:</b>				

Fonte: Pesquisa documental/Colégio particular de Belém, 2016.

## TRANSCRIÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL I

Autor: Surda profunda congênita, surdez pré-linguística, 1º ano do ensino médio, escola particular, prova de recuperação

### *Mudanças*

*“Ana era uma jovem, que aparentemente não tinha uma relação boa com os seus pais, onde vai morar em outra cidade com seus avós, para que pudesse também terminar o seu ensino médio.*

*Ao chegar na casa de seus avós, Ana é bem recebida por seu Inácio e dona Joana, que lhe pediu para deixar as malas no quarto e vir jantar. Descontente como sempre, deixou as malas e foi ao encontro deles. Passando pelo corredor observou suas fotografias antigas e de seus pais, lembrando a sua infância, mas não sentindo saudade. No outro dia, foi conhecer sua nova escola, não se socializando muito, mas fazendo novos amigos.*

*Com o passar do tempo, sua relação com os seus avós melhorou, especialmente com dona Joana, que sempre a ajudava.*

*Chegando ao final do ensino médio, Ana era praticamente outra pessoa, com notas altas e bons amigos e sempre ajudava os seus avós no que era preciso. E tinha a importante decisão entre ficar ou voltar para a sua cidade.*

*Embora com saudade de seus pais e de sua casa, o tempo em que passou com os seus avós foram os melhores anos sim, nós sabemos qual foi a sua escolha.”*

**Fonte:** Pesquisa documental/Colégio particular de Belém, 2016.

A aluna cumpre os requisitos obrigatórios para ter sua produção corrigida, a sua percepção espaço-visual é significativa, apesar de transitar nas duas línguas, a maior quantidade de enunciados na modalidade escrita do português brasileiro, doravante PB, prejudica o entendimento da temática exigida, porém ao longo do desenvolvimento do texto a aluna escreve sua narrativa com aspectos estruturais das duas línguas, PB e Libras. Tais como: “*Ana era uma jovem, que aparentemente não tinha uma relação boa com os seus pais*”, seguindo a estrutura recorrente do PB (sujeito, verbo e objeto), adequando os tempos verbais no pretérito; já no enunciado seguinte, há uma passagem para a estrutura organizacional da Libras, seguindo a ordem visuo-espacial das ações “*onde vai morar em outra cidade com seus avós, para que pudesse também terminar o seu ensino médio*”. A aluna também intitula sua produção com coerência “*Mudanças*”.

Posto desta forma, apresenta ao decorrer do texto os elementos da temática *“Descontente como sempre, deixou as malas e foi ao encontro deles. Passando pelo corredor observou suas fotografias antigas e de seus pais, relembrando a sua infância, mas não sentindo saudade. No outro dia, foi conhecer sua nova escola, não se socializando muito, mas fazendo novos amigos”*. Quanto às cinco competências utilizadas para aferir a nota, a aluna atende em sua totalidade algumas como: a compreensão da proposta da redação com utilizações completas dos informantes oferecidos pela coletânea e a construção dentro do gênero textual exigido. E parcialmente outras como a modalidade de registro do PB, a coesão no uso adequado dos elementos de continuidade e a coerência, no uso/emprego de relações lógico-semânticas. A nota aparenta ser “boa”, mas se considerar que a nota mínima do colégio é sete (7,0), não se pode entender que a produção em sua totalidade, atenda as perspectivas de peculiaridades da aluna, voltando-se mais para as referências ouvintes da aluna.

Assim, indubitavelmente, é possível traçar aspectos que demarcam a regularidade avaliativa as produções textuais de alunos, e como tais materializações comunicacionais são regularmente, interceptadas em ambientes de ensino, repercutindo portanto, na performance comunicacional da teia micro ao qual Surdos pertencem na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, em se tratando de termos práticos/palpáveis da produção escrita e da avaliação do aluno Surdo com base nesta concepção bilíngue, o professor deverá adotar em sua metodologia, e consequentemente em uma possível abordagem teórica, estratégias que tangenciem as diretrizes que constam na Lei da Libras e que refletem, de maneira positiva, na (re)estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Cabe destacar, que desta maneira o olhar avaliativo/diagnóstico será outro.

Não se trata de um acréscimo de cifras ou dados, mas de um deslocamento que (re)situa o “lugar” da materialização escrita do aluno surdo como parte constituinte de um amplo contexto histórico de conquistas, lutas. “Em que a presença de um sujeito-outro era,

há alguns anos, negada por uma história para a qual este povo só podia ser pensado sob o rótulo do número e do anonimato" (MATÍN-BARBERO, 2009, p.98).

Através de dispositivos legais que promovem intervenções diretas na sociedade como um todo, no que se refere à Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, a intencionalidade/objetivação da equiparação nos diversos âmbitos da sociedade e no exercício da cidadania de surdos e deficientes auditivos, essa reestruturação deve considerar a percepção de inclusão segundo Aranha (2000), afinal, " [...] a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso a todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social".

É importante que a avaliação processual do aprendizado se dê por meio da Libras aos alunos Surdos pois é relevante para que se verifique, pontualmente, a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com surdez nas escolas.

E sobre a avaliação do desenvolvimento da Língua Portuguesa é célebre que ocorra continuamente para assegurar que se conheçam os avanços do aluno com surdez e para que se possa redefinir o planejamento, caso seja necessário.

Há que se entender, também, que os valores linguísticos e culturais, dos alunos Surdos e deficientes auditivos, para serem respeitados, precisam de ações complementares e cruciais para efetivar socialmente o que a Legislação assegura, ou seja, ir além do registro legal é um dos caminhos, como exemplo: possibilidades comunicacionais efetivas, além de provocar uma revisão criteriosa quanto ao respeito e adequação as peculiaridades de comunicação emitida e recebida.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português** – encontro & interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ARANHA, M.S.F. **Inclusão social e municipalização**. In: **MANZINI, E.J. Educação especial: temas atuais**. Marília: Unesp: Marília publicações, 2000.

BAPTISTA, Claudio; JESUS, Denise (orgs). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

BENTES, Anna. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda (org). **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2011. p.41-53.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 21, nº 60, fevereiro/2006, pp. 117-134.

DORZIAT, Ana (Org). **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LODI, Ana Claudia; DE MÉLO, Ana Dorziat; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo, educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações** – comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Paulo: Parábola Editorial, 2013. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São \_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

STAINBACK, William (org.). **Inclusão**—um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOSI, Giuseppe. **Por que educar para os Direitos Humanos e para a cidadania?** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/textos>. Acesso em: 17 de julho de 2016.



DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.011

## PARAIBE-SE: PELA VALORIZAÇÃO DO FALAR PARAIBANO NO CENÁRIO DE APAGAMENTO DA IDENTIDADE NORDESTINA

**Auricélia Moreira Leite**

Mestre em Letras. Professora da SEECT-PB. E-mail: celialeite.educ@gmail.com

**Diego Guimarães**

Doutor em Filosofia. Professor da SEECT-PB. E-mail: diegoguimafil@gmail.com

### RESUMO

Este artigo apresenta o desenvolvimento de um projeto sobre variação linguística em uma turma de 2º ano do ensino médio na ECIT Profa. Olivina Olívia Carneiro da Cunha, em João Pessoa, Paraíba. O projeto buscou gerar uma reflexão nos alunos sobre quais fatores poderiam estar descaracterizando, entre os adolescentes, o sotaque pessoense.. O principal objetivo do projeto foi proporcionar aos alunos uma compreensão de que os sotaques nordestinos, em especial o paraibano, não constituem um erro ou motivo de vergonha. A partir dessa perspectiva, buscamos desenvolver com os alunos a compreensão quanto à origem, à história e à importância dessa variação para a constituição de uma identidade linguística. Para isso, balizamos nossa atuação nas proposições de Marcos Bagno (1999) com o seu clássico Preconceito Linguístico: o que é e como se faz, além de Carvalho e Ferrarezi Jr (2018) sobre oralidade na educação básica. Os resultados apontaram para uma tomada de consciência quanto às pressões impostas às minorias linguísticas, além de uma maior identificação com a comunidade linguística a qual os discentes pertencem.

**Palavras-chave:** Variação Linguística, Identidade, Oralidade, Sotaque.

## 1. INTRODUÇÃO

**D**urante um programa de televisão exibido pela Rede Globo, a paraibana Juliette Freire foi alvo de xenofobia, principalmente pelo seu modo de falar. Diariamente, os nordestinos - em especial os paraibanos - são vítimas de preconceito linguístico pelos habitantes de outras regiões do país. Esses fatos mostram a falta de conhecimento sobre as múltiplas facetas da língua e despertam a necessidade de reafirmarmos a nossa identidade linguística enquanto sujeitos sociais. Para além dos casos de preconceito, há uma observação de que os adolescentes da rede estadual de ensino da Paraíba estão sendo afetados por esse tipo de preconceito e pela influência das mídias digitais, fazendo com que estes passem por um processo de apagamento do sotaque como forma de serem aceitos por outras comunidades. Por isso, as aulas pautadas na variação linguística podem ser um espaço de reflexão sobre a identidade de um povo que precisa manter e orgulhar-se das suas raízes e símbolos.

Percebe-se, no entanto, ao verificar os livros didáticos, o quanto o ensino da variação linguística, sobretudo da oralidade, tem sido negligenciado durante as aulas de língua portuguesa. Tal fato já é objeto de estudo de vários pesquisadores como Marcuschi (1986), Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), Gomes-Santos (2012), Carvalho e Ferrarezi Jr (2018) entre outros, que atestam a possibilidade de se privilegiar os aspectos linguísticos e extralinguísticos, partindo da oralidade, o que propicia aos alunos vivências em atividades pedagógicas que lhes sirvam de subsídios nas práticas sociais da vida cotidiana.

De forma prática, pode-se perceber que a defasagem no ensino da língua oral impacta, sobretudo, os nossos alunos de Escola Integral Técnica, pois estes, muitas vezes, possuem um bom domínio da leitura e da escrita, mas, nos momentos de entrevistas de estágios em empresas parceiras, acabam não tendo um bom desempenho na oralidade. Vale salientar que fazer uso de uma variante formal não significa o apagamento do sotaque e de toda a sua cultura e tradição. Ao contrário, manter a originalidade, a identidade e os princípios estéticos podem abrir as portas para o mercado de trabalho em qualquer área que se deseje ingressar.

A Escola Cidadã Integral Técnica Professora Olivina Olívia Carneiro da Cunha está localizada no centro de João Pessoa – PB. Atualmente, atendendo ao Ensino Médio Integral Técnico, a escola oferta os cursos de Marketing e Administração e matriculou, no ano de 2021, o total de 372 estudantes, distribuídos em 17 turmas. A idade média dos estudantes é de 16 anos, pertencentes às classes C e D, moradores de bairros periféricos da capital, com maior procedência do Bairro das Indústrias.

A partir do decreto que suspendeu as aulas presenciais devido à COVID-19, em março de 2020, a escola passou a atender de forma remota, por meio de atividades assíncronas – impressas ou na plataforma *Classroom* –, bem como de aulas virtuais síncronas ministradas via *Google Meet*. No último mês de outubro, no entanto, foi iniciado o retorno gradual às atividades presenciais. É importante mencionar que o projeto que agora descrevemos perpassou as duas modalidades de ensino, apenas remota e híbrida.

O projeto intitulado *Paraíba-se: pela valorização do falar paraibano no cenário de apagamento da identidade nordestina*, foi direcionado às seis turmas da 2ª série e originou-se principalmente da necessidade de reconectar os alunos a suas essências e raízes, despertando neles o sentimento de orgulho e de pertencimento a uma comunidade linguística. Tal necessidade partiu da percepção de que os alunos da escola ECIT Olivina Olívia estavam, gradativamente, passando por um processo de apagamento do sotaque paraibano, o que gerou uma reflexão entre o corpo docente sobre quais fatores estariam motivando essa descaracterização na fala.

O fato de levar essa reflexão aos alunos, sem julgamentos ou repressões, já se configura, por si só, como uma atitude científica. Observar fenômenos linguísticos, gerar hipóteses, investigar suas origens, avaliar e por fim chegar a um possível resultado compõem os passos de uma pesquisa acadêmica. Essa postura dos alunos enquanto pesquisadores de um fenômeno dificilmente é explorada no ensino básico e essa talvez tenha sido a principal contribuição para os estudantes.

Outra problemática que resultou na escolha do tema de intervenção foram os resultados da avaliação de entrada da propulsão<sup>1</sup> que apontaram deficiências na aprendizagem de algumas habilidades importantes relacionadas às questões de variação linguística e interpretação textual. Pensando em sanar essas fragilidades, desenvolvemos estratégias que abarcaram as habilidades da propulsão e da BNCC - que serão detalhadas posteriormente-.

Quanto às habilidades socioemocionais, também propostas pela BNCC, realizamos atividades que envolviam três esferas: a capacidade de o aluno lidar consigo mesmo e com as suas características linguísticas; a sua capacidade de se comunicar e se relacionar com os outros; e a habilidade de superar desafios, criando estratégias a partir de escolhas socialmente aceitáveis. Essa temática foi bastante explorada quando mencionamos as situações de xenofobia sofridas pelos nordestinos, de forma especial pelos paraibanos, quando precisam sair de seus locais de origem e interagir com falantes de outros dialetos.

A seguir, veremos mais detalhadamente as habilidades envolvidas na execução desse trabalho.

## 2. HABILIDADES DA BNCC

As habilidades trabalhadas durante o projeto de intervenção estão alinhadas à proposta da BNCC para a área de Linguagens, principalmente aquelas que dizem respeito à capacidade de refletir a língua como um fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. A saber, algumas das principais habilidades da BNCC abarcadas aqui são:

### COMPETÊNCIA 1

- (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens,

1 3 Propulsão é um programa do governo do estado da Paraíba que tem como meta corrigir defasagens dos alunos com base em avaliações diagnósticas que ocorrem no início e ao final do ano letivo. A avaliação é feita com base em habilidades específicas estabelecidas pela própria secretaria.

para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos;

- (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade;
- (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

## COMPETÊNCIA 2

- (EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
- (EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

## COMPETÊNCIA 3

- (EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
- (EM13LGG304) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

## COMPETÊNCIA 4

- (EM13LGG401) Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
- (EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico.

## COMPETÊNCIA 5

- (EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento.

## COMPETÊNCIA 7

- (EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
- (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

## 3. METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido seguindo três etapas: a primeira etapa diz respeito às impressões dos alunos a respeito do tema; a segunda, será dedicada à compreensão de alguns conceitos fundamentais para a discussão.

No primeiro momento, por meio de uma metodologia do diálogo participativo, foi elaborado um panorama sobre quais são as impressões dos alunos a respeito do nosso modo de falar; como ele



é representado na mídia; o que o modo de falar diz sobre os sujeitos; entre outras informações que nos deem uma noção de como essa questão é entendida pelos alunos. Para isso, utilizamos alguns artifícios metodológicos como nuvem de palavras, memes, vídeos com cenas de filmes e novelas que retratem o nordestino, sua fala e seu papel na sociedade.

Na segunda etapa, apresentamos alguns conceitos importantes da Sociolinguística Educacional, a fim de desmistificar a ideia de que o nosso modo de falar é errado ou feio. Nesse momento, teremos o auxílio do Professor do IFPB e doutorando em Sociolinguística variacionista Pedro Felipe de Lima, apresentando a sua pesquisa de doutorado e alguns estudos realizados na área. A metodologia prevista para essa etapa pauta-se principalmente na leitura bibliográfica, debates e entrevistas. Os principais conceitos a serem discutidos nessa fase serão Linguagem Formal e Informal, Preconceito Linguístico, Identidade Linguística, entre outros.

Como teóricos que embasam o desenvolvimento das questões tratadas nesse projeto, adotamos Marcos Bagno (2009) com a célebre obra *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. Neste clássico, o professor defende a língua como um construto vivo e por isso mesmo passível a modificações. Além disso o autor analisa algumas afirmações preconceituosas acerca do ensino da gramática normativa como a única possível, reforçando assim as manifestações do preconceito linguístico.

Outro autor que também é utilizado em nosso projeto é João Wanderley Geraldi (2010), com o seu livro *A aula como acontecimento* em que ele aborda a aprendizagem da língua materna e as contribuições que o processo de ensino tem a oferecer a esse aprendizado. De acordo com o autor, "é preciso levar em consideração a interação, a participação, a aprendizagem por meio de perguntas, interlocução entre professores e alunos, a percepção do sujeito ativo que há no aluno e partir do vivido para se chegar ao conhecimento construído (GERALDI, 2015)".

## 4. OBJETIVOS

### 4.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo inicial desse projeto foi proporcionar aos alunos uma reflexão acerca das transformações observadas no sotaque dos jovens paraibanos: questionar, levantar hipóteses e chegar a algumas considerações sobre esse fenômeno foi a principal meta estabelecida por desde a concepção do trabalho. A partir desse objetivo central, outros foram sendo derivados como despertar a compreensão de que o sotaque nordestino, em especial o paraibano, não constitui um erro ou motivo de vergonha. Diante disso, buscamos desenvolver nos alunos a compreensão quanto à origem, à história e à importância dessa variação para a constituição de uma identidade linguística.

### 4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a origem dos sotaques brasileiros;
- Estabelecer as diferenças entre idioma, sotaque, linguagem formal e informal;
- Compreender o conceito de xenofobia e perceber como ele afeta a vida dos nordestinos;
- Promover a valorização do sotaque nordestino/paraibano como forma de resistência a violências simbólicas;
- Reconhecer a presença, em um texto, de marcas de variação linguística, de uso da norma-padrão e de preconceito linguístico.
- Contribuir para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes.

## 5. DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

### 1º MOMENTO

O projeto foi iniciado durante o 2º bimestre e finalizado no 4º bimestre. A primeira atividade do projeto foi um momento de escuta. A intenção era perceber se os alunos já haviam se dado

conta dessa modificação na forma de falar entre seus pares. Boa parte dos alunos concordou que percebem uma modificação na forma como alguns colegas falam, considerada por eles como uma maneira “forçada” de falar, que não representa o modo como os outros paraibanos falam naturalmente. Outros alunos relataram que não perceberam ou nunca prestaram atenção nessa variação na forma de comunicação.

Após esse momento introdutório, foi solicitado aos alunos que perceberam essa mudança no sotaque dos colegas que tentassem levantar hipóteses sobre o que estaria motivando esse comportamento: i) contato com falantes de outras regiões; ii) interação via internet com outras comunidades linguísticas; iii) vergonha do sotaque; iv) pressão decorrente da xenofobia e do preconceito linguístico sofrido por nordestinos em situações de interação com falantes de outros grupos linguísticos.

A maioria dos alunos, nesse primeiro momento, compreendeu que o contato com outros falantes, tanto pessoalmente quanto através da internet afeta a forma de falar dos adolescentes. Uma minoria afirmou que o sotaque paraibano é bastante criticado e que por isso talvez as pessoas alterem ou disfarcem a sua forma natural de falar como uma medida de escapar de deboches. Nesse momento, os alunos compreenderam qual era o objetivo do projeto.

## 2º MOMENTO

Para esta ocasião, foi apresentado um vídeo do YouTube<sup>2</sup> em que uma mulher piauiense, moradora do Rio de Janeiro há 9 anos, volta a sua terra natal e concede uma entrevista ao canal de TV local. Na ocasião, a mulher forja um sotaque incompreensível que não diz respeito às características linguísticas de nenhum dos dois locais em que ela residiu durante a vida. O vídeo circulou as redes de forma viral, gerando muitas piadas e deboches contra essa mulher. Não foi diferente com os alunos. Após assistirem, todos riram e comentaram o quão era ridículo o comportamento da mulher.

2 <https://www.youtube.com/watch?v=-CSsNi71Lol>

Após a euforia inicial, iniciamos a conversa sobre **identidade**. Quem era aquela mulher? A qual grupo social ela pertencia? Qual a raça dela? Qual seria a ocupação dela no Rio de Janeiro? Seria um emprego de prestígio social ou não? Como as pessoas definem o sotaque carioca aqui no Nordeste? E como compreendem o sotaque nordestino lá? Qual mensagem aquela mulher estava querendo transmitir?



Depois de tentarmos responder a algumas dessas perguntas, os alunos compreenderam que muitas vezes as pessoas só querem ser ouvidas e validadas. Talvez, pautada no entendimento de que o sotaque carioca tem um maior prestígio social, a personagem do vídeo encontrou uma oportunidade de se sentir importante diante dos demais, principalmente ao ser entrevistada em um canal de TV; essa foi uma maneira que ela encontrou de se sobressair de uma série de ataques e preconceitos que provavelmente vinha sofrendo no Rio de Janeiro por ser nordestina.

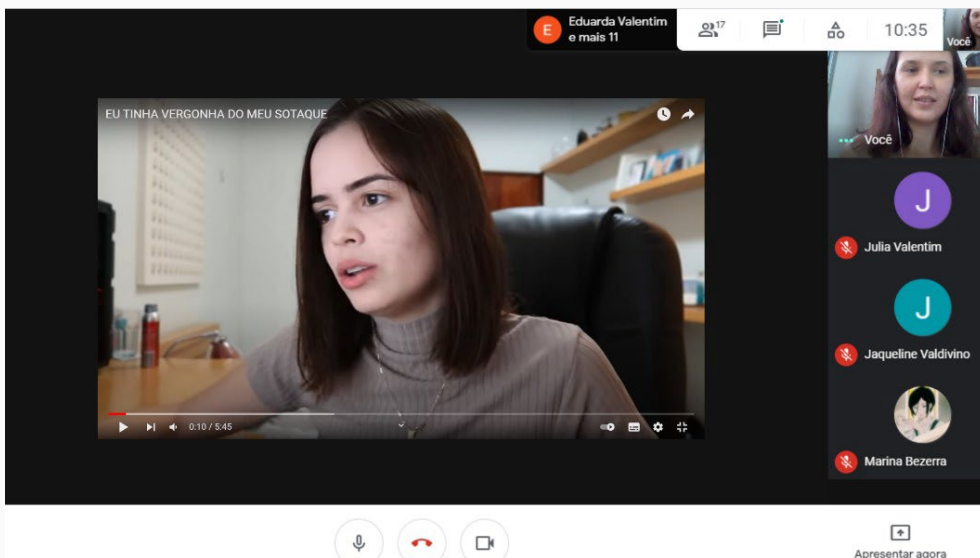
Ao lermos juntos o artigo “A busca da identidade na adolescência<sup>3</sup>”, que trata de alguns fatores importantes para o desenvolvimento de uma identidade na adolescência e que se desdobrará de forma autêntica por toda a trajetória do indivíduo,

3 <https://novaescola.org.br/conteudo/401/a-busca-da-identidade-na-adolescencia>

compreendemos que a mulher do vídeo sofre de uma perda de identidade tardia. Ela não se reconhece mais como piauiense, nem como carioca. Esse fato gera um enorme desconforto, pois em nenhum momento ela pode ser de fato quem ela é e agir naturalmente como qualquer outra pessoa. Há uma pressão externa para se adaptar a moldes que não fazem parte do que foi vivenciado na construção da identidade durante a adolescência. Situações como essa podem ser gatilhos para desenvolver doenças como ansiedade, depressão e síndromes diversas.

### 3º MOMENTO

Seguindo o tema da identidade, tão relevante para o bem-estar psicológicos dos alunos, apresentamos mais um vídeo do YouTube<sup>4</sup> de uma blogueira chamada Valeska Ribeiro, jovem nordestina com mais de 250 mil inscritos no canal. Nesse vídeo, ela descreve a experiência ruim ao ter que disfarçar o sotaque para ser aceita no mundo dos influenciadores digitais.



Por ser jovem e ter uma linguagem bastante próxima da linguagem dos alunos, a nordestina Valeska conseguiu descrever a

4 <https://www.youtube.com/watch?v=uC4W0UobZzs>

inquietação de muitos alunos: suavizar as marcas linguísticas do Nordeste para ser aceita em outros grupos sociais – mesmo que isso signifique um julgamento por parte de outros nordestinos – ou manter a autenticidade de ser quem se é, pois não há nada de errado em falar do jeito que falamos? Esse é o dilema apresentado por Valeska no vídeo e foi nessa perspectiva que a aula teve sequência, levando em consideração o ponto de vista dos alunos

#### 4º MOMENTO

Para este momento da aula trabalhamos o Podcast chamado “*Já pensasse?*”, apresentado por Caio Braz, e que tinha como convidados o cantor Russo Passapusso (bahiano), a atriz/apresentadora/influencer Ademara Barros (pernambucana) e dramaturgo Henrique Fontes (Amazonense/Potiguar). Nesse episódio, eles discutem “O Que é o Nordeste?”, o que significa ser nordestino hoje e a ressignificação do espaço do povo nordestino no ambiente da mídia *mainstream*.

Os alunos foram convidados a ouvir o podcast um dia antes da aula para que focássemos apenas no conteúdo das discussões mais relevantes. Os alunos destacaram que o que mais chamou a atenção deles foi a generalização que os sudestinos fazem ao se referirem aos moradores do Nordeste como se fôssemos iguais na cultura, no falar, nas tradições. Ou seja, há um total desconhecimento e apagamento das nossas raízes enquanto indivíduos advindos de diferentes lugares da nossa região. Afinal, paraibanos e pernambucanos, apesar de estarem a poucos quilômetros de distância, possuem culturas diversas, logo, não há como generalizar essas duas comunidades.

#### 5º MOMENTO

Para essa nova fase do projeto, após as discussões introdutórias sobre o tema, buscamos compreender como essas variações na linguagem podem ajudar a caracterizar uma personagem e a interpretar um texto. Para isso trabalhamos o conto “*Ah! Esses jovens brancos de terno e gravata*”, do escritor Cuti. Nele, há a presença marcante de uma linguagem característica de subúrbios



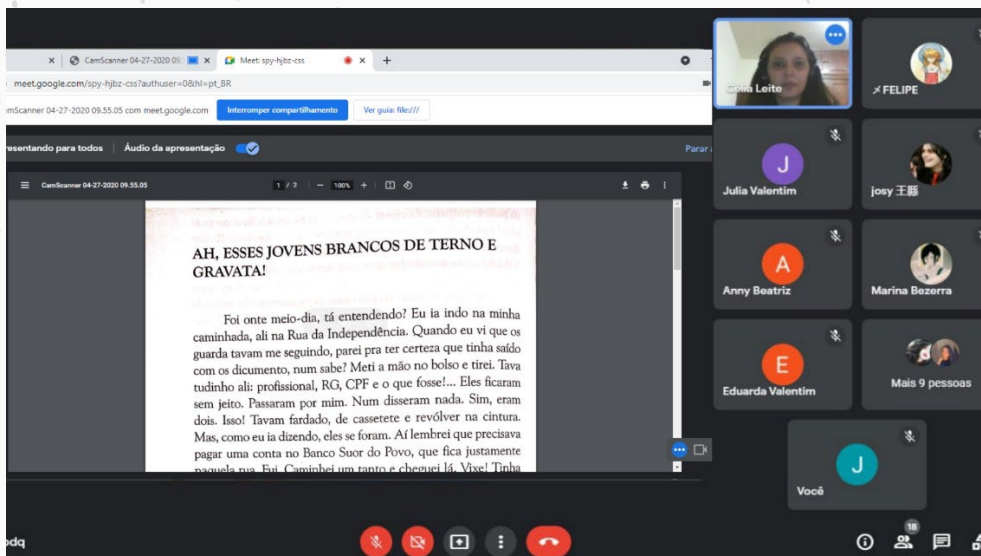
paulistanos, narrada em primeira pessoa por um personagem negro, pobre e sem estudos, que sofre discriminação de cor em todos os locais por onde passa, até chegar a um banco e ser mais uma vez destrutado pelo “jovem branco de terno e gravata”.

Depois de lermos o conto, foi solicitado aos alunos que eles recontassem a história com suas próprias palavras, mencionando os elementos de uma narrativa: apresentação, conflito, clímax e desfecho, além do narrador, personagens, enredo, local e tempo. Em seguida, pedi que os alunos descrevessem o personagem principal e justificassem suas opiniões. A partir disso, fizemos uma análise sobre como eles chegaram a essa descrição, até que ponto ela estava clara no texto ou foi deduzida através da linguagem do narrador. Chamei a atenção para o fato de que a linguagem que utilizamos em determinados contextos pode caracterizar quem somos, qual o nosso grau de instrução, a que classe social pertencemos, quais as nossas ideologias, porém, isso não deve ser utilizado para excluir, oprimir ou humilhar quem quer que seja, como ocorre no conto.

Para explorarmos o descritor D25 (*Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões*), os alunos realizaram uma atividade de reescrita do texto, fazendo substituições de palavras e expressões que dessem pistas sobre a caracterização das personagens principais por outras e então fizemos a releitura de parágrafos, verificando qual efeito de sentido poderíamos extrair.

Na ocasião, ainda estudamos os conceitos de idiomas, dialetos, sotaques e gírias, bem como a diferença entre linguagem formal e informal, norma padrão e coloquialismos. Esses conceitos podem parecer muito semelhantes e causar confusão, mas o nosso objetivo foi simplesmente demarcar que um discurso formal, dentro da norma culta padrão, pode manter as suas características sonoras de cada região. O sotaque não deve determinar se um texto falado é de maior ou menor prestígio. Para isso verifica-se que um discurso de um juiz, político, professor, pesquisador, ou qualquer outra profissão com um grau de instrução elevado, mantém-se o sotaque de sua região, modulando-se apenas o registro (formal ou informal) a depender da situação de interação em que se encontra.

Por último, analisamos a progressão textual a partir de elementos coesivos essenciais no texto. Novamente, fizemos um trabalho de substituição de palavras e expressões para testarmos o sentido de conjunções que dessem a ideia de progressão da narrativa, sem modificar o sentido do texto original.



## 6º MOMENTO

Nesta etapa, o foco foi conhecer um pouco mais sobre a área da variação linguística educacional e transformar os fenômenos linguísticos em objetos de estudo e de investigação científica. Para explicar um pouco mais sobre a área da Linguística que se ocupa de investigar as variações de som em diferentes comunidades, convidamos o professor do IFPB e doutorando em Variação Linguística Pedro Felipe de Souza.

Na ocasião, o professor explanou o que essa área estuda, qual é a importância dela e fez uma apresentação sobre as etapas de uma pesquisa quantitativa.



## 7º MOMENTO

Em uma atividade interdisciplinar, propomos um debate em parceria com o professor de Filosofia, Diego Guimarães, sobre o conceito de violências simbólicas que é o processo pelo qual se perpetuam e se impõem alguns valores culturais. Na ocasião, os alunos elencaram diversas atitudes presentes no nosso cotidiano que se configuram como imposições de grupos que se entendem superiores, mas que ocasionam enorme perda cultural e histórica.

## AVALIAÇÃO

Durante o desenvolvimento deste projeto, verificamos, para fins de avaliação, a compreensão de conceitos linguísticos, a capacidade de analisar o contexto em que o aluno está inserido e principalmente a capacidade de formular hipóteses e deduzir explicações lógicas

para alguns fenômenos. A avaliação foi realizada de maneira qualitativa, mediante a observação da interação e relatos de experiência durante todo o processo.

Esse crescimento do entendimento sobre questões relacionadas ao nosso sotaque, à valorização da nossa identidade e às variações que ocorrem naturalmente em todas as línguas foi a medida para avaliarmos os resultados do projeto. O desenvolvimento da ação foi responsável por um crescimento do engajamento dos alunos por meio das discussões levantadas, aumentando o tempo de fala e a participação dos estudantes durante as aulas.

Acreditamos que houve uma contribuição bastante positiva para a autoestima dos alunos, permitindo-os a livre expressão, conscientes de que nosso sotaque não constitui um erro ou algo feio e que não deve ser suavizado para agradar a outros grupos de falantes.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reservar um espaço nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar temas relacionados às variações linguísticas nas escolas tem sido de grande importância para a educação brasileira. Todo o histórico educacional do nosso país assinala a norma culta padrão como sendo a única variante possível dentro do contexto escolar. No entanto, percebe-se nos baixos índices alcançados pelos alunos nas avaliações de larga escala em língua portuguesa que esse caminho não tem dado bons resultados. Nos livros didáticos até hoje o tema não é tratado de forma satisfatória e isso requer reparação urgente. Esse tipo de conteúdo gera uma identificação e uma aproximação do estudante com a disciplina de Língua Portuguesa, pois ele reconhece a sua linguagem cotidiana como objeto de estudo.

Outra importante contribuição do ensino de língua materna baseado na variação linguística é a diminuição dos casos de preconceito com variantes diferentes da norma padrão, como as variantes regionais trabalhadas neste projeto. Gerar no aluno a consciência de que a sua maneira de se expressar não constitui um erro é, sem dúvidas, o melhor resultado de todo o esforço e dedicação emprenhados nessa jornada.

## 7. REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 88-126.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 51-62.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.  
BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Tem sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação? In: *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 127-146.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI Jr., C. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 2018.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DA PARAÍBA. *Habilidades em Propulsão*. 2021.



DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.012)

# O CAMINHAR TEÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOCIAIS NO PROCESSO EDUCATIVO NAS EDIÇÕES DO CONEDU

**Nathalya Marillya de Andrade Silva**

Mestra em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, nathalya\_marillya@hotmail.com;

**Karla Patrícia de Oliveira Luna**

Doutora em Saúde Pública pelo Centro de Pesquisas Ageu Magalhães – FIOCRUZ, karlaceatox@yahoo.com.br;

**Luana de Andrade Silva**

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, luana.das.andrade@gmail.com;

## RESUMO

O presente artigo consiste na análise da produção científica publicada nos Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU) da primeira a sétima edição, que aborda a teoria da representação social (RS) no processo educativo. A pergunta que norteou a pesquisa foi: “como está sendo abordada a discussão baseada nas representações sociais no âmbito da educação?” Trata-se, portanto, de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento. No campo da educação, as RS ganham importância ao auxiliar professores a compreender como os discentes veem a si mesmos nos processos de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, os dados para análise foram capturados na Plataforma Espaço Digital no site da Editora Realize onde estão disponibilizados os Anais de todas as edições do CONEDU. Para busca dos dados utilizamos os descritores “Representação Social” e “Representações Sociais” com recorte temporal compreendendo o período de 2014 a



2021, correspondente a primeira e a sétima edição do congresso, respectivamente. Sistematizamos a coleta de dados em duas fases, na primeira fase realizamos a leitura dos títulos, subtítulos e dos resumos dos trabalhos para seleção daqueles que apresentavam os descritores. Seguido da segunda fase, com a leitura dos trabalhos na íntegra. A observação dos artigos foi realizada a partir dos fichamentos (os quais continham o título, grupo de trabalho (GT), modalidade de submissão do trabalho, ano de publicação, instituição de origem, objetivo, metodologia, principais autores do referencial teórico, resultados) em análise qualitativa, objetivando identificar as seguintes perspectivas: foco de discussão, abordagem metodológica, referencial teórico e resultados como categorias definidas a priori. Os resultados indicam um total de sessenta e sete trabalhos sobre RS, com maior número de pesquisas nos anos de 2018 e 2019 totalizando vinte e nove produções. Os resultados também apontaram uma predominância das pesquisas no âmbito da formação de professores, totalizando vinte e dois trabalhos.

**Palavras-chave:** Educação, Representações Sociais, Pesquisa qualitativa.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.013)

## OS SERTÕES, DE EUCLIDES DA CUNHA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE AS LETRAS E OS PINCÉIS

Elisabeth Silva de Almeida Amorim

Mestra em Crítica Cultural, Escritora de literatura infantojuvenil, Doutoranda em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, e-mail [mrs.bamorim@yahoo.com.br](mailto:mrs.bamorim@yahoo.com.br), instagram [@elisabethamorim6](https://www.instagram.com/elisabethamorim6), site [www.toquepoetico.wordpress.com](http://www.toquepoetico.wordpress.com)

### RESUMO

Este artigo propõe discutir acerca do diálogo entre o romance Os sertões, de Euclides da Cunha (1902), e outras artes presentes no livro didático de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Ensino Médio, geralmente, tais artes são transmutadas para espaços virtuais. Um diálogo sustentado pela intersemiose de Roland Barthes e o desconstrutivismo de Jacques Derrida, busca na herança euclidiana, a partir do signo guerra, produções artísticas que remetem a Guerra de Canudos (1896-1897), temática da terceira parte do livro em discussão. Como os silêncios foram rompidos desde a primeira publicação de Os sertões, as representações artísticas alusivas ao enredo poderão fortalecer e ecoar vozes submersas, como as pinturas de Silvío Jessé, por exemplo. Desse modo, os estudos canadinos promovidos por Lícia Soares de Souza, Manoel Neto, Iraci da Rocha e Antônio Olavo são como pincéis sobre a tela inconclusa que vem sendo pintada desde o final do século XIX, por muitas mãos que transformam a tragédia ocorrida em Canudos em arte.

**Palavras-chave:** Os sertões, Livro didático, Produções artísticas, Educação Básica, Silvío Jessé.

## INTRODUÇÃO

No final do século XIX aconteceu na Bahia um dos conflitos mais violentos da história, no entanto, o inimigo feroz a ser combatido e enfrentado por militares era o povo canudense. Uma população pobre que, ao transformar Belo Monte, mais precisamente, o Arraial de Canudos – um espaço geográfico desassistido econômico, cultural e politicamente – em um local de resistência e luta pela própria sobrevivência, assinou a própria condenação. E desde então surgiram várias narrativas em diferentes linguagens nas quais o líder de Canudos – Antônio Vicente Mendes Maciel, conhecido como Antônio Conselheiro, ora é o vilão do conflito, ora é o herói.

Vilão ou herói depende do ponto de vista de cada um que leu, releu, desleu o livro “Os sertões”, de Euclides da Cunha e mais as variadas obras literárias, artigos, ensaios, pesquisas em geral que surgiram a partir dessa herança euclidiana. O livro *Os sertões* é dividido em três partes: A terra, O homem e A luta. Fruto das pesquisas feitas pelo jornalista Euclides da Cunha, correspondente do Jornal Província de São Paulo, que veio à Bahia em 1897, no final da Guerra de Canudos para cobri-la, mas devido a intensidade do conflito foi impedido de entrar no local da guerra. Valendo-se de pesquisas rigorosas sobre a terra do embate, localização, clima, vegetação, população e entrevistas com as pessoas que moravam no entorno, foi se (des)construindo um novo painel do evento, dos moradores e do líder religioso.

Este artigo faz parte da minha pesquisa de doutorado em Crítica Cultural, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II, Alagoinhas, traz uma abordagem qualitativa, fundamenta-se através de proposta desconstrutivista pelo viés da intersemiótica, na qual o livro *Os sertões*, considerado um livro-reportagem, publicado pela primeira vez em 1902, pela Editora Lançamento, cujo autor Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha (1866-1909) foi aclamado por apontar uma outra versão para Guerra de Canudos, oposta a versão oficial. *Os sertões* tornou-se uma referência para os estudos em campos de conhecimentos diversos, todavia, interessa-nos é o viés artístico-literário que chega aos livros de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, do Ensino Médio, e faz com que estudantes

reassignifiquem fragmentos do livro em discussão para além do livro didático.

Fazendo uso de trinta livros de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira que fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), Ensino Médio, volume 3, estamos investigando como *Os sertões* aparece nos livros didáticos, já que este livro nasceu de um grande conflito entre militares fortemente armados e a população seguidora do líder religioso Antônio Conselheiro, uma tragédia incalculável com a morte dos moradores de Canudos e incêndios das moradias. Pós- publicação houve inundações programadas pela construção de barragem de Cocorobó para esconder as ruínas de Canudos. As tragédias de Canudos foram por etapas, desde as primeiras expedições militares para dispersarem os moradores ou através das águas represadas do Rio Vaza Barris. Tais particularidades contribuíram para criação de muitas narrativas e artes presentes em dissertações e teses, em sua maioria, distantes de estudantes da educação básica.

O livro didático geralmente é principal recurso pedagógico acessível aos estudantes, professores, coordenadores e demais segmentos da comunidade escolar. É comum as escolas terem computadores, mas sem estrutura física para o funcionamento dos laboratórios de informática, ou internet que atenda as demandas. Entretanto, como instrumento de informação, o livro de Língua Portuguesa e Literatura brasileira, de certa forma, mapeia a literatura que o leitor terá contato. Desse modo, chama-nos a atenção o excesso de caricaturas de Antônio Conselheiro para ilustrar os fragmentos do texto de Euclides da Cunha, e pinturas, praticamente, sem exploração alguma. Fazendo-nos inferir que só informar não basta, é preciso trilhar para formação e transformação de leitores e leitoras.

Com intenção de buscarmos os diálogos ecoados das pinturas representativas da obra de Euclides da Cunha, vimos como Souza (2004) descreve o conflito da Guerra de Canudos conforme a leitura de *Os Sertões*, uma vez que o sertanejo se transmuta para um guerrilheiro em defesa da sua terra. Lembrando que essa metamorfose foi também sinalizada por Euclides da Cunha ao nomear o sertanejo em "Hércules-quasímodo", uma mistura do forte e belo contrapondo-se com o desengonçado.

A terceira parte de Os Sertões, A luta, é uma narrativa épica que se abre com o signo do jagunço saqueador, apresentado num perfil positivo, revelando o elemento humano habilitado historicamente para integrar o território nacional. É ele quem desenvolve uma espécie de cumplicidade com a terra, mesmo desprovida, que o entende e o aprecia na sua vida de combates. (SOUZA, 2004, p. 6)

Sem dúvida, os órfãos e simpatizantes de Canudos não deixam o evento histórico, aqui, investigado pelo cunho literário, ser esquecido. Aprender literatura através de outras artes, partindo das leituras propostas em manuais didáticos ou em espaços virtuais reforça a junção da Literatura e a Semiologia, uma corrigindo e ajudando a si mesma e a outra. Barthes (2001) defende que a literatura não fetichiza os saberes, mas ela consegue dialogar com todos eles, porque a força de poder da semiosis multiplica os sentidos de um signo. E é justamente esses sentidos múltiplos que emanam em diferentes linguagens e dialogam com a produção literária euclidiana que nos interessam.

Bem, sabemos o quanto é difícil promover a leitura literária no âmbito escolar com as carências peculiares das escolas de públicas. E quando insistimos na formação do leitor a inquietação sobre o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira não é por acaso. Se por um lado as escolas não oferecem condições tecnológicas para que as leituras sejam ampliadas, por outro lado, boa parte dos estudantes do Ensino Médio fazem uso de celulares no processo de desmontagem do literário nas produções de vídeos curtos e postagens de imagens em redes sociais.

Se por um lado falta o grito dos excluídos de Canudos, órfãos da tragédia, nos livros didáticos, do lado oposto, nas artes do artista plástico Silvio Jessé, os gritos são presentes, a Guerra de Canudos é pintada em vários tons. Pinturas disponíveis em sites que evidenciam a arte e redes sociais do artista baiano da cidade de Vitória da Conquista. Para o uso de tais imagens, recebemos autorização do próprio autor. Assim, a promoção de diálogos artísticos e literários para que possamos extrair das narrativas negadas outras formas de leituras e escritas subjacentes do literário, bem como o incentivo à formação de leitores e leitoras de Educação

Básica para além do livro didático são resultados almeja- dos com esta proposta. Afinal, vivemos em uma sociedade em rede, mediada pelas tecnologias que nos deixam constantemente, conectados uns aos outros (Castells,1999), e revistar Os Sertões, de Euclides da Cunha, desta vez, nos livros didáticos, poderá nos revelar leituras que por muitos anos não foram exploradas. Todavia, seguimos para os passos metodológicos.

## **METODOLOGIA**

... Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até o esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados. (Cunha, 2003, p. 497-498 apud CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPÇÃO, Nívia, 2016, p. 81)

Em passos lentos e calculados, entramos em Canudos através das pistas deixadas há mais de um século por Euclides da Cunha. Ele, sem dúvida, deu um pontapé nos registros históricos de uma guerra, e com o seu livro Os sertões, mostrou que é possível olhar para o mesmo fato e ter opinião oposta à versão dita como oficial e ir além, ou mudar de opinião ao não ser guiado pelo juízo de valor. Saber que Canudos não se rendeu, como os manuais didáticos registram acerca da literatura Pré-Modernista euclidiana, é fato. No entanto, o nosso olhar está para além do “fragmento” exposto retirado da obra em discussão. Como justifica na mesma página uma foto com várias mulheres e crianças no chão, rendidas, tristes, apáticas, cercada de militares? Tal imagem, leva-nos a inferir o quanto a história de Canudos é escorregadia, o uso da imagem é meramente ilustrativa, nenhum indício exploratório da situação daquelas pessoas prisioneiras da guerra. A imagem apresentada no livro de Campos e Assumpção, trata-se de “Sertanejos seguidores de Antônio Conselheiro”, registro de Canudos em 1897, por Flávio de Barros, fotógrafo oficial da Guerra de Canudos, disponível no Museu da República.



Iniciamos o nosso caminhar desse jeito para mostrar o quanto a literatura pode se associar a outras artes, conexão para novas narrativas, “Os Sertões” interage com várias artes nos livros didáticos analisados: fotografias, cordéis, caricaturas, pinturas, xilografuras, teatro e cinema. Assim, optamos investigar as artes plásticas alusivas direta ou indiretamente ao livro euclidiano, selecionamos trinta livros de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Ensino Médio.

Todavia, ao trazermos para a discussão as abordagens semióticas, com foco no diálogo entre a literatura euclidiana e outras artes, moveremos signos, e Santaella (1984) traz uma contribuição rica sobre o podemos chamar de semiótica, considerada como ciência dos signos, sem precisamente confundir com os signos do zodíaco, nem pensar em “ótica pela metade”. E de forma agradável, Santaella mostra que vivemos em um mundo das linguagens, para ela, a semiótica é a ciência que estuda todas as linguagens, sejam verbais ou não verbais. A literatura e outros signos remetem proposições intersemióticas, para Barthes (2001), há forças de poder da literatura que não a deixa ser capturada. Tais forças são: *mimesis*, *mathesis* e *semiosis*, sendo esta última a que nos interessa pela capacidade de multiplicar os sentidos. Ação vista nos livros didáticos investigados, através das costuras artísticas dadas a literatura de Euclides da Cunha.

A cada manual didático investigado as desconstruções do literário acontecem, a narrativa de Euclides da Cunha, através de *Os sertões*, aparece multifacetada, com diferentes linguagens e séries discursivas. A construção do segundo Arraial de Canudos, logo após o último combate (1897), praticamente, é ignorada nos manuais didáticos, bem como o alagamento de toda região em 1968, causando novos deslocamentos dos moradores para áreas próximas. O bom Conselheiro já dizia: “O sertão vai virar mar e o mar vai virar sertão”, mas como palavras ao vento, as profecias não tinham créditos fora do arraial.

Derrida (2014) defende que a literatura precisa abrir-se ao mundo para dialogar com outros saberes, outras produções artísticas e culturais, porque pensar numa essência da literatura, é ter a certeza de ela não existe, e num processo de tradução, apenas os rastros do idioma ou do texto original sobrarão. Segundo Derrida, o poder da literatura consiste no despoder, na capacidade de dizer o

que outros recusam, e a desconstrução vai liberar o prazer do texto, o gozo e até mesmo o proibido. Investigando a obra de Euclides da Cunha pelo viés literário, percebemos o quanto a escrita desconstrutora conseguiu liberar o proibido dos bastidores de uma guerra.

E esse prazer que nos move e impulsiona a prosseguir, vistoriar livros didáticos para que possamos dentro da sala de aula promover discussões acerca do conflito armado em Canudos e outros conflitos ideologicamente armados que chegam às mãos estudantis, para que não perpetue nos estudantes visão única, na sua maioria, acusatória e preconceituosa alusiva aos sertanejos. No fragmento do artigo “Canudos, miséria, fanatismo e violência” que se encontra no manual didático Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2005) aponta como causa da Guerra de Canudos uma quebra de compromisso de compra e venda de madeira para construção da igreja de Canudos, entre um “fanático religioso” e um comerciante da cidade de Juazeiro, na Bahia. Indo além, os autores discorrem sobre o “fanático religioso” Antônio Maciel, mais conhecido como Antônio Conselheiro, e em torno dele milhares de pessoas miseráveis foram entregues à própria sorte.

A Guerra de Canudos foi também uma guerra de narrativas, uma guerra do ódio, ela perpassa por uma eventual quebra de compromisso. Mesmo porque, a tal ameaça que os sertanejos conselheiristas invadiriam Juazeiro para adquirir o produto pago antecipadamente, nunca se concretizou, porém aconteceu o contrário, foram os militares que invadiram e incendiaram Canudos, depois de três tentativas frustradas.

E temos exemplos atuais o quão prejudiciais são os discursos do ódio, sem fundamentação alguma, capazes de criar falsos mitos com uso das redes sociais. Rocha (2021) traz uma importante contribuição e alerta acerca da retórica do ódio fruto de uma guerra cultural, e aponta o Olavo de Carvalho como um grande expoente do crescimento avassalador do bolsonarismo no Brasil. Segundo Rocha, Carvalho ao propagar fake News e declarar guerra contra os adversários políticos nos espaços virtuais, utiliza-se de termos agressivos e pejorativos para atrair multidões de seguidores, a ponto de eleger o Jair Messias Bolsonaro à Presidente da República, nas eleições de 2018. Se no final do século XIX os boatos acerca de Antônio Conselheiro e seus seguidores serviram para criação de

monstros, um século depois as redes sociais foram utilizadas para criação de um de mito, no entanto, monstros ou mitos são frutos de retóricas de ódio, porém não são autossustentáveis, a retroalimentação discursiva é fundamental para manutenção dos títulos.

A etapa seguinte é acompanhar a desmontagem da literatura para produções artísticas que migram para os espaços virtuais, sendo e a caricatura e a pintura as artes mais recorrentes nos manuais pedagógicos em análise. A caricatura de Antônio Conselheiro com as longas barbas brancas, roupas compridas, cajado numa das mãos, bíblia ou crucifixo na outra, é o retrato que os manuais didáticos pintam, conseqüentemente, os estudantes reproduzem. Talvez, devido à falta de “Preliminares” de A Luta, terceira parte do livro de Euclides, nos manuais didáticos, tenha contribuído para a construção equivocada da justificativa para a Guerra de Canudos.

Quando se tornou urgente pacificar o sertão de Canudos, o governo da Bahia estava a braços com outras insurreições. A cidade de Lençóis fora investida por atrevida malta de facínoras, e as suas incursões alastraram-se pelas Lavras Diamantinas; o povoado de Brito Mendes caíra às mãos de outros turbulentos; e em Jequié cometiam toda a sorte de atentados. (CUNHA, 2018, p.166)

Bem, diante de uma pincelada do percurso metodológico, passando pela investigação do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, ao trilhar pelas redes sociais do artista plástico Silvio Jessé, deparamo-nos com uma infinidade de pinturas que retraram Canudos, o cenário da Guerra, Antônio Conselheiro entre outros personagens anônimos que deixam marcados o grito através das expressões faciais e registros tipo: “Viva Canudos!” “Salve Canudos!” “Canudos sempre!” Com isso, as cores fortes de tinta no acrílico e terra fazem com que Os sertões, de Euclides da Cunha, possa ser lido e deslido a partir das pinturas. Silvio Jessé dos Santos Junior, nasceu em Vitória da Conquista, em 1960. Porém, é na pequenina cidade de Mucugê, Chapada Diamantina, no Atelier Silvio Jessé, a profusão de cores e imagens chama a atenção dos turistas que visitam a cidade, lembrando que na sua cidade natal há outro atelier do artista.

Segundo Aleilton Fonseca a trajetória de Silvio Jessé é muito ligada ao sertão, vaqueiro, roça, pessoas simples, uma arte muito intensa, pintada em telas e aquarelas que ganharam o mundo. A coleção Belo Monte/ Canudos ganhou um toque a mais a partir do momento em o artista Silvio Jessé resolveu conhecer de perto os locais representados através dos pincéis, após leitura de Os sertões, de Euclides da Cunha e outros livros que discutem a temática, ele fez a travessia, aprimorou técnicas e registros de uma guerra história.

Silvio Jessé trouxe de Canudos amostras de terra e uma nova inspiração dos campos e arredores do arraial de Belo Monte, sonho, lar e jazigo de Antônio Conselheiro e os sertanejos seus seguidores. As imagens brotaram da nova experiência in loco, inundaram sua imaginação, minando das páginas dos livros, das fotografias, dos relatos, dos diálogos e das vivências. As técnicas e os materiais se diversificaram, e as telas foram recebendo ora tinta ora terra, em belas alegorias da faina cotidiana e dos dias de martírio vividos pelos habitantes de Belo Monte, ditos mártires canudenses. (FONSECA, 2018, p. 81)

A história de Canudos é bem viva! Apesar da infinitude de produções a respeito, há muito a ser explorado dessa junção da literatura de Euclides com as artes nos manuais didáticos. Uma arte que ora está no livro didático, ora está nos espaços virtuais, no entanto muitas são utilizadas apenas para ilustrar as páginas, desconectada com os fragmentos da literatura euclidiana em investigação. Em busca de referências, conhecer pinceladas artísticas de Silvio Jessé, tanto virtual, como em visitas presenciais no ateliê do artista, na cidade de Mucugê, foram imprescindíveis. Desde então, a desconstrução da literatura de Euclides da Cunha não estava só nos livros didáticos de Português do Ensino Médio, carregados de caricaturas, as produções artísticas de Silvio Jessé, apesar do Conselheiro trazer alguns traços semelhantes às artes presentes no livro didático, a intesidade dos traços e tintas revelam diferentes expressões, o religioso “fanático” dos livros didáticos é transformado em um grande líder e herói de Canudos, conforme a arte de Silvio Jessé. Imagens que o leitor poderá conferir na abordagem seguinte.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Enfim, arrasada a cidadela maldita! Enfim, dominado o antro negro, cavado no centro do adusto sertão, onde o Profeta das longas barbas sujas concentrava sua força diabólica, feita de fé e de patifaria, alimentada pela superstição e pela rapinagem. (BILAC, Olavo, 1996, apud ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M; PONTARA, Marcela. Português: contexto, interlocução e sentido. V. 3, 2 ed. São Paulo: Moderna, 2013, p. 17)

Pensar que a destruição de Canudos acabou em 6 de outubro de 1897 por causa do fanatismo de um religioso se configura num erro sem procedência. Assim como existem os “marcados para morrer”, Canudos era um local pobre, foi destruída numa tentativa vã de servir de exemplo para outras cidades que estavam com grupos se rebelando contra o governo. A campanha contra Canudos ganhou proporções gigantescas devido às informações midiáticas da época, ou as desinformações propagadas em jornais. E texto como de Olavo Bilac, retirado do manual didático de Português: contexto, interlocução e sentido, de Abaurre, Abaurre e Pontara (2013), volume 3, Ensino Médio, reflete como o discurso de ódio que se propagou contra os moradores de Canudos e do seu líder religioso ganhou corpo e forma pelo país, transformando desafortunados em rebeldes perigosos que precisariam ser banidos para não ameaçar o governo republicano.

Não tem como ser indiferente a tragédia ocorrida com o massacre dos sertanejos em Canudos, no final do século XIX, o massacre ganhou o mundo, um artigo publicado num jornal de Québec, em 1897, traduzido do francês por Cláudio Veiga, noticia a história que ocorreu na Bahia/Brasil assim:

Pesa-me dizer aos leitores de Le Peuple Souverain que no Brasil, nesta hora, projeta-se crime hediondo contra a nacionalidade. A principal vítima é o sertanejo, que se tem defendido e continuará a defender-se de unhas e dentes, mas que terminará por entregar seu sangue às armas republicanas. E queira Deus que eu esteja enganado. Mas o Brasil, se consumir tal ignomínia, terá um julgador implacável: a História. (VEIGA, 2002, p. 124 In: SOUZA, 2004, p. 10)



Falar que a trajetória de Canudos foi um “crime hediondo contra a nacionalidade” traduz muito bem o sentimento que fica em cada um de nós. No documentário Paixão e Guerra no sertão de Canudos, dirigido por Antônio Olavo (1993) traça o percurso percorrido por Antônio Conselheiro e seus seguidores, através de várias entrevistas com historiadores, escritores, moradores de Canudos, padres, entre outros. É paupável a admiração que nutrem pelo grande líder religioso do final do século XIX, alcunha de “Bom Conselheiro” não se perdeu com o tempo. E as narrativas documentais se contrapõem com o retrato pintando do Conselheiro monstruoso que tentaram fabricar para justificar a carnificina que houve no Arraial de Canudos.

Fig. 1



Fig. 2



As figuras 1 e 2 que aparecem nos livros didáticos chamam a atenção, ambas usam a arte com as tintas e pincéis para representar Antônio Conselheiro, apontado como líder da revolta de Canudos. Acabar com Canudos, após cada derrota militar, tornou-se uma questão de honra para o governo, e o alvo dos discursos de ódio era o líder religioso de Canudos, Antônio Vicente Mendes Maciel, mais conhecido como Conselheiro. Não foi por acaso a quantidade de caricaturas e charges produzidas para representá-lo de forma pejorativa, como: “fanático”, “sujo”, “beato”, “inconsequente”, “diabólico”, “profeta” entre outros termos.

O artista plástico Descartes Gadelha (Fortaleza, 1945) criou um conjunto intitulado Cicatrizes Submersas, dentre elas, O reformista (Fig. 1), retirado do livro didático do Ensino Médio, volume 3, Esferas das linguagens, das autoras Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção, FTD, 2016. p.88. Na imagem, a representação do



Antônio Conselheiro no centro, com a enxada e a cruz, enquanto a sua volta, rostos cadavéricos voltados para o céu, igual ao líder, como se esperassem a solução do alto para os problemas. Fanatismo, loucura e diabólico termos atribuídos as ações de Antônio Conselheiro fazem parte da carga ideológica construída ao longo dos anos, que não começou com o conflito entre juazeirenses e canudenses, já que os boatos de invasão a Juazeiro alimentam a teoria da conspiração resistente ao tempo.

O retrato que foi pintado de Antônio Conselheiro reflete nos traços caricaturais do alvo. Conforme a Fig. 2, trata-se de uma caricatura cujo autor é Pereira Neto, para a Revista Ilustrada, em 1897, disponível na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Esta imagem foi retirada do livro de Português (CAMPOS e ASSUMPÇÃO, idem, p. 78), no qual a legenda traz informações sobre Antônio Conselheiro e os problemas que ele teve com o governo republicano ao liderar uma rebelião contra a cobrança abusiva de impostos, já que Belo Monte, local onde fixou moradia com seus seguidores, era desassistida política, social e culturalmente. As imagens nos livros didáticos são cuidadosamente escolhidas, mas pouco comentadas, talvez, uma forma de se esquivar de um tema que mexe com as políticas governamentais do país. Falando em política, Prudente de Moraes era o Presidente da República (1893-1897) no período do conflito, no qual um dos boatos circulados acerca de Canudos era a constituição de monarquia, uma séria ameaça contra a república recém-constituída no país.

Tais imagens induzem aos leitores, neste caso os estudantes de Ensino Médio, a conhecer um Antônio Conselheiro fanático, barbas sujas e longas, mesmo com o canhão apontado em sua direção, ele fixa os olhos firmes para o alto, sem largar o cajado, rumo a destruição, assumindo desse modo, a responsabilidade pelo conflito sangrento. Inegavelmente, para os estudantes de Ensino Médio, as primeiras impressões sobre o conflito ocorrido em Canudos partem do livro *Os sertões*, de Euclides da Cunha, através dos fragmentos dispostos nos manuais didáticos. E obra de Euclides da Cunha com os relatos da Guerra de Canudos, por muitos anos foi vista como a matricial, para Rocha,

Até os anos cinquenta do século XX, o texto de Euclides da Cunha foi considerado a narrativa autorizada como verdade inabalável sobre o fato histórico e responsável pela manutenção do interesse pelo tema. Para alguns intelectuais, *Os Sertões*, pela sua maquinaria de linguagem, que procura conjugar as ambições histórica e estética (pretendia ser relato fiel da história, e, ao mesmo tempo, se oferecia como monumento artístico-literário), teria immortalizado a luta sertaneja, possibilitando a perenização de sua memória. Outros, porém, defendem Canudos como tema magistral em si próprio, sustentando que o relevo e a magnitude temática teriam emprestado fama a Euclides. (ROCHA, 2006, p. 189)

Euclides foi descoberto em Canudos ou Canudos precisou de Euclides para se tornar um símbolo de resistência contra o sistema governamental? Sabemos que o tema está longe de se esgotar, por estarmos num sociedade em rede, as conexões independem da nossa vontade de ligar ou não ligar um aparelho de celular, mesmo porque estamos conectados a aplicativos variados, sites, blogs e redes culturais, nas quais, indubitavelmente, a literatura circula. E *Os Sertões*, de Euclides da Cunha serve de pano de fundo para criação e recriação artística. Através de algumas obras do artista plástico baiano Silvio Jessé, a tragédia ocorrida em Canudos se faz presente.

Fig. 3



Fig. 4



A figura 3, traz a informação " terra e sangue sobre a tela" reflete a criatividade do artista plástico Silvo Jessé, ao reproduzir o final da Guerra de Canudos através da arte. "O Fim" ao circular

no instagram do autor com as inscrições “Salve Canudos! Canudos é luta! É resistência!... É EXEMPLO!...VIVA CANUDOS!” (@silviojesse) numa postagem de 05 de outubro de 2021. A destruição da igreja de Canudos foi a ação final para que o encerramento da guerra pudesse ser declarado, já que os poucos homens que restaram estavam combatendo o terrível inimigo do alto da igreja. O sangue e a terra trazem para a pintura de Jessé um realismo interessante, pois foram esses dois elementos que sobraram no chão de Canudos após o término do conflito: muito sangue inocente derramando se misturando com o amontoadado de terras, entulhos e cinzas que restaram das destruições e incêndios das casas.

Os sertões ao trazer à tona os bastidores de um massacre entre “civilizados” do litoral e os “brancos” do sertão, tornou-se por muitos anos uma espécie de matriz para estudos sobre a Guerra de Canudos. Vale lembrar que o livro de Euclides surgiu de uma série de reportagens feitas por ele acerca dos problemas que estavam ocorrendo na Bahia. Até então, o autor por muito tempo estava como observador a distância, só no mês de agosto que Euclides da Cunha veio para acompanhar o término da Guerra, na sua quarta expedição fortemente armada com canhões, sabia que o fim estava próximo. Para Hermann é um tema apesar de ultrapassar os cem anos, e a infinidade de textos que tem a respeito, não se esgota.

A história da guerra ou do movimento de Canudos tem sido incansavelmente contada ao longo dos últimos cem anos. Analisada em várias de suas possíveis dimensões, este episódio ensejou diversas interpretações e marcou tragicamente o processo de transição política que deu origem ao regime republicano brasileiro. A busca de explicação para a necessidade de extermínio de uma população que chegou a estimar em 25.000 sertanejos miseráveis e mal armados produziu inúmeros trabalhos, dos quais, certamente, o clássico de Euclides da Cunha foi o que mais contribuiu para que a saga conselheirista fosse conhecida dentro e fora do Brasil. (HERMANN, p. 81, 1996)

A pintura do artista plástico Silvio Jessé( fig 3) traduz esse extermínio, o banho de sangue e terra, onde o vermelho e a própria terra utilizada na confecção da obra de arte, representam o cenário

após a queda da igreja, local onde estavam os últimos sertanejos resistindo não apenas um exército fortemente armado, mas a fome, a sede e a anulação do ser. Uma resistência que ganhou o respeito do mundo, principalmente, depois da publicação de Os sertões, de Euclides da Cunha. O professor historiador Manoel Neto(2002) nos cem anos de publicação da obra prima euclidiana, em artigo para o Estado de São Paulo discorre sobre os primeiros anos de Canudos depois da guerra, e segundo ele, é comum apontarem 1910 como um marco para o repovoamento de Canudos, mas conforme as pesquisas orais realizadas pelo Jornalista Lélis Piedade com moradores antigos da região como à família de João Reginaldo Matos, mais conhecido como “João Regis”, o povoamento é marcado a partir dos dois anos após o massacre, autorizado pelos coronéis José Américo Camelo e Janjão de Macedo. Estas informações variam conforme a fonte. No documentário “Três vezes Canudos”, do Centro de Estudos Euclides da Cunha (CEEC), no Núcleo Audiovisual, conforme os depoimentos de historiadores, cineasta, cordelista, político entre outros, Canudos foi destruída em 1897, reerguida em 1909, mas em 1969, novamente sumiu do mapa, por conta da construção de um açude que repressou as águas do Rio Vaza Barris, fazendo com que os moradores de Canudos fossem para outro local.

A figura 4, o artista Silvio Jessé representa o Antônio Conselheiro, utilizando-se de óleo sobre a tela, “ O Conselheiro” se difere das representações artísticas apresentados nos livros didáticos, nas mãos do artista Jessé a profusão de cores, elimina o ar sombrio do ser representado. O “Bom Conselheiro” como é identificado nas redes sociais do autor, traz os cabelos ao vento, vestes azul, usando um crucifixo amarelo, mas sem nenhum aspecto de sujeira ou degradação. É um líder forte, destemido, enquanto as casas e igrejas estão abaladas, tortas, despencando, sem serem destruídas, o Conselheiro permanece inabalável diante do cenário às suas costas. O tom avermelhado toma quase toda a tela, clara alusão da quantidade de sangue jorrado no local do conflito na tela representada.

As pinturas nos mostram uma outra Canudos, diferente das imagens utilizadas em manuais didáticos, geralmente, caricaturas de Antônio Conselheiro são as mais comuns, numa clara intenção de diminuir a ação de um senhor que se mostrou ser um grande

líder, por conta dessa liderança muitas famílias passaram a segui-lo. No entanto, o livro *Os sertões* foi o material essencial para desencadear uma série de estudos sobre uma guerra ocorrida no sertão baiano na qual milhares de pessoas morreram. A denúncia presente no livro euclidiano sobre a não rendição dos sertanejos, é rememorada de diferentes formas artísticas. “O Fim” do/sobre o conflito, tornou-se para muitos artistas o começo de uma nova narrativa, a partir da arte. Enquanto Silvio Jessé pintou “O Fim” com terra e sangue( fig. 3), o poeta José Américo Amorim usou as letras:

Em cinco de outubro  
Era só destruição  
Muitos corpos mutilados  
Por dinamite e canhão  
Na terra prometida  
A solidão se plantou  
Casebres todos em chama  
A tirania triunfou.  
Soldados ainda rugiam  
Com ataques de loucuras  
Prisioneiros sentiam na pele  
Todo tipo de torturas.  
Mas temos que tomar  
Como exemplo esse povo  
Que lutou bravamente  
Em busca de um tempo novo.  
Canudos não se rendeu!  
( AMORIM, 2018, p. 72)

Segundo Antônio Olavo, responsável pela descrição do poeta José Américo Amorim(idem) na orelha do livro, o poeta viveu ouvindo histórias sobre o conflito, histórias da sua gente, por isso não precisou estudar para fazer os versos, e assim é descrito “Américo é a alma sertaneja, pois conhece cada pé de planta do sertão, cada pedra que rola das muitas serras, cada animal que vagueia sob o sol escaldante.”

Assim, vimos como as letras e os pincéis dialogam sobre Os sertões, de Euclides da Cunha. Um diálogo que está bem longe de

ser interrompido, concluído, pois muito se tem a descobrir, investigar, confrontar, e, através da intersemiose as diversas linguagens nos são apresentadas, e podemos ouvir as vozes que no final de século XIX foram silenciadas, dessa vez, ecoadas através das letras e pinceis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar até aqui é o resultado de muitas idas e vindas, leituras e desleitura, entretanto buscar essa desmontagem alusiva ao livro *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, tem sido algo muito revelador e ao mesmo tempo inquietante. Como os fragmentos que recortam a Campanha de Canudos nos livros didáticos trazem imagens tão negativas dos sertanejos. Quando o estudante de Ensino Médio passa as primeiras impressões da leitura fundamentado nos fragmentos dispostos nos livros didáticos, a imagem alusiva a Antônio Conselheiro é também caricaturada, geralmente negativa com rótulos.

A importância de trabalharmos o texto em diferentes perspectivas linguísticas, fazendo a conexão intersemiótica, a fim de que haja análise, investigação, pesquisa e interpretação, percorremos diversos caminhos apresentados pela leitura de *Os sertões*, mas ficamos com as artes nos manuais didáticos. E foram esses caminhos que nos levaram até o artista plástico Silvio Jessé, com uma quantidade significativa de obras da Coleção Belo Monte/ Canudos – Terceira margem. Caminhos em direção aos livros didáticos de Língua Portuguesa, Ensino Médio para investigarmos como a literatura euclidiana chega até o estudante/leitor do material didático.

Nos livros didáticos que estão sendo analisados não mostaram até então, as sequências em que Canudos deixou de existir, e ressurgir do pó, das águas, das lutas de cada descendente. Para o professor historiador do Centro de Estudos Euclides da Cunha (CEEC), Manoel Neto, são 34.000 documentos primários disponíveis para os pesquisadores do episódio de Canudos. Esse número significa dizer que está muito longe de esgotar um tema com uma riqueza de material a ser escavado. Os diálogos entre a literatura euclidiana e pinturas alusivas à tragédia ocorrida em Canudos, contribuem com o aparecimento de novos textos e novas artes. E dessas artes que



não foram submersas pelas águas do Vaza Barris os gritos ecoam para que nunca mais canhões sejam disparados contra inocentes, pobres e desassistidos.

De repente, Os sertões não está mais nas páginas escritas por Euclides da Cunha, depois de mais de um século, a história de Canudos agigantou-se, e só a literatura não dará conta, e encontramos a representação de Antônio Conselheiro nas esculturas, pinturas, xilogravuras, caricaturas entre outros. E em cada arte remete, não apenas as narrativas de uma guerra entre militares fortemente armados contra sertanejos, mas contra todas pessoas que lutam por dias melhores, defensores da própria terra, dos casebres construídos, das árvores plantadas e animais criados. Com isso, vimos a literatura abrir-se para o mundo, como defende Derrida(2014), dialogando com outros saberes, outras produções artísticas e culturais, afinal o tema da Guerra de Canudos nos manuais didáticos de Língua Portuguesa, Ensino Médio, é escorregadio para uns, árido para outros, ainda há os que optam em não citá-lo nos manuais didáticos, todavia, a partir do pontapé dado por Euclides da Cunha, outros diálogos surgiram, principalmente, com ajuda dos pincéis.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, José Américo. **Canudos 120 anos**. Salvador: ALBA, 2018.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. Trad. Leyla Perrone - Moisés. São Paulo: Cultrix. Pronunciada em 7 de janeiro de 1997. 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 1999

CUNHA, Euclides. **Os sertões**. Barueri, São Paulo: Ciranda Cultural, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FONSECA, Aleilton. Coleção Belo Monte/Canudós – Terceira margem de Silvío Jessé. **Revista Língua e Meia**.

GODET, Rita Olivieri –; SOUZA, Lícia Soares (org.) **Identities e representações na cultura brasileira**. João Pessoa: Ideia, 2001.

HERMANN, Jacqueline. Canudos destruído em nome da República: uma reflexão sobre as causas políticas do massacre de 1897. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1996, p. 81-105.

OLAVO, Antônio. **Paixão e Guerra no sertão de Canudos**. Diretor e roteirista Antônio Olavo. Documentário. 1993. disponível In: <https://www.youtube.com/watch?v=4rnFi9auXYE> acesso em 20 de set. 2021.

REZENDE, SÉRGIO. **Guerra de Canudos**. Diretor Sérgio Rezende. Produção Mariza Leão, filme, 1996. disponível In: <https://www.youtube.com/watch?v=34iCBr9r1CY> acesso 20 de set. 2021,

ROCHA, Iraci Simões da. **Imagens do intelectual Euclides da Cunha: permanência e deslocamentos**. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador: Instituto de Letras, 2006.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e a retórica do ódio** – crônica de um Brasil pós-político. Prefácio de Cláudio Ribeiro. Goiânia: Caminhos, 2021

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SOUZA, Lícia Soares de. A poética histórica do ciclo canudiano. In: **O guardador de inutilidades: Cadernos de cultura**. Universidade Católica Dom Bosco, n. 7, Campo Grande: UCDB, 2004. p. 5-16

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.014)

## O ENSINO DE GEOCIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DA CIDADE DE ARAPIRACA, ALAGOAS

**Alex Sandro Gomes Paulo**

Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL (2012). Especialização em Metodologia de Ensino de Geografia e suas Tecnologias - UNEAL (2013) Especialização em Em Ensino de Geografia - UFAL (2016) Atualmente é professor do ensino médio da rede estadual de Alagoas - alexpaulo1503@gmail.com

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central realizar um diagnóstico do ensino de geociências nas escolas de ensino médio da cidade de Arapiraca, Alagoas. Foram avaliados os livros didáticos utilizados nas escolas, quanto aos conteúdos abordados, à concepção de geociências, consistência, lacunas na construção dos conceitos, clareza e adequação ao nível de ensino. No decorrer do trabalho foram analisadas as dificuldades dos professores com o ensino em geologia, disponibilidade, de material didático, forma e frequência com que estes recursos são utilizados. Os livros didáticos apresentam conteúdos resumidos e simplificados que, quase sempre, destoam dos fenômenos reais. Apenas 21% dos docentes pesquisados apresentam especializam em áreas de interface com as geociências. Em relação as recursos didáticos utilizados nas escolas, somente 10% dos professores mencionaram fazer trabalhos de campo com os alunos, 10% utilizam mapas e apenas 5% levam amostras de rochas para sala de aula. Segundo avaliação dos próprios professores, apenas 14% acham bom o nível do ensino de geociências nas escolas, os outros 86% avaliaram de regular a insatisfatório. Em última análise, conclui-se que a formação deficiente dos professores e a carência de bons recursos didáticos contribui para o ensino de geociências, nas escolas de ensino médio de Arapiraca-AL,

ser menos produtivo e atrativo do que deveria. Desta situação deriva outro problema: o baixo nível de conhecimento por parte da população sobre o conhecimento geocientífico, deixando uma grande lacuna entre a educação básica e o ensino superior.

**Palavras-chave:** Geociências, Ensino, Livro didático, Educação básica.

## INTRODUÇÃO

As questões que envolvem o mundo da escola são assuntos discutidos incessantemente durante nossa formação, enquanto licenciando na universidade. No entanto, existem aspectos dentro da formação acadêmica que não são colocados em evidência. A questão do ensino em geociências é uma delas, pois mesmo durante a prática de ensino, muitas vezes não é discutida. Dessa forma, quando um professor se depara com uma situação a qual não havia se preparado, como o ensino de geociências, vem à pergunta: Qual estratégia utilizar?

Segundo Carneiro, Toledo & Almeida (2004), Assim, a Ciência do Sistema Terra busca abranger e compreender as relações entre as esferas rochosas se as demais esferas do planeta (atmosfera, hidrosfera, biosfera, tecnosfera). Nesse contexto, a partir da década de 1990, a abordagem geológica trouxe nova luz à história da Terra, na medida em que permite examinar os processos terrestres como um todo e em suas partes, conforme registrados na organização, disposição e composição das esferas rochosas. Tal convergência de tendências abriu amplo campo de pesquisa integrada que considerava a Terra como um todo.

De acordo com Compiani (2005), O ensino de geociências no ensino médio está estruturado em alguns tópicos teóricos que determinam como os conteúdos a serem trabalhados ou abordados, (tempo geológico, tipos de rochas, deriva continental, tectônica de placas)etc., sem considerar a metodologia utilizada ou os pré-requisitos necessários para que a aprendizagem seja efetiva. Tal fato se observa na maioria dos livros didáticos disponíveis aos alunos e professores das escolas públicas e privadas no município de Arapiraca-AL. No entanto, existem alternativas metodológicas disponíveis que facilitam o trabalho em sala de aula, contribuindo com a melhoria da aprendizagem.

O objetivo desta pesquisa é verificar como os livros didáticos de geografia no ensino médio adotados em escolas da cidade de Arapiraca-AL, de que formam apresentam os conteúdos de geociências. Será avaliado quanto aos conteúdos abordados, à concepção de geociências, consistência, lacunas na construção dos conceitos, clareza e adequação ao nível de ensino. Como procedimento

metodológico foram feitas consultas bibliográficas a respeito dos temas abordados, à problemática do ensino de geociências no tocante às dificuldades de uso e aplicação dos conteúdos didáticos. Também serão obtidas respostas por meio de um questionário desenvolvido numa proposta de abordagem pedagógica aplicada aos docentes de geografia, do ensino médio, Essas observações e análises foram realizadas em algumas escolas, públicas e privadas da cidade de Arapiraca-AL.

Como base para análise foi feita uma pesquisa aplicada em 14 (quatorze), escolas de ensino médio, no qual são 07 (sete) públicas e 07 (sete) privadas. As pesquisas de campo foram realizadas entre os meses de setembro e dezembro de 2015:

<b>Escolas públicas</b>	<b>Escolas Privada</b>
Escola Estadual Prof. Manuel Lucio	
Escola Estadual Prof. Quintela Cavalcante	Colégio Alternativa
Escola Estadual Senador Rui Palmeira	Colégio Rosa Mística
Escola Estadual Prof. <sup>a</sup> Isaura Antônia de Lisboa	Colégio Êxito
Escola Estadual Prof. Adriano Jorge	Colégio Santa Catarina
Escola Estadual Costa Rêgo	Colégio Normal São Francisco de Assis
Escola Estadual Prof. Pedro de França Reis	Colégio Santa Esmeralda
	Colégio Santa Afra

A discussão sobre a classificação das escolas e a identificação do docente de geografia na abordagem do conhecimento que abordam os conceitos em geociências é uma questão complexa e polêmica, que não é o objetivo deste trabalho. Cabe destacar que o termo geociências será utilizado como o conjunto de conceitos teóricos que estuda a terra, seus vários compartimentos, materiais e processos e, principalmente, sua evolução histórica, desde a origem da terra ate os dias atuais, considerados ramo da geociências, que contribuem para a compreensão do sistema terra.

Por entender-se que as geociências têm uma grande contribuição a fazer no caminho rumo aos objetivos do ensino médio, a pesquisa se propõe a diagnosticar os principais erros conceituais e metodológicos do ensino de geociências, através dos tópicos colocados na pesquisa aplicada aos professores (formação acadêmica,



ano de conclusão, dificuldades, recurso didático, e avaliação dos conteúdos), das análises dos livros didáticos de geografia adotados pela escola e trabalhados pelos docentes de geografia.

## GEOCIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO

Os conteúdos básicos de geociências são de grande importância para a formação de alunos do ensino médio, uma vez que permitem um maior conhecimento da dinâmica terrestre e, conseqüentemente, levam a uma melhor reflexão a respeito das transformações naturais que acontecem em nosso planeta (PIRANHA & CARNEIRO, 2009). Não é de hoje que há essa preocupação em avaliar-se o ensino médio e os conteúdos de geociências. A discussão sobre a necessidade de temas ligados as geociências vêm sendo abordados no atual ensino médio, e vem se fortalecendo, no Brasil. Tal conscientização é observada em outros países devido à crescente interação das atividades humanas com a dinâmica do meio natural e ao aumento populacional ocorrido no século XX.

Segundo Carneiro, Toledo & Almeida (2004), no Brasil, praticamente inexistente cultura em geociências nos alunos que completam a educação básica (níveis de ensino fundamental e médio), e tentam ingressar na educação superior. Questões simples envolvendo temas em geociências são “obstáculos” difíceis em tal seleção, pela eficácia em eliminar alunos “menos bem preparados”.

De acordo com Compiani & Gonçalves (1996), o conhecimento de geociências:

- Contribui para a apropriação material do planeta, possibilitando a sobrevivência da humanidade;
- Discute e fundamenta valores – estéticos, éticos, morais e ideológicos;
- Analisa as conseqüências sociais e ambientais da alteração da terra;
- Pressupõe a interferência social – agente geológico que atua sobre o processo de desenvolvimento histórico da terra;
- Possibilita o desenvolvimento de atitudes que capacitam a valorizar os benefícios práticos e a tomar consciência

das limitações e danos derivados das aplicações do conhecimento.

A preocupação com o preparo dos professores das áreas de ciências e geografia para o estudo da terra antecede em muitos anos a implantação dos PCNs, tendo sido motivo de várias atividades de capacitação. Desde então, procurou-se avaliar o conhecimento dos professores com relação ao contexto ambiental, a geociências e às inter-relações dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento (GUIMARÃES, 2004).

Para Cunha (1995), os professores de nível fundamental e médio têm dificuldades de ministrar esse conteúdo por diversas razões, entre elas as deficiências da própria formação acadêmica em geociências, que recebem normalmente o primeiro e último contato com esse conteúdo se dá por meio de uma única disciplina em seu currículo de graduação denominada "Introdução às Geociências", "Geologia Geral" ou disciplina equivalente.

As questões relacionadas ao ensino abordam vários aspectos, porém cabe aqui relacionar apenas aquele que está relacionado com essa pesquisa, ou seja, analisar concepções teóricas e metodológicas sobre ensino e aprendizagem necessários para a compreensão dos conteúdos em geociências. Para Campos (1997), Os alunos deveriam ser estimulados a compreender processos e mecanismos de evolução do planeta, externos ou internos, e avaliar, em paralelo, os avanços modernos de pesquisa sobre a interação entre tais esferas, para conscientizar-se sobre problemas como; os dos recursos naturais não renováveis e dos atuais níveis de consumo de combustíveis fósseis.

De forma similar, o adolescente da escola, possuindo visão sincrônica do mundo, está muito mais próximo de uma visão integrada, mesmo do que da visão isolada, trazida pelas diversas áreas do conhecimento científico. Segundo Toledo (2002), enquanto as novas tecnologias desenvolveram muito as práticas em geologia, não se observam reflexos desse expressivo avanço no ensino de geociências nas escolas de nível fundamental e médio, em parte porque os geólogos pouco se interessaram pelas questões de ensino. Dessa forma, interessa mais que ensinar isoladamente as disciplinas, preparar o adolescente para compreender o meio em

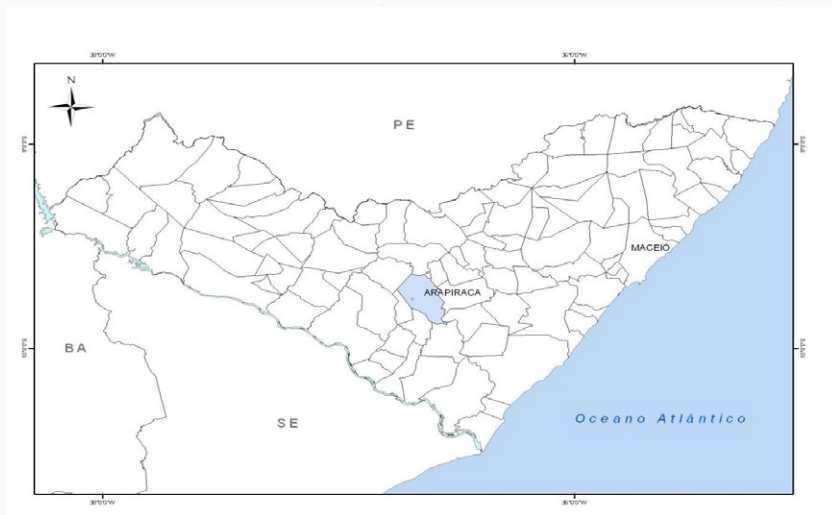
que vive. Nessa perspectiva, a Terra torna-se o elemento integrador mais natural. Assim, a geociências representa uma alternativa curricular extremamente favorável à compreensão científica e integrada da natureza. Ressalta-se que as geociências tem uma grande contribuição para uma visão integrada do ambiente, mas ela não faz parte do currículo escolar como uma disciplina, e os conteúdos a ela relativos, estão dispersos nas demais disciplinas, em especial ciências e geografia no ensino fundamental e física, química e biologia, no ensino médio (TOLEDO, 2005).

## O ENSINO DE GEOCIÊNCIAS EM ARAPIRACA – AL

### DADOS GERAIS E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA.

O município de Arapiraca está localizado na região central do Estado de Alagoas, com uma população estimada [2021] 234.309 habitantes. Limitando-se a norte com os municípios de Coité do Nóia, Craibas e Igaci, a sul com São Sebastião e Feira Grande, a leste com Limoeiro de Anadia e Junqueiro e a oeste com Lagoa da Canoa e Craíbas. A área municipal ocupa 366,03 km<sup>2</sup> (1.32% de AL), inserida na mesorregião do timaAgreste Alagoano e na microrregião de Arapiraca.

Figura 1- localização do município de Arapiraca no estado de Alagoas.



Fonte: Cprm.

A sede do município tem uma altitude aproximada de 264 m, e coordenadas geográficas de 9°45'09" de latitude sul e 36°39'40" de longitude oeste. O acesso a partir de Maceió é feito através da rodovia pavimentada BR-316, BR-101 e AL-220, com percurso total em torno de 136 km. O município foi criado em 1924, desmembrado de Limoeiro de Anadia. , (CPRM, 2005).

## METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como procedimento metodológico a consulta bibliográfica a respeito dos temas abordados, à problemática do ensino de geociências no tocante às dificuldades de uso e aplicação dos conteúdos didáticos, assim como a entrevista com professores de geografia do ensino médio, Essas observações e análises foram realizadas em algumas escolas de ensino médio, públicas e particulares da cidade de Arapiraca. Como base para análise foi feita uma pesquisa aplicada em 14 (quatorze), escolas de ensino médio, no qual são 07 (sete) públicas e 07 (sete) privadas.

Foi elaborado um questionário (em anexo) em que o professor titular e unidade de ensino não se identifica. Com 05 (cinco) questões, 01 (uma) com alternativa de múltipla escolha, e 04 (quatro) questões abertas, todas relacionadas ao ensino de geociências.

Questionário sobre o ensino em geociências no de ensino medio nas escolas do município de Arapiraca- AL

1. Qual a sua formação?
  - a. Graduação em geografia
  - b. Graduação em outra área.
  - c. Graduação em estudos sociais.
  - d. Pós-graduação?( ) sim ( ) não área: \_\_\_\_\_
2. Ano de conclusão?
3. Quais são as maiores dificuldades no ensino aprendizagem dos conteúdos de geologia?
4. Você usa algum recurso didático no ensino da geologia?
5. Como você avalia os conteúdos didáticos de geologia contidos no livro didático adotado pela escola?

Foram analisados também os conteúdos geológicos presentes, nos livros didáticos ou módulos utilizado nas escolas pesquisadas; como base para essa análise foi feita dos conceitos geológicos considerados importantes no livro didático (deriva continental, tectônicas de placas, rochas, tempo geológico e etc.). Com base no Glossário Geológico Ilustrado do Serviço Geológico do Brasil - CPRM

Os conteúdos e detalhamento do conteúdo foram analisados de acordo com o plano curricular do Ministério da Educação para o ensino médio. Disponível em [http://www.mec.gov.br/educacao/disciplinas/em\\_geografia.doc](http://www.mec.gov.br/educacao/disciplinas/em_geografia.doc)

Na análise dos livros didáticos, baseado no trabalho de Silva (2004), buscou-se avaliar diversos aspectos, dentre os quais:

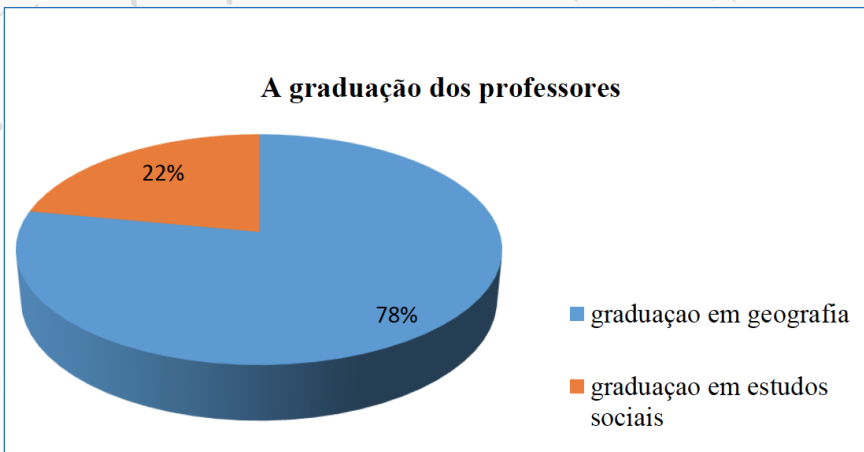
- Concepção de geociências – examinar a concepção de geociências presente em cada livro;
- Consistência – verificar se os conteúdos estão atualizados e corretamente apresentados, considerando o acúmulo de conhecimentos recentes na área de geociências.
- Lacunas na construção dos conceitos – observar a presença de lacunas ou inconsistências na formulação dos conceitos se/ou outras informações relativas ao tema;
- Clareza e adequação ao nível de ensino – Avaliar se a linguagem utilizada na construção do conhecimento sobre as geociências está adequada ao nível de ensino a que se propõe.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO.**

### **DADOS DOS QUESTIONÁRIOS**

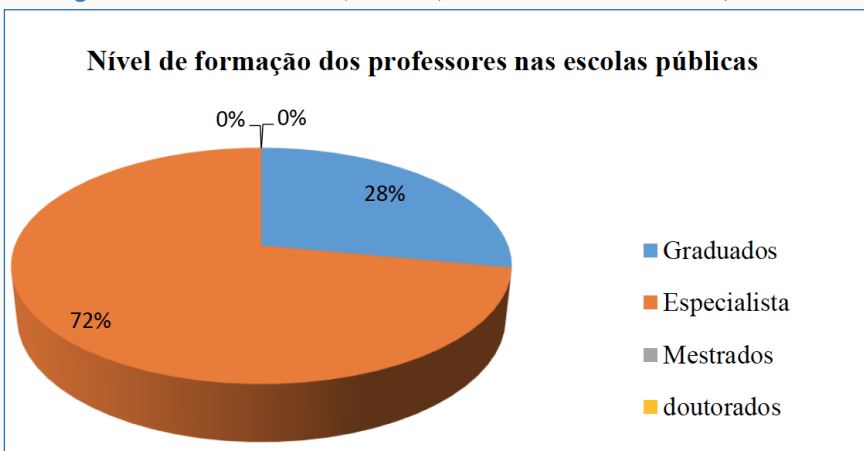
Sobre a graduação dos professores, todos possuem formação superior; são graduados em geografia (78%); curso oferecido pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL; e (22%) graduados em estudos sociais, extinto, formando hoje o curso de geografia e história (Figura 2).

Figura 2- Sobre a formação dos professores de geografia.



Sobre a graduação dos professores em escola pública, todos possuem formação superior.

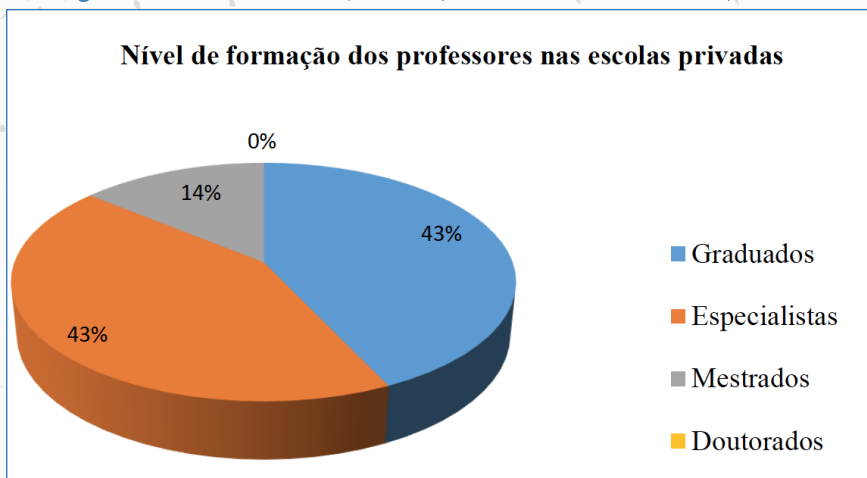
Figura 3- Nível de formação dos professores nas escolas públicas.



Sobre a formação dos professores em escola privada, todos possuem formação superior; (49%) são graduados em geografia; (49%) possuem especialização; (14%) são mestres (Figura 4).

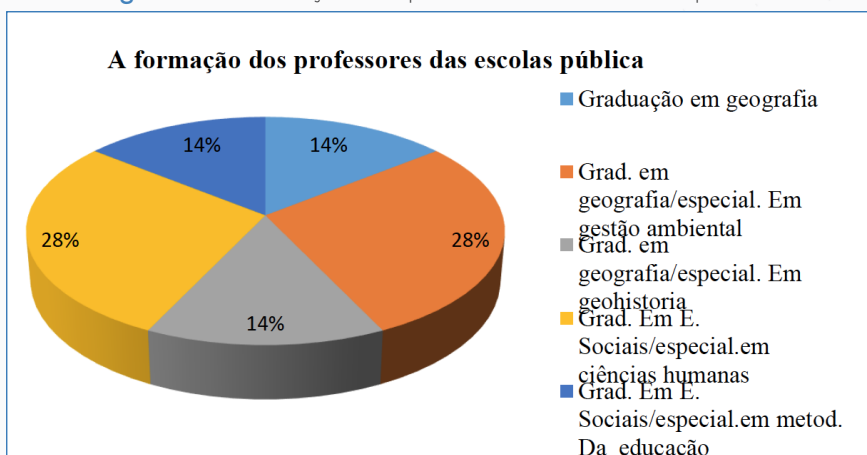


Figura 4- Nível de formação dos professores nas escolas privadas



A graduação dos professores das escolas públicas em geografia e sem especialização (14%); graduação em geografia com especialização em gestão ambiental (28%); graduação em geografia com especialização em geohistoria (14%); graduação em estudos sociais com especialização em ciências humanas (28%); graduação em estudos sociais com especialização em metodologia em educação (14%) (Figura 5).

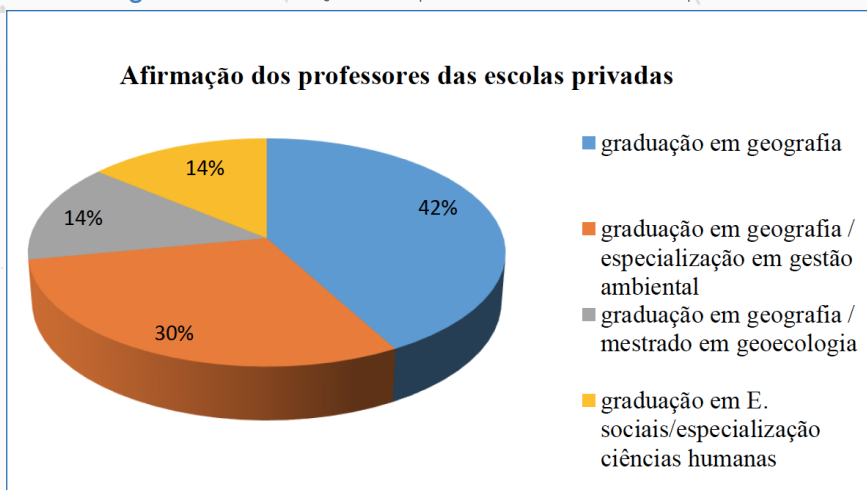
Figura 5- A formação dos professores das escolas pública.



A graduação dos professores em escola privada em geografia sem especialização (42%); graduação em geografia com especialização em gestão ambiental (30%); graduação em geografia

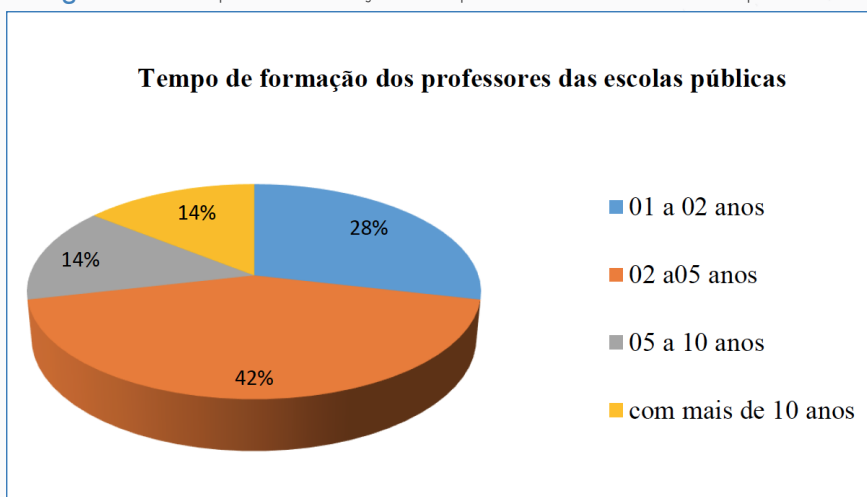
mestrado em geociologia (14%); graduação em estudos sociais com especialização em ciências humanas (14%) (Figura 6).

**Figura 6-** A formação dos professores em escola privada



Ano de conclusão da graduação dos professores em escolas públicas (28%) de 01 a 02 anos; de 02 a 05 anos somam (42%); de 5 a 10 anos de formados (14%); com mais de 10 anos totalizam (14%); (Figura 7).

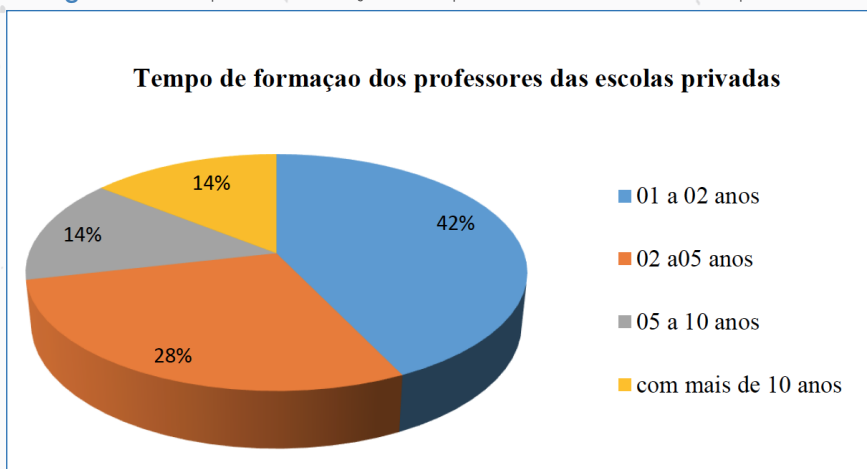
**Figura 7** – Tempo de formação dos professores das escolas públicas



Ano de conclusão da graduação dos professores em escolas privadas, 01 a 02 anos são (42%); de 02 a 05 anos somam (28%);

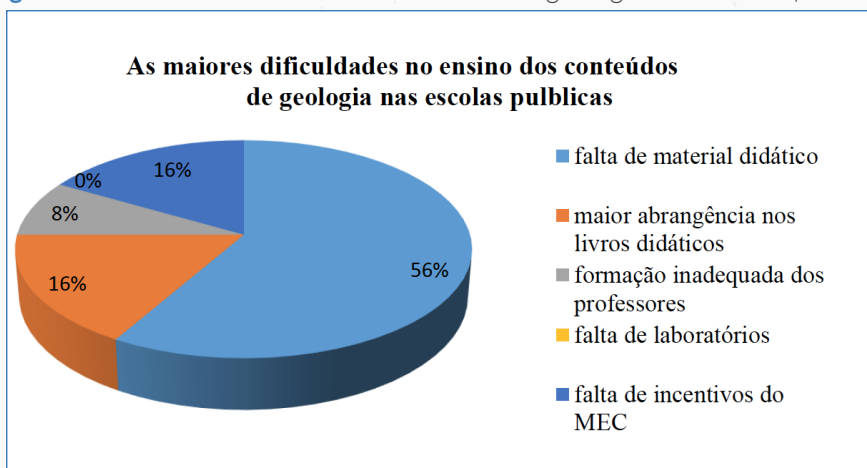
de 5 a 10 anos de formados (14%); com mais de 10 anos totalizam (14%); (Figura 8).

**Figura 8-** Tempo de formação dos professores das escolas privadas



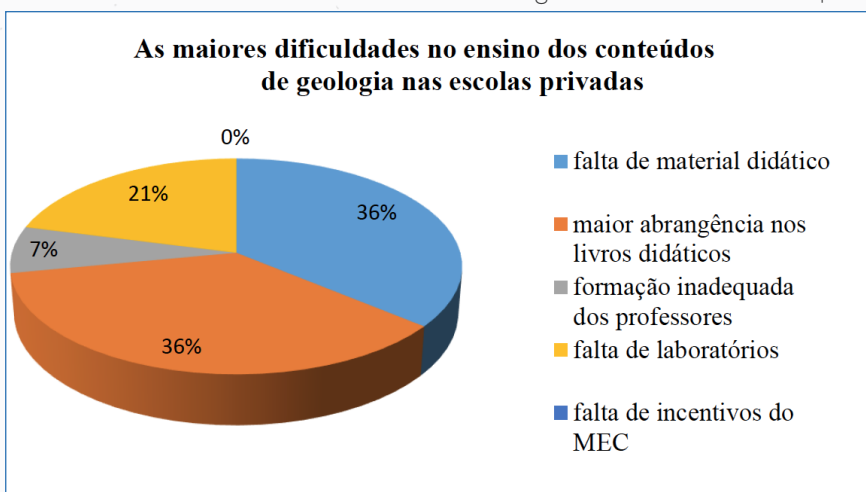
As maiores dificuldades no ensino dos conteúdos de geociências nas escolas públicas quando questionados sobre quais são as maiores dificuldades em passar, os conteúdos de geologia; (56%) dos professores citaram a falta de material didático; (16%) maior abrangência dos conteúdos nos livros didáticos; (8%) formação inadequada dos professores de geografia; (16%) a falta de incentivos do ministério da educação; a falta de laboratórios não foi citada pelos questionados (Figura 9).

**Figura 9-** As maiores dificuldades no ensino de geologia nas escolas públicas.



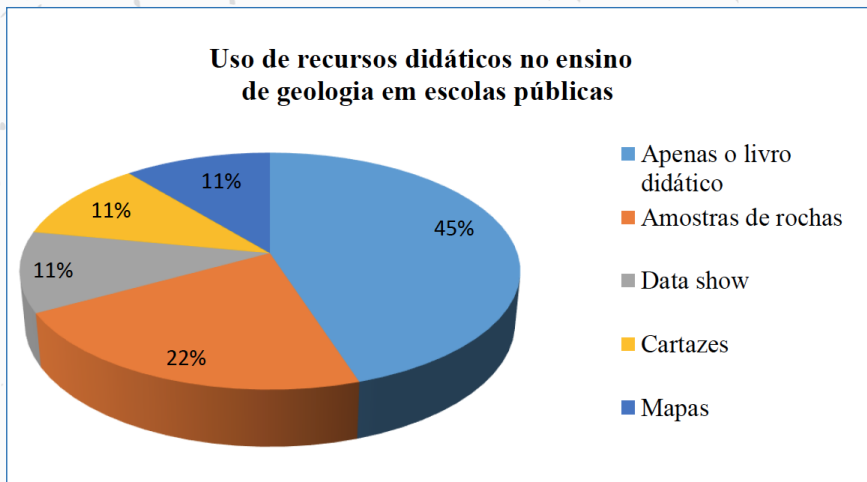
As maiores dificuldades no ensino dos conteúdos de geociências nas escolas privadas quando questionados sobre quais são as maiores dificuldades em passar os conteúdos de geologia; dos professores citaram a falta de material didático (36%); maior abrangência dos conteúdos nos livros didáticos (36%); a falta de laboratórios somou (21%); formação inadequada dos professores de geografia (7%); a falta de incentivos do ministério da educação (0%); (Figura 10).

**Figura 10** - As maiores dificuldades no ensino de geociências nas escolas privadas



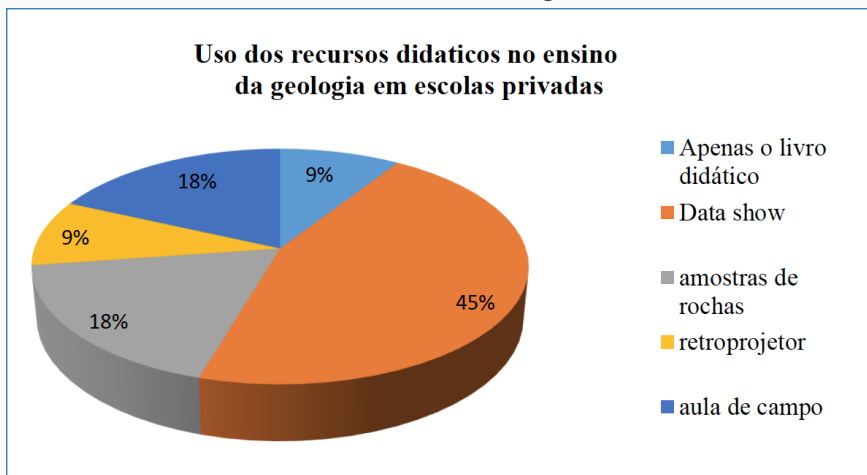
Os professores em escolas públicas que usam apenas o livro didático somam (45%); além do livro usam como recurso: amostras de rochas (22%); usam data show (11%); às vezes usam cartazes (11%) usa mapas didáticos (11%); (Figura 11).

**Figura 11-** Uso de recursos didáticos no ensino de geociências em escolas públicas.



Uso dos recursos didáticos no ensino de geociências em escolas privadas Os professores usam apenas o livro didático (9%); além do livro usam como recurso: data show (45%); usam amostras de rochas (18%); usa o retroprojetor (9%); realizam aulas de campo (18%) (Figura 12).

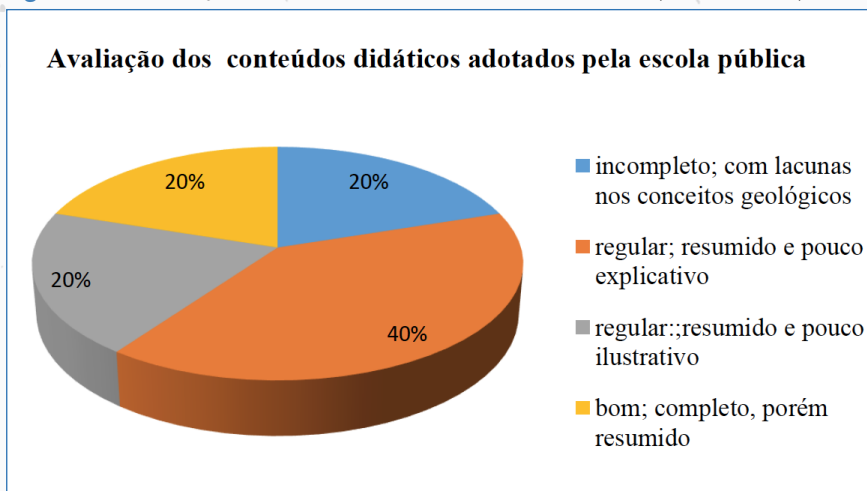
**Figura 12-** uso de recursos didáticos no ensino de geociências em escolas privadas.



Na avaliação do uso dos conteúdos didáticos adotados pela escola pública, segundo os professores (20%), falaram que o era incompleto, com lacunas na construção dos conceitos geológicos, (40%) classificaram como regular; resumido e pouco explicativo,

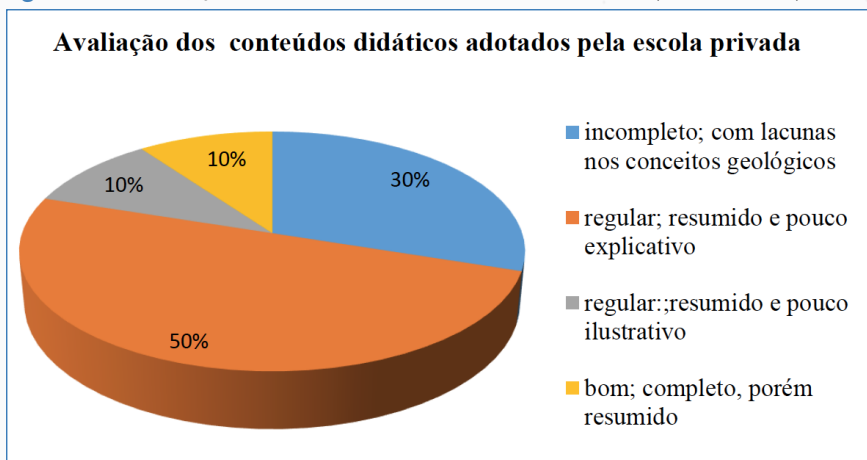
(20%) classificaram como regular; resumido e pouco ilustrativo; (20%) bom completo porem resumido (Figura 13).

**Figura 13-** Avaliação dos conteúdos didáticos adotados pela escola pública



Na avaliação do uso dos conteúdos didáticos adotados pela escola privada, segundo os professores (30%), falaram que o era incompleto, com lacunas na construção dos conceitos geocientífico, (50%) classificaram como regular; resumido e pouco explicativo, (10%) classificaram como regular; resumido e pouco ilustrativo; (10%) bom completo, porem resumido (Figura 14).

**Figura 14-** Avaliação dos conteúdos didáticos adotados pela escola privada





É preciso levar em consideração ao promover a aplicação destas novas técnicas em sala de aula, que, o surgimento de novidades não significa que se devam abandonar às técnicas anteriores. Ou seja, o fato da utilização do computador com internet.

Considerando-se os cinco livros analisados, em nossa avaliação, “Ciências Humanas e Suas Tecnologias” (2015) do sistema objetivo, é o que se configura como a melhor proposta em relação aos conteúdos de geociências, uma vez que apresenta um melhor nível de aprofundamento. O livro “Conexões: Estudo de Geografia Geral e do Brasil” (2015) da editora moderna, apesar de ser um dos livros mais usado nas escolas públicas pesquisadas apresenta-se um bom material no tocante aos temas de geociências. O livro “Novo Olhar Geografia” (2015), da editora FTD, há lacunas na construção do conhecimento, durante a apresentação dos conceitos geológicos, não vêm apresentando uma sequência lógica, não obedece a um ordenamento ou hierarquização, e muito menos representa uma proposta de conteúdo programático.

O livro “Viver é Aprender” (2015) da editora positivo, a concepção de Geociências poderia ser melhor, pois o livro não apresenta os temas de determinados assuntos considerados importantes, como as descrições de rochas; a estrutura geológica, conteúdo como os aspectos da geologia do Brasil; não são sequer abordados. Por fim, o livro “Sociedade e Dinâmica da Crosta Terrestre” (2015), do sistema COC, é bastante resumido. Além disso, embora aborde diversos conteúdos de geologia, a ausência de alguns conceitos básicos de geociências, foi principal fator negativo que foi constatado neste livro. Um fator a ser analisado é o pouco interesse dos autores na abordagem sobre as geociências do Brasil; acredita-se que a pesquisa tenha alcançado seus objetivos, que culminaram em resultados concretos a respeito de uma análise crítica dos livros analisados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutindo o papel das geociências na educação básica-ensino médio, acredita-se que a pesquisa tenha alcançado seus objetivos, Pela frequência com que os temas geocientífico aparece em exame nacional, como o ENEM e vestibulares, concluímos que

essa é uma ciência que merece atenção. Da mesma forma que a LDB e os PCNs, pregam um ensino para a cidadania, autores como Carneiro defendem que esse tema (Geociências) traz compreensão atitudes responsáveis ao indivíduo em formação.

Em virtude disso e após o levantamento das questões com temas geocientífico, propomos como atividades futuras, a inserção da disciplina geociências nos três anos do Ensino Médio, na forma de aulas multidisciplinares, atividades práticas e até mesmo saídas de campo. Com isso almejamos um ensino mais contextualizado, para que a aprendizagem ocorra de fato, e de um modo mais consciente.

A falta de material didático específicos, maior abrangência nos livros didáticos, além de pouco uso dos recursos visuais, às vezes disponível na escola como data show e retroprojeto, gerando desinteresse pelas aulas de geociências, tida por muitos alunos como um conteúdo que para passar, é apenas memorizar e transcrever nas avaliações.

O professor precisa trazer novas metodologias de ensino para a sala de aula, deixando de trabalhar somente com o livro didático e com assuntos que não tem conexão com a realidade dos alunos. Isso acaba por gerar desinteresse pelas aulas de geociências, tida por muitos alunos como uma disciplina que “para passar” é apenas precisa memorizar e depositar na prova.

As concepções teóricas e metodológicas dos professores sobre o ensino e aprendizagem relacionada a geociências, nota se que a falta identificação do professor com o ensino de geociências, aliado o não conhecimento dos conteúdos geológicos, e na construção dos seus conceitos, foram os principais problemas de identificação do ensino aprendizagem.

A distância do ensino entre a escola pública e particular Arapiraca, Alagoas é considerável, em favor da escola particular. Ao mesmo tempo, não pode consolar a escola pública a crise da escola particular, já que a escola pública não avançou em nada, praticamente. O tom de queda ainda a domina. Assim, não faz sentido imaginar que seja avanço público a queda particular. Ambos os sistemas precisam aprimorar-se no ensino das geociências. É claro que o desafio de melhoria da escola pública é muito mais importante, porque é a escola da população em geral, e exige um indivíduo que possa exercer plenamente sua cidadania.

Em última análise, conclui-se que a formação deficiente dos professores e a carência de bons recursos didáticos contribuí para o ensino de geociências, nas escolas de ensino médio de Arapiraca-AL, ser menos produtivo e atrativo do que deveria. Desta situação deriva outro problema: o baixo nível de conhecimento por parte da população sobre o conhecimento geocientífico, deixando uma grande lacuna entre a educação básica e o ensino superior.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, C. D.; TOLEDO, M. C. M.; ALMEIDA, F. F. M. **Dez motivos para a inclusão de temas de geologia na educação básica.** Revista Brasileira de Geociências. 34(4): 553-560, 2004.

CARNEIRO, C. D.; PIRANHA, J. M. **O ensino de geologia como instrumento formador de uma cultura de sustentabilidade.** Revista Brasileira de Geociências. 39(1): 129-137, 2009.

COMPIANI, Mauricio. **Geologia/Geociências no Ensino Fundamental e a Formação de Professores.** Geol. USP Publ. Espec., São Paulo, v. 3, setembro 1996. p. 13-30.

COMPIANI, Mauricio. **Geologia/Geociências no Ensino Fundamental e a Formação de Professores.** Geol. USP Publ. Espec., São Paulo, v. 3, setembro 2005. p. 13-30.

CPRM, serviço geológico do Brasil. Ministério de minas e energia. Secretaria de geologia, mineração e transformação mineral. **Projeto cadastro de abastecimento por água subterrânea. Diagnóstico do município de Arapiraca estado de alagoas/** organizado por João de castro Mascarenhas, Breno agosto Beltrão, Luis Carlos de Souza Junior. Recife: CPRM/PRODEM, 2005. 25p.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Disponível no endereço eletrônico. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat>. Acessado em 16 jun, 2022.

MARQUES, Luís. PRAIA, João. **Geociências nos currículo dos ensinos básico e secundário**. Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. 2001. 355p.

SILVA, Dakir Lara Machado. **A Geografia que se ensina e a abordagem da natureza nos livros didáticos**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Porto Alegre. Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto, 2004. 104p.

TOLEDO, Maria Cristina Motta. **Geologia/Geociências no Ensino**. In: Seminário Nacional sobre Cursos de Geologia, Universidade Estadual de Campinas. (Apres. oral). 2002.

TOLEDO, Maria Cristina Motta. **Projeto de Criação do Curso de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental**. Revista do Instituto de Geociências - USP Geol. USP Publ. Espec., São Paulo, v. 3, setembro 2005. p. 1-11.

WINGE, Manfredo. **Glossário geológico ilustrado**. Publicado na Internet em ©2001-2010. <http://www.unb.br/ig/glossario/> e disponível em 01 de janeiro de 2022. *et. al.* 2001.reativado no site da SIGEP, <http://sigep.cprm.gov.br/glossario/> sob a égide do Serviço Geológico do Brasil - CPRM.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.015)

# O USO DA LINGUAGEM RADIOFÔNICA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

**Gislayne Chiarelle Vieira Soares**

Mestranda do Curso de ENSINO da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA, Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, [chiagis@hotmail.com](mailto:chiagis@hotmail.com);

**Jucieude de Lucena Evangelista**

Doutor pelo Curso de CIÊNCIAS SOCIAIS da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, [jucieudelucena@uern.br](mailto:jucieudelucena@uern.br).

## RESUMO

Contextualizando o ensino na atualidade é possível perceber diversas problemáticas no âmbito educacional, muitas das quais relacionadas diretamente aos processos de ensino e de aprendizagem nas mais diversas instituições escolares. É perceptível a incessante busca dos docentes por novas metodologias e estratégias que sejam capazes de auxiliá-los no trabalho pedagógico, pois inúmeros discentes apresentam dificuldades consideráveis na construção do conhecimento, essas dificuldades acabam tornando-se obstáculos abissais, motivo pelo qual muitos se sentem desmotivados e até criam verdadeiras apatias pelos espaços escolares, especialmente pela sala de aula. O problema supracitado é uma realidade presente nos mais diversos espaços escolares, diante dessa realidade optamos por realizar uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, voltada para o uso da linguagem radiofônica como estratégia didático-pedagógica no ensino de História. Para tanto, objetivamos realizar um mapeamento dos trabalhos acadêmicos que versam sobre essa temática com a finalidade de identificar a trajetória efetivada por outros pesquisadores. Assim,

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.015)

O USO DA LINGUAGEM RADIOFÔNICA COMO ESTRATÉGIA  
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

esta pesquisa visa proporcionar uma visão geral das publicações que abordam a temática supracitada e conhecer as metodologias e estratégias utilizadas nas pesquisas analisadas. Para alcançar o objetivo proposto, adotamos como metodologia a análise dos documentos pesquisados no banco de teses e dissertações da CAPES. No que diz respeito ao seu referencial teórico, esta pesquisa está embasada nos seguintes autores: Perrenoud (2000); Soares (2000); Teixeira e Almeida (2014); Evangelista (2016) e outros. No que concerne aos resultados alcançados, o mapeamento realizado evidenciou a eficácia de estratégias relacionadas a linguagem radiofônica nos processos de ensino e aprendizagem, auxiliando docentes e discentes no desenvolvimento de competências e habilidades primordiais para a sistematização e construção do conhecimento histórico.

**Palavras-chave:** Estado do conhecimento, Ensino de história, Linguagem radiofônica, Processos de ensino e aprendizagem.



DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.016)

# PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A REALIDADE VIVENCIADA PELAS VOZES DO CAMPO

## Márcio Gardenyo Alves da Silva

Professor da Casa Familiar Rural de Açailândia, estado do Maranhão, licenciado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, e-mail: [mrgardenyo@yahoo.com.br](mailto:mrgardenyo@yahoo.com.br).

## Jeane de Oliveira Pereira

Professora da Rede Municipal de Açailândia, estado do Maranhão, pós graduada em Pedagogia escolar – gestão, supervisão e orientação escolar na FATEH, graduada em Ciências- habilitação em Biologia na UEMA e em Licenciatura Plena em Química no IFMA, e-mail: [jeane-biologia@hotmail.com](mailto:jeane-biologia@hotmail.com).

## Daiana Lima de Araújo

Professora da Rede Municipal de Açailândia, estado do Maranhão, é professora substituta na UEMASUL – CCHSTL (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão), mestre em Letras pelo programa de Pós-Graduação Profletras na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), e-mail: [daiana.lettras@hotmail.com](mailto:daiana.lettras@hotmail.com).

## RESUMO

Este artigo aborda o ensino escolar na Educação de Jovens do Campo, tomando como base a Proposta didática da Pedagogia da Alternância. Deste modo, buscamos validar o modelo de ensino proposto pela Casa Familiar Rural (CFR), como sendo um espaço produtivo para a construção de conhecimento do sujeito marginalizado. Sujeito este, em que por diversas vezes, tem no discurso do dominante seu espaço negado. Assim o artigo surge com a pretensão de expor uma proposta metodológica de ensino que res (significa) a prática da docência em sala de aula. Assim, para este estudo utilizou-se como aporte teórico autores como Street (2014), Caldart (2009), Silva (2011), Saviani (2008), Berth

(2018), BNCC (2017), e outros. Ademais, através desta pesquisa os alunos do campo legitimam sua visibilidade e o aprendizado torna-se significativo. É o aprender e (re)descobrir com seu dia a dia uma formação escolar e social para a vida.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância, Ensino-aprendizagem. Casa Familiar Rural. Vozes do campo. Empoderamento.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa evidencia diversas experiências em sala de aula em que o educando do campo é negligenciado. E essa problemática, na escola da zona rural com as estratégias da Pedagogia da Alternância é de fato, desconstruída. Isto é, conceitos perpassados em estigmas ou estereótipos na verdade, são compreendidos como ferramentas para emancipação dos educandos, e a escola tornar-se um espaço de construção de “eu(s)” fortalecidos.

Nesse sentido, a educação torna-se significativa quando esta tem legitimidade social para o sujeito. Consiste em afirmar, que a educação ocorre diante da interação do sujeito com suas práticas sociais. Quer dizer, o educando no contexto escolar somente irá encontrar significado em seu ensino aprendido, desde que, suas aulas sejam permeadas por contextos reais. Compreensão que valida o sistema de ensino em fundamentos teóricos e práticos que prioriza o todo, e não o uno. Um sistema de ensino atuante em espaço heterogêneo e contextualizado a este.

Para tal articulação, o sujeito que fundamenta nossa pesquisa “[...] é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro.” (Marcuschi, 2008, p. 71). Isso implica afirmar, a possibilidade da existência da própria coletividade no contexto escolar, e não apenas um sujeito sem história dentro de uma sala de aula. Todos os alunos ao iniciar seu processo de aprendizagem, já possuem seus conhecimentos de mundo.

E a escola deve ser ambiente para o funcionamento desses conhecimentos enciclopédicos<sup>1</sup>. Ou seja, o aluno com seu conhecimento, por exemplo, sobre plantio, organização de ambiente, ou ainda, cuidados com animais, pode-se estabelecer relação com disciplinas como ciências naturais- Biologia, Matemática e a Química, entre outras e o seu dia a dia.

Trata-se do que defendia Bakhtin (2016) acerca da linguagem, “[...] sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas,

1 O conhecimento enciclopédico, relaciona-se “[...] a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.” (KOCH; ELIAS, 2018, p.42)

mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (p. 38). E é nessa forma de representar, e considerar toda a diversidade que nossa produção se define.

Por outro lado, sabemos que a Educação no Campo é em si, ofertada aos recortes, pois, entende-se, que sua estrutura conteudista e metodológica não se adequa aos alunos do campo. E sim, o contrário, são alunos moldados a um sistema “urbano”<sup>2</sup> que não oferece um ensino contextualizado com o meio em que vivem. Assim, são as sujeitados a rótulos e conteúdos de livros didáticos, e se excluem os conhecimentos do campo que os permeiam, e inclusive o entrelaçamento entre o campo e as disciplinas normativas, como já citado anteriormente.

Eis por que o campo geralmente está ligado ao conceito de atrasado, primitivo, ao passo que a cidade se liga ao conceito de desenvolvido, moderno. Veja-se que campo, na sua raiz latina (rus) originou a palavra “rural” e também os termos “rústico”, “rude”, “rudimentar”, isto é, “tosco”, “grosseiro”. Na sua raiz grega (agrós) originou “agrícola” e também “agressividade”, “agre”, isto é, “acre”, que significa “áspero”, “agressivo”. Em contrapartida, cidade na sua raiz latina (civitas) gerou “civilização”, “civilizado”, “civil”, “cívico”, “civildade”. E na sua raiz grega (polis) originou “político” e “polido”, que significa “aperfeiçoado”, “alisado”, portanto, o contrário de “áspero” e também “atencioso”, “cortês”, isto é, o contrário de “agressivo”. (Saviani, 2012, p. 25)

Diante desse paradoxal sistema de ensino, em que se tenta converter o aluno a um sujeito único, sem levar em consideração o seu lugar de fala<sup>3</sup>, infiltra nesta postura, uma sociedade que dia após dia fortalece as divisões sociais que nos rodeiam. Compartilhando

2 Refere-se ao Ensino regular ofertado na maioria das escolas públicas na zona rural. Estas apresentam perfis direcionados ao aprendizado dos alunos da zona urbana, o que por muitas vezes não se adequa a realidade do lócus social do sujeito do campo.

3 Ribeiro, esclarece que “[...] O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos no lugar de fala como refutar historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.” (p. 66) Ela valida o aspecto sociohistórico do sujeito como forma de possibilitar a desestrutura da classe dominante sobre aqueles que não tem oportunidade de exercer seu lugar social.

dessa mesma concepção, Street (2014) afirma que “as dimensões primárias dessa estrutura de poder, implicam a hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens sobre as mulheres, das elites centrais sobre as populares locais” (p.33).

Com base nestas concepções, percebemos que a importância que a escola delega acerca das metodologias e direcionamentos das aulas tratam-se, de pressupostos sobre escolarização, conteúdos e exames. E dessa forma, “o modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-a progressão, civilização, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44).

E tal posicionamento constrói alunos que não se identificam com os conteúdos, os meios e objetivos utilizados em sala de aula. Visto que, a organização curricular baseia-se quase sempre, nos alunos da zona urbana. Porém, é essencial que o espaço escolar forneça um ambiente em que os alunos possam valorizar-se como sujeito, empregar sua cultura e preceitos em aplicações conteudistas em sala de aula.

A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (Caldart, 2009, p. 38)

Logo a vida no campo, difere da vida na cidade, quer dizer, que a prática local sendo associada ao ensino é uma aquisição do letramento que se estrutura na base histórica da comunidade. A ambiguidade em manter uma base curricular em preceitos de outro

contexto, é apenas uma ambivalência contextual associada à classe dominante.

[...] para todos que se identificam com a luta pela transformação desta sociedade e construção de uma nova forma social em que a terra deixe de ser apropriada privadamente e volte a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude. (Saviani, 2012, p.32)

Para defender a apropriação de uma educação com a inserção de práticas sociais de seus alunos, manifestações em atividades comunicativas sociohistóricas, tem-se uma nova visão de ensino, definida como a Pedagogia da Alternância. Para Saviani (2012), a configuração desse sistema educacional é “[...] uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural.” (p. 29-30) Neste sentido, diz respeito, ao intuito de transformar a Educação do Campo, em ter o perfil do aluno e de seu contexto social a base para a estrutura curricular,

Seus princípios básicos podem ser assim enunciados:

1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural. (Saviani, 2012, p.30)

Contudo, são poucas as escolas do campo em que concentra-se, a base curricular no sujeito do campo e no seu contexto. A maioria das instituições escolares que se localizam na zona rural, são direcionadas pelo sistema único de educação (classe dominante), quer dizer, o mesmo parâmetro que atende a escola urbana é o mesmo que atende a zona rural. Apesar, das escolas do campo,



ligadas aos seus respectivos municípios terem planejamentos e métodos direcionados a vivência do aluno, não há interação entre o conhecimento normativo da escola ao campo, e vice-versa.

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (Kleiman, 2007, p.4).

Para Ribeiro (2017), o “[...] lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.” (p. 71). Deste modo, parece adequado reafirmar a importância da influência do contexto do aluno ser inserida em suas práticas sociais por intermeio da escola, ou seja, reafirmar a validade de sua vivência sociocultural política e econômica.

Visto que, são formas de construir não somente a integração do sujeito em sociedade, como também, o sujeito e sua identidade. Assim, resulta em promover-se um sujeito empoderado, que sinta-se capaz de exercer suas práticas sociais em situações reais em sociedade, assim como em sua comunidade. Por isso, validamos que a base para o ensino escolar, deva direcionar-se ao pensamento teórico de Silva (2011) em que a postura das aulas tradicionais, e o uso exclusivamente do livro didático associado somente ao ambiente da sala de aula, não seja as únicas possibilidades produtivas.

Para ensinar esta matéria, o professor deve fazer uma reflexão sobre o que ensinar e como ensinar, como desenvolver os temas adequadamente, como estabelecer um ordenamento lógico entre os conteúdos, como conciliar as atividades práticas com o conteúdo teórico. É necessário que ele saiba transmiti-la e torná-la assimilável pelo estudante. Associar cada teoria com o que ocorre no dia-a-dia é o caminho. (p. 09).

Certamente, é assim que entendemos as contribuições deste trabalho, a possibilidade de mudança. Em que o aluno exerça-se como cidadão, sujeito crítico-empoderado, e não somente de

seus conhecimentos curriculares, mas também, de sua identidade cultural e social. Por isso, a pesquisa evidencia os elementos fundamentais para o empoderamento do educando e o contado com as diversas disciplinas, sob a perspectiva do letramento social e da metodologia da alternância na Casa Familiar Rural.

O empoderamento como teoria está estritamente ligado ao trabalho social de desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão e visa principalmente a libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em diversas frentes de atuação, incluindo a emancipação intelectual. (Berth, 2018, p. 34)

Partindo das reflexões feitas, deve aqui ficar claro, que este trabalho vem para dar visibilidade ao uso da metodologia da alternância na Casa Familiar Rural (C.F.R) do Município de Açailândia- MA, estratégia utilizada desde a fundação da escola agrária, assim como oferecer perceptibilidade as “vozes do campo”. Vozes, estas muitas vezes silenciadas, e destinadas a metodologias pedagógicas que não condizem com sua realidade. Por meio dessa estratégia abordada pela C.F.R., os alunos têm uma maior liberdade em se expressar e facilidade na produção de conhecimento. Em razão de o ensino transcender os conteúdos formativos de uma educação do ensino regular.

Nesse sentido, Ribeiro (2017) afirma, “[...] trazer a tona essas identidades passa a ser uma questão prioritária.” (p. 42). Já que, precisamos fazer com que o educando ultrapasse as barreiras produzidas socialmente, e que este resgate sua posição como sujeito crítico e participante de uma sociedade, um sujeito incluso socialmente que vive no/do campo. Assim, a contribuição essencial da pesquisa objetiva validar a estrutura social e escolar fornecida pela Escola Casa Familiar Rural, visto que, a aplicabilidade da metodologia da alternância constrói em seu educando o empoderamento de seu aprendizado.

## 2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: REALIDADE VIVENCIADA PELAS VOZES DO CAMPO

A importância da Pedagogia da Alternância se revela não propriamente no exercício de ser sujeito em seu papel social escolar, mas também, em seu posicionamento quanto ao seu locus social. Isto é, os alunos são motivados dentro da sala de aula com conteúdos normatizados, contudo, reais. Já que, esses alunos são confrontados a experimentar vivências práticas de seu dia a dia com base em seu aprendizado no meio escolar. Para Nascimento (2012), a estratégia da “alternância”, em que o aluno se mobiliza “quinze dias no contexto escolar”, e os outros “quinze dias restante do mês” em casa, é de extrema importância, visto que, o aluno ao desenvolver “práticas sociais rotineiras” no campo com base no que aprendeu na escolar, torna-se, a consolidação de seu papel social em sociedade, e primordialmente, desenvolve sua legitimidade identitária.

Há várias formas de explicar a relevância da Pedagogia da Alternância, contudo, a principal talvez esteja na associação da realidade do aluno ao espaço escolar. Visto que, a Educação do Campo nem sempre permite ao aluno a convivência dos conteúdos estudados aos conteúdos práticos de seu dia a dia. E é precisamente esse deslocamento do sujeito do campo ao meio escolar, e ao mesmo tempo o reconhecimento desse sujeito escolar no campo que vem garantido uma educação de equidade e qualidade. Pois, existe um diálogo entre as participações sociais, tanto por parte dos alunos, como por parte da família.

Segundo Carvalho (2014),

Essa dinâmica educacional segue os princípios da práxis Freiriana: prática – teoria – prática, em que os estudantes tornam-se pesquisadores por meio das observações e pesquisas que fazem para conhecer melhor a sua propriedade familiar e comunidade, voltando para escola com novos olhares. Fazem o aprofundamento teórico, a fim de confrontá-los com a prática, propondo atividades de melhoria, que resultem no crescimento pessoal, de sua família e, conseqüentemente, da sua comunidade camponesa. (p. 28)

Assim, a predominância das Escolas Famílias Agrícolas, doravante E.F.A.S promove o desenvolvimento da própria natureza campezina, e revela aspectos da realidade social da zona rural dentro do contexto escolar, aspectos antes não correlacionados ao ensino regular ofertado a população do campo. Diante da importância da metodologia estudada, faz-se necessário expor um pouco de sua história, de sua construção metodológica em nossa sociedade.

De acordo com Costa (2016) diante de um ensino moldado “por forças produtivas do capitalismo industrial” as escolas públicas foram sendo construídas a considerar um “denominador comum”, a sociedade hegemônica, com “métodos e ferramentas padronizadas” e com isso sem contemplar todas as esferas identitárias dos sujeitos. Assim, diante de uma rigidez obrigatória, a escola do campo mais do que qualquer uma, não conseguia sustentar todos os lugares-sociais do sujeito presente na sala de aula.

De fato, ter uma escola que auto-represente todos os sujeitos do universo escolar exige pelo menos está disposto a desvincular-se do padrão e da obrigatoriedade dos preceitos únicos da classe dominante - caminho esse desenhado por um espaço unitário e controverso. Isto é, um espaço que não lida com as situações específicas de cada local, a tornar o contexto escolar na rigidez de um ensino tradicional.

Esta proposta pedagógica e metodológica propõe atender as necessidades de articular educação e trabalho, para que os indivíduos tenham acesso à escola sem ter que parar de trabalhar nas propriedades familiares. A educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico. (Chaves e Foschiera, 2014, p. 82)

Conforme, destaca Chaves e Foschiera (2014) a constituição da Pedagogia da Alternância foram decorrentes das diversas transformações industriais que a sociedade perpassava, e com o crescimento urbano, a maioria dos jovens da zona rural que antes ajudava suas famílias com o cultivo da terra e cuidados com os animais necessitavam continuar seus estudos na parte cosmopolita da

cidade. E seus familiares que antes dependiam deles para os trabalhos campestres se viam desolados.

“Diante disso um pequeno grupo de agricultores franceses iniciou a discussão acerca da possibilidade de uma nova educação que estivesse em consonância com suas necessidades e aspirações.” (Ibidem, p. 81) Apesar disso, em consonância com toda a comunidade do campo, as famílias decidiram que os jovens não iriam mais para a zona urbana para continuarem seus estudos, a partir daquele ano, eles iriam se envolver em operações escolares e ao mesmo tempo do próprio campo. “Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural.” (TEIXEIRA, BERNATT, TRINDADE, 2008, p. 227)

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (Caldart, p. 71)

Dessa forma, o sujeito do campo ao mesmo tempo em busca de uma melhoria de qualidade em seu ensino, pois, pela primeira vez seria uma educação realmente pensada para os sujeitos do campo, e o melhor, é que não precisaria mais sair do seu lugar de fala. Eles poderiam continuar no campo e na escola, em dias alternados, ou seja, “[...], estudando em tempo integral, e nos demais, estariam em suas casas, dando continuidade à sua formação. Surgiu assim a primeira escola da Pedagogia da Alternância, intitulada Maison Familiale Rurale (MFR [Casa Familiar Rural]).” (CHAVES E FOSCHIERA, 2014, p. 82)

A natureza desta aprendizagem “Pedagogia da Alternância”, recebeu assim, definição que “[...] consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional.” (Teixeira, Bernatt,

Trindade, 2008, p. 227). Assim, salienta Costa (2016), uma das estratégias como forma de demarcação social foi a criação dessa nova forma de ensino, em que o objetivo principal, além do ensino em si, fosse o sujeito. Assim, na década de 1960, instala-se no Brasil, uma metodologia de ensino já vigente na França e que ocupava um processo de aprendizado definido por aspectos sociais do sujeito e de seu meio.

Neste contexto, verifica-se que a Pedagogia da Alternância não surgiu somente por fatores econômicos, diria que grande parte, deu-se por conjecturas sociais. Quer dizer, na luta da formação “[...] dos jovens agricultores, como tem sido permanentemente reconstruída e reelaborada ao longo de sua história, em uma busca constante de praticar a interação ação e reflexão. (Sobreira, Silva, 2014 p.216)

Apesar da diversidade entre os países, criou-se um ensino no Brasil autotfigurado em estratégias a compor um cenário coletivo de grupos sociais da zona rural. Como observa os autores, Teixeira, Bernatt e Trindade (2008) “[...] a experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas. Não obstante, decorridos 40 anos de sua implantação no país, essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase em nosso meio acadêmico.” (p. 227)

Assim, a primeira EFA, sigla que define a “Escola Família Agrícola”, localizava-se no estado do Espírito Santo, e hoje tão presente e conhecida no Município de Açailândia, como Casa Familiar Rural (C.F.R). As E.F.A são escolas comunitárias, porém, nem sempre tem os seus devidos repasses governamentais para manutenção e funcionamento do espaço escolar. Isso porque, a Instituição social é compreendida pela sociedade hegemônica como um projeto privado. Entretanto, é um locus social que busca a equidade através de uma legislação de ensino que prioriza o sujeito em suas múltiplas vozes, assim como seu lugar de fala, ou seja, o sujeito e o seu meio social.

Carvalho (2014) enfatiza as três dimensões que são relacionadas as estratégias de ensino das E.F.A.; “[...] a educação formal, que é o fruto conquistado por meio da escola oficial; a educação não formal, que são as práticas educativas realizadas na comunidade



e na sociedade; e, por fim, a educação informal, que é o aprendizado surgido das práticas sociais a partir do convívio cotidiano.” (p. 27) Por isso, este trabalho dialoga com o Letramento ideológico, e não o autônomo. Pois, uma das principais características é a valorização das múltiplas vozes do sujeito do campo, ou seja, seu meio social importa e também é base para alocação da sistematização dos estudos escolares.

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral. (Teixeira, Bernatt, Trindade, 2008, p. 229)

Trata-se, então, de uma nova estruturação do ensino regular, a alternar dois espaços com o objetivo de promover o ensino-aprendizado sem priorizar aspectos somente escolares, ou apenas, tópicos campestres, do campo, por exemplo. E não é algo simplista, é uma educação nutrida por aspectos do desenvolvimento da agricultura e o desenvolvimento do sujeito social do campo.

Nesse sentido, a articulação somente ocorre por essa estrutura enfatizar sincronicamente quatro pontos norteadores que são eles: Formação integral – aspectos mais voltados ao sujeito social do campo, em segundo, o Desenvolvimento do meio – diretamente ligado aos aspectos do contexto-meio-coletivo do sujeito, isto é, todas as possíveis atuações do sujeito do campo em sociedade, o terceiro eixo, a Alternância, direcionada propriamente as estratégias estabelecidas para alcançar os objetivos, e por último, temos a Associação local, que constitui o envolvimento e participação da família em todo o processo educativo escolar-campo. Somente assim, tornar-se possível alcançar a formação social do sujeito do campo, profissional e escolar, ou seja, é um processo que exige participação conjunta dessas quatro articulações.

Figura 1 – Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância



Fonte: PUIG-CALVÓ, 2006

Dessa forma, entre os fatores que contribuíram para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância, destacamos: “[...] parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 16). O que, aliás, destacamos como base para conceber a importância da Pedagogia da Alternância, é a necessidade de compreender o tripé que mantém as estratégias válidas,

[...] o primeiro ambiente é o familiar e a realidade onde vive. Interagindo com a escola, o educando compartilha os múltiplos saberes que possui com os demais atores, de maneira reflexiva e, finalmente, aplica o conhecimento e a prática na comunidade agrícola ou faz uso delas em movimentos sociais. (Chaves e Foschiera, 2014, p. 82)

Dentro desta perspectiva a Pedagogia da Alternância estabelece vínculo com o aluno-escola-contexto (família agrícola). Por isso, garantir uma educação de qualidade no território do campo significa

participação coletiva das ações escolares. Isto é, uma participação social de abrangência da escola ao campo. É uma educação em parceria com a comunidade agrícola, e desenvolve, além dos saberes formais e informais, amplia reflexão acerca de conceitos, como: equidade, direito, conservação, respeito, proteção ambiental, reciprocidade, igualdade, entre outros. Visto que, na Educação do Campo, o ensino merece como qualquer outro ensino, que se valorize o sujeito e este seja construído como atuante crítico e empoderado do seu lugar de fala e conhecimento. Isto é, o ensino “[...] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.” (CALDART, 2002, p. 26)

Assim, concordamos em afirmar, a Pedagogia da Alternância proporciona a experiência de desestabilizar o ensino tradicional. Embora esse ensino seja com ênfase em identidades fixas, e quase sempre não favoreça o sujeito do campo; é este cruzamento que deve entrelaçar-se ao ensino da zona rural. Pois, é necessário criar as ligações teóricas reais e vivenciadas na normatividade, com os ensinamentos do campo e com a formação da identidade do campo, somente assim, a legitimação será marcada. É a partir desse olhar, ora escolar, ora comunidade, que a Pedagogia da Alternância se delinea diante de um sujeito empoderado, um aluno conciliado com seu meio, e que se reconhece e compartilha dele todos seus saberes.

### **3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O EMPODERAMENTO SOCIAL**

A educação originalmente significa propiciar um local de expressão e desenvolvimento do ser; como garantir o vínculo do sujeito em sociedade, posicionando-o em equidade em sua formação social e intelectual. Então, como pode a educação ao mesmo tempo provocar o descontrole quanto a essa mesma equidade assistida? Existiria ou não de fato educação para todos? E essa educação para todos, será mesmo de igual qualidade fornecida em diferentes classes sociais de nossa sociedade? A Educação do Campo é tão legitimada quanto a Educação na cidade?

A referência acima exposta já é de conhecimento de todo o corpus educativo. Não temos uma educação de igual proporção em

qualidade em todos os lugares sociais de fala. E quando tratamos da zona rural, as deficiências físicas, sociais e metodológicas são ainda mais presentes. A respeito, Caldart (2008) enfatiza como o sujeito do campo é excluído do processo educacional local, e cercados pela homogeneização de uma educação nacional. Assim o sujeito do campo tem sido apagado dos processos pedagógicos, culturais e sociais, quer dizer, “[...] não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e são tratados de modo preconceituoso, discriminatório.” (p. 73)

Porém, o enunciado é para trazer à tona a importância da presença do empoderamento dentro do nosso contexto escolar da Educação do Campo. Visto que,

A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias. (Caldart, 2008, p. 73)

Dessa forma, trazemos o termo empoderamento neste trabalho no mesmo viés exposto por Horochovski (2006) “Empoderar é fazer com que indivíduos, organizações e comunidades ampliem recursos que lhes permitam ter voz, influência e capacidade de ação e decisão, notadamente nos temas que afetam suas vidas, em diversas esferas [...]” (p. 09) Por isso, Caldart (2008) enfatiza sobre a importância do lugar de fala das diversas vozes presentes na Educação do Campo, em que “[...] precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta idéia: existe o outro e ele deve ser respeitado. Os sujeitos do campo são diversos e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica.” (p. 84). E não serem percebidas pelo corpus social, como “negatividade”.

[...] denúncia/resistência, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja

seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...] (Caldart, 2008, p. 75)

Observa-se que o autor cita a dificuldade dos alunos do campo em ser estáveis em ser quem são, pois, costuma-se resgatar neles o sentido cultural da “recusa”. A ideia de empoderamento, tende a desconstruir esses pressupostos homogeneizados da classe dominante. Por isso, Chaves e Foschiera (2014) enfatiza,

Dentro desta perspectiva não basta criar uma escola no campo a partir da concepção urbana, pensada para os cidadãos que habitam esta localidade, a escola precisa ser pensada pelos sujeitos que ali vivem, para que efetivamente sintam-se pertencentes a este ambiente, protagonistas da construção desta instituição. ( p. 82)

Nesse sentido, por termos ciência da realidade social de quem seja e de onde vem o sujeito-aluno, o professor, assim como os demais profissionais da educação precisam entender a importância do termo “empoderar”. Pois, acreditamos que ao propiciarmos o reconhecimento de nosso aluno quanto a sua história, seu contexto e todo seu desenvolvimento como válidos a sociedade, este mesmo sujeito, terá legitimidade em atuar em qualquer corpus social em que se encontre.

[...] o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (Baquero, 2012, p. 181)

E essa transformação somente será possível, se este sujeito reconhecer a importância de seus esforços, valorizar seus conhecimentos, identificar seu lugar social como válido, assim como qualquer outro lugar de fala, além, de referenciar o outro como por igual em direitos e deveres. E Baquero (2012) esclarece, “Conscientizar não

significa manipular, conduzir o outro a pensar como eu penso; conscientizar é “tomar posse do real”, constituindo-se o olhar mais crítico possível da realidade; envolve um afastamento do real para poder objetivá-lo nas suas relações” (p. 181).

Ou seja, o aluno tem que ter consciência crítica da realidade em suas múltiplas facetas, e não somente, no viés que determina certa conjectura social. E acreditar na relação primordial do empoderamento como resultado da Pedagogia da Alternância é presumir que esse sujeito empoderado entende que todo lugar social é legitimado, dado que, cada um tem seu valor e vivência social que enaltece a sociedade como um todo.

E foi, de certa forma do “empoderamento” que iniciou as lutas por uma educação de qualidade no campo. E a Pedagogia da Alternância é a possibilidade de mudança de cenário, em que ao aluno não precisa passar pelo abandono de sua convivência com o campo, ao contrário, ele na Casa Familiar Rural tem a oportunidade de melhorar seus conhecimentos acerca da terra, dos animais e de tudo ligado a vida campesina, além dos conhecimentos formativos em total interação pedagógica.

Assim, empoderar o outro, não é falar ou crescer por ele, significa ao professor e demais profissionais educacionais, fornecerem ao outro, caminhos, possibilidades de crescimento, seja social, moral, intelectual, entre outros. E o sistema metodológico aqui estudado, a Pedagogia da Alternância disponibiliza esse caminhar. Ao mesmo tempo o sujeito tem dentro da escola seu meio social em que vive; como por exemplo, o trabalho com o cultivo, a construção de recursos mais viáveis a plantação, e além de toda essa formação ser com base nas referências didáticas.

O professor atuante do ensino alternante perpassa os valores sociais dos alunos como pressupostos não de uma réplica de ensino do aluno da zona urbana, por exemplo. Pelo contrário, o professor desenvolve, um ensino que perpassa teoricamente toda a vivência do sujeito, promovendo uma realidade com base na construção identitária do aluno.

Como resultado, o empoderamento, apesar de não ser uma dádiva, necessita quase sempre da intervenção de fatores externos, o que aponta para as ações concretas de compreender o fenômeno e intervir na



realidade. A maior parte dessas ações se constitui no âmbito de propostas de desenvolvimento. No que concerne aos estratos de menor status socioeconômico, implica estes tomarem consciência das injustiças de que padecem e passam a lutar para aumentar sua autoestima, autoconfiança, participação nas decisões que afetam suas vidas e sua independência econômica. (Horochovski, 2006, p. 09)

E automaticamente, neste viés, todo o estereótipo e estigmas que supostamente são verdades e perpassado no ensino recriado com base na zona urbana ou em outra realidade diferente da do campo é desconstruída. E começamos a ter uma base sólida num posicionamento com referência ao aluno do campo. E este ensino, assegura ao sujeito uma maior estabilidade emocional, social e intelectual.

Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (Baquero, 2012, p. 181).

Podemos até fazer associação ao conceito do que nos traz Bell Hooks (2013) sobre o ensino transformador. Apesar da autora abordar especificamente sobre “questões sócio raciais”, ela expõe toda a temática que “autoriza” o sujeito da classe dominante a desconstruir a identidade do outro com base na de outrem.

Sem dúvida, a fala e estudo crítico de Hooks acerca de conjecturas étnico-raciais, expande-se, como ela mesma afirma, a todos os marginalizados<sup>4</sup>. A autora em suas lembranças quanto a ser negra, e pela primeira vez a frequentar uma escola de branco, relata que “à medida que nos deparávamos com os constantes

---

4 Termo referente aos sujeitos colocados socialmente a margem pela sociedade dominante, como os índios, camponeses, negros e todo e qualquer sujeito que de alguma forma tem seu direito de fala burlado pelo seu status social. Para entender mais sobre o assunto leia o livro “Lugar de fala” de Djamila Ribeiro (2017).

preconceitos, uma corrente oculta de tensão afetava nossa experiência de aprendizado” (p.14) E tal colocação foi exposta neste trabalho com o intuito de estabelecer conexão com a influência do meio e o aprendizado do aluno, e como esse ambiente escolar pode influenciar.

Ou seja, assim como Hooks (2013) não considerava válido um ensino “[...] baseado no pressuposto de que a memorização de informação e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura [...]” (p.14) Nossa pesquisa legitima o ensino formativo-iterativo sempre em paralelo e com suporte nos conhecimentos de mundo do aluno. E nunca o pressuposto de valorizar um e engavetar o outro.

Por isso, consideramos a Pedagogia da Alternância como capaz em oferecer suporte ao que Hooks acredita ser “a educação como prática da liberdade”. Isto é, empoderar o aluno de toda plenitude social, emocional ou cognitiva da qual se é capaz de se desenvolver.

Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (Ibidem, p. 17)

Empoderar neste contexto, resulta de o aluno atuar em sua construção diariamente, e sempre partindo-se de quem ele já é e do que este traz. Pois, assim como Kleba (2009) temos ciência que “o empoderamento pessoal possibilita a emancipação dos indivíduos, com aumento da autonomia e da liberdade.” (p. 733)

Nesta perspectiva, fica claro o papel fundamental da escola em seu direcionamento acerca da Pedagogia da Alternância, em possibilitar a interação/atuação do aluno com/na sociedade. Por isso, Baquero afirma (2012) “[...] não podem “dar poder às pessoas”, mas podem torná-las capazes de aumentar suas habilidades e recursos para ganhar poder sobre suas vidas” (p. 179). Dado que,

a escola aqui forma sujeitos sociais com poder de voz, e donos de seus lugares de fala.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino escolar é promovido de forma a despertar questionamentos acerca do dia a dia do alternante, em suas práticas e teorias desenvolvida, a favorecer a formação do sujeito do campo quanto sua legitimidade social. E a considerar a Pedagogia da Alternância nesse percurso, o alternante torna-se protagonista de suas experiências e suas vivências impulsionam as inter-relações curriculares. Ou seja, são construídas novas projeções de quem seja o sujeito do campo, abandonando as ideias estigmatizadas, e desenvolvendo o sentido "potencial e real" de ser campestino.

Baseada na fala das autoras Vergutz e Cavalcante (2014), detectamos consonância na validade do ensino aprendizagem em conjunto da Pedagogia da Alternância e da educação do campo

A associação entre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, entre práxis educativas que se apresentam ambas com ênfase no sentido vivencial dos sujeitos pertencentes ao campo e que estão imbuídas de questões sociais e políticas que empoderaram estes sujeitos como conhecedores de sua história e capazes de se tornarem agentes de uma coletividade, fortalecem a continuidade da luta por educação contextualizada, coerente e conhecedora da sua função social numa sociedade excludente e com projeto hegemônico voltado apenas ao capital. (p. 35).

Portanto, a CFR constitui um espaço escolar diferenciado de outras escolas, pois a própria instituição torna-se casa, um lar para o alternante. Nesse sentido, as propostas de atividades desenvolvidas buscam contribuir para a transformação do alternante no sentido de tornar-se aptos a cuidar e manejar a terra, ter a capacidade de produzir projetos e meios de aplicações de ideias em prol da melhoria de seus recursos do campo.

A CFR por meio dessas práticas sociais - teoria e prática, vem ajudando a termos uma sociedade com mais oportunidades ao sujeito da zona rural, e de certa forma a desestruturarmos uma

realidade que por muitos são concebidas: em que o pessoal do campo é somente do campo.

O ensino neste espaço escolar, tem suas práticas aplicadas com base nas vivências de seus alunos. E o que seria somente teoria, torna-se, além da prática, lidar com o dia a dia do aluno na concretização dos experimentos e seus resultados.

Nesse contexto, este trabalho teve como foco comprometimento com a educação do campo e como a CFR promove a transformação social enquanto os princípios em que se baseia a pedagogia da alternância, e a validade da mesma para o ensino escolar. Assim, torna-se fundamental ter a Pedagogia da Alternância como instrumento de empoderamento para o sujeito do campo, pois é por conta dela que o aluno deixa de ser estigmatizado como o “sujeito rural sem conhecimento” para ser o “técnico agrícola” autônomo, reconhecendo seu lugar de fala e integrado no meio social.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros dos discursos/ organização, tradução, posfácio e notas**. Paulo Bezerra- São Paulo: Editora 34, 2016.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2): 5 (25), 2001. Disponível: <https://docplayer.com.br/3597809-Pesquisa-acao-uma-metodologia-do-conhecer-e-do-agir-coletivo.html>

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. **Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual**. Revista debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012

BEGNAMI, J. B. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo**. Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores.** 2004. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2004.

BEGNAMI, Joao Batista. **Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil.** In: Documentos Pedagógicos. Brasília: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 2004.

BEGNAMI, J. B. **Estudo sobre o funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil – CEFFAS.** Brasília-DF: UNEFAB, 2013.

BRASIL (País) Secretaria de Educação Média e Tecnológica - **Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL (País) Secretaria de Educação Média e Tecnológica - **Ministério da Educação e Cultura. PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL (País) Secretaria de Educação Básica - **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 2. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília: Incri/MDA, 2008, p. 67-86.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLE, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saletè (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 18-25.

\_\_\_\_\_. **Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. 2006. Disponível em: [www.encontrodeeducacao.org.br/](http://www.encontrodeeducacao.org.br/) Acessado em 14 novembro 2020.

CALIARI, R. O. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. 2002. 123 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Lavras, Lavras. 2002.

CARVALHO, A. M. P. GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo, Ed. Cortez, 1998. (Coleção questões da nossa época).

CASAGRANDE, E. C. M. **O papel da experimentação no estudo do solo através do ensino de química: relações entre ensino e aprendizagem numa perspectiva construtivista**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Seropédica, RJ: UFRRJ. 2006. 76p.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elisabeth (organizadoras). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, S.S.C.; MOREIRA, M.A. **Resolução de Problemas IV: estratégias para resolução de problemas. Investigações em ensino de Ciências**. V.2, n.3, 1997. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.html>

CHAVES, Kênia; FOSCHIERA, Atamis. **PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN DEL CAMPO IN BRASIL: CASA FAMILIAR RURAL, LA ESCUELA DE FAMILIAS AGRÍCOLA Y LA ESCUELA ITINERANTE**. Revista Pegada – vol. 15 n.2, 2014.



DALCASTAGNÉ, Regina. **Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea.** (Org.) Dalcastagné, Regina. Vinhedo- SP: Editora Horizonte, 2008.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A e PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, E. A.; GODOI, T. R. A.; SILVA, L. G. M.; SILVA, T. P. S.; ALBUQUERQUE, A. V. **Aplicação de jogos lúdicos para o ensino de Química: auxílio nas aulas sobre tabela periódica.** Campina Grande: Editora da UEPB, 2012.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL-PERÉZ, D. et. al. **Questionando a didática de resolução de problemas: elaboração de um modelo alternativo.** Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 9, n. 1, p.7-19, 1992.

GIMONET, J. C. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação.** In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1. 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.2, 1995.

GONÇALVES, F.P.; MARQUES, C.A. Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, vol.11, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensinalmeidao/revista.htm>.

INFORSATO, E. C.; SANTOS, R. A. **A preparação das aulas.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.9, p. 86-99, 2011

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde soc.* [online]. 2009, vol.18, n.4, pp.733-743. ISSN 0104-1290. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000400016>. Acesso em 23 outubro de 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, B. **A Pedagogia da Alternância como modalidade de educação: alguns desafios para a extensão rural.** 2004. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2000.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores.** 5 edição. São Paulo, Ed. Escrituras: 2004. (Coleção Ensaios Transversais).

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. **Situação de estudo: uma organização do Ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências.** In:

MORAES, R.; MANCUSO, R. (Org.). Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 43-64.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, F. **Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais: por uma Pedagogia da Alternância**. 2000. 288 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2000.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados**. V.1, n.1, São João del-Rei, 2006.

OAKLEY, Peter; CLAYTON, Andrew. **Monitoramento e avaliação do empoderamento ("empowerment")**. Tradução de Arashiro, Zuleica e Sameshima, Ricardo Dias. São Paulo: Instituto Pólis, 2003. 96p.

OLIBONI, Samara Pereira. **O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores**. Universidade Federal do Rio Grande, 2008. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/2259>. Acesso em: 12 de novembro de 2020.

PERRENOUD, Philippe; trad. Patrícia Chittoni Ramos. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PASSADOR, C. S. **Um estudo do Projeto Escola do Campo - Casa Familiar Rural (1990-2002) do estado do Paraná: a pedagogia da alternância como referencial de permanência**. 2003. 176 p. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RICARDO, É. C. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão**

**para o ensino de ciências.** Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

ROCHA, J. C.; ROSA, A. H.; CARDOSO, A. A. **Introdução à Química Ambiental.** Bookman: Porto Alegre, 2004.

RUDIO F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 30ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SANTOMÉ, Furjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Organização e tradução). **Alienígenas na sala de aula.** 11 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, W. L. P. **O Ensino de química para formar o cidadão: principais características e condições para a sua implantação na escola secundária brasileira.** Campinas, 1992. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1992.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: Compromisso com a Cidadania.** Ijuí: Unijuí, 1997. (Coleção educação).

SANTOS, W. L. P. **Aspectos sócio-científicos em aulas de química.** 2002. 339f. (Doutorado em Educação em Química) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereida. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo /método no processo pedagógico.** Campinas, Autores Associados, 1994.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** Tese de Doutorado em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, A. M. Proposta para tornar o ensino de química mais atraente. **Revista de química industrial**, n. 731, p. 2, 2011.

SILVA, G. S.; BRAIBANTE, M. E. F.; PAZINATO, M. S. Os recursos visuais utilizados na abordagem dos modelos atômicos: uma análise nos livros didáticos de Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 2, p. 159-182, 2013.

SOBREIRA, Milene; SILVA, Lourdes. **Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.

SCHNETZLER, R. **A pesquisa em Ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas**. Química Nova, v. 25, Supl. 1, 14-24, 2002

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

ZANOTTO, Luana. **Crianças da zona rural e a escola urbana: experiências e significados construídos com uma turma do 3º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos, fevereiro – 2016

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.017)

# NEUROCIÊNCIA HEDÔNICA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

**Suelen Bourscheid**

Mestranda do Curso de Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, [bourscheid\\_suelen@outlook.com](mailto:bourscheid_suelen@outlook.com);

**Maria Preis Welter**

Mestre do Curso de Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, [pedagogia.itapiranga@uceff.edu.br](mailto:pedagogia.itapiranga@uceff.edu.br);

## RESUMO

O foco da presente pesquisa está pautado no estudo da Neurociência Hedônica e sua relevância no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, o trabalho foi conduzido pelo objetivo de pesquisar como a Neurociência Hedônica pode influenciar positivamente o processo de ensino aprendizagem. Do pressuposto de que a Neurociência consiste no estudo do cérebro humano, suas funcionalidades, sua estrutura, processos de desenvolvimento e alterações; enquanto a Neurociência Hedônica se caracteriza pela ascensão da felicidade subjetiva. Assim, se relaciona a felicidade como aspecto fundamental para o desencadeamento de melhores condições de aprendizagem. A felicidade, descrita no decorrer deste trabalho, é resultante da liberação dos hormônios da felicidade: ocitocina, endorfina, serotonina e a dopamina. O desdobrar da pesquisa aconteceu de natureza teórico empírica. Em termos de referencial teórico, fez-se uso de livros, artigos e revistas, cuidadosamente escolhidos afim de atender aos critérios de qualidade e veracidade de informações. Ainda, utilizou-se da pesquisa de campo com a coleta de informações referente ao tema e ao objetivo proposto. Esta, que se desencadeou em duas escolas dos Anos Iniciais de Ensino Fundamental do município de Itapiranga-SC, uma da rede municipal



e outra da rede estadual de ensino. Em cada escola foram selecionados cinco professores (um de cada modalidade: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano) que responderam a dois questionários, um de caráter quantitativo e outrem qualitativo. As perguntas estavam direcionadas às metodologias de ensino aprendizagem com ênfase na estimulação dos hormônios da felicidade no processo de ensino aprendizagem. Contudo, se evidencia a pertinência deste estudo, com o intuito de atenciosamente oportunizar as melhores condições de aprendizagem, com foco na abordagem da Neurociência.

**Palavras-chave:** Neurociência Hedônica; ensino; aprendizagem; hormônios da felicidade.

## INTRODUÇÃO

Esse texto trata-se de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia construído no ano de 2020. É um estudo pautado do estudo da Neurociência Hedônica e na sua relevância no processo de ensino aprendizagem. Para melhor compreensão, define-se Neurociência como uma forma de entender o comportamento da mente e consiste no estudo sobre o sistema nervoso conquanto a Neurociência Hedônica, como ascensão da felicidade subjetiva.

Sucintamente, esse trabalho teve seu enfoque na pesquisa bibliográfica e pesquisa exploratória, na qual se objetivou em estudar e compreender a Neurociência e toda influência no âmbito educacional. Além desse estudo, ampliou-se os horizontes realizando uma pesquisa a campo com professores de escolas do município de Itapiranga-SC. Essa pesquisa teve como principal objetivo verificar a prática das neurociências perante os professores nas escolas e de que forma são desencadeados os hormônios da felicidade. Contudo, relacionar ambas as questões ao sucesso do processo de ensino aprendizagem.

No decorrer desse trabalho, explana-se os resultados obtidos da pesquisa com os educadores, uma vez que a pesquisa e a resposta dos pesquisados contribuem significativamente para a reflexão sobre a temática. Nota-se de que os educadores estimulam os princípios da Neurociência sem ter total conhecimento sobre. Abordam em sua prática docente algumas atividades, porém, por vezes fazem sem associar a Neurociência e a sua pertinência.

Ou seja, aplicam as atividades por caracterizá-las importantes, mas não por possuírem o conhecimento de que estas atividades podem ser responsáveis para o desencadeamento de inúmeras reações positivas no corpo humano. Ou também, acreditam que sejam atividades recreativas, sem imaginar a magnitude de suas contribuições, relacionando com a Neurociência. Para tanto, o ponto chave é visualizar que educadores já fazem uso dessa temática, já a abordam e a vivenciam no processo de ensino aprendizagem.

## METODOLOGIA

Esse trabalho, quanto a sua natureza se classifica como pesquisa teórica empírica. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa se desenvolveu de forma qualitativa. Visto isso, o enfoque da pesquisa se sucedeu através de um questionário que “consiste num conjunto de perguntas elaboradas, em geral, com o intuito de reunir informações sobre as percepções e opiniões dos indivíduos a respeito do objeto de estudo”, dita Rampazzo e Corrêa (2008, p.99). As perguntas elaboradas obtiveram relação direta com o problema estudado, sendo que o questionário foi respondido sem a presença do pesquisador.

Para responder a problemática e o objetivo da temática, a pesquisa de campo consistiu em estudar duas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Itapiranga-SC. Assim sendo, uma da rede municipal de ensino e outra da rede estadual de ensino, são elas, a Escola Municipal FUNEI e a Escola de Ensino Fundamental Porto Novo, respectivamente. Participaram da pesquisa, cinco educadores de cada escola, sendo optado por ser um educador de cada ano escolar (1º ao 5º ano). Essa escolha decorreu para se entrelaçar aos objetivos da pesquisa, tendo em vista de abordar e visualizar a temática, de como ela acontece por todo o percurso dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao serem convidados para responder a pesquisa, direcionou-se aos educadores os documentos necessários para que a pesquisa pudesse ser registrada segura e ética. Assim, em um envelope, constava duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento assegura os direitos e deveres dos participantes, bem como os riscos e os benefícios da pesquisa, deixando livre para os mesmos aceitar ou não a participação da pesquisa. Ao concordar, assinaram o termo, na qual uma via permaneceu com os participantes e a outra, para arquivo e registro das participações.

O questionário redigido aos educadores, constituíram-se de caráter qualitativo. Na qual, os mesmos também se encontravam dentro do envelope. O questionário qualitativo se sustentou na ideia de entender as metodologias de ensino utilizadas no processo ensino aprendizagem. Quais as atividades do planejamento que podem ser possíveis gatilhos para o desencadeamento dos hormônios da

felicidade no educando, fazendo com que este possa desenvolver melhor suas condições de aprendizagem e assim se tornar mais ativo e suscetível a aprender.

Os resultados da pesquisa encontram-se descritos no decorrer do trabalho. Para manter o anonimato dos educadores, utilizou-se as siglas (A), (B), (C), (D), (E), (F), (G), (H), (I), e (J) no intuito de identificá-los.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visto a imensidão do processo de ensino aprendizagem e a sua pertinência no cenário educacional, durante o desenvolvimento da pesquisa elaborou-se uma pergunta destinada diretamente a essa temática. O questionamento teve como objetivo compreender a aprendizagem em sua totalidade. Dessa forma, a pergunta se direcionou com foco no educador, no seu ponto de vista de quais seriam os fatores primordiais que implicam numa aprendizagem significativa aos educandos.

Para Moreira (2012, p.2) a aprendizagem significativa é caracterizada pela “interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária [...] os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados”.

A partir da análise documentada sobre o que os educadores pensam a respeito da construção da aprendizagem significativa, elencou-se três importantes questões que necessitam ser observadas. São considerados os fatores primordiais que desencadeiam a aprendizagem significativa dos educandos: 1) conhecer a realidade do educando; 2) a importância da relação entre educador e educando, construção de laços afetuosos e 3) metodologias que instiguem e provoquem o interesse do educando para estimular o processo de aprendizagem.

Os educadores B e C apontam a necessidade de partir do conhecimento que o educando já possui, ou seja, partir da realidade dele. Assim sendo, o educador B atribui “*o que mais importa para que a aprendizagem realmente ocorra é estar atento aquilo que o aluno já sabe. O aluno deve ser visto como um todo, de onde veio, o que sabe, como vive... entre outras questões relevantes*”. Contribui

ainda *“aquilo que ele aprendeu seja levado para a vida, que possa acrescentar aquilo que já sabe, com isso realmente a aprendizagem acontece”*.

Correlacionado, o educador C dispõe *“conhecer meus educandos, sua realidade, seus anseios, suas carências, também é fundamental para uma aprendizagem significativa”*.

Assim sendo, pode-se associar aos ideais de Freire (1987) que considera que a educação é libertação, o conhecimento parte da realidade concreta da pessoa e esta reconhece o seu caráter histórico e transformador. Neste sentido a construção do conhecimento precisa ser articulado partindo do princípio em que o educando está inserido, relacionando com seu processo de aquisição e construção de saberes.

O segundo elemento abordado é a relação entre educando e educador. Considera-se a relação de acolhimento e confiança entre educador e educando como ponto primordial para aprendizagem: o afeto. Conforme Pereira (2017, p.15) *“o afeto é um ato indispensável para boas relações humanas, eficaz para reforçar potencialidades podendo ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar”*.

Através do autor e do relato dos entrevistados é perceptível a noção que se possui em relação ao afeto, priorizando que esta emoção pode instaurar um sentimento de confiança. Se existe afeto em uma relação, existe o sentimento de confiança e segurança entre os laços construídos. E, ao relacionar isso com a aprendizagem, percebe-se o quanto o afeto é um fator primordial na construção do conhecimento. Libâneo (1990) recomenda que precisa fazer parte do trabalho docente uma preocupação voltada em priorizar por dinâmicas que fomentem as relações entre educadores e educandos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais.

Correlacionado a isto, *“a aprendizagem da sala de aula precisa se estender no lar, onde o aluno precisa ser abraçado com elogios. Em sala de aula, gostar do educador, tendo carinho e respeito (não medo) sentindo-se acolhido e parte de um todo; ser e sentir-se amigo dos colegas”*, elenca o educador G.

Consequente, o educador D retrata *“considero a relação de acolhimento e confiança estabelecida entre educador e educando, como primeiro ponto a ser observado, pois com confiança, carinho*

*e respeito abrimos o caminho e nos relacionamos abertamente à aprendizagem, por mais difícil que pareça ser". Completa a ideia ao mencionar a relevância das relações a partir do momento que o educador sente as dores do educando e as toma para si, a fim de melhorar sua prática docente. Assim sendo, o educador D finaliza "todo ser em aprendizagem primeiro precisa acreditar em si e para isso necessita de mediação".*

Ao finalizar essa ideia, pode-se constatar a importância da relação afetiva, o relacionamento educador educando precisa ser fomentado a partir do afeto, das trocas de experiências e de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o educador ao se sintonizar no lugar de quem precisa mediar conhecimentos, também necessita aprender com a realidade de cada educando. Pode-se assim afirmar então que a afetividade presente na relação educador educando é um elemento indispensável para a construção do conhecimento.

Por fim, o último elemento indicado pressupõe metodologias que instigam e provocam o interesse dos educandos, resulta em aprendizagem significativa.

Segundo Relvas (2014, p.107) "a aprendizagem se faz necessária com a pergunta: saber isso para quê? Qual a aplicação para o cotidiano? O que essa aprendizagem modifica ou transforma o meu modo de pensar?" Desta forma, é necessário levar em consideração, a cada planejamento, a forma que o educador irá conduzir a mediação de conhecimentos, para que o educando se sinta preparado e possa se entregar por inteiro para essa vivência.

Os pontos abordados pelos educadores são de extrema valia. O educador E diz: "*Levando em consideração a caminhada já percorrida em sala de aula, acredito que a aprendizagem passa a ser significativa para o estudante quando a metodologia utilizada para a aprendizagem seja instigante ao aluno, a vontade da criança aprender e o interesse que o diferente lhe é apresentado, potencializa a disponibilidade do aluno em adquirir um novo conhecimento".* O educador G menciona "*a metodologia do educador faz toda a diferença. Não basta saber como se faz, tem que fazer acontecer com magia e isso não tem como descrever".*

O educador I atribui "*usar estratégias que despertem a aprendizagem (o interesse) do aluno, abordagens de instigar o aluno*



no visual, auditivo e sinestésico (os três tem que andar juntos na aprendizagem).

Segundo Pellón, Nome e Arán (2013, p.184):

No estilo visual, os estudantes preferem o estético, dando importância à imagem, falam rápido e as imagens em sua cabeça passam em alta velocidade. Com este estilo, se aprende observando demonstrações e procedimentos. Nos processos de leitura preferem as descrições, com um olhar minucioso imaginam as cenas de forma intensa e detalhada.

No estilo sinestésico, os estudantes aprendem fazendo, envolvendo-se diretamente, movem-se quando leem, lembram melhor o que realizaram e não dão maior importância às imagens.

São diversos os caminhos para propiciar o aprendizado. Quanto mais variada e diferenciada a aula, quanto mais metodologias, maiores as chances e possibilidades do educando compreender o assunto. Por exemplo, se ao trabalhar plantas, o educador trazer um texto, uma música e o contato com plantas, serão três as vias que o cérebro irá ter para fixar a aprendizagem, facilitando a internalização e a memorização.

Após essa pertinente abordagem correlacionada à aprendizagem e seus principais aspectos que a desencadeiam, analisa-se a segunda pergunta do questionário alicerçada na temática da Neurociência. O educador tem uma responsabilidade significativa quando se trata de aprendizagem e construção de conhecimento dos educandos. Isto pois, em termos de Neurociência, o cérebro se reorganiza e se adapta constantemente a estímulos externos, assim, permanece a cargo do educador facilitar e proporcionar aos educandos os estímulos corretos e positivos (SOUSA; ALVES, 2017).

Nesse sentido, a pergunta se relaciona à luz da Neurociência e dos diversos benefícios que ela atribui à educação, questionando se os pesquisados desenvolvem pesquisas ou estudos relativos ao assunto. Disponibilizou-se um espaço para explanar sobre seus conhecimentos na área da Neurociência na educação (o que sabe sobre, faz uso no seu planejamento, entre outros).

Dos 9 (nove) educadores respondentes, 6 (seis) relataram ter pouco conhecimento na área, 1 (um) é pós graduado na área da

Psicopedagogia e possui um vasto conhecimento diante da temática e 2 (dois) apenas apontaram algumas definições da palavra Neurociência. Já é um ponto a ser vislumbrado, pouco ainda é discutido nas escolas e levado em considerações. Ainda não se tem plenitude em relação a esse olhar voltado para como a criança desenvolve sua aprendizagem.

É possível abordar algumas considerações sobre o ponto de vista dos educadores participantes da pesquisa a respeito da definição e compreensão da Neurociência e a prática docente.

O educador H enaltece *“a Neurociência possibilita ao professor a compreensão do processo de aprendizagem do aluno, possibilitando a partir disso, a criação de estratégias que possibilitem a aprendizagem”*. Segundo o educador E *“acredito que a Neurociência nos ajuda a entender e adaptar nossas estratégias para com os objetivos que traçamos em nosso ensino. Ela enaltece que em sala de aula precisamos utilizar de diferentes estratégias para que o conteúdo apresentado seja repassado de forma a internalizar no cérebro da criança, afinal, nós educadores temos a missão de não desistir de ninguém”*.

O relato do educador D, pós graduado em Psicopedagogia atribui a Neurociência como sendo *“o conhecimento em relação ao funcionamento cerebral e como o ser humano aprende e desenvolve sua capacidade cognitiva [...] Enquanto professora sentia a necessidade de entender as dificuldades de meus alunos, bem como a obrigação de aprender para ajudá-los. Percebi na aprendizagem de meus alunos esse estudo, na conquista diária de cada um. Mas o conhecimento nos permite olhar e ver o que há entre o pensamento e a ação da criança, do estudante. De identificar além do estudante a sua frente e compreender que ele é constituído de vivências desde sua gestação, que sua aprendizagem vai depender da história vivida, das experiências que influenciaram e influenciam em sua personalidade, emoções, relações com o outro e consigo mesmo e que tudo isso perpassa pelo funcionamento cerebral. Que para ensinar um movimento corporal exige-se todo um estímulo de membros do corpo, de modo harmônico, enfim ao conhecermos sobre os incríveis lobos, conexões, sinapses... percebemos o quanto falha a educação, que pouco estuda sobre”*.

Conforme Consenza & Guerra (2011, p.143) conhecendo o funcionamento do cérebro o trabalho do educador pode ser mais eficiente e significativo. Ainda afirmam:

Conhecer a organização e as funções do cérebro, os períodos receptivos, os mecanismos da linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador e da escola, junto ao aprendiz e à sua família.

Essa estratégia apresentada pelos autores é retratada na resposta do educador entrevistado G. Ele aponta que *“cada criança é especial e distinta”*. O aparato teórico, as leituras e as formações auxiliam para *“abrir sua visão do quão distintamente você, educador, necessita ser na hora de acolher cada criança na alfabetização”*. Aqui, o educador entrevistado menciona o processo de alfabetização, sendo que trabalha nessa área, porém pode ser aprofundado em qualquer período que os educandos se encontram. Todos em suas especificidades necessitam de acolhimento e cuidado para tornar sua aprendizagem um processo mais prazeroso e significativo. Com a Neurociência, *“muda a forma que preciso mediar cada aprendizagem que necessita ser construída de maneira singular para cada criança, que pensa, sente, age e assimila de uma maneira única”*. Finda sua resposta afirmando que *“não existem fórmulas, existe caminho e cuidado para compreender que cada criança, em seu ritmo e maneira distinta de perceber o mundo escolar (em suas infinitas ramificações) vai compreender o que necessita para agregar conhecimento e construir sua teia de aprendizagens”*, de acordo com o educador G. Isto é Neurociência. Vai além de um conceito. Vai ao encontro com o olhar cuidadoso do educador para com os educandos, para que perceba as mudanças e as perspectivas destes em relação as suas aprendizagens.

Para tanto, percebe-se à Neurociência atrelada a educação como uma metodologia que vem ao encontro com a *“preocupação de melhores formas de ensinar, de que nosso educando esteja realmente captando e tendo uma aprendizagem significativa”* afirma o educador C. Com relação a introdução dos aspectos da Neurociência no planejamento, este afirma que *“quanto a estar*

*presente no planejamento, acredito que é de certa forma natural, se o educador está preocupado com uma real aprendizagem, a Neurociência está presente sim em nosso planejamento, quando nos preocupamos com formas diferentes de aprendizagem, com o bem estar de nossos educandos, de certa forma procuramos formas e alternativas dentro do nosso planejamento, para despertar o interesse de nossos educandos, inicialmente gostando de vir pra escola e se sentindo inserido no grupo”.*

Ainda na resposta do educador A, este faz um apanhado geral sobre Neurociência *“sabe-se que é a ciência que estuda o sistema nervoso, visando desvendar seu funcionamento e eventuais alterações que sofra após estímulo e motivações”.* O educador, ao possuir ciência e compreender a magnitude deste conceito, saberá que sua atuação, o cuidado com os educandos, tornará o processo de aprender uma viagem divertida de construção dos saberes.

## **A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM X NEUROCIÊNCIA HEDÔNICA**

Ao tratar das emoções, da liberação dos hormônios de bem-estar e da felicidade, está se abordando de importantes aliados na aprendizagem. Ao trabalhar o real sentido das emoções e sua influência significativa ao gerar comportamentos, pode-se relacionar com o cenário educacional. Partindo deste pressuposto, questionou-se os educadores sobre a prática docente e a liberação dos hormônios de bem-estar e da felicidade.

Dessa forma, lançou-se a pergunta: quais são os estímulos significativos que você educador(a) desencadeia para proporcionar maiores possibilidades de aprendizagem? Cite algumas de suas técnicas utilizadas com os educandos.

Dentre as diversas respostas apontadas, elenca-se três principais aspectos: a relação educador e educando, a ludicidade e os estímulos positivos e afetuosos para que o educando se sinta à vontade e conseqüentemente desenvolva uma aprendizagem significativa.

Ao contemplar o primeiro ponto de vista, o educador C apresenta que em sua prática docente precisa se colocar inicialmente a disposição do educando, conhecê-lo, conhecer sua realidade, suas

carências e necessidades. Assim, conquistar é fazer brotar a confiança. Reflete principalmente sobre o papel do educador, *“a energia que eu emanar, a tranquilidade em transmitir, o cuidado em preparar e planejar o conteúdo vão aproximar do educador e do educando”*. Disserta sobre os cinco princípios da Pedagogia Florença: Laço de amor, ambiente preparado, rotinas e rituais, limites e regras e observação. Por mais que sejam princípios da Educação Infantil, são elementos que podem ser contemplados no Ensino Fundamental, pois como o educador C menciona, *“no momento que estiver harmonizada, a aprendizagem acontece com mais facilidade, talvez até naturalmente”*.

O educador C ainda explana sobre a ludicidade. Salaria que o Ensino Fundamental, principalmente os primeiros anos, necessita ser a continuidade da Educação Infantil, com muitas brincadeiras, no sentido da frase: *“as crianças aprendem brincando”*. Também o educador H elucida *“as propostas de aprendizagem que envolvem o lúdico, o imaginário da criança sempre surtam em aprendizagens produtivas. Metodologias que proporcionem a experimentação, para desenvolver o conhecimento a partir de uma vivência”*.

Ao se referir a ludicidade, apresenta-se a concepção de Nogaro, Fink e Piton (2015, p.290):

Quando o enriquecimento é executado de maneira intencional, planejado, voltado a desenvolver habilidades específicas da criança, com base em atividades que agucem a imaginação, a interação e a criatividade, que explorem seus vários sentidos, seu cérebro amplia as conexões cerebrais, garantindo maiores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. À medida que a criança cresce e se desenvolve num ambiente acolhedor, desafiador e estimulante, em que o brincar seja parte de sua rotina, maior possibilidade de aprendizagem vai ter.

Correlativo a tal, os educadores B e I abordam a ludicidade como elemento primordial na construção de uma aprendizagem significativa. Desta maneira o educador B atribui *“a ludicidade com certeza é um dos maiores e melhores estímulos para que a aprendizagem realmente ocorra. As crianças estão em um processo de formação, as brincadeiras são capazes de desenvolver a linguagem,*

o faz de conta faz com que sejam capazes de se manifestar através do corpo, com espontaneidade". Além disto, o educador explana a maneira de como a recreação e os jogos podem aguçar e desenvolver os sentidos dos educandos, bem como através de uma contação de histórias, atividades físicas, enfim... atividades que desenvolvem a criança em amplos e diversos sentidos. "A ludicidade é uma excelente fonte, capaz de ativar o processo ensino/aprendizagem. É bastante perceptível o quanto o aluno absorve de uma aula bem planejada, rica em estímulos comparada com uma aula mais teórica", finaliza o educador B.

À vista disso, o educador I relata que "em um breve curso de Neurociência ouvi que o cérebro aprende pela ludicidade, emoções, sensações e significado. Tento ter como prática, usar músicas, desafios, histórias. A ludicidade nos anos iniciais é fundamental".

Já os educadores D e G, além de explicar sobre a ludicidade, também enfatizaram fortemente o contexto dos estímulos positivos e da afetividade. O educador D relata sobre sua experiência com os educandos "não chamo de técnicas, mas de sentimentos. Estímulos positivos, para cada negativo tendo que apresentar um positivo e que é possível se tentar e acreditar". Um pertinente lema utilizado pelo educador D é "Eu sei! Eu posso! Eu consigo!". São palavras chaves que ativam um estímulo no cérebro, para que este possa sair de sua zona de conforto. Estas palavras encontram-se dispostas na parede das salas de aula, e são levadas à tona toda vez que um educando se sente desmotivado para a aprendizagem. Segundo o relato do educador D "se temos Inteligência somos capazes, e se somos, conseguimos. Então o exercício é: sempre que falar eu não sei ou eu não consigo logo dizer ao cérebro a frase que está na sala [...] pode parecer irreal, mas no final do ano não ouvimos mais 'não sei', eles logo dizem 'eu vou tentar', 'eu sei' e isso é gratificante".

Prossegue-se com o educador G, que em seu planejamento prioriza o estímulo e a afetividade. Pois afirma, "encante suas crianças (sendo você) que toda a aprendizagem se torna possível e prazerosa [...] o aluno precisa querer que tenha sua aula, precisa querer que a aula não termine". É fato que o educando precisa sentir-se bem no ambiente escolar, sentir alegria e querer estar ali. A aprendizagem vai acontecer porque o educando entende e assimila o quanto isso lhe faz bem.



Dessa forma considera-se que o foco está na estimulação, de fazer com que o educando entenda que só ele é responsável em “acordar seu cérebro” para que a aprendizagem aconteça. *“O foco é no estímulo, no elogio e percebendo a condição de cada estudante. Aquele olhar holístico, o todo e as partes, o grupo e cada pessoa que nesse grupo está, pois são as diferenças em sua integralidade que nos completam enquanto humanidade”* complementa o educador D. Para o educador G *“é preciso firmeza para que a aula aconteça e encantamento para que ela tenha sentido e o aprendizado se evidencie”*.

O que se pode compreender a partir do exposto se correlaciona com o pensamento de Galvão (2007), que considera a motivação como um processo fisiológico vinculado a um mecanismo de recompensa. Quando ocorre um estímulo por impulsos elétricos acontece a liberação de dopamina, que alcança o núcleo *accumbens* e segue para o córtex pré-frontal, proporcionando a sensação de prazer e bem-estar que mobiliza a atenção da pessoa e reforça o seu comportamento.

O objetivo do educador precisa estar voltado ao educando, de compreender seu contexto e estimular sempre o seu melhor. Desta forma, o cérebro se remodela constantemente, compreendendo que a cada nova conquista se desenvolve um novo aprendizado. E isto, ao ser identificado como fator positivo, fará com que o educando busque constantemente a conquista que desencadeia prazer e bem-estar.

Assim como releva o educador A *“proporcionar aos alunos experiências que auxiliam a desenvolver suas capacidades cognitivas, como atenção, memorização e bem-estar no ambiente escolar. Estabelecer o domínio da aprendizagem, acolher as diferenças, valorizar e estimular os alunos para o seu crescimento e assimilação dos conteúdos”*.

Disso tudo, fica a concepção de que a criança se encontra constantemente em processo de elaboração, produção, construção de conhecimentos e aprendizagens. É importante que tudo isto seja oportunizado pelo educador, da maneira que lhe convém e acreditar ser a melhor forma para proporcionar todas as aprendizagens e conquistas possíveis (NOGARO; FINK; PITON, 2015).

## A QUÍMICA DA FELICIDADE COMO FACILITADORA DE APRENDIZAGENS

Pouco se discute sobre a temática felicidade na atualidade e realidade das escolas. Aos que pesquisam e se interessam de fato, com os avanços e estudos da Neurociência e a Educação, sabe o quão valioso e significativo podem ser as mudanças após o aprofundamento dessa temática no cotidiano escolar. Ressalta-se que não é necessário medidas extremas e mudanças radicais. A partir de atos simples, atividades rotineiras, porém transformadoras é possível desencadear os efeitos da química da felicidade e do bem-estar. Porém, requer mudança e atitude, apenas.

Hanson (2015) sugere o desencadeamento das forças interiores existentes no íntimo de cada ser pois “são os suprimentos que você leva na mochila enquanto percorre a tortuosa e muitas vezes difícil estrada da vida”, ou ainda “são traços estáveis, uma fonte permanente de bem-estar, de ações inteligentes e eficazes e de contribuições para os outros” (HANSON, 2015, p.04). Uma prerrogativa não para ser abordado com os educandos, mas talvez, para o próprio educador. Hanson (2015, p.06) reitera que “elas são fundamentais para uma vida feliz, produtiva e amorosa [...] Sentimentos positivos estimulam a busca de oportunidades, criam ciclos positivos e promovem o sucesso”.

Para tanto, autores como Pinto (2018), Muniz (2014) e Maia (2017) elencam diversas sugestões e situações que podem auxiliar num melhor desenvolvimento cognitivo e de aprendizagens, ao se estimular de maneira efetiva os hormônios de bem-estar: ocitocina, serotonina, endorfina e dopamina.

Diversas pesquisas na área da Neurociência abordam melhores resultados em crianças que foram estimuladas desde cedo a desenvolver seu cérebro, mente e corpo. De acordo com a neurologista Candace Pert, em uma reportagem para Susan Andrews da Revista Época menciona, cada pessoa em sua estrutura contém sua própria farmácia de luxo ao preço mais econômico, que produz todos os medicamentos indispensáveis para suprir as necessidades e para alinhar o bom funcionamento da corporeidade.

A neurologista Pert, na reportagem, trata com cuidado ao escrever sobre os hormônios da felicidade, que são substâncias que

implicam eficazmente de maneira positiva no nosso corpo. Ressalta ainda que, o problema é que por uma série de razões, algumas pessoas não encontram subsídios positivos para estimular os medicamentos na farmácia da mente.

Todas as pessoas encontram dentro de si valiosas substâncias químicas, porém, é de fundamental importância que sejam estimuladas através de exercícios, atividades que os desenvolvam em altos índices. É exclusivamente importante ressaltar também, a conexão que existe entre o corpo e a mente, as relações neurais que acontecem toda vez que o corpo humano realiza alguma tarefa e que resulta em aspectos favoráveis e positivos para a estabilidade da nossa mente, contribuindo para um melhoramento nas funções emocionais e cognitivas (ANDREWS, 2009).

Uma maneira de estimular a química da felicidade no corpo, é defendida por Pinto (2018) como o domínio dos limites mentais positivos do cérebro, além da prática da ginástica cerebral. São métodos que podem ser utilizados em prol, não apenas de provocar a sensação de bem-estar no corpo, mas contribuir em maiores possibilidades de aprendizagens. O autor elenca o foco, a memória, a criatividade, a intuição e a comunicação como elementos primordiais para dominar os limites mentais positivos. Ir-se-á aprofundar apenas alguns desses elementos. O segredo é saber como funciona o cérebro e como dominá-lo para agir ao nosso favor.

Estudos da neurociência compactuam que “é possível exercitar nossa capacidade de estabelecer um foco” (PINTO, 2018, p.84). As recomendações são para adoção de hábitos/estilos de vida saudáveis, nesses incluir o contato com a natureza e a prática de atividades físicas regulares. O autor faz análises criteriosas sobre o uso das tecnologias, principalmente para as crianças. Por ser um misto de informações e distrações produzidas pela tecnologia, a criança perde a capacidade de se concentrar e focar em apenas uma atividade.

Portanto, quando sentir que o educando está desfocado na atividade, pare tudo: “feche os olhos, preste atenção apenas na sua respiração”. A prática da meditação também é uma boa aliada nesse processo, pois com isso, a área cerebral responsável pela concentração será estimulada.

Além da meditação, encontra-se outros exercícios similares que auxiliam nesse mesmo processo, dos quais podemos destacar Muniz (2014, p.125) que escreve: “Reserve um tempo para o humor, contando piadas, observando desenhos engraçados, história em quadrinhos, momentos para relaxamento individual e coletivo [...] esse equilíbrio é importante para o sucesso escolar do aprendente”. Compreende-se então, que não existe um único método que garanta a aprendizagem. Encontra-se diversos fatores, metodologias e subsídios que favorecem e facilitam a aprendizagem, porém, cada aprendente é único, singular. Sendo assim, o educador precisa ter essa noção e ampliar seu leque de possibilidades.

A memória, já discutida nos itens anteriores, pode ser estimulada através de algumas estratégias. Conforme Pinto (2018), para memorizar alguma informação é necessário que esta seja marcante e importante, portanto, associar a informação a algo que você goste facilita a memorização. O uso de palavras-chaves ou desenhos esquematizados são gatilhos importantes para o cérebro, para que este “acorde” as informações memorizadas. A prática da atividade física estimula a neurogênese, a formação de novos neurônios, o que possibilita maiores conexões cerebrais.

Com foco na atividade física como precursora de inúmeros benefícios, exclusivamente aqueles voltados à estimulação dos hormônios do bem-estar, bem como facilitadora de aprendizagens, Muniz (2014, p.81) esclarece:

Nos últimos anos, pesquisas têm esclarecido os mecanismos do efeito dos movimentos para a liberação de várias substâncias químicas, enzimas e hormônios que facilitam a circulação sanguínea e a reorganização neuronal, trazendo benefícios para o cérebro em situação de aprendizagem. [...] Durante a atividade física, são liberadas substâncias endógenas que estimulam a sensação de bem-estar, o elemento químico da alegria e felicidade.

Como já esclarecido, a atividade física eleva a concentração de triptofano, “uma substância precursora do neurotransmissor serotonina [...] diminuindo efeitos da depressão e baixa autoestima” (MUNIZ, 2014, p.81) ou seja, a atividade física eleva a sensação de bem-estar, além das práticas psicomotoras equivaler a artifícios

que estimulam o cérebro como precursoras da química da felicidade e do aprendizado em maior e melhor escala.

A criatividade, a intuição e a comunicação, segundo Pinto (2018) precisam ser exercitadas para melhorar o aprendizado. Neste sentido, aborda-se a ginástica cerebral, compreendida por exercícios exclusivos para o cérebro, na qual se estimula a formação de novos circuitos neurais. Não apenas exercitar o corpo, mas também, exercitar o cérebro. Tarefas que exijam concentração, atenção, memória e que desafiem o cérebro. “Consiste em estimular a formação de novas sinapses por meio de pequenas mudanças na rotina diária, como forma de exercício” (PINTO, 2018, p.58).

Para tal, apresenta-se os movimentos cruzados, essenciais para manter o cérebro ativo e saudável. Como Muniz (2014, p.90) afirma “os movimentos cruzados ativam os hemisférios cerebrais, o hemisfério esquerdo é ativado quando usa o lado direito do corpo e vice-versa”. Pinto (2018, p.58) exemplifica: “trocar de mão para escovar os dentes ou para escrever, contrariando a rotina e obrigando à estimulação do cérebro, é uma nova técnica para melhorar a concentração, treinando a criatividade e inteligência”. Enquanto Muniz (2014, p.90) reflete “quando os hemisférios cerebrais trabalham juntos desta forma, a mente se abre melhor para o aprendizado de novas informações”.

Para estimular habilidades de uma criança, jovem e adulta implica maximizar o potencial do funcionamento de seu cérebro usar e desfiar suas áreas preferenciais. Para tal prática, exige necessariamente que o ensinante aprenda a elaborar e planejar diferentes maneiras de solucionar os desafios, usando diferentes áreas cerebrais para trabalhar com eficiência (MUNIZ, 2014, p.112).

O autor pretende explicar ao educador a importância deste conhecer o funcionamento do cérebro e como ativá-lo para que flua na aprendizagem, principalmente se tratando dos hormônios da felicidade e de bem-estar. Conforme Muniz (2014, p.112) é imprescindível compreender “a funcionalidade do aparato encefálico que constitui o cérebro para melhor entendermos o processo neurológico do ato de aprender”.

Desfecha-se com subsídios suficientes para iniciar uma possível mudança na mediação do processo ensino aprendizagem, apenas um estímulo, uma provocação. Muniz (2014, p.132) ainda ressalta “você tem de estimular seu cérebro a ser mais aberto e flexível a olhar à sua volta procurando outros ângulos. Esta atitude é essencial para desenvolver sua inteligência criativa e resolver problemas de forma criativa e inovadora”.

Assim sendo, atribui-se a essa afirmação, o desejo incessante, tanto dos educadores quanto dos educandos, de se abrir para as possibilidades, de explorar, ampliar horizontes, principalmente aos que relacionam ao cérebro e suas infinitas capacidades. O desejo de compreender que, em sua magnitude, o cérebro oportuniza a evolução de conhecimentos e aprendizados.

## **A INFLUÊNCIA DA FELICIDADE E DOS HORMÔNIOS DE BEM-ESTAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Quanto a abordagem dos hormônios da felicidade e do bem-estar, compreende-se que a ocitocina, dopamina, serotonina, endorfina possuem relação direta com as conexões mentais, pois ao serem desencadeadas permitem as sensações mais incríveis no cérebro: felicidade, euforia, adrenalina, entre outras.

Relacionado a isso, lançou-se aos educadores o seguinte questionamento: você educador(a), tem conhecimento sobre essas substâncias? Na sua opinião, qual a relação que estas têm na aprendizagem? Cite alguns exemplos de situações que você utiliza métodos para desencadear essas substâncias. Pode-se aproveitar o momento para descrever a amplitude desta questão, pois disponibilizou espaço para que os educadores elencassem técnicas e metodologias consideradas pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, afim de atingir aprendizagens significativas.

Os pontos principais abordados no discorrer dessas questões são experiências próprias, únicas, individuais, mas que com certeza agregam e carregam consigo importantes contribuições. Assim como o educador F menciona *“toda aprendizagem é a consequência de estímulos e exemplos, é um constante processo”*.



É o estímulo que toma a frente para que a aprendizagem se consolide e que o educando se sinta apto a se entregar para essa aventura que é o mundo dos conhecimentos. O educador A, na pergunta direcionada especialmente para os hormônios da felicidade, relata que *“são hormônios do prazer, que são substâncias produzidas pelo cérebro essenciais para o desempenho de diversas funções físicas e psicológicas relacionadas as sensações de motivação, alegria, euforia e bem-estar”*. Desta maneira, o educador A acredita que esses hormônios são de fundamental importância, pois desencadeiam o sentimento da motivação para o aprender. Revela, *“a função da motivação é a de despertar nos alunos o desejo de aprender e despertar a curiosidade que possibilitam novas construções de conhecimento”*.

Também o educador I apresenta que os hormônios da felicidade fazem parte de um conjunto importante que tem o intuito de estimular o educando. Através desse estímulo, a aula se torna uma atividade mais prazerosa, se atrelando como um incentivo propício para a aprendizagem.

Mas, quais atividades são atraentes para os educandos?

Segundo o educador I, atividades como música, leituras de formas diferenciadas, contação de histórias, jogos, desafios, produção de cartas são dinâmicas persuasivas e vistosas para os educandos. O educador A também menciona que, para desencadear essas substâncias pode-se usar jogos educativos, brincadeiras, atividades lúdicas, músicas, teatros e dramatizações. Ainda, revela *“dar atenção ao aluno, elogiar, preocupar-se com a aprendizagem do aluno, solicitar apoio familiar, conquistar sua confiança e valorizar suas conquistas”*.

À vista disso, o educador D descreve sobre sua prática docente, elencando experiências e atividades na qual este percebe que desenvolve e desencadeia os hormônios da felicidade e do bem estar. Segue, *“penso que estimulamos as mesmas quando temos uma relação positiva, quando rimos com o estudante, quando eles percebem em nós uma amizade com disciplina, quando percebem que cobramos, que exigimos, que desafiamos, mas temos carinho, atenção e estamos ao lado deles”*.

É a partir dessa relação afetuosa entre educando e educador que se fortalecem os laços, principalmente os que envolvem

a aprendizagem. *“O que faço muito é passar observando as atividades e fazer um carinho na cabeça, nos ombros, pegar na mão, ‘dividir a cadeira’ (eles adoram) o bom dia de abraço, beijo, carinho ou palavra no ouvido na chegada, eles também se sentem bem felizes e vira hábito”.*

E assim, a aula flui naturalmente, segundo o educador D. Dentre as atividades que este desenvolve na sua prática docente, destaca: *“gosto de ouvir música na sala em alguns momentos, intercalar aulas teóricas com brincadeiras, jogos, trabalhos em grupo, dupla (vejo esse momento bem positivo para estabelecer laços e ativar as substâncias da felicidade e bem-estar) sair da escola e conhecer lugares, estabelecem conexões com novos conhecimentos”.*

Assim como menciona Relvas (2014, p.129) *“aprendemos com a cognição, mas, sem dúvida alguma, aprendemos pela emoção. O desafio é unir conteúdos coerentes, desejos, curiosidades e afetos para uma aprendizagem prazerosa”.*

Hanson (2015, p.6) reforça sobre os sentimentos positivos, eles *“reduzem a reatividade e o estresse, ajudam a curar feridas psicológicas e aumentam a resiliência, o bem-estar e alegria de viver. Sentimentos positivos estimulam a busca de oportunidades, criam ciclos positivos e promovem o sucesso”.*

O educador E igualmente menciona sobre a relação afetuosa, que considera importante existir no ambiente escolar. Ele dispõe que é fundamental buscar entender o aluno e ver ele como um ser humano em sua complexidade. Desta forma, *“trazer dinâmicas que instiguem o aluno a querer aprender com prazer e não por obrigação, mas sempre entendendo que o estudo é fundamental para seu crescimento. Além disso, buscar parcerias com outros professores para que aconteça a interdisciplinaridade a fim de realizar uma construção de conhecimento de forma integrada e dinâmica. Também, buscar levar ao estudante frequentemente palavras e dizeres positivos e de autoestima para o aluno sentir que o professor está junto dele na construção do conhecimento e que errar faz parte, evoluir é recompensador”.* Sobre as palavras positivas, ambos os educadores, D e E, atuam na mesma escola, e percebe-se que é algo fortemente enfatizado para desenvolver o eu do educando, do quanto ele é capaz e pode ser promissor tanto no desenvolvimento dos seus estudos como na sua vida pessoal.

Nessa linha de pensamento, o educador G menciona que é preciso ter amor pelo que faz e transmitir esse amor em forma de atividades/conteúdos. Assim, o planejamento é algo rico e o educador pode o adaptar para cada educando. *“A sua aula normal precisa ser encantadora. Ensinar que estudar é maravilhoso”*. Então, em resumo, é o educador que tem o poder, a chave daquele tesouro escondido, o encantamento para impressionar e motivar os educandos.

Independente da metodologia utilizada, tudo necessita ser traçado com objetivos. É nos objetivos que precisa ser exposto aos educandos tudo que eles precisam saber para que entendam o que necessitam assimilar com a atividade proposta. Em suma, incentivar o educando para que este possa atingir seu potencial máximo. *“Se quero ser bom leitor, preciso ler muito. Se quero ser bom escritor, preciso escrever. Se quero ser bom na matemática, não basta conhecer os números, é preciso saber usá-los. Detalhes não são somente detalhes. Detalhes, fazem toda a diferença”*, registra o educador G. Incentive o educando e seja o seu maior exemplo.

Ao falar sobre métodos e objetivos, surge à tona uma colocação do educador B *“não devemos esquecer jamais que para que a aprendizagem realmente ocorra, esta deve estar atrelada ao que eu pretendo com ela (meu objetivo). As metodologias são meu caminho para chegar ao objetivo”*. É necessário estar em contato direto com as vivências dos educandos, sua realidade, para buscar a melhor forma de chamar sua atenção. Uma possível aliada é a tecnologia, assim como o educador C atribui *“vejo cada vez mais importante o uso de tecnologias em sala de aula, permitindo que desenvolvam atividades online, desafiando-os, afinal fazem parte de uma geração que está conectada em tempo integral”*.

Outra questão enfatizada é a do bem-estar do educador, para que este possa influenciar o bem-estar dos educandos. O educador G relata *“o educador precisa estar de bem consigo mesmo, para transmitir bem-estar; precisa estar feliz em seu lugar de trabalho, para que seus alunos possam sentir o mesmo, precisa sorrir para receber sorrisos, precisa gostar do que ensina ou de ensinar para que o aluno goste de aprender, é uma relação de troca”*.

O educador C enfatiza *“uma pessoa satisfeita, feliz, vai estar aberta para aprender”*, e assim, sendo o educador mediador,

facilitador de conhecimentos, este precisa se encontrar bem consigo mesmo para se realizar na sua profissão e atingir o máximo do potencial dos educandos.

Assim, o educador D revela *“nem sempre é tudo sentimentos de alegria, tem dias bem carregados para todos, mas seria inco-mum se não tivesse, a vida, a sociedade, o mundo são repletos de diversidade de emoções e penso ser positivo que os educandos vivenciem o máximo que puderem, assim vão amadurecendo sua personalidade e o modo que enfrentam desafios”*.

O educador B menciona *“para passarmos bem-estar aos outros devemos estar primeiro de bem conosco mesmo. Nossos dias são corridos podendo gerar estresse, ansiedade, para tanto é importante dedicarmos tempo para cuidarmos de nós e fazendo isso corretamente liberamos estes hormônios, que são capazes de diminuir e até eliminar estes problemas indesejados que estão diretamente ligados à nossa saúde e ao bem-estar”*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do exposto, traçada toda a caminhada em direção a felicidade e a compreender como despertar esta no ambiente escolar, finda-se essa relato. Findar não seria o termo correto a ser utilizado, pois este estudo encantador não é um fim. É apenas o começo. O início de uma busca constante de provocar e estimular os educadores a serem ainda melhores em suas práticas docentes para que possam desenvolver o melhor dos educandos.

É como Charles Chaplin já dizia, *“nosso cérebro é o melhor brinquedo já criado: nele se encontram todos os segredos, inclusive o da felicidade”*. Que assim seja, que os educadores possam conhecer os princípios da Neurociência e colocá-los em prática no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que este seja prazeroso e significativo aos educandos.

Através das inúmeras leituras, pesquisas e estudos atingiu-se o objetivo proposto, que consistiu em pesquisar como a Neurociência Hedônica pode influenciar positivamente o processo de ensino -aprendizagem. Se almejou relacionar a felicidade como aspecto fundamental para o desencadeamento de melhores condições de aprendizagem. Dessa forma, no âmbito acadêmico a pesquisa

contribuiu com a geração de informações e conhecimentos referentes a relação da Neurociência no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa é enriquecedora e um caminho fascinante que nos permite reinventar conceitos e transformar paradigmas. Qual o papel da Neurociência na educação? É poderosa, tem o poder de compreender as dificuldades dos educandos no desenrolar do processo de aprendizagem e transformar esse cenário em um misto de evolução e superação. Além disto, a Neurociência contribuiu para entender como funciona a plasticidade cerebral e quais os estímulos necessários para uma construção de conhecimentos significativa.

De tudo, fica a reflexão do quanto a educação é maravilhosa, e pode ser ainda mais maravilhosa quando, enquanto educadores amamos o que fazemos e, buscamos sempre a melhor forma de tornar a aprendizagem um processo prazeroso e significativos aos educandos. Que os educadores, em sua essência e prática docente, não deixem de zelar por seus educandos e não percam a esperança de seduzir seus educandos a esse caminho maravilhoso do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ANDREWS, Susan. **Moléculas de emoção**. Revista Época. 2009. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI55159-15230,00-MOLECULAS+DE+EMOCAO.html> Acesso em 23/03/2020.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: [http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf) Acesso em 19/10/2020.

GALVÃO, Sirlândia Jelis Pereira Agra. **Implicações da Neurociência Cognitiva na prática pedagógica de professores de Biologia**. Dissertação Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: 2017. Disponível em: [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/7623/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/7623/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_)

Implica%C3%A7%C3%B5esNeuroci%C3%A4nciaCognitiva.pdf Acesso em 20/10/2020.

HANSON, Rick. **O cérebro e a felicidade:** como treinar sua mente para atrair serenidade, amor e autoconfiança. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAIA, Heber (org) **Neurociências e desenvolvimento cognitivo.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 22/02/2020.

MUNIZ, Iana. **Neurociência e os exercícios mentais:** estimulando a inteligência criativa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

NOGARO, Arnaldo; FINK, Alessandra Tiburski; PITON, Marta Regina Guerra. **Brincar:** reflexões a partir da Neurociência para a consolidação da prática lúdica na educação infantil. Revista Histedbr, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312658137\\_Brincar\\_reflexoes\\_a\\_partir\\_da\\_neurociencia\\_para\\_a\\_consolidacao\\_da\\_pratica\\_ludica\\_na\\_educacao\\_infantil](https://www.researchgate.net/publication/312658137_Brincar_reflexoes_a_partir_da_neurociencia_para_a_consolidacao_da_pratica_ludica_na_educacao_infantil) Acesso em 19/10/2020.

PELLÓN, Mario; NOME, Sandra; ARÁN, Angélica. **Relação entre estilos de aprendizagem e rendimento acadêmico dos estudantes do quinto ano de medicina.** Revista Brasileira de Oftalmol. Vol. 72, nº 3. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-72802013000300008&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-72802013000300008&script=sci_arttext) Acesso em 19/10/2020.

PEREIRA, Jalcinês da Costa. **Afetividade:** a importância da relação professor e aluno como fator motivacional no processo de ensino e aprendizagem. Monografia apresentada ao curso de Ciências Biológicas. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.



Disponível em: <http://www.ccen.ufpb.br/cccb/contents/monografias/monografias-2017/jalcines-da-costa-pereira.pdf> Acesso em 19/10/2020.

PINTO, Fernando Gomes. **O cérebro ninja**: aprenda a usar 100% do seu cérebro. São Paulo: Planeta, 2018.

RAMPAZZO, Sônia Elisete; CORRÊA, Fernanda Zanin Mota. **Desmistificando a metodologia científica**: guia prático de produção de trabalhos acadêmicos. Erechim: Habilis, 2008.

RELVAS, Marta Pires. **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. **A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem**. Artigo de Revisão, vol. 34, ed. 105, Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2017. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/542/a-neurociencia-na-formacao-dos-educadores-e-sua-contribuicao-no-processo-de-aprendizagem> Acesso em 30/04/2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.018)

# LITERATURA DE MASSA E FORMAÇÃO LEITURA: POSSIBILIDADES DO FAZER PEDAGÓGICO

Élida Karla Alves de Brito

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO da UERN, UFERSA, IFRN, [elida.brito17@hotmail.com](mailto:elida.brito17@hotmail.com);

## RESUMO

A literatura de massa é uma forma literária que tem o seu lugar de destaque entre o público mais jovem de leitores, que se encontram com os chamados *best-sellers*, na maioria das vezes, no início da construção da jornada literária. Isso significa que a literatura de massa está muito presente no começo da formação de leitores. O presente trabalho pretende discutir como esse segmento literário pode influenciar e incentivar significativamente a formação leitora, buscando também discorrer sobre os possíveis caminhos e estratégias pedagógicas que podem contribuir para a motivação da leitura a partir do trabalho com a literatura de massa. Para guiar as nossas análises, utilizamos como aporte teórico estudos e pesquisas desenvolvidas que de alguma maneira atravessam o nosso tema. Nesta perspectiva, buscamos compreender o que representa a literatura de massa, a indústria cultural e o pós-modernismo, conceitos esses que parecem revolucionários e muito presentes na literatura contemporânea, atribuindo a ela uma espécie de complementação. Problematizamos sobre a constante a propagação de percepções errôneas a respeito da cultura de massa, com vistas a demonstrar como essa literatura e cultura também deveriam e poderiam ser compreendidas de uma forma mais positiva. Além disso, discutimos sobre a importância e o lugar da literatura de massa na sala de aula e no fazer pedagógico. A pesquisa caracteriza-se

metodologicamente como um estudo bibliográfico de caráter prioritariamente qualitativo. As análises apontam para uma carência de engajamento no trabalho pedagógico no tocante a utilização da literatura de massa, no entanto, percebe-se que o uso desse seguimento pode ser precioso para a formação leitora, sobretudo, por aproximar os jovens da leitura.

**Palavras-chave:** Literatura de massa, Formação leitora, Ensino.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discute as contribuições que a literatura de massa pode trazer para a formação leitora. Para tanto, tomamos como ponto de partida a recorrente compreensão de que a literatura e a cultura de massa possuem uma espécie de simplificação em sua estrutura que lhes permitem uma melhor aceitação com o público jovem, possibilitando uma compreensão direta no público infanto-juvenil.

Neste sentido, a literatura de massa pode ser considerada como o ponto de partida para o prazer de futuros leitores no ato de ler. Sendo assim, a necessidade de pesquisas nessa área é iminente, tendo em vista torná-la uma importante ramificação da literatura como um todo. Outro fator que contribui para o desenvolvimento de pesquisas nesse campo é que, ao se investigar a literatura de massa, é possível encontrar os aspectos estruturais que uma obra comporta para ser considerada como tal. Assim sendo, a presente proposta se justifica exatamente por buscar refletir sobre os aspectos próprios da literatura de massa capazes de colaborar para a formação de leitores, se estes são valorizados.

A inquietação para a realização deste trabalho está na tentativa de compreender o que representa a literatura de massa, a indústria cultural e o pós-modernismo. Tais conceitos parecem revolucionários e muito presentes na literatura contemporânea, atribuindo a ela uma espécie de complementação. As discussões que versam sobre o conceito de literatura contemporânea apontam para a importância de se buscar compreender o que é afinal essa literatura chamada contemporânea nos dias de hoje.

Nesse sentido, o filósofo Giorgio Agamben traz uma discussão muito esclarecedora ao apresentar uma compreensão mais ampla do conceito de contemporaneidade que difere daquele habitualmente aceito, pois de acordo com Agamben (2009), é possível dizer que aquele que aceita e se adequa sem atritos ao seu próprio tempo e está em total harmonia com ele, com suas verdades e elementos, não poderia ser chamado de contemporâneo. Nessa perspectiva, o filósofo esclarece ainda que:

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p.59).

É possível compreender, portanto, que esse exercício de adesão e ao mesmo tempo distanciamento de seu tempo está presente na literatura contemporânea que se relaciona com o que é clássico e canônico, mas que rompe e se dissocia de determinadas amarras para se relacionar com o seu tempo ou com qualquer outro tempo sobre o qual lance seu olhar.

Outra motivação para a nossa pesquisa está no fato de, ainda atualmente, ser muito constante a propagação de percepções errôneas a respeito da cultura de massa e, por isso, este trabalho pretende demonstrar como ela também deveria e poderia ser compreendida de uma forma mais positiva. Nesse sentido, se observa ainda que a discussão sobre a importância e o lugar da literatura de massa começa ainda nos anos 60, isto é, no século XX, e é algo recorrente nos estudiosos dessa área como se observa nas contribuições de Sodré (1985), por exemplo.

Surgindo como uma nova arte mais popular, e, por isso mesmo, constituindo-se como uma literatura mais acessível, tanto no que diz respeito à compreensão como na forma de publicação, a literatura de massa se expande desde a invenção da imprensa por Gutenberg quando se tornou mais fácil produzir e reproduzir um grande volume de obras até quando se notou a necessidade de se pensar em uma forma que facilitasse a distribuição e o preço das obras que ainda eram inacessíveis para a maioria pertencente à classe operária ou trabalhadora.

É nesse contexto que surge o folhetim que era publicado em um espaço do jornal contendo uma história dividida em pequenas partes e destinada, especialmente, para a diversão. O público era quem determinava a continuação ou não das histórias, por isso,

se uma história agradasse ao público, então continuaria sendo publicada.

Já na atualidade, século XXI, percebe-se a literatura de massa inserida no contexto virtual com a internet, o que amplia o acesso aos gêneros pertencentes a essa modalidade literária. Na literatura de massa, é possível dizer que o gênero se refere às subdivisões por temática e público leitor, da narrativa romanesca, sendo reconhecidos pela natureza da atualidade informativo-jornalística veiculada. Alguns exemplos de gêneros da literatura de massa que destacamos são o romance policial, a ficção científica e o romance de terror. Pode-se afirmar que todos esses gêneros se articulam em função da identificação de um sujeito, sendo esses alguns dos caminhos da literatura de massa que vão desde Edgar Allan Poe, passando pela literatura policial até as revistas tipo Sabrina, os quais chegaram traduzidos ao Brasil por volta da década de 70 e ficaram conhecidos como “Romances de banca” e o repertório híbrido que circula hoje pelas redes e mídias sociais. Tais romances são bons exemplos de literatura de massa, pois eram acessíveis e vendidos nas bancas de revista.

Portanto, o trabalho aqui desenvolvido buscou responder questionamentos tais como: pode a literatura de massa ser um convite, uma porta de entrada para a formação de um leitor literário através do incentivo ao ato de ler? E se pode, cabe-nos pensar também como e de que maneira a referida literatura pode ser trabalhada a fim de incentivar a formação do leitor? E ainda, quais estratégias podem ser utilizadas para que se alcance esse objetivo?

## **METODOLOGIA**

O trabalho atende às definições da pesquisa qualitativa, pois trata-se de uma análise temática, para qual selecionamos alguns autores que discutem assuntos que se relacionam com a nossa proposta, para, assim, conseguir chegar à solução do problema proposto. As nossas análises estão em torno da temática da literatura de massa e formação leitora. Por isso se faz necessário um levantamento detalhado de fontes que fundamentem e deem suporte para as reflexões que possam surgir no decorrer da pesquisa. Sendo



assim, a pesquisa será do tipo documental bibliográfica, visto que as análises acontecem a partir de documentos já publicados.

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (LIMA, MIOTO 2007, p. 38).

De acordo com as autoras, a pesquisa bibliográfica é confundida comumente com o referencial teórico de um trabalho de pesquisa. Porém, é importante que seja lembrado que a pesquisa bibliográfica é realizada com a seleção necessária e própria para a solução da pesquisa. Segundo Fonseca (2002, p. 32), esse tipo de pesquisa “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. A investigação bibliográfica é primordial porque permite ao pesquisador ter acesso e consultar o material existente sobre determinada temática. Assim, “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica [...]” (FONSECA, 2002, p.32).

Com vistas a cumprir os objetivos propostos, as discussões aqui levantadas versam sobre o conceito de Indústria Cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, COELHO, 2006 e DURÃO; ZUIN; VAZ, 2008) e o texto está estruturado da seguinte maneira: O primeiro momento de caráter introdutório que se faz pertinente e necessário para a compreensão acerca do tema trabalhado. No segundo instante, é apresentado as concepções metodológicas. No terceiro momento, o trabalho se volta para a análises e discussões do ato de ler e com isso buscamos apontar como a leitura de toda e qualquer obra pode se constituir como um importante fator motivador para a formação do leitor (MANGUEL, 1997; ABREU, 2006; SANTIAGO 1994; SODRÉ, 1985). Além disso, refletimos sobre as características que podem fazer com que a literatura de massa contribua significativamente para a formação leitora, para, em seguida, mostrar

os possíveis caminhos e estratégias pedagógicas para esse fim. O quarto momento são tecidas algumas considerações de cunho conclusivos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção discutiremos mais a fundo as nuances que envolvem a temática da literatura de massa e a sua relação com a formação leitora de acordo com os objetivos propostos.

### CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA DE MASSA

Sendo caracterizada por conter obras cujo objetivo é chegar ao grande público e ao alcance popular, as produções que compõem a chamada literatura de massa também são conhecidas como *best-seller*, título que remete, principalmente, a publicações com um gigantesco sucesso de vendas. No entanto, para além dessa perspectiva comercial, a característica primordial que qualifica uma obra como literatura de massa é, sem sombra de dúvidas, a aceitação do público maior. Contudo, essa vertente literária ainda é um campo da literatura pouco explorado nas escolas e até mesmo na academia e isso parece ocorrer, sobretudo, porque essa vertente literária não segue uma estrutura de adesão ao cânone.

A singularização não é o ponto de destaque dessa literatura, mas existe, ou deveria existir, uma simbolização. Para compreendermos um pouco mais sobre essa questão, temos com Chklovski (1973, p. 45) que o processo de singularização acontece quando o autor descreve os objetos, sentimentos ou acontecimentos da forma como ele vê, deixando aquela descrição com uma aparência mais poética e causando um estranhamento no leitor, o que contribui para a literariedade do texto. Tal característica não é o ponto forte das obras demassa, já que o objetivo principal dessa forma artística é basicamente pensar em: como ela vai ser recebida na vida do leitor, que impacto ela vai causar, qualvai ser o simbolismo, o sentido, que essa obra terá para o leitor ou até mesmo o significado dessa obra para o seu receptor.

Nessa perspectiva, os escritores da literatura de massa estão exatamente empenhados no impacto emocional que a obra pode causar no leitor. E por isso, essa vertente literária é alvo de diversas

críticas, principalmente, por ser vista como uma leitura simples e que não exige do leitor o domínio de uma linguagem mais rebuscada e de difícil entendimento, característica esta que parece ser fundamental na literatura canônica.

Entretanto, diferentemente dessa compreensão amplamente disseminada, a linguagem culta ocupa um lugar de destaque nas produções da literatura de massa e as narrativas dessa forma literária podem retratar assuntos de qualquer dimensão e isso não implica dizer que se trata de uma produção simples. Essa perspectiva ganha força ao se considerar a produção do romance policial, ou *noir*, de escritores de língua inglesa, nomes como os de Patricia Highsmith, Raymond Chandler, Dashiell Hammett, George Simenon, por exemplo. Para Sodré (1985, p. 16), a literatura de massa é reconhecida por narrar assuntos velados e considerados restritos, dos quais a sociedade se esquiva. A compreensão de Sodré parece dialogar muito bem com o conceito de pós-modernismo, um movimento da arte que está dentro da literatura de massa, cujas produções artísticas visam justamente confrontar assuntos tradicionalmente não aceitos pela sociedade.

Nesta perspectiva, temos com Hutcheon (1991, p.20) que o pós-modernismo é “fundamentalmente contraditório, deliberadamente histórico e inevitavelmente político” remetendo, portanto, a composições que evidenciam o confronto, o embate com o que é considerado comum e padrão e essa função social da arte pós-moderna exerce um papel que está presente na literatura de massa.

No entanto, isso não implica dizer que o pós-modernismo e a literatura de massa são, necessariamente, a mesma coisa, pois a arte pós-moderna não aborda somente críticas sociais e ainda, segundo Hutcheon (1991, p.20), “suas contradições podem muito bem ser as mesmas da sociedade governada pelo capitalismo recente”. Contudo, se observarmos o estudo feito por Sodré (1985), logo verificaremos que não há um padrão estrutural capaz de definir fielmente a literatura de massa. Segundo Sodré (1985):

[...] uma obra de literatura culta pode tornar-se um best-seller (isto é, ter grande receptividade popular), assim como um livro “de massa” pode ter sido escrito por alguém altamente refinado em termos culturais e

mesmo consumido por leitores cultos. (SODRÉ, 1985, p. 6).

Assim sendo, uma obra de literatura culta, que exige uma linguagem literária rebuscada também pode se tornar de massa. Portanto, os elementos simbólicos, a capacidade de emocionar o leitor, é o que está mais presente nessa literatura, assim como o aspecto de penetração comercial. Dessa forma, em termos valorativos, não há um padrão certo para nenhum tipo de literatura, uma vez que uma obra já consolidada como de massa, pode passar a ser uma obra culta, na visão de Sodré (1985, p. 6). Um bom exemplo desse cenário mencionado por Sodré é o de Umberto Eco, com o romance *O Nome da Rosa*. Nesse caso, a intencional confluência do erudito com o entretenimento estabelece uma conjugação de registros que flexibiliza o duro conceito de literatura de massa.

No tocante a essa questão, destacamos também as proposições feitas por Abreu (2006), que relembra a época em que surgiram os folhetins de jornais, que deram origem ao próprio gênero romance, circulando pela população, a massa, e alguns passando a ser considerados como literatura culta com o passar dos anos, já que esse novo gênero havia surgido. Partindo desse pressuposto, podemos pensar que, daqui a alguns anos, os livros considerados hoje como literatura de massa, dessa forma compreendidos como uma literatura inferior, podem alcançar um lugar que os torne obras cultas, bem como a literatura de massa deixando assim de ser considerada uma literatura de baixa importância.

Nesse sentido, é válida a reflexão de que embora uma obra se encaixe em determinada literatura, “cultas” ou de “massa”, a dependência não deve ser exclusiva do processo de produção e de comercialização, mas sim de como o público irá recebê-la (SODRÉ, 1985, p. 6). Ou seja, um escritor se consolida como autor de obras cultas ou de massa quando ele se depara com a reação do público.

Assim, mesmo com elementos de crítica social, o texto de massa mantém visível a sua estrutura através de personagens fortemente caracterizados, de uma abundância de diálogos (capazes de permitir uma adesão mais intensa do leitor à trama) e de exploração sistemática da curiosidade do público. (SODRÉ, 1985, p. 16).

Assim, uma das características que o texto da literatura de massa traz para envolver o leitor seria uma forte presença de diálogos, o que remete o leitor à realidade dele próprio e faz com que ele se apegue mais às personagens e à leitura, instigando a curiosidade. Outro fator citado por Sodré, que está presente na literatura de massa, é a caracterização das personagens de forma muito evidente, e isto, nós podemos afirmar que também é um diferencial entre as duas literaturas discutidas, já que na dita literatura culta, identificar a personalidade de uma personagem nem sempre é algo possível ou tão facilmente feito.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A INDÚSTRIA CULTURAL

A indústria cultural se caracteriza como sendo aquilo que faz manifestações artísticas em forma de produtos elaborados para prender a atenção do consumidor, adaptando obras (nos casos de cinema e TV) para um contexto que esteja em evidência no momento em que aquele produto será lançado, e que possa gerar uma identificação na maioria das pessoas, para que assim tenha uma boa repercussão e seja bem vendido. É o que ocorre, por exemplo, com as produções audiovisuais baseadas em obras literárias que, de certa forma, também são responsáveis por essa popularização. Nesse sentido, é possível perceber que a procura por determinadas obras, mesmo as produzidas por autores canônicos, se intensifica a partir do contato de um potencial leitor com a produção audiovisual, é o que ocorre com Jorge Amado (Dona flor e seus dois maridos, Capitães de areia, Gabriela, cravo e canela etc.), que teve diversas de suas obras adaptadas para a TV e cinema.

Os estudiosos dessa área tomam como objeto de estudo aquilo que foi usado como inspiração para aquela produção industrial, pois geralmente é onde se encontra a significação para os leitores/consumidores, onde se pode construir uma análise baseada nos pontos que proporcionam uma reflexão mais aprofundada nas pessoas, nos aspectos que as inspiram e emocionam.

A “indústria cultural” é um daqueles objetos de estudos que se dão a conhecer para as ciências humanas antes por suas qualidades indicativas, ou aspectos exteriores, do que por sua constituição interior,

estrutural. E um desses traços indicativos é exatamente o da ética posta em prática por essa indústria. (COELHO, 2006, p. 8).

Coelho (2006) também faz menção de como essa indústria deve ter responsabilidade pela noção de ética do indivíduo, ou seja, a indústria cultural ocupa um lugar relevante na vida dos consumidores, por assim dizer, e os produtores dessa indústria devem ser responsáveis quanto a isso. Para Adorno e Horkheimer, a indústria cultural segue um sistema que contém uma mesma ordem uniforme de produção: "O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem" (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100), seguindo uma fórmula que conduz o produto a alcançar altos números.

Com relação a terminologia, o termo "Indústria cultural" advém da cultura de massa, que teve seu surgimento com o jornal, onde se instalava a indústria cultural, inicialmente. Com o surgimento do jornal, viriam a aparecer os folhetins, romances que eram publicados serializados por capítulos, uma forma massificada de literatura culta, um jeito de levar a leitura a um maior número de pessoas. Assim como viriam a surgir as formas massificadas de teatro, manifestadas como teatro de revista, ópera em forma de opereta e pintura representada em forma de cartaz (COELHO, 2006), dando origem à cultura industrial, produções destinadas à população.

Poderíamos então considerar a cultura de massa como uma cultura produzida para pessoas de uma classe social mais baixa? Coelho (2006) nos entrega uma definição de três tipos de cultura, a superior, a *midcult* (cultura do meio) e a *masscult* (cultura de massa), vendo dessa forma, podemos facilmente assemelhá-las com a diferenciação das classes sociais, mas não é bem assim com as culturas, classificação que vem de Umberto Eco em *Apocalípticos e Integrados* (1967). De acordo com Coelho (2006), a cultura superior seria tudo aquilo que é canonizado, a *midcult* seriam produções que tem como espelho a cultura superior, porém, facilitando-a, e tratando-a como a verdadeira cultura, dando ao consumidor a sensação de ter consumido a cultura superior. Já a *masscult*, que seria considerada a mais baixa delas, se trata de novas construções, que não



procuram serem iguais ou parecidas com a cultura dita superior, é uma nova forma de fazer arte, podendo então nos levar a reavaliar a concepção de que esta seria uma cultura inferior.

Coelho (2006) aponta que esses tipos de culturas se misturaram entre as classes sociais, não é possível dizer que uma pessoa de classe alta vai consumir obrigatoriamente apenas o que está na cultura superior, ele pode também ter acesso à *midcult* e *masscult*. Algo muito comum de ser percebido nos discursos atuais é a noção de que a cultura de massa é responsável por alienar as pessoas que a consomem, tornando-as conformadas e incapazes de perceber quem são elas mesmas, por estarem imersas com na ilusão de prosperidade/relaxamento que a cultura pop reproduz.

Assim, partindo do pressuposto (aceito a título de argumentação) de que a cultura de massa aliena, forçando o indivíduo a perder ou a nãoformar uma imagem de si mesmo diante da sociedade, uma das primeiras funções por ela exercida seria a narcotizante, obtida através da ênfase ao *divertimento* em seus produtos. (COELHO, 2006, p. 21).

Coelho descreve que, o processo de “alienação”, embora esse seja termo associado ao campo lexical da medicina que trata das chamadas doenças mentais e, por outro lado, também se encontra na teoria marxista, na presente pesquisa, a “alienação” a que nos referimos se dá, principalmente, devido a função de entreter o consumidor, fazendo com que ele se esqueça dos problemas que o cercam, dando a ele o hábito de se distrair e estar se desfazendo de suas responsabilidades. Assim, Coelho (2006), aponta que a cultura de massa, demonstrando o ponto de vista dos que acolhem essa cultura, que argumentam que esta é, como qualquer outra, uma cultura com a mesma função das demais, de esclarecer o real significado do mundo, não o alienar. Essa cultura tem a seu favor as inúmeras evoluções tecnológicas, que aumentam a possibilidade de alcance a mais pessoas. Entretanto, as informações passadas por essas mídias nem sempre têm como objetivo despertar o ser humano do seu estado absorto, e este é um problema observado pelo autor.

No entanto, cabe-nos pensar o que significa para a cultura de massa desvelar esse “significado do mundo”. Nessa perspectiva,

ponderamos que a literatura produzida para a massa, não tem como tarefa ou função apontar ou “esclarecer o real significado do mundo”, porque não há este único significado. E assim, a literatura de massa, justamente porque “aliena”, tomando como base a definição de alienação exposta no parágrafo anterior, é que abre margem para o leitor perceber os diversos significados do mundo, bem como a possibilidade de existência de outros mundos.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR

Espera-se que a formação do leitor se inicie em seus anos na escola, onde acontece o contato com a literatura brasileira, e pela leitura desses livros são elaboradas atividades onde se deve responder sobre os acontecimentos da trama, para comprovar se o aluno chegou a ler o livro. O modo como a literatura é abordada dentro de sala de aula depende da posição do professor diante dela, mas geralmente é dada maior ênfase ao estudo da gramática do texto, a ordem dos acontecimentos, e não se espera do aluno que ele entenda ou goste do livro.

A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal. (ABREU, 2006, p. 19).

Na fala acima de Márcia Abreu, percebemos que saber falar sobre os livros clássicos e escritores torna-se mais importante do que sua experiência com a leitura. O que se deve ensinar na escola é como aproveitar uma leitura, dando assim uma oportunidade aos alunos de terem contato com os clássicos em um momento mais adiante, para que, assim, aconteça um processo de aquisição de linguagem literária, que é possível quando se começa lendo uma obra que se faça entender sem precisar dessa linguagem, que apresente contextos em que o aluno se identifique e queira ler mais e mais, assim ele vai construindo o seu potencial literário, para que possa alcançar os grandes clássicos.

Outro ponto abordado por Abreu (2006, p.15), que deve ser lembrado, é a sua visão de que os gostos são muito individuais, principalmente quando se trata de literatura. Abreu (2006, p.18) está sempre defendendo a influência que um livro pode causar na vida de um leitor, portanto, ela critica a posição dos intelectuais que destilam opiniões negativas quando descrevem um livro que venha a ser um best-seller. Ela defende que se o livro atinge muitas pessoas, é porque para elas aquele livro é uma obra literária com um alto valor, ou porque elas se emocionam e se divertem. O leitor deve ter acesso a todos os tipos de leitura, não deve procurar apenas aqueles que são rotulados como os maiores e mais importantes, pois assim o leitor poderá encontrar sua identidade literária e terá mais sucesso em suas experiências com a literatura.

Você já percebeu que nem todo texto literário faz um uso artístico da linguagem e que um uso artístico da linguagem não garante que o texto seja tido como literatura. Da mesma forma, nem toda ficção é literária assim como nem toda literatura é ficcional. (ABREU, 2006, p. 35 – 36)

Nessa fala, Márcia Abreu demonstra a complexidade que existe em saber categorizar o que é literatura ou não, tendo em vista que o uso especial da linguagem nem sempre pode fazer com que uma obra seja considerada literatura, esta é apenas uma das possíveis características que um livro pode conter. Para que um livro chegue em um estágio de produção, publicação, distribuição ao público, acredito que dentro dele há um uso especial da linguagem somente por ele ter chegado a este ponto, considerando a dificuldade de se elaborar um livro, seja ele uma autobiografia de um artista famoso teen, um best-seller ou um trabalho de um escritor renomado, todos terão um papel importante na vida de alguém que vá pegá-lo para ler.

Em outras palavras, pode-se dizer que um livro de Paulo Coelho, por exemplo, não recebe o mesmo tratamento estilístico de um de Milton Hatoum. Sendo assim, é necessário compreender em quais que há elementos constituintes de cada estilo e é isso o que contribui para esclarecer a diferença entre literatura de massa e alta literatura. Contudo, é preciso perceber os elementos que permitem

romper com o julgamento que estabelece valores de hierarquização entre as modalidades literárias e o rebaixamento da produção literária que é destinada à grande massa de leitores.

Assim, a relação que o leitor tem com a literatura dá a ele um caráter analisador, que permite a ele perceber os acontecimentos pessoais de forma mais profunda, além de ser um fator importante para o processo de (trans)formação do leitor como um pensador livre, um formador de opiniões, um questionador.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA DE MASSA E FORMAÇÃO LEITURA E AS POSSIBILIDADES DO FAZER PEDAGÓGICO

No início da vida estudantil, é ideal que o aluno comece a ser incentivado a se familiarizar com a literatura e esse incentivo pode acontecer através de vários meios como o familiar e o escolar, por meio, principalmente, da figura do professor; para que isso possa reverberar nos anos a se seguir da vida escolar. Para qualquer decisão acadêmica que os estudantes venham a fazer, o hábito de leitura é essencial para se obter sucesso em qualquer área de estudo que seja a escolha do aluno.

A escola também tem um papel fundamental na jornada até a formação leitora e para isso a instituição precisa aprender a ouvir, dar voz a seus alunos, apresentar as ideias destes e desta forma valorizar a sua participação. Também é papel da escola reconhecer as singularidades e, ao mesmo tempo, compreender que o indivíduo está em constante transformação. Daí a necessidade do reconhecimento da mudança de paradigmas e concepções sobre o real papel da escola enquanto instituição formadora.

Segundo Ropoli et ali, (2010, p.10):

[...] para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico-PPP e

vividas a partir de uma gestão escolar democrática. (RAPOLI *et alii*, 2010, p. 10).

A escola precisa buscar de maneira coletiva vencer os desafios e para isso partir do seu Projeto Político Pedagógico para construir novas aprendizagens e soluções a problemas atuais e futuros. Essa passagem é excelente também, pois nos permite refletir sobre a questão do ensino de literatura, e, mais precisamente, sobre a importância curricular do texto literário e de como a discussão da leitura desse tipo de texto passa pela formação escolar visando à cidadania.

No tocante à formação leitora, a literatura de massa que, estruturalmente, apresenta uma linguagem simplificada, pode trazer benefícios permanentes aos alunos. Além de ser uma literatura mais acessível linguisticamente e mercadologicamente, a literatura de massa também traz narrativas que englobam a realidade da juventude, sendo assim, os alunos se identificam e se dedicam a participar ativamente da leitura e atividades que o professor propor, como explica Sodré (1985):

Assim, mesmo com elementos de crítica social, o texto de massa mantém visível a sua estrutura através de personagens fortemente caracterizados, de uma abundância de diálogos (capazes de permitir uma adesão mais intensa do leitor à trama) e de exploração sistemática da curiosidade do público. (SODRÉ, 1985, p. 16)

Para além disso, a literatura de massa tem como objetivo atingir assuntos que a sociedade geralmente rejeita, segundo Sodré (1985, p. 16), principalmente quando se trata de analisar o que acontece com os jovens, seus pensamentos e sentimentos, algo que não é considerado importante, mas é inevitável que apareçam frequentemente dentro da sala de aula, e o professor tenha que lidar; os livros podem trazer discussões necessárias como saúde mental, autoestima, *bullying*, entre outros assuntos que estão presentes no crescimento dos alunos.

Nesta perspectiva, para ensinar é necessário pensar as metodologias que tornarão o ensino possível considerando as especificidades do processo a que se propõe e no que se refere ao ensino de literatura é preciso buscar os meios que possibilitem

não somente a leitura de textos, mas a formação de leitores como salienta Cabral (2009).

No entanto, o trabalho com o texto literário em sala de aula ainda se assemelha muito ao ensino de gramática ou de língua materna, por isso Cabral (2009) aponta 5 (cinco) modelos metodológicos que auxiliam o professor no processo pedagógico do ensino, sendo eles os Métodos: Científico, Criativo, Recepcional, comunicacional e Semiológico; aos quais cabe ao professor observar e selecionar o que mais se adequa à situação e ao momento de cada público, bem como aos objetivos que pretende alcançar.

Neste sentido, é possível refletirmos sobre o texto literário e o seu lugar na sala de aula, um tema essencial que marca o protagonismo do professor frente ao processo de ensino e as metodologias a serem aplicadas na eleição dos textos. Cabendo ao docente avaliar quais critérios considerar para desenvolver da melhor maneira trabalho com textos literários na sala de aula. Nessa etapa, é possível observar que o ensino de literatura e, conseqüentemente, de textos literários na escola é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A leitura de textos, sejam eles literários canônicos ou de literatura de massa é fundamental no processo de formação leitora.

Percebe-se assim que o uso de textos literários está presente e permeia todo o processo educativo desde as séries iniciais e cabe ao professor a responsabilidade pela seleção e eleição dos textos que serão utilizados nas aulas, além de tentar ensiná-los da melhor maneira possível aos alunos.

Contudo, a escolha de um texto não é uma tarefa fácil. Escolher o texto a ser utilizado em uma aula requer considerações sobre vários fatores dentre eles está a adequação do texto à realidade do público ao qual se destina. De acordo com Cavalcante (2009), os textos literários devem ser eleitos a partir da realidade do aluno para que possa haver uma identificação entre o texto estudado e as vivências do aluno. Ainda segundo Cavalcante (2009), é preciso que o professor esteja atento as temáticas abordadas no texto e os sentidos que serão construídos após a leitura e estudo daquele texto.

Rouxel (2013) em *Aspectos metodológicos do ensino da literatura* apresenta e discute algumas questões que dão conta da literatura e da didática da literatura para propor mudanças



importantes a serem consideradas, especialmente, no que se refere ao paradigma de literatura que por muito tempo fora entendida como representante apenas de textos canônicos e com finalidade e empenho demasiadamente estético. Para Rouxel (2013) é importante que se tenha uma nova concepção da literatura, observando que esta atua como ato de comunicação, falando assim, que o trabalho com literatura na sala de aula deve atentar para os processos de produção e recepção das obras que estão interligados com aspectos como o escritor, a edição, a crítica, os leitores e a própria escola e sua realidade.

Além disso, a autora apresenta que o processo de leitura literária exige o reconhecimento daqueles que leem, ou seja, dos leitores e isso exige que se leve em conta o sujeito leitor e não um modelo ideal de leitor que por vezes a escola deseja. Os novos paradigmas apontam para uma cultura literária cuja concepção evidencia uma literatura viva que é "concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir" uma vez que "pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade" (ROUXEL, 2013, p.32).

Tais aspectos se considerados devem provocar mudanças significativas na maneira como o ensino de literatura é percebido e trabalhado em sala de aula. Ainda neste sentido, Rouxel (2013) aponta que o papel do professor deve ir além de transmitir as interpretações prontas e acabadas que são apresentadas na maioria dos livros didáticos e paradidáticos. Diferente dessa posição, a autora aponta que o professor deve ter o caráter de um profissional reflete, analisa e pondera sobre os diferentes aspectos de um texto para propor a sua leitura naquele contexto em que leciona.

A autora também faz sugestões didáticas valiosas para que professores observem e escolham textos que se interliguem com as capacidades cognitivas e faixa etária do público que irá fazer uso do texto, pois, após a etapa de seleção, vem a mediação da leitura, na qual cada professor dentro de sua forma didática vai fazer uso para repassar e estimular a seus alunos lerem, para isso é preciso ir além do "Leia tal texto" e se tornar um verdadeiro incentivador da leitura demonstrando o quão prazeroso é o mundo da leitura.

Ao mediar cada processo de leitura, o professor precisa atentar para a subjetividade dos discentes e de cada leitura, tendo esse

olhar humanitário os fazeres na escola se darão de forma bem mais prazerosa. Para essa metodologia de mediação, Medeiros (2013) afirma que o ato de ensinar deve ser pautado por estratégias precisas e específicas que estimule a formação de um ser cidadão.

Com isso, percebemos que o papel do professor é de fundamental importância para o processo de formação tanto leitora como social. A importância da leitura e da literatura para a formação leitora exige do professor engajamento, envolvimento com as histórias contadas, com o texto e com a maneira de explorar o texto na sala de aula. Quando estimulada desde a infância a ter contato com livros, é provável que a criança desenvolva apreço pela leitura podendo tornar-se um potencial leitor.

Outra questão é que o trabalho com o texto é ir além do trabalho gramatical por vezes supervalorizado nas salas de aula, devendo-se priorizar o texto e a construção de sentidos possibilitada pela leitura. Assim, a possibilidade de utilizar a literatura de massa como ponto de partida e motivação para a formação leitora se dissemina de várias formas e pode ser observada, por exemplo, ao se analisar o pós-modernismo, forma artística que está dentro da literatura de massa e tem como finalidade principal confrontar os problemas ignorados pela sociedade.

Assim, uma vez que o professor incentiva, motiva e expõe os alunos à literatura de massa, e ensina a observar aspectos presentes nos livros além do que normalmente se é ensinado, que é a gramática e a ordem de acontecimentos, os alunos estão também aprendendo e exercendo a criticidade, o livre pensar, autonomia; além disso, há aí uma significativa contribuição para que o aluno se torne um analisador de diversos campos da realidade por meio da leitura que faz a partir do seu próprio gosto e não apenas pela imposição do professor. A leitura será assim algo que ele levará para a vida e não apenas o cumprimento de um requisito escolar.

No mercado da literatura de massa, encontram-se histórias que tratam de assuntos de qualquer dimensão, por isso o professor pode selecionar livros que abranjam os assuntos citados, assim ele gera reflexão, aprendizado, e impulsiona o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita do aluno. Quando apresentados à essa forma literária, os alunos estarão aprimorando suas habilidades para que possam elevar suas leituras a outros níveis literários,

como a literatura culta, que é a literatura reconhecida por meios acadêmicos e está inserida em espaços universitários, sendo considerada, assim, uma produção literária de maior prestígio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou como a utilização e o incentivo à leitura da literatura de massa pode se constituir como um convite à formação leitora, justamente pelo lugar em que está inserida, sendo mais precisamente destinada ao público infanto-juvenil e se disseminando através de diversos meios da Indústria Cultural mais populares e acessíveis ao público como o cinema, filmes e até mesmo séries de TV ou o serviço de streaming.

Nosso trabalho contribui para o acervo literário no campo da literatura de massa, uma área que não é tão explorada cientificamente, mas ocupa um espaço importante no início da jornada literária dos leitores. A indústria cultural é muito presente cotidianamente, e entender o seu funcionamento, o que ela pretende, é bastante necessário. Como estudante de Letras, o trabalho amplia os saberes acerca da interpretação textual e da compreensão de literatura.

Demonstramos as características que podem fazer com que a literatura de massa atue na formação leitora, bem como os caminhos e estratégias pedagógicas possíveis de serem utilizadas pelo professor e que podem contribuir para a motivação da leitura a partir do trabalho com a literatura de massa desde a seleção dos textos que pretende utilizar na aula e maneira como trabalhar cada um.

A pesquisa analisa ainda como a literatura de massa pode ser considerada uma espécie de ponto de partida para o prazer de futuros leitores no ato de ler, aproximando o alunado de assuntos e temas dentro de sua realidade semelhantemente ao que ocorre às produções da Indústria Cultural por meio de filmes e séries, por exemplo, que fazem um movimento de suavização do conteúdo presente em diversos livros, para que o material possa se apropriar ao conteúdo padrão consumido pelo público-alvo dessa indústria.

Desse modo, percebemos que, apesar do pouco engajamento com o trabalho pedagógico no tocante a utilização da literatura de

massa, é possível perceber que o uso desse seguimento pode, sim, ser precioso para a formação leitora, sobretudo, por aproximar da leitura.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: literatura e cultura**. São Paulo: EditoraUnesp, 2006.

ADORNO. Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

CABRAL, Sara Regina Scotta. Metodologias no processo de ensino e aprendizagem. In: ULBRA (Org.). **Metodologia de ensino de literatura**. Curitiba: IPBEX, 2009. p. 15- 28.

CAVALCANTE, Moema. O texto em sala de aula. In: ULBRA (Org.). **Metodologia de ensino de literatura**. Curitiba: IPBEX, 2009. p. 99-111.

COELHO, Teixeira. **O que é Indústria Cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DURÃO, F.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (orgs.). **A Indústria Cultural Hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo: história, teoria, ficção**. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Ver. Katál. Florianópolis v. 10 n. p. 37-45 2007.

MANGEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: MEC/SEE, v. 1, 2010.

ROUXEL, Annie; REZENDE, Neide Luzia de. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

SANTIAGO, Silvano. **Literatura e Cultura de Massa.** Rio de Janeiro: CEBRAP, 1994.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller:** a literatura de mercado. São Paulo: Ática, 1985.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.019)

# O USO DE TRILHAS URBANAS PARA COMPREENDER AS TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO URBANO NO BAIRRO CAIS DO PORTO FORTALEZA-CE NA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR ÁLVARO COSTA – EMTIPAC.

[Emanuelton Antony Noberto de Queiroz](#)

Professor da Rede Básica Municipal de Ensino de Fortaleza e Mestrando do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará- UFC, [emanuelton@alu.ufc.br](mailto:emanuelton@alu.ufc.br);

[Maria Eduarda Oliveira de Lima](#)

Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, [mariaeduardaodl@alu.ufc.br](mailto:mariaeduardaodl@alu.ufc.br);

[Álida Santos de Sousa](#)

Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará. [alidasantos84@gmail.com](mailto:alidasantos84@gmail.com);

[Alexsandra Maria Vieira Muniz](#)

Professora Adjunta do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pesquisadora do observatório das Metrôpoles - Núcleo Fortaleza, E-mail: [geoalexsandraufc@gmail.com](mailto:geoalexsandraufc@gmail.com);

## RESUMO

Este artigo é resultante da prática de ensino de geografia na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Álvaro Costa – EMTIPAC, na Eletiva Geografia de Fortaleza (EGF), do semestre 2022.1, disciplina ligada ao currículo diversificado, que trabalha características geográficas, históricas, culturais, socioambientais e as transformações do tempo e espaço da cidade de Fortaleza, evidenciando a metamorfose do espaço urbano. O ensino e aprendizagem de Geografia leva em



consideração os conceitos e categorias de análise da ciência geográfica, dentre eles o conceito de Espaço, logo a EGF, explorou o espaço da cidade como um todo e, em específico, o bairro Cais do Porto, onde se localiza a escola, assim, valorizando o espaço de vida do aluno. Unindo teoria e prática, foi planejada uma trilha urbana no referido bairro, como método de ensino ativo que foge da rotina escolar e trata os espaços já conhecidos pelo aluno como uma grande e dinâmica sala de aula à céu aberto. O objetivo geral é trabalhar o espaço urbano perante as transformações espaciais no bairro Cais do Porto, apoiado ao uso de trilhas urbanas. O estudo do meio e trabalho de campo, fundamentamos em PONTUSCHKA, (2007) e OLIVEIRA, (2009), MUNIZ, (2018) e sobre as transformações do espaço urbano, referenciados em CORREA, (2002); SANTOS, (2012); (2013); HARVEY (2013) e BARBOSA, (2016). Como metodologia, foram realizadas 1) reuniões de planejamento com a gestão escolar e grupo participante da trilha; 2) aulas expositivas e ativas sobre a Geografia de Fortaleza; 3) preparação e simulação da trilha urbana; 4) confecção de mapa do percurso; 5) prática da Trilha urbana; 6) construção de relatório de campo; 7) avaliação da atividade. A prática oportunizou conhecer espaços urbanos da cidade, analisar e discutir o processo de formação espacial de Fortaleza, transformação da cidade, planejamento urbano e demais problemáticas relacionadas ao espaço urbano.

**Palavras-chave:** Espaço, Trilha Urbana, Cais do Porto, Eletiva, Ensino de Geografia.

## INTRODUÇÃO

No processo de ensino e aprendizagem de Geografia, os conteúdos escolares perpassam variados conceitos e categorias de análise da Ciência Geográfica, que muitas vezes são distantes e abstratos para os educandos. Assim, educadores, devem planejar e propor métodos de ensino ativos e dinâmicos que corroborem na melhor compreensão destes conceitos e no desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes, como previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desse modo propondo metodologias que saiam das mesmices e rotina escolar.

O seguinte trabalho visa relatar uma experiência positiva de ensino perante o conceito de espaço, na qual a cidade de Fortaleza foi estudada tendo como estratégia uma trilha urbana, no Bairro Cais do Porto. Foi trabalhado com os estudantes a visão sobre as transformações espaciais ocorridas no tempo e espaço as atuais formas de reprodução e uso espaciais.

Tal prática ocorreu na Eletiva Geografia de Fortaleza (GF). Disciplina do currículo diversificado, as eletivas oportunizam que professores trabalhem projetos específicos de sua área ou de modo interdisciplinar, esta, é escolhida pelo aluno, oportuniza a prática do protagonismo estudantil. A experiência ocorreu Escola Municipal de Tempo Integral Professor Álvaro Costa (EMTIPAC), localizada no Bairro Cais do Porto, Fortaleza - CE, pertencente a rede básica de ensino da Secretária Municipal de Educação de Fortaleza (SME), com turmas de 8º Ano A, B, C e D do Ensino Fundamental Anos Finais, de período integral. Além disso, a atividade contou com a participação bolsistas de projetos de extensão pleiteados pela escola, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Este trabalho se justifica mediante a importância de compartilhar experiências pedagógicas inovadoras e positivas no espaço escolar, frente a suas potencialidades de aplicação. Queiroz; Lima (2021), salientam a importância do trabalho de metodologias ativas, interativas e lúdicas, promovidas pela escola e planejada pelo professor. De mesmo modo, Stefanello (2009, p. 112) reforça que “Propiciar situações lúdicas na escola favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção do conhecimento”.

Essa experiência profissional também é pertinente no âmbito formativo do curso de licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Ceará – UFC, na leitura de autores que discutem as possibilidades do estudo das transformações no espaço urbano, apoiados no uso de metodologias como a aula de campo e as trilhas urbanas. A participação de projetos de extensão, que oportuniza os primeiros contatos do licenciando com a realidade escolar, por exemplo, o Projeto Trilhas Urbanas do Laboratório de Planejamento Regional e Urbano (LAPUR) e o PIBID da Geografia UFC.

Assim, práticas desse cunho, quando bem planejadas e executadas, potencializam o aprendizado sobre as variadas manifestações geográficas, ambientais, históricas, econômicas, sociais, culturais e patrimoniais, ao passo que instigam a reflexão e a criticidade perante o espaço. Tem como objetivo geral, trabalhar o conceito de espaço urbano perante as transformações espaciais no bairro Cais do Porto apoiada ao uso de trilhas urbanas.

Como metodologia, foram realizados os seguintes passos, 1) reuniões de planejamento com a gestão da escolar e os Bolsistas do PIBID da Geografia UFC; 2) aulas expositivas sobre a Geografia de Fortaleza; 3) preparação e simulação de trilha urbana; 4) confecção de mapa do percurso; 5) prática da Trilha urbana no Bairro da escola; 6) construção de relatório de campo; 7) avaliação da atividade, que mediante aos limites do estado da arte deste trabalho serão explicados no corpo deste artigo.

Apesar de ligada ao currículo diversificado, a prática em questão, na Eletiva GF, também toca temas do currículo comum para o 8º ano, como Urbanização, Megacidades, Problemas urbanos nas cidades latino-americanas, Migração e Patrimônio. São conteúdo do ensino básico que perpassam o conceito de espaço, trabalhado com enfoque em Fortaleza na disciplina em questão, aplicando assim a teoria na prática através da trilha urbana.

## **METODOLOGIA**

Como passos metodológicos para realização da trilha urbana no Bairro Cais do Porto, foram definidos momentos de planejamento, organização, elaboração, aplicação e avaliação. O primeiro representa a organização do projeto da eletiva, disciplina da carga

horária de professor regente em escola de tempo integral, cujo projeto é avaliado pelo seu Professor Coordenador de Área (PCA), na qual se busca, dentro do currículo diversificado, aplicar propostas que visem ampliar práticas ativas, lúdicas e interdisciplinares de ensino.

O projeto é apresentado no “Feirão das Eletivas” (figura 1), momento em que os alunos, após assistirem à apresentação de propostas dos professores, escolhem, de forma democrática e protagonista, de acordo com seu interesse e aptidões.

Na EMTIPAC, a eletiva ocorre com turmas de 6º a 8º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Em 2022.1, além do tema apresentado neste trabalho, também foram levadas para escolha dos alunos, as seguintes propostas pelos demais educadores da escola: “Reciclagem”, “Jardinagem como prática educativa”, “A África que habita em nós”, “A construção da identidade nacional brasileira”, “Capoeira”, “O uso de Histórias em Quadrinhos no ensino de História”, “Dança como prática de saúde”, “Literatura e Fotografia” e “Os diferentes ‘jeitos’ e sotaques da Cultura Brasileira”. As eletivas são divididas entre turmas mistas de alunos do 6º e 7º ano, turmas de 8º anos e, no caso dos 9º Anos, participam de uma eletiva específica voltada para o processo seletivo do Instituto Federal do Ceará (IFCE), almejando vaga no Ensino Médio.

Figura 1. Encarte de divulgação do feirão das eletivas da EMTIPAC



Fonte: Escola Municipal de Tempo Integral Prof. Álvaro Costa. 2022

Após o processo de escolha, a eletiva GF, voltada para as turmas de 8º anos, formou uma turma com 33 alunos, sendo 12 alunos do 8º ano A; 6 alunos do 8º ano B; 8 alunos do 8º ano C e 7 alunos do 8º ano D. Essa trabalha a Cidade de Fortaleza em seus aspectos, geográficos, físicos, humanos, culturais, históricos, cartográficos e socioeconômicos.

Tendo em vista o melhor entendimento da teoria ligada prática, um dos principais objetivos da atividade foi compreender as transformações do espaço urbano através do que seria observado na trilha, conforme anterior participação no projeto de extensão Trilhas Urbanas do LAPUR, especificamente na trilha “Espaço do ócio e do Negócio” no Centro Histórico de Fortaleza, pois conforme, Muniz e Costa (2018 p.5) “Fortaleza não escapa ao que se evidencia nas metrópoles brasileiras. O Centro, que ao longo da história serviu como espaço lúdico, de habitação e de poder, hoje com novas centralidades existentes é um verdadeiro “centro de periferia”, espaço do negócio”.

O seguinte momento metodológico contou com a participação dos bolsistas do PIBID da Geografia UFC, que realizou atividades na EMTIPAC entre outubro de 2020 e março de 2022. Devido à pandemia de Covid-19, as atividades em conjunto com o PIBID perpassaram os períodos remoto, híbrido e o retorno gradual. As reuniões de planejamento, foram realizadas online e presencialmente; a visita prévias aos pontos da trilha ocorreu em dois momentos: utilizando-se da plataforma Google Earth para visualização dos pontos e separação destes entre bolsistas e o professor regente, seguida pela visita em locus espacial da trilha, quando foi utilizado o aplicativo Strava<sup>1</sup>, para marcação dos 7 pontos, além disso, foram feitos registros fotográficos antes e durante o campo, para elaboração de mapa (figura 2) através do Software de Geoprocessamento ArcGis.

1 Strava é um aplicativo de internet estadunidense para rastreamento de exercícios físicos que incorpora recursos de redes sociais. É usado principalmente para ciclismo e corrida usando dados de GPS.



**Figura 2.** Percurso da aula de campo da EMTIPAC



Fonte: SILVA NETO, F. G., 2022

A comunicação com a gestão escolar da EMTIPAC foi exitosa, os docentes têm o total apoio para implementação de atividades diferenciadas, que vão além da sala de aula. Em seguida, foi possível a organização de material de apoio para a trilha urbana: prancheta, papel e caneta, para a caderneta e relatório de campo. Além disso, é fundamental a autorização dos pais e/ou responsáveis pelos alunos para participação da atividade.

A fim de simular a aula de campo situa-se o quinto passo metodológico, na escola, para orientação dos alunos, etapa realizada para a Trilha Urbana no Centro de Fortaleza e, posteriormente, para trilha no Bairro Cais do Porto. Houve o momento de conversa em sala de aula sobre a participação em uma trilha, com explicação sobre regras de segurança, observações a serem feitas sobre os elementos na paisagem urbana, dicas para o preenchimento da caderneta de campo e registros fotográficos para ilustração do relatório. Num segundo momento, ainda na mesma etapa metodológica, os alunos foram orientados a produzir um croqui da escola, fazer registros fotográficos e anotar pontos importantes da fala do



professor, considerando aspectos referentes a localização e condições estruturais do espaço físico escolar (figura 3).

**Figura 3.** Mosaico de imagens sobre preparação e simulação de trilha urbana.



Na linha A, os alunos em sala, ouvindo o professor. Na linha B, nos demais espaços de convivência da escola.

**Fonte:** Arquivo Pessoal

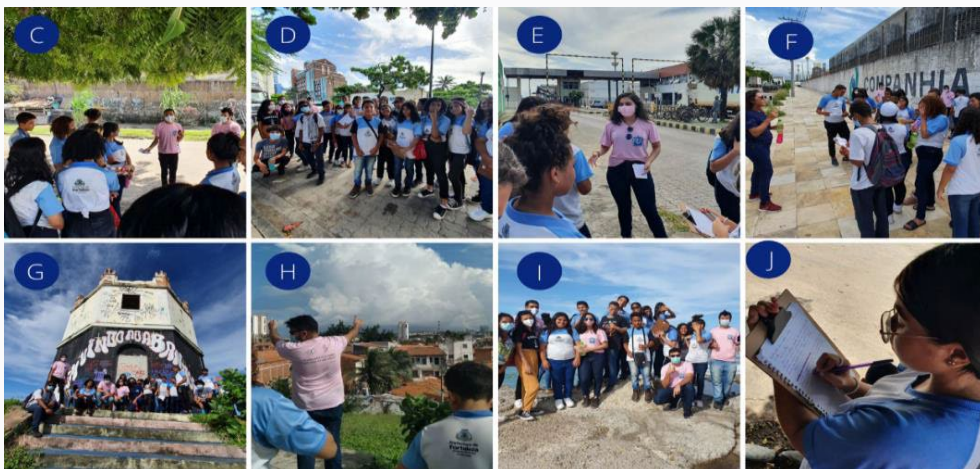
Existem barreiras na aplicação de projetos interdisciplinares e aulas em campo, certo preconceito por parte de professores e gestão, devido à preocupação em seguir o currículo e maximizar o tempo para trabalhar matérias em sala de aula. Assim, ao colocar em prática esse tipo de projeto, professores precisam se preparar e planejar com cuidado, a fim de gerar resultados satisfatórios e quebrar paradigmas sobre a aula de campo, pois ela ainda é vista como um “passeio” sem fins pedagógicos.

Falar de projetos interdisciplinares nos leva a pensar nas variadas possibilidades e na tentativa de vários professores, em muitas escolas, de fazer trabalhos desta natureza junto aos seus alunos. Mas, na maioria dos casos, funcionam como projetos especiais, à margem da rotina curricular. Existe uma dificuldade muito grande em integrá-los no dia-a-dia da escola, ou melhor, de fazer com que a rotina da escola se adeque a eles. Há sempre a necessidade de “cumprir os conteúdos”. E os tais projetos ficam como a

excepcionalidade, embora não raro todos (professores e alunos) sejam unânimes quanto a eficácia da aprendizagem neste tipo de trabalho escolar. Isso remete à discussão do papel do professor, do conteúdo e da questão da avaliação. (CALLAI, 2006, p.256).

Após concluídas as etapas de preparação, a trilha no Bairro Cais do Porto é realizada conforme podemos observar na (figura 4), apoiada pelo mapa da figura 2, o elemento C representa o Ponto 0, no qual foi feita a discussão sobre a antiga fachada da escola, nela é possível verificar parte da história da instituição. A estrutura da EMTIPAC passou por um processo de refuncionalização, pois anteriormente era onde funcionava a Companhia Brasileira de Armazenamento (CIBRAZEM), posteriormente transformado em espaço escolar, 1992. Além disso, é comentado o processo de planejamento urbano, pois é um espaço densamente ocupado pela população, passagem de transporte ferroviário, trilho que passa por trás da escola e entre as residências, para carregamento do cimento da Fábrica Poty em direção ao Porto do Mucuripe, podendo causar acidentes por ser uma área residencial escolar. Por fim, a questão do lixo a céu aberto no ponto também levanta discussões com os alunos.

**Figura 4.** Trilha Urbana da EMTIPAC no Bairro Cais do Porto – Fortaleza – CE –Brasil



Fonte: Arquivo Pessoal

De volta à escola, como continuidade da trilha, conversamos sobre o ponto 0, disputas territoriais em Fortaleza, pois é possível observar os símbolos de facções criminosas, especialmente a que ocupa o bairro. Nesse momento foi iniciada também a conversa sobre o Ponto 1, sobre a importância da EMTIPAC em um local da cidade marcado pela vulnerabilidade, como espaço de convivência e educação para os jovens que residem no Cais do Porto e bairros vizinhos.

Nas ruas do bairro, ao seguir pelos Pontos 2 e 3 (figura 4D), é abordado sobre a arquitetura do Moinho M Dias Branco, importante indústria do setor alimentício do Estado do Ceará. Nesse momento foi possível introduzir a temática de industrialização do Ceará, mercado de trabalho e problemáticas ambientais fruto da dinâmica industrial, assim como na praça da Companhia Docas e a importância desta para o desenvolvimento do setor de serviços portuário no Ceará.

No Ponto 4, representado na (figura 4E), é retratado o Porto do Mucuripe, seu surgimento retira a antiga comunidade da Praia das Pedrinhas que se deslocam para formação no espaço que corresponde a comunidade do Titãzinho, seu papel frente a exportação de produtos para economia do estado, o Terminal Marítimo como elemento de movimentação do turismo internacional e os impactos ambientais causados pelo Porto na orla de Fortaleza. No

Ponto 5, figura 4F, atentamos para diferenciação estrutural e movimentação de cargas na Av. Vicente de Castro em comparação nas ruas que ficam atrás da escola.

Novamente, a observação de lixo e esgoto a céu aberto foi tópico de discussão, de modo que pode ser dado enfoque ao planejamento, gestão urbana e qualidade de vida urbana. Além disso, a presença de sindicatos de trabalhadores do mar, que a partir destes fixos espaciais é possível relacionar com a história da “Saga dos Jangadeiros” Manoel Jacaré, Tatá, Jerônimo e Manuel Preto, que atravessaram o mar a partir da Praia do Mucuripe em Fortaleza - Ceará ao Rio de Janeiro para reivindicar que jangadeiros fossem

incluídos na reforma trabalhista do Governo Vargas no Estado Novo<sup>2</sup> foi contemplada.

Em direção ao Ponto 6, representado em figura 4G e 4H, é possível observar o prédio da Receita Federal, refuncionalização da estrutura da antiga Usina de energia SERVILUS, nome pelo qual o bairro também é popularmente conhecido. Subindo a escadaria do Farol do Mucuripe, além de mencionar sua história e sua representatividade no espaço, é problematizado sua situação de abandono perante os órgãos públicos, sua ressignificação e simbologia desta arquitetura para comunidade do Titãzinho. É possível observar, da estrutura do Farol, demais locais da cidade, para além do bairro do Cais Porto, como a comunidade do Pirambu, o Navio Mare Hope, o processo de verticalização na Beira Mar, O novo Farol, a comunidade do Bairro Castelo Encantado, (figura 4H).

Finalizando a trilha, no Ponto 7, (figura 4I), a Praia do Titãzinho, é abordado o litoral da cidade de Fortaleza, a potencialidade do lócus visitado para prática do Surf, a plataforma continental para exploração de petróleo pela Petrobrás, o Parque Estadual Marinho da Pedra do Risco do Meio, a ocupação da comunidade na faixa de praia e por fim, o que é uma Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), classificação dada a área.

Os elementos descritos foram anotados e registrados pelos alunos, para produção um relatório de campo, conforme apontado na (figura 4J). De volta a sala de aula, na seguinte aula de Geografia, foram discutidos todos os elementos observados no espaço urbano no Cais do Porto, problematizados e avaliados com a turma sobre.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### ESPAÇO E ENSINO DE GEOGRAFIA

Conforme Harvey (2013, p. 8), o espaço é uma “palavra-chave da Geografia”, que dentro das tradicionais ou recentes discussões

---

2 JUCÁ, B. A SAGA DOS JANGADEIROS QUE CONQUISTARAM ORSON WELLES. EL PAIS BRASIL, Fortaleza, 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-10-10/a-saga-dos-jangadeiros-que-conquistaram-orson-welles.html>> Acesso em: 10 mai. 2022.



está presente no bojo dos estudos e pesquisas geográficas, contudo, o autor também atenta que espaço não é um conceito exclusivo da Geografia. Trazendo para o universo escolar, espaço também é inerente à Matemática, Física, Biologia, Educação Física, Arte, Literatura, Sociologia, Filosofia e História. Cada área traz sua contribuição e discussão, que a Geografia pode se beneficiar e enriquecer seus debates.

O espaço, segundo Sousa (2018, p. 31) no ponto de vista tradicional, é colocado como um lócus da superfície terrestre onde ocorrem as relações humanas em contato com a natureza e está se transforma de acordo as necessidades e interesses. Também se encontram os significados de primeira natureza ou espaço natural, no qual se insere todas as formas naturais de nosso planeta, e a segunda natureza ou espaço geográfico, que é o espaço transformado a partir das relações sociais no meio. Essas divisões ainda constam em livros didáticos e são repassadas aos alunos, sem problematizar outras questões de produção e reprodução do espaço contemporâneo.

Todavia, apesar de ser uma forma de dividir e conceituar, é importante potencializar estratégias de ensino que ajudem o aluno a entender que o espaço não se resume somente a essas exemplificações. O espaço é alterado, produzido e requalificado constantemente, por meio de inovações da técnica e produção, atrelado aos interesses de acúmulo do capitalismo (LEFEBVRE, 1991). No contexto contemporâneo urbano, o grande capital especulativo procura novos espaços para sua reprodução, assim alterando, reestruturando, segregando e modificando o uso do solo de acordo com o lucro, de modo a transformar o espaço social. Conforme Corrêa (2002, p. 11), sobre a produção do urbano:

O espaço urbano capitalista – fragmentada, articulado, reflexo condicionante social, cheio de símbolos e campos de lutas é um produto social, resultado de ações acumuladas através do tempo, e engendradas por agentes que produzem e consomem espaço. São agentes sociais concretos, e não um mercado invisível ou processos aleatórios atuando sobre um espaço abstrato. A ação destes agentes é complexa, derivando da dinâmica de acumulação de capital, das necessidades mutáveis de reprodução das relações

de produção, e dos conflitos de classe que dela emerge.

Tais discussões, apesar de mais presentes no ambiente acadêmico, também podem e devem compor a agenda da Geografia Escolar, pois o aluno é um ser que vive na cidade e percebe a sua dinâmica. Nesse mérito, a eletiva procura abordar a cidade de Fortaleza, em seus aspectos, históricos, geográficos, culturais, socioeconômicos, ambientais e patrimoniais, através de mudanças espaciais da metrópole ao longo do tempo. Na proposta, a disciplina perpassa esses aspectos levando em consideração a reprodução de relações capitalistas no processo de urbanização, pois a cidade também é vista como “negócio” (SANTOS, 2018, p. 13), gera o lucro e acarreta mudanças que podem segregar e diferenciar o espaço.

As transformações que historicamente se deram, permitindo a estruturação do modo de produção capitalista, constituem consequências contundentes do próprio processo de urbanização. A cidade nunca fora um espaço tão importante, e nem a urbanização um processo tão expressivo a nível mundial, como a partir do capitalismo. (SPÓSITO, 2020, p.30)

Assim, análise do espaço é uma instigante discussão. Santos (1994; 2013, p. 58), traz algumas noções fundamentais par o debate de noções fundamentais.

Quando um instrumento ou meio ou forma de trabalho se torna uma forma de ação, constitui-se uma espécie de certidão de nascimento ou data de origem. Desse modo, seu emprego num determinado lugar – emprego imediato ou posterior – atribui o a esse lugar, ao menos para o instrumento, condições técnicas do momento em que, pela primeira vez, esse instrumento de trabalho se incorporou a história. Mas o tempo do lugar, conjunto de temporalidades tomada isoladamente, mas pelo conjunto de técnicas existentes naquele ponto do espaço.

Outrossim, quanto ao espaço, em suas características urbanas ou rurais, inúmeros elementos, deixam marcas na cidade, como impressões digitais, algumas refuncionalizadas em espaços do comércio, serviços ou da produção. Fixos espaciais carregados



de memórias, trajetórias e marcas são denominadas por Santos (1988; 2012) como elementos essenciais, somados a outros processos, para se entender as transformações das atuais formas de produção do espaço, o autor denomina essas arquiteturas como rugosidades urbanas.

Chamemos de rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos (SANTOS, 2012, p. 140).

Na obra "A Natureza do Espaço: técnica, razão e emoção", Santos (1979) faz considerações sobre como a Revolução técnico-científico-informacional contribuiu para a compreensão do espaço-tempo, através do avanço da Técnica e da Ciência. No mundo globalizado, a rapidez motivada pela modernização dos meios de transportes e comunicação foi incorporada nas atividades financeiras que, na contemporaneidade, juntamente com as relações sociais e informacionais, mergulham no universo virtual.

Desse modo, a produção científica soma-se as áreas dos saberes escolares, na abordagem do espaço, conceito basilar que desencadeia horas de estudos, escrita e análises, devido sua dinamicidade. O professor deve levar parte dessas discussões para os alunos, fazendo uso de estratégias de ensino que as tornem acessíveis.

## **O ESPAÇO URBANO NO BAIRRO CAIS DO PORTO E A ELETIVA GEOGRAFIA DE FORTALEZA.**

A área em que se localiza a EMTIPAC e suas potencialidades de estudo são valorizadas na eletiva GF, como forma de atentar para as transformações do espaço urbano no qual aluno e escola estão inseridos, assim como outros bairros de relevância histórica, a exemplo o Centro tradicional de Fortaleza.

Baseando-se em Gomes (2015, p. 217), sobre os critérios para formação do Bairro na cidade, "1) áreas que se consolidam a partir de uma estrutura ocupacional de classe comum; 2) morfologia

física; 3) interações comuns entre os indivíduos, a partir de alguns lugares tomados como certas “centralidades” e 4) vivência cotidiana dos moradores”.

O Cais do Porto, como supramencionado acima, seus moradores descendem da saída da antiga comunidade de pescadores da praia das Pedrinhas, que se desloca para porção do bairro que corresponde a comunidade do Titãzinho, após a construção do Porto do Mucuripe, integra social e historicamente o território geográfico denominado de Grande Mucuripe na porção leste de Fortaleza, formado por Cais do Porto, Mucuripe, Vicente Pizon, Papicu, De Lourdes, Varjota e Praia do Futuro 1, (ARAUJO, 2018, p.13). De acordo com o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui população de 22.382 pessoas, Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,224, conforme dados da Prefeitura Municipal de Fortaleza, dentre os 119 bairros da cidade, ocupa a posição em IDH nº 98 (Fortaleza, 2014).

Devido a localização em zona litorânea, atividades de lazer e de trabalho associadas ao mar são características do bairro. Além da atividade de pesca, o local ainda é considerado berço do surfe cearense, sendo considerada uma das melhores praias para prática do esporte.

A atividade turística é fomentada por equipamentos como o Terminal Marítimo de Fortaleza, no Porto do Mucuripe, que recebe cruzeiros e o Parque Estadual Marinho da Pedra da Risca do Meio, criado através da Lei Estadual Nº 12.717, de 05 de Setembro de 1997. O parque é a única Unidade de Conservação Marinha do Estado do Ceará, possui área de 33,20 km<sup>2</sup>, fica cerca de 18,5 km de distância do Porto.

O bairro, que faz parte da ZEIS do Titãzinho, possui antigas dunas fixas que foram ocupadas pela população de baixa e renda, áreas de vulnerabilidade socioambiental em suas comunidades como, por exemplo, estrutura deficitária de saneamento básico e é afetada por disputas territoriais entre organizações criminosas.

A área, que já foi uma importante Zona Industrial de Fortaleza (MUNIZ, 2014, p. 109), ainda apresenta significativa produção nesse setor, com 11 inscrições industriais, conforme a SEFIM/IPLANFOR (2020), com destaque para o Moinho M Dias Branco, a Nacional Gás, a Petrobras, a Fábrica Adorita, o Cimento Poty e a New Tech

Blindagens. O interesse advindo da especulação imobiliária também se faz presente em áreas próxima a Av. Beira Mar, Praia do Futuro e no late Clube. Quanto ao setor de serviços, existem 16 inscrições relacionadas, de acordo com a SEFIM/IPLANFOR (2020), entre elas o Porto do Mucuripe, a Companhia Docas do Ceará, o Terminal Marítimo, a Receita Federal, sindicatos ligados aos trabalhadores marítimos, equipamentos públicos ligados a saúde, educação e segurança.

De modo geral, um espaço metamorfoseado, ganhou novos usos, significados e tem contrastes espaciais segregadores, de modo a gerar um rico debate no ensino de Geografia, em especial nas escolas inseridas nesse contexto, como é caso da EMTIPAC. Logo, a eletiva problematiza junto ao educando, que apesar do bairro carregar estigmas frente a presença de indústrias, a violência, vulnerabilidade socioambiental e localização periférica, é um rico espaço no qual diversos aspectos podem ser explorados, de modo a contribuir para que o aluno, como integrante desse ambiente, observe seus elementos geográficos e seja ativo na comunidade através de suas práticas da cidadania.

A Geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico e as transformações que nele ocorrem, resultantes das relações estabelecidas entre as pessoas, os distintos grupos sociais e a natureza. Definida como o ramo científico que estuda a sociedade e sua organização sobre o espaço, a Geografia busca explicar como explora e dispõe dos recursos da natureza. (BARBOSA, 2016. p. 82-83)

Entre as rugosidades no entorno da EMTIPAC, podemos citar o Farol do Mucuripe, inicialmente com a função de guiar embarcações, já foi Museu do Jangadeiro e atualmente encontra-se em estado de abandono. Contudo, a comunidade do Titãzinho, que se formou envolta de sua arquitetura, atribui à construção novos significados, ao passo que realiza sarais culturais, de reggae e cinema, assim como luta pela revitalização. A Usina Elétrica Serviluz, atual Prédio da Receita Federal, é uma rugosidade refuncionalizada que carrega a nomenclatura Serviluz, ao bairro, principalmente pelos moradores mais antigos. Por fim, o fixo que se localiza a EMTIPAC, onde funcionava CIBRAZEM. Neste caso, fragmentos da estrutura

original, como a antiga fachada e partes de sua arquitetura interna, foram pouco alteradas. O prédio foi transformado em escola em 1992.

Considerações como essas são pertinentes, o professor de Geografia, dentro de seu planejamento, não pode deixar de considerar a realidade vivida e percebido do estudante. De acordo Callai (2010, p. 412), a educação geográfica pode ser compreendida como:

[...] um conceito que está sendo construído e diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender Geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive, e, compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade. Esta como decorrência dos processos de mundialização da economia e de globalização de todo o conjunto da sociedade requer novas ferramentas para sua compreensão. Educação Geográfica significa, então, transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir da especialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania.

Logo, frente as potencialidades do bairro, A eletiva GF, conduzida desde 2019 com turmas do 8º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais, propõe ao estudante a valorização e conhecimento geográfico da cidade de Fortaleza e suas transformações espaciais ao longo do tempo. Devido à pandemia de Covid-19, foi adaptada em 2020 e em parte de 2021 para o modelo virtual, com apoio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), com a construção de aulas de campo virtual, seguindo a Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020 do Ministério da Saúde<sup>3</sup>, o

3 Resolução do Ministério da Saúde que dispõe sobre a adoção no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19)

Decreto Estadual N°33.510, de 16 de março de 2020<sup>4</sup> e o Decreto Municipal N° 14.611, de 17 de março de 2020<sup>5</sup>.

Com o avançar do processo de vacinação, o ensino presencial nas escolas da rede municipal de Fortaleza foi liberado em setembro de 2021, com apenas 50% da capacidade total em cada turma. Em fevereiro de 2022, seguindo o Decreto Estadual N° 34.523 e o Decreto Municipal N° 15.243, as aulas da rede foram liberadas com 100% da sua capacidade. Desse modo, a eletiva retomou a sua dinâmica original, sendo possível a realização de trabalhos de campo no bairro e em outros espaços da cidade, a exemplo no Centro histórico de Fortaleza.

Frente a importância de compreender os fenômenos e transformações espaciais, para se entender as dinâmicas atuais nas quais o aluno é inserido e, a partir disso, contribuir no entendimento de como e porque o espaço é transformado a diferentes níveis escalares do local, regional e global, dá-se a importância da discussão desse conceito na Geografia Escolar. Esse, apesar de forte cunho acadêmico, no ensino básico se faz presente nos diferentes segmentos, seja no Fundamental Anos Iniciais, com a alfabetização cartográfica e as primeiras noções de espacialidades, seja nos Anos Finais e Ensino Médio, em conteúdo que perpassam a Geografia Geral ou do Brasil.

[...] a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem**. (BRASIL, 2018, p. 361)

Dessa forma, Adas, (2018, p.19), afirma que:

- 4 Decreto do Governo do Estado do Ceará que dispõe sobre as medidas definidas para o enfrentamento da pandemia do novo coronavírus.
- 5 Decreto da Prefeitura Municipal de Fortaleza que formaliza a situação de Emergência em Saúde e Dispõe sobre Medidas para Enfrentamento e Contenção da Infecção Humana pelo novo Coronavírus.

Apesar de a Geografia acadêmica ser uma fonte básica para a legitimação do saber escolar, a cultura escolar, vista em conjunto com discussões e documentos oficiais de cunho didático-pedagógico e curricular, também desempenha papel no ensino da Geografia, transformando-a em conhecimento geográfico efetivamente trabalhado em sala de aula.

É um tema que exige planejamento, pois o aluno pode apresentar dificuldades no entendimento, assim, verifica-se a importância de estratégias de ensino que potencializem o estudo. Na eletiva, além do estudo do espaço urbano da cidade, nesse sentido, são organizadas aulas de campo ao Centro Histórico de Fortaleza, a participação no projeto de extensão Trilhas Urbanas e a visitas guiadas à museus.

Entre as habilidades e competência a serem desenvolvidas no ensino geografia, referentes ao conceito de espaço e sua relação com o tempo, propostas na eletiva GF, destaca-se, em concordância com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 361) que:

O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia.

Sobre a análise do espaço-tempo na geografia escolar, Barbosa (2016, p. 83) faz algumas considerações:

Feita matéria escolar, a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino



dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o moto contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço.

É possível observar que, consoante a colocação dos autores e documentos oficiais, o conceito de espaço, apesar de abstrato, não é exclusivo da universidade, mas de fundamental importância no ensino de Geografia. Quando apresentados exemplos próximos a realidade do aluno, como o desenvolvimento da urbe fortalezense ou o bairro no qual a escola se encontra, esse pode refletir sobre transformações espaciais que ocorrem ao seu redor. Ao contrário disso, ao ficar preso apenas no livro didático, por exemplo, acontecimentos demasiado distantes não possuem conexão com a turma, que, por sua vez, não atribui a esse significado.

(...) o que se constata na realidade é eu o livro didático constitui um elo importante na corrente o discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última de referência e contrapartida os erros das experiências de vida. Ele acaba assim tomando a forma de critério do saber, fato que pode ser ilustrado pelo terrível cotidiano do “veja no livro”. “estude para a prova da página x até y, “procure no livro” etc. Entendido nesses termos, o livro didático, apesar de não ser como querem alguns o grande culpado pelo autoritarismo e pela precariedade no ensino, acaba consubstanciando a forma usual e institucionalizada deste, com o saber externo à prática educativa e sendo meramente assimilado (mas não produzido) pelos alunos. (VESENTINNI, 1989. p.166-167)

Não criticamos o uso do livro didático, em determinadas realidades é o único recurso disponível para professores e alunos. Além disso, existem dificuldades impostas pelo modelo tradicional de ensino, ainda presente em muitas escolas, que limita as possibilidades de aulas diferenciadas, pois não aceita a fuga da rotina. Logo, a organização de metodologias ativas que dinamizem os conteúdos escolares faz grande diferença frente a práticas engessadas conteudistas, considerando ainda que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

A Geografia, como uma ciência que estuda o espaço e suas transformações no tempo, estas são cada vez mais rápidas frente ao avanço técnico-científico em função da lógica de reprodução do capital. Objeto de estudo de tamanha complexidade, demanda que o professor seja crítico e reflexivo, trabalhe com métodos que contribuam para percepção do aluno sobre a espacialidade na qual ele é inserido. O trabalho de campo, nesse mérito, através de uma trilha urbana no bairro, para além dos muros da escola, constitui uma prática facilitadora na compreensão do espaço, problemáticas e potencialidades. A atividade nas proximidades da escola ainda se faz pertinente, pois existe dificuldades em conseguir o ônibus para deslocamento de professores com a turma.

## AULA DE CAMPO

Conforme Carlos (2001, p.11), “os diversos elementos que compõem a existência comum dos homens inscrevem-se em um espaço deixando aí as suas marcas”, logo, o estudo meio é de grande importância para compreender transformações espaciais na cidade ou no campo, sendo possível observar, problematizar e relacionar elementos e acontecimentos.

A aula de campo é uma atividade extrassala/escola que envolve, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais como a mobilidade espacial; realidade social e seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições/novidades. É um movimento que tende elucidar sensações de diversas formas de sentimentos durante a visita, “estranheza”, “identidade”, “feiura”, “beleza”, “sentimento” e até “rebeldia” do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido. (OLIVEIRA, 2009, p.154)

Além disso, o estudo em contato com o contato com o meio proporciona tamanha interação, que envolve todos os sentidos do aluno. Isso se faz importante, uma vez que “Propiciar situações lúdicas na escola favorece no desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção do conhecimento” (STEFANELLO, 2009 p.112).

Levando em conta o contexto no qual a EMTIPAC está inserida, no estudo do espaço urbano e suas transformações, por meio da trilha urbana no bairro do Cais do Porto, além da quebra de cotidiano,

oportuniza que docentes e discentes estejam imersos em um processo de pesquisa, feito dentro e fora de sala de aula. Para que a atividade seja aproveitada ao máximo, é importante que os professores planejem, organizem, pesquisem, problematizem, avaliem e incentivem a participação do educando, pois “a aula em campo pode despertar os alunos do sono/descontrole eterno da sala de aula fatigante, simplória, decoreba e ainda longe de estar conectada com a realidade, a não ser pela fantasia”. (OLIVEIRA, 2009, p.154-155)

Uma das etapas importantes do estudo do meio é o trabalho de campo – a saída da escola já permite outro modo de olhar. O aluno pode, se bem orientado, utilizar todos os seus sentidos para conhecer melhor certo meio, usar todos os recursos de observação e registros e cotejar as falas de pessoas de diferentes idades e profissões. (PONTUSCHKA; CACETE; PAGANELLI, 2007, p.174).

Durante as paradas realizadas ao longo da aula, voltadas para discursão sobre o que estava sendo visto, era perceptível a sensação de descoberta e deslumbre dos alunos. Em questionário semiestruturado, de avaliação da trilha, foi possível entender qual a percepção dos alunos participantes acerca da atividade. Entre as considerações feitas por eles, destacamos: “Achei muito interessante, pois reconheci lugares da minha cidade que passava todos os dias, mas nunca imaginava que tinha toda essa história, problemas e significados, ganhei conhecimentos com isso.” (Silva, aluna do 8º ano B). Outra estudante comentou:

Descobri como a paisagem do Farol é linda e como o mesmo é importante para comunidade que luta por ele, moro no bairro vizinho, o Vicente Pinzon, e mesmo estudando na escola e morando nesta região, nunca havia visitado o farol, só conhecia o novo farol que fica no Castelo Encanto, lá também é possível observar a cidade, mas não é tão bonito como é observar a Praia do Titãzinho, e graças a eletiva do Professor Emanuelton e o PIBID da Geografia UFC, conheci novos lugares, seus significados, a Fortaleza industrial, a Fortaleza vulnerável, A Fortaleza de belas praias e a Fortaleza Rica e Pobre que é possível de se

observar do antigo farol. (FELIX, aluna do 8º ano A, da EMTIPAC.

Logo a partir da fala das estudantes, trazemos a considerações de Oliveira (*apud*. Thalls, 1967, p.126)

Muitos professores não compreendem que o ambiente das crianças é restrito. Isto acontece tanto à criança da cidade como a do campo. Muitas crianças da cidade nunca foram além de poucos quarteirões de suas casas. Nunca viram um aeroporto, depósito ou trem, ou uma plantação de milho ou de trigo. Não conhecem a atividade de arar, cultivar ou colher. Sabem, certamente, pronunciar as palavras com desembaraço, mas atrás das palavras não existem conceitos reais. A viagem ou a excursão, tanto na cidade como no campo, alarga a experiência da criança e ajuda-a na construção de significado.

Dessa forma, a trilha urbana, como forma de potencializar o ensino de geografia é bastante válida, pois é uma forma de oportunizar os alunos a conhecer novas facetas inerentes aquilo que já conhecem, refletir sobre as transformações que ocorrem no meio e aplicar práticas que rompem com métodos bancários de educação.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p.33).

O estudo do meio através da aula de campo não é simplesmente trocar a sala de aula pela "rua" (OLIVEIRA, 2008), mas de ampliar os horizontes de conhecimento de mundo dos estudantes e estimular que os educadores evitem práticas conteudistas. Ao andar em seu bairro, sua cidade ou em outras localidades, a aula em campo faz com que os estudantes da EMTIPAC tenham um olhar mais aguçado perante a paisagem e o espaço geográfico, percebendo que o mundo que lhes cerca também é uma sala de aula e repleto de geografia. Nos pontos abordados na trilha, a equipe de trabalho buscou além de fatos históricos e da visão arquitetônica

do Bairro do Cais do Porto, a fundamentação metodológica seguiu preceitos geográficos do espaço-tempo, das funcionalidades e a representação sociopolítica de cada cenário, com o auxílio dos conteúdos estudados em sala de aula. Em outro comentário, Pereira, aluno do 8º Ano D compartilhou: “Achei muito interessante e divertido, ajuda a nos interessarmos mais sobre o tema e tenha uma nova visão sobre o espaço do bairro que moro.”

Compreendemos que a Aula em campo atrelado ao ensino de geografia possa vir a contribuir intimamente na seleção de conteúdos a serem trabalhados em sala, propiciando esses conteúdos uma serventia para a vida dos estudantes o que diz respeito a suas práticas sociais, a sua problematização de natureza e sociedade e seus ininterruptos movimentos na produção das espacialidades e mundo. (OLIVEIRA, 2009 p.157). Grande parte dos estudantes do ensino básico traz algumas ‘verdades’ prontas. Estas são prontas. Estas são frutos de explicações gerados pela religião, pela mídia e pelos ‘mitos’ do senso comum que absorvemos como verdadeiros no cotidiano. Dessa forma, uma educação que se diga geográfica na Aula em Campo, deve vir a propiciar uma compreensão de instantes de mundo através do particular, facilitando nessas condições uma capacidade de apreensão e um pré-entendimento sobre a totalidade que envolvem as totais combinações – econômica, política, cultural, religiosa, artística e científica – das práticas sociais [...] (OLIVEIRA, 2009 P.155)

Assim, diante tais considerações, procuramos relacionar embasamento teórico sobre o espaço urbano, sua importância no ensino de geografia e como pode ser potencializado com o planejamento de trilhas urbanas para assim, tornar o entendimento da transformação do espaço interessante e dinâmica para o aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir, portanto, que a “aula de [em] campo” (OLIVEIRA, *apud* SILVA, 2006. p.12), deve vir a complementar os conteúdos tratados em sala de aula, motiva o aprendizado, aprofundando o interesse pela pesquisa e favorecendo maior

relacionamento entre e professores, entre a escola, comunidade e a realidade em estudo. Além disso, propicia avaliar a participação do aluno na leitura da realidade, desenvolvendo o senso crítico, atitudes de responsabilidade e consciência do mundo em que vivem.

A trilha urbana no Bairro do Cais do Porto, oportuniza conhecer potencialidades de espaços urbanos da cidade, sobre os quais podem ser analisados e discutidos seu processo de formação, produção e reprodução no tempo e espaço em diferentes contextos históricos, formas de representação atual, transformação da cidade, planejamento urbano etc. Consideramos que, no ensino de geografia, o estudo do espaço através de trilhas urbanas, pode ser uma forma rica e atrativa de trabalhar conceitos fundamentais junto ao educando.

Dessa maneira, apesar de um conceito de maior discussão acadêmica, não pode ser desvalorizado e esquecido no processo de ensino e aprendizagem do ensino básico, pois, mesmo complexo, o espaço, seja urbano ou rural, o professor de Geografia contemporâneo, frente o processo atual rápido e transformador do grande capital nas cidades, deve problematizar e refletir com os alunos.

## REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. Expedições Geográficas: manual do professor – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Governo Federal. PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020: declara emergência em saúde pública de importância nacional (espin) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-ncov). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/Portaria-188-20-ms.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/Portaria-188-20-ms.htm)>. Acesso em: jun 2022

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A GEOGRAFIA NA ESCOLA: ESPAÇO, TEMPO E POSSIBILIDADES. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. xx, jan./jun. 2016



CALLAI, H. C. Projetos Interdisciplinares e a Formação do Professor em Serviço. In: **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. Nídia Nacib Pontuschka, Ariovaldo Umbelino de Oliveira org. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2006. pp.255-259.

CORONAVÍRUS CEARÁ (Ceará). Governo do Estado do Ceará. Decreto Nº 33.510 de 16 de março de 2020. 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.ceara.gov.br/project/decreto-no-33-510-de-16-de-marco-de-2020/>>. Acesso em mar 2022.

CORRÊA, R.L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FORTALEZA. DECRETO Nº 14.611, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Ceará: Diário Oficial do Município, n. 16711, 17 mar. 2020. Disponível em: <<https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/downloaddiario?objectId=-workspace://SpacesStore/3>. Acesso em jun.2022.> acesso em jul de 2022.

FORTALEZA. Prefeitura apresenta estudo sobre Desenvolvimento Humano por bairro. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/0032553521353dc27b3d9>> acesso em ago 2022.

GOMES, R. de B. METROPOLIZAÇÃO DO CONSUMO: AS TRANSFORMAÇÕES DO COMÉRCIO VAREJISTA EM MARACANAÚ. 2015. 357 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2015) - Universidade Estadual do Ceará, 2015.

Harvey, D. **O espaço como palavra-chave**. *GEOgraphia*, 2013 14(28), 8-39.

JUCÁ, B. A SAGA DOS JANGADEIROS QUE CONQUISTARAM ORSON WELLES. EL PAIS BRASIL. **El País**. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-10-10/a-saga-dos-jangadeiros-que-conquistaram-orson-welles.html>. Acesso em: 10 mai. 2022.

LEFEBVRE, Henri. Industrialização e Urbanização. In: **O Direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MUNIZ, A. M. V. A dinâmica da indústria têxtil no espaço metropolitano de Fortaleza. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, 2014.

MUNIZ, A. M. V.; COSTA, M.C.L, **TRILHA URBANA DO ÓCIO E NEGÓCIO**. VII CONEDU – Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021

OLIVEIRA, C. D. M. de. **Sentidos da Geografia Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. 222p.

PONTUSCHKA, N. N; CACETE, N. H; PAGANELLI, T. I. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2007

QUEIROZ, Emanuelton Antony Noberto De et al. **Fanzines geográficos no ensino remoto da escolamunicipal de tempo integral professor álvaro costa –emtípac**. E-book VII CONEDU 2021 – Vol 02... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82180>>. Acesso em: 20 jul 2022

QUEIROZ, Emanuelton Antony Noberto de; BARBOSA, Maria Edivani Silva. **O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA E O USO DAS MÍDIAS IMPRESSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**. *Revista Homem, Espaço E Tempo*, v14 n1, p48-64. 2020. Disponível em <https://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/430>. Acesso em: 20 de out.2021

QUEIROZ, E. A. N.; LIMA, I. B. O. V. Educação Ambiental e o ensino de Geografia: o uso do terrário como estratégia de aprendizagem na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Álvaro Costa – EMTIPAC. In: LIMA, Iana Bárbara Oliveira Viana et al (org). **Educação ambiental no contexto curricular e interdisciplinar** [recurso eletrônico]. São Luís: EDUFMA, p. 452-460. 2021. Disponível em: [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos\\_stricto.jsf?lc=pt\\_BR&idPrograma=1539&idTipo=5](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1539&idTipo=5). Acesso em: 30 out. 2021

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico científico informacional. 5. ed. Editora da Universidade de São Paulo, 2013

SANTOS, César Simoni. DO LUGAR DO NEGÓCIO À CIDADE COMO NEGÓCIO. In **A CIDADE COMO NEGÓCIO**. CARLOS, A; VOLOCHKO, D; ALVAREZ, I. P (Orgs). 1ª ed. São Paulo: Contexto 2018. pp. 13-42.

SILVA, José Borzacchiello da; MUNIZ, Alexandra Maria Vieira. Pandemia do Coronavírus no Brasil: impactos no território cearense. **Espaço e Economia**, [S.L.], n. 17, p. 1-19, 7 abr. 2020. OpenEdition. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/10501>. Acesso em: 30 out. 2021.

SOUSA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. Rio de Janeiro. 2018.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e Urbanização**. 16ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

STEFANELLO, A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009. 159p

THRALLS, Z.A. Geografia: sua natureza e função In. **O ensino de Geografia**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1965.

VESENTINI, J.W. A QUESTÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA. In. **Geografia e ensino**: Textos Críticos. \_\_\_\_\_, org. [et al]. Campinas, SP. Papirus, 1989. p.161-179.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.020)

## TAREFA DE CASA, DIREITO DO ALUNO, QUE DEVE SER GARANTIDO PELA FAMÍLIA E PELA ESCOLA

Manoel Santos de Oliveira Júnior

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC)-PY, [manoeljunioroficial@gmail.com](mailto:manoeljunioroficial@gmail.com)

### RESUMO

Neste artigo buscou-se analisar a temática: a participação da família nas tarefas de casa, pois entende-se a tarefa como de suma importância na complementação da aprendizagem dos alunos, sendo assim, objetivou-se especificamente: verificar se a família dialoga com a escola a respeito da tarefa de casa; verificar se as famílias auxiliam os estudantes com os horários de estudo e identificar o acompanhamento da família das atividades dos alunos nos grupos de WhatsApp. Para isso, o percurso metodológico foi organizado a partir de uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo, de natureza descritiva, não-experimental, transversal, e a técnica para coleta de dados foi enquete, tendo como instrumento utilizado questionário com questões dicotômicas. Alguns dos teóricos que a presente pesquisa abarcou foram: Rolim (2018), Forbeloni (2014). A investigação aconteceu em 3 escolas públicas no município de Boninal-BA. Participaram na coleta de dados 88 familiares, 21 professores, 4 coordenadores, 03 diretores. Como resultado da investigação, obteve-se que: 30 familiares correspondente a 34,1% não dialogam com o professor sobre o dever de casa, 6 respondentes (8%) dos familiares pesquisados responderam que não auxiliam o (a) estudante na organização do horário de estudo e 18 familiares, correspondente a 20,43% dos familiares apontaram que não acompanham. Mostrando uma real necessidade do fortalecimento da participação

da família nos pontos apresentados, para que todos os alunos sejam assistidos pelos familiares nas tarefa de casa.

**Palavras-chave:** Tarefas de casa, Participação, Família, Escola, WhatsApp

## DIÁLOGO ENTRE A FAMÍLIA E INSERÇÃO DA TECNOLOGIA

Sabe-se que quem ensina principalmente para as crianças deve saber corrigir os erros e saber elogiar as pequenas e grandes conquistas, sabendo que quem está aprendendo é um ser humano que precisa de incentivo positivo para a realização das atividades propostas, pois as ações que cativam, como o elogio aproximam o educando do saber, desperta a confiança e a vontade dele em aprender. Levando em consideração a importância do dever de casa para auxiliar na aprendizagem, essa pesquisa objetivou-se identificar se a família dialoga com a escola a respeito da tarefa de casa; verificar se as famílias auxiliam os estudantes com os horários de estudo, e identificar o acompanhamento da família das atividades dos alunos nos grupos de WhatsApp. Uma vez que, essa ferramenta tecnológica se tornou fundamental para a melhoria da participação da família nas atividades desenvolvidas pela escola.

No presente artigo objetivou-se especificamente: verificar se a família dialoga com a escola a respeito da tarefa de casa; verificar se as famílias auxiliam os estudantes com os horários de estudo e identificar o acompanhamento da família das atividades dos alunos nos grupos de WhatsApp. O percurso metodológico deste artigo foi organizado a partir de uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo, de natureza descritiva. Alguns dos principais teóricos que essa pesquisa abarcou foi: Rolim (2018), Forbeloni (2014) este trabalho teve como instrumento utilizado questionário com questões dicotômicas. A investigação aconteceu em 3 escolas públicas no município de Boninal-BA. Participaram na coleta de dados 88 familiares, 21 professores, 4 coordenadores, 03 diretores.

Matos e Maia (1995, p.102) salientam que o fenômeno da participação no âmbito pedagógico da escola se dá na atuação nos aspectos metodológicos do ensino, visando à aprendizagem, se voltando à relação do aluno com o saber. Segundo os mesmos autores, por considerarem a aprendizagem como um processo ativo de participação social e democrático, deve-se validar o conhecimento extraescolar, para que todos os envolvidos nesse processo, inclusive a família dos educandos, contribuam com o saber social que eles possuem. Nesse sentido, há pertinência entre a ação da



família fomentar e agregar as práticas de educativas escolares, já que foi comprovado, através de diversos estudos, que são eficazes para a melhoria do ensino. O apoio da família na prática educativa escolar é a base para o sucesso escolar, para tanto a escola deve comunicar a sua ação pedagógica, estabelecer o diálogo claro, pois:

Não há dúvida de que a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, que os impossibilita de obter recursos internos para lidar com situações adversas. Isso gera desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar. (SCOZ, 2007, p. 71).

Nesse sentido, para entender melhor a relação do trabalho pedagógico e como a família pode participar apoiando e contribuindo para a educação da sua prole, é importante definir a palavra metodologia para que escola, pais, e sociedade percebam a sua relação com a aprendizagem. Libâneo (2006) afirma que: "A metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade (p.53)". De acordo com o autor "Técnicas, recursos ou meios de ensino são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino" (p.53).

Na perspectiva da construção do saber todas as ferramentas (Técnicas) que estiverem à disposição do professor serão válidas nas atividades escolares e conseqüentemente no trabalho que acontece na sala de aula. Em outras palavras, a metodologia é o método o qual se utiliza para ensinar algo, dentro do processo de ensino e aprendizagem são inúmeras as possibilidades de propiciar a construção do conhecimento. Cada uma das teorias da aprendizagem relata de uma forma diferente as técnicas de aprendizagem. Os especialistas na arte de ensinar são os professores, que atuam diretamente com o ensino formal, mas isso não impede que esses conhecimentos pedagógicos sejam difundidos em espaços além da sala de aula, pelo contrário, diversas instituições se apropriam de diferentes didáticas, arte a qual propiciam diversas aprendizagens. Nesse sentido, Esperança (2019) afirma que a tecnologia vem ganhando visibilidade no processo educativo.

Qualquer tecnologia que sirva como instrumento pedagógico deve ter seu uso previsto no plano de aula, com um propósito muito claro de qual será a sua aplicação e quais são as regras que devem reger a sua utilização dentro da escola. Sendo assim, cabe Instituição de Ensino delimitar claramente essas normas para fins educacionais, pactuar isso tanto com a família como também com os alunos por meio de um normativo específico para basear um código de conduta e definir com o corpo docente quais serão as aplicações que poderão envolver a ferramenta no sentido pedagógico. (Da Esperança, 2019, p.30).

Nesse cenário de mudanças e adaptações em busca de melhorias, é pertinente observar que as provas antes mimeografadas, datilografadas, atualmente são impressas e em muitos casos virtuais. Os AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) se fazem presente em cursos EAD, semipresenciais ou até mesmo presenciais. O alunado buscando conforto, comodidade e uma educação de qualidade, apressa-se a buscar meios de cursar uma faculdade com mais comodidade, através de meios alternativos economizando tempo e dinheiro com deslocamentos e alimentação.

Os cursos virtuais vieram para ocupar um espaço que antes era predominado pelos cursos presenciais, as avaliações e até mesmos algumas disciplinas são ofertadas de modo à distância. Observando esse espaço de aprendizagem além das paredes das salas de aula, torna-se cada vez mais necessário incluir as TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) dentro do contexto escola, e um desses espaços que ela pode ocupar é o contexto das tarefas de casa, são inúmeros os benefícios que ela pode trazer, entre esses benefícios estão a redução do consumo de papel; o uso de redes sociais, e-mail, blogs, entre outros, pode ser uma alternativa a reduzir o lixo gerado por toneladas de papais que normalmente é usado para as tarefas de casa em todo o Brasil.

Outro benefício é que as tarefas de casa virtuais não tiram o estudante do seu "habitat natural" da contemporaneidade que é a internet. Pois, através de grupos de redes sociais podem ser expostos temas estabelecidos previamente pelo professor e debatido pelos escolares, sendo os comentários avaliados posteriormente pelo professor dentro da sala de aula.

Tendo em vista que cada familiar tenha uma maneira diferente para auxiliar suas crianças, uma forma de socialização cultural que se agrega ao aprender é importante que essa maneira seja socializada. Ampliar essas formas de aprendizagens, possibilita também adquirir novos conhecimentos, nessa perspectiva que a formação continuada dos pais é algo que se tem discutido constantemente, cada um com sua contribuição de mundo, agrega aprendizagens que é importante não só para a escola, mas para toda a comunidade.

Entretanto, é de responsabilidade do professor e da escola a socialização do saber científico, e outros conhecimentos que são próprios da educação escolar. Para haver a potencialização das aprendizagens, é necessária a parceria no âmbito pedagógico (entre responsáveis, professores e da coordenação pedagógica), os familiares podem contribuir revisando o conteúdo em casa, ajudando o escolar nas atividades de casa, nos projetos pedagógicos da escola, acompanhando o que está sendo ensinado através de reuniões de pais e em vários outros momentos de socialização. Essa ação torna-se assim uma saída para inovar nas estratégias de aprendizagens focadas apenas na sala de aula.

Com isso, também pode-se constatar, que há êxitos nas aprendizagens, que são percebidos a curto pelo professor, pela escola e por toda a comunidade, através dos resultados positivos das avaliações internas e externas, pois, o que ensinado na escola faz parte do cotidiano e muitas vezes as famílias vivenciam.

Para Crepaldi (2017) a família é responsável pela a transmissão de “normas, ética, valores, ideais, e crenças que marcam a sociedade” (p.2). Já Libâneo (2006) sublinha que a principal responsabilidade do professor é preparar os discentes para que sejam “cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política” (p.47). Ao analisar essa fala, percebe-se que o professor deve atentar-se para a formação social, política e familiar, assim como, a família deve se ater a complementação da formação do aluno que é feita pela escola, para que o educando também seja participante e atuante no ambiente escolar.

Os responsáveis, ratificando a ação do professor, devem motivar os seus filhos e filhas a participarem de seminários escolares, encorajá-los a questionar quando não entenderem o assunto,

incentiva-los a contribuírem com os seus conhecimentos para aprofundar o conteúdo que está sendo debatido em sala de aula, empoderando os discentes a ação participativa nas atividades escolares além disso, orientar os escolares a não seguir os caminhos das facilidades, ou seja, conversar com os estudantes sobre a vantagem de se seguir os estudos e as desvantagem de entrar no mundo no crime.

Essa atitude orientadora se faz necessária, uma vez que, os atrativos existentes fora da escola e a facilidade maior em obter o que se deseja quando é conquistado de forma ilícita, abrilhanta os olhos de muitos educandos quando a instrução não acontece. Sobre esse assunto, Da Esperança (2019) coloca que:

Presencia-se o imediatismo nas relações de consumo desenfreado, nem sempre possível de se atender. Procura-se o prazer a qualquer custo. Na impossibilidade do atendimento, busca-se a saída na ilusão passageira das drogas. O consumismo pode inserir os jovens na cultura do tráfico, com consequências que marcam seu comportamento e psiquismo, vivenciando-se um descompromisso total. O maior impacto de tudo, isto é, na família e na escola, instaurando o abandono, a desesperança, a evasão e a exclusão social. DA ESPERANÇA (2019, p.6)

Entende-se que os saberes que são de responsabilidade da família, devem ser reforçados e agregados aos conhecimentos acadêmicos da escola. Não se deve incumbir à responsabilidade de determinados ensinamentos somente a um agente participativo se abstendo da coautoria do protagonismo do sucesso educativo pedagógico, pois, sabe-se que a aprendizagem vai além da sala de aula e dentro de casa que se aprende a andar, a falar, a interagir com as outras pessoas, ter coragem para superar os pequenos desafios que permeiam a vida de qualquer ser humano. De acordo com Dessen e Polônia a família:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN e POLÔNIA, 2007, p.22).

Em continuidade, diversos estudos apontam que, para a família contribuir de maneira efetiva com as aprendizagens da prole, também é importante que levem em consideração a afetividade, entendendo-a nas palavras de Silva e Santos (2020, p.1033) como algo que “exerce um papel bastante significativo no processo de aprendizagem do sujeito, uma vez que ela está presente em todos os setores da vida, interferindo imensamente no desenvolvimento da cognição”.

Um ambiente acolhedor e humano e os cuidados emocionais são fundamentais para que a criança se desenvolva saudavelmente, pois se sabe que quando uma criança é entendida como um ser humano, rica de sonhos, sorrisos, histórias e de sentimentos, o desenvolvimento cognitivo não é o mesmo do que quando ela é tratada simplesmente como um aluno que vai para a escola apenas para se encher com conteúdos e assuntos que muitas vezes ele não entende, porque esses conteúdos não fazem parte do cotidiano dele. Os cuidados emocionais da criança auxiliam na relação entre professores e discentes, encurtam barreiras inter-relacionais e as que impedem a aprendizagem.

Ao contatar os familiares e tentar a sua aproximação com a escola, inicialmente a escuta faz-se fundamental para que o representante escolar: professor, diretor, coordenação ou outra pessoa que faça parte da equipe escolar, escute o pai, a mãe estabeleça um vínculo e conheça a história do aluno, seus medos, do que gosta, do que não gosta; se precisa de uma atenção diferenciada ou algum problema de saúde. Também é importante que as conversas sejam frequentes, quando possível, pois o diálogo contínuo, quando não é invasivo, contribui para a melhoria da sensibilização e da percepção que uma instituição tem com a outra, possibilitando o planejamento de novas estratégias de intervenção, quando houver necessidade e verificar se houve progresso no desenvolvimento das atividades ou das relações de parceria estabelecidas.

Nesse campo, com avanço da tecnologia em todos os espaços formais e não formais da sociedade, houve mudanças significativas nos paradigmas educativos. Com o uso da internet, as informações ficaram mais acessíveis, as tarefas de casa ficaram mais fáceis de serem realizadas através de sites de buscas, assim, a escola e as famílias ganharam uma grande aliada no trabalho pedagógico.

Através da tecnologia tornou-se possível “a visualização conjunta de um vídeo e a posterior partilha de opiniões entre os membros da família; a utilização das redes sociais para a comunicação entre familiares distanciados espacialmente; as TICs como motor de desenvolvimento cultural e social” (Rolim 2018, p.77). Sendo assim, o uso da tecnologia aproximou as pessoas antes distantes, assim como os familiares, a escola é o aluno da informação e do conhecimento.

O apoio da família na prática educativa escolar é a base para o sucesso escolar, para tanto a escola deve comunicar a sua ação pedagógica, estabelecer o diálogo claro, pois:

Não há dúvida de que a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, que os impossibilita de obter recursos internos para lidar com situações adversas. Isso gera desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar. (Scoz, 2007, p. 71).

Nesse sentido, para entender melhor a relação do trabalho pedagógico e como a família pode participar apoiando e contribuindo para a educação da sua prole, é importante definir a palavra metodologia para que escola, pais, e sociedade percebam a sua relação com a aprendizagem. Libâneo (2006) afirma que: “A metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade (p.53)”. De acordo com o autor “Técnicas, recursos ou meios de ensino são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino” (p.53).

Na perspectiva da construção do saber todas as ferramentas (Técnicas) que estiverem à disposição do professor serão válidas nas atividades escolares e conseqüentemente no trabalho que acontece na sala de aula. Em outras palavras, a metodologia é o método o qual se utiliza para ensinar algo, dentro do processo de ensino e aprendizagem são inúmeras as possibilidades de propiciar a construção do conhecimento. Cada uma das teorias da aprendizagem relata de uma forma diferente as técnicas de aprendizagem.



Os especialistas na arte de ensinar são os professores, que atuam diretamente com o ensino formal, mas isso não impede que esses conhecimentos pedagógicos sejam difundidos em espaços além da sala de aula, pelo contrário, diversas instituições se apropriam de diferentes didáticas, arte a qual propiciam diversas aprendizagens. Nesse sentido, Esperança (2019) afirma que a tecnologia vem ganhando visibilidade no processo educativo.

Qualquer tecnologia que sirva como instrumento pedagógico deve ter seu uso previsto no plano de aula, com um propósito muito claro de qual será a sua aplicação e quais são as regras que devem reger a sua utilização dentro da escola. Sendo assim, cabe à Instituição de Ensino delimitar claramente essas normas para fins educacionais, pactuar isso tanto com a família como também com os alunos por meio de um normativo específico para basear um código de conduta e definir com o corpo docente quais serão as aplicações que poderão envolver a ferramenta no sentido pedagógico. (DA ESPERANÇA, 2019, p.30).

Nesse cenário de mudanças e adaptações em busca de melhorias, é pertinente observar que as provas antes mimeografadas, datilografadas, atualmente são impressas e em muitos casos virtuais. Os AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) se fazem presente em cursos EAD, semipresenciais ou até mesmo presenciais. O alunado buscando conforto, comodidade e uma educação de qualidade, apressa-se a buscar meios de cursar uma faculdade com mais comodidade, através de meios alternativos economizando tempo e dinheiro com deslocamentos e alimentação.

No entanto, apesar das diversas possibilidades existentes com o uso positivo da tecnologia, ressalta-se a necessidade do filtro das informações contidas na internet para a realização das atividades, uma vez que, muitas dessas informações não são verídicas. Nesse sentido, é importante um trabalho feito pelo professor, como objetivo de sensibilizar responsáveis e alunos, para que eles aprendam a pesquisar, identificando os sites confiáveis, questionarem e confrontarem as informações encontradas com informações de outras fontes para se posicionarem sobre as informações criticamente a respeito do tema. Nesse aspecto, o professor ao passar a lição de

casa pode sugerir uma lista de fontes confiáveis. Com o professor orientando, e a família participando ativamente da realização das atividades de casa, o estudante terá favoráveis condições para a formação conhecimento

A tecnologia, as redes sociais, os memes, aplicativos de jogos e demais recursos da internet, fascinam os educandos e incentivam os mesmos à aprendizagem, já que a maioria são nativos digitais. A regra para os escolares é estar conectado. As crianças desde a tenra idade já sabem instintivamente em qual tecla usar para avançar, para voltar, para mudar vídeos, entre outras habilidades que antes da expansão da informática era predominada por adultos abastados de um poderio financeiro que, na época, poucos tinham.

Essa maior facilidade com o manuseio dos recursos digitais por parte dos alunos, fornece aos pais e professores um suporte para a melhoria da aprendizagem. Diante dessa realidade tecnológica que se expande e que facilita realização de atividades on-line e a realização de tarefas em casa, tornou-se mais fácil à execução dessas atividades por meio de um smartphone, tablete, ou outro equipamento eletrônico que possibilite a comunicação entre familiares, professores e estudantes, pois são poucos os alunos que não tem em sua casa um aparelho similar a estes citados. Ainda é possível destacar que:

O celular é o meio mais fácil e rápido de se trocar informações, o que gera, portanto, grande interatividade. Com esta ferramenta de custo, muitas vezes mais acessível que um computador, o professor teria possibilidade de interagir com seus alunos enviando links, arquivos de vídeos, imagens, músicas e até as “lições de casa”. (FORBELONI, 2014, p.18).

O acompanhamento dos responsáveis nas tarefas de casa dos seus filhos é uma das maneiras dos mesmos assistirem e contribuïrem para o desenvolvimento educacional dos seus filhos, sendo assim, esses se tornam sujeitos participativos na prática educativa. Além disso, essa ação colabora significativamente com a valorização do trabalho do aluno e do professor que foi feito em sala de aula, porque é uma forma de *feedback* da ação dos atores iniciais que são o professor e o aluno. Uma vez que, quando essa contribuição e valorização acontecem, o conteúdo escolar é reforçado,

ficando de fácil memorização, melhora a autoestima do aluno e a motivação do professor, em razão da ação planejada estar sendo ratificada no ambiente familiar, facilitando a aprendizagem.

Embora a escola faça as recomendações em relação à tarefa de casa, muitas vezes os responsáveis dos alunos enfrentam algumas dificuldades como: a criança não querer realizar a tarefa ou deixar para fazer as atividades em um outro momento, porque no momento ela está mexendo no celular. Para a possível melhoria desse quadro é recomendável que os responsáveis e a criança tenham uma rotina, um horário específico para a realização das atividades, e que nesse horário, quem auxilia, exerça efetivamente a sua autoridade com a criança para que cumpra os combinados e não deixem para fazer depois o que poderá ocorrer o risco de não ser feito.

## **A REALIZAÇÃO DAS TAREFAS ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA**

No ano de 2020, devido a pandemia causada pelo Sars-CoV-2, também conhecido como Covid-19, o professor e a escola tiveram que mudar o planejamento pedagógico para se adequarem as aulas remotas, e uma das maiores dificuldades enfrentadas foi de tentar manter os responsáveis e os alunos inseridos nos grupos do WhatsApp, uma vez que, vários estudantes, acompanhados ou não pelos pais, saíam dos grupos sem que dessem uma devolutiva a respeito do motivo que os levou a sair.

Outra dificuldade encontrada foi que várias famílias não tinham acesso à internet, e quando tinham, não havia muito manejo com a tecnologia. Outro motivo que impactou negativamente foi que, em muitas vezes, os aparelhos eletrônicos não suportavam a quantidade de dados referente às mensagens, o que inviabilizou o recebimento e a realização das atividades propostas, fazendo com que demandasse que tivesse a impressão e o envio das tarefas impressas. Uma vez que, as atividades foram impressas e enviadas, várias mães despertaram o interesse em serem mais participativas da educação dos educandos. Com isso, é possível perceber que, muitas vezes, mudando a prática pedagógica, é possível melhorar a participação da família na realização das atividades.

Outro desafio encontrado foi sensibilizar as famílias sobre a importância da realização das atividades remotas e do acompanhamento delas durante a realização dessas tarefas, uma vez que, a realização da tarefa de casa, quando há necessidade do acompanhamento familiar, muitas vezes é uma tarefa árdua, visto que, vários responsáveis não se sentem aptos para auxiliar as crianças.

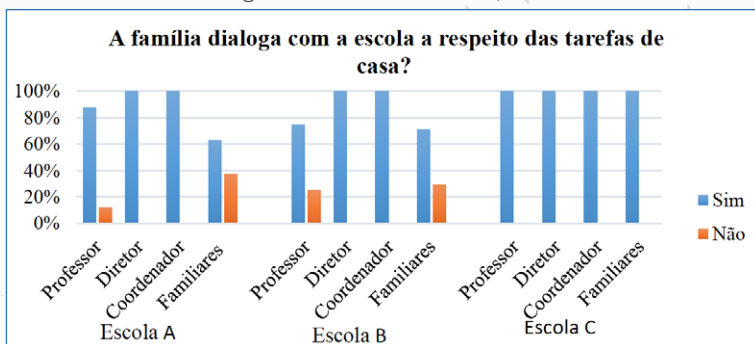
Observando as dificuldades encontradas durante a pandemia é possível observar que a família escancarou as suas fragilidades pedagógicas para escola, fazendo com que o professor tivesse uma percepção maior de como é o acompanhamento das atividades pelos pais.

A partir disso, os professores tiveram que se esforçar para manter os estudantes e as famílias cativados e engajados no acompanhamento e também na realização das atividades propostas, uma vez que, a não participação do estudante e da família poderia acarretar a evasão futura do escolar e o desinteresse das famílias para com a educação dos filhos. A partir de constatações como essa, é possível perceber que é a contribuição recíproca das duas instituições para a realização das atividades, por um lado, o professor acompanhando os tutores no acompanhamento das atividades em contrapartida, os responsáveis incentivando, ajudando o estudante na sua organização e concentração, para que as tarefas sejam feitas da melhor forma.

Nesse caso, deve haver o olhar sensível e compreensivo da realidade peculiar de cada família e de cada estudante para buscar atender individualmente as demandas individuais de cada aluno e também de cada família. Isso constatou que no processo de ensino deve ser considerado como um processo sistêmico, ou seja, onde a escola e o professor devem buscar considerar os saberes, as dificuldades, condições financeiras e também cognitivas de cada família no seu pensar pedagógico, para que se possa descobrir as potencialidades e fragilidades, na busca do aprimoramento do aprender.

## ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

**Gráfico 1.** A família dialoga com a escola a respeito das tarefas de casa?



Fonte: Elaborado pelo autor(2022)

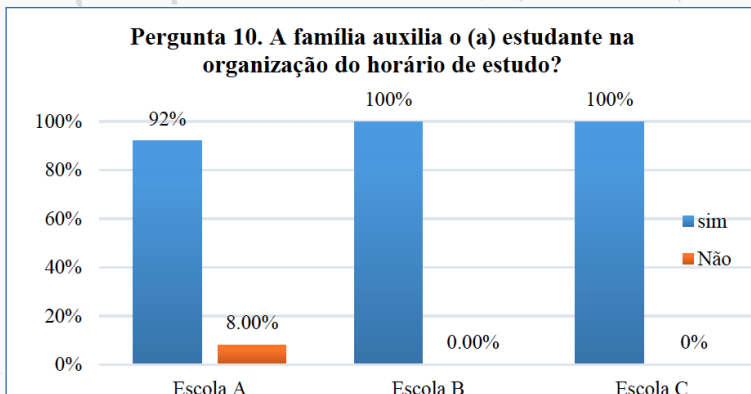
Os familiares, quando perguntados se costumam conversar com o professor sobre o progresso dos alunos referentes a tarefas de casa, 47 (62,66%) da escola A, 5 (71,4%) da escola B e 6(100%) da escola C disseram que sim, enquanto, 37,3% da escola A(28) e 2 (28,6%) da escola C relataram que não dialogam com os professores sobre esse assunto.

Assim, 58 familiares de alunos das 3 escolas envolvidas no estudo, que corresponde a 65,9% dos participantes afirmam que dialogam com os professores sobre o progresso dos alunos, e, contrariamente se posicionaram 30 participantes, correspondentes a 34,1% dos familiares.

A busca pelo diálogo por parte dos familiares se confirma na maioria das respostas dos diretores, professores e coordenadores, uma vez que para 7 professores (87,5%) da escola A, 3 (75%) da escolas B e 2 ( 100%) da escola C juntamente com 100% dos diretores das escolas A, B e C ( 1 por escola) e 100% da coordenação das escolas B(2) e C(1) indicam a busca por diálogo sobre a evolução do aluno nos estudos

Embora os números não sejam expressivos os números, nas escolas A e B nas quais alguns familiares negam dialogar com os professores sobre o progresso dos alunos, os dados realmente confirmam haver qualquer barreira no diálogo entre eles, quando 1 professor (12,5%) da escola A, 1 professor (25%) da escola B.

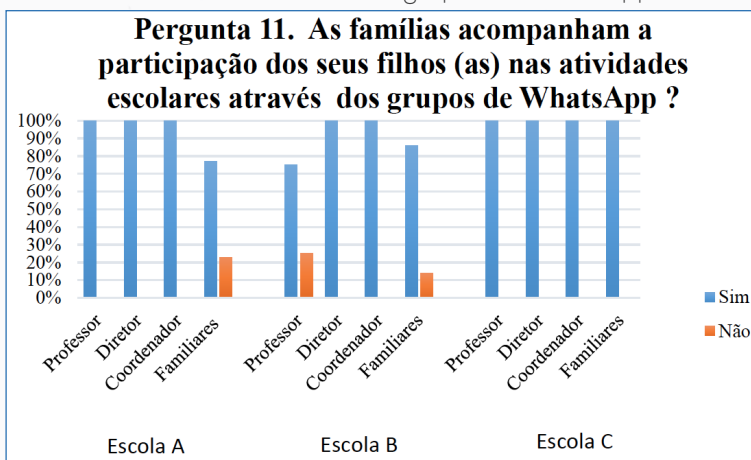
**Gráfico 10.** A família auxilia o (a) estudante na organização do horário de estudo?



Fonte: Elaborado pelo autor(2022)

69 dos familiares da escola A (92%), 7 familiares da escola B (100%) e 6 familiares pertencentes a escola C (100%) afirmaram que auxiliam o (a) estudante na organização do horário de estudo. No entanto, 6 respondentes (8%) responderam que não auxiliam o (a) estudante na organização do horário de estudo. Logo, 82 familiares de alunos das escolas investigadas, que corresponde a 93,19% das respostas indicam auxílio na organização do horário de estudos dos alunos, e, uma pequena parte, 6 familiares, 6,81% não ajudam o aluno nesse sentido.

**Gráfico 3.** As famílias acompanham a participação dos seus filhos (as) nas atividades escolares através dos grupos de WhatsApp ?



Fonte: Elaborado pelo autor(2022)



Quando perguntados acompanham a participação dos seus filhos (as) nas atividades escolares através dos grupos de WhatsApp, 58(77,3%) da escola A, 6 (85,7%) da escola B e 6 (100%) da escola C confirmaram que acompanham. Já 17 (22, 7%) das famílias da escola A e 1(%) da escola B responderam que não. Dessa forma, 79,54% afirmam acompanhar o estudante nas tarefas de casa.

Apontando a confirmação do que foi informado pelos familiares, os professores, diretores e coordenadores, ao serem perguntados se as famílias acompanham a participação dos seus filhos (as) nas atividades escolares através dos grupos de WhatsApp da turma deles, 100% dos diretores, professores e coordenadores das escolas A (1,8 e 1) e C (1, 2 e 1), juntamente com 75% dos professores da escola B (3) afirmaram que os pais utilizam esta via de acompanhamento. Em contrapartida, 1 professor da escola B negou haver este tipo de acompanhamento.

Perante os dados apresentados, identificou-se que existe uma barreira que impede o diálogo entre 34,1% dos familiares pesquisados e os professores. Pois, para 30 familiares diálogo entre o professor e a família sobre as tarefas de casa não acontece. Já em relação ao auxílio dos familiares na organização do horário de estudos, 6 respondentes (8%) dos familiares pesquisados responderam que não auxiliam o (a) estudante na organização do horário de estudo. Referente ao acompanhamento da participação dos seus filhos (as) nas atividades escolares através dos grupos de WhatsApp, 18 familiares, correspondente a 20,43% dos familiares apontaram que não acompanham. O resultado da pesquisa mostra que a necessidade da escola promover estratégias, como reuniões para verificar o que impede o diálogo, o acompanhamento das tarefas escolares, e nos grupos do WhatsApp.

## REFERÊNCIAS

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. Anais do XIII EDUCERE-Formação de professores: contextos, sentidos e prática. Mérida-México, 2017.

DA ESPERANÇA, A. ENUNCIÇÃO. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO. Revista Escola Particular–Janeiro, p. 2, 2019.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FORBELONI, Jacimara Villar. Caderno de práticas pedagógicas e o uso das TICs. Mossoró: Editora Ufersa, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, v. 7, 2006.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; MAIA, Mauricio Holanda. Escola e Comunidade: tomando partido pela participação. 1995.

ROLIM, Mariana Isabel Tavares. O voluntariado no século XXI: um projeto de educação ao longo da vida. 2018. Tese de Doutorado.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e aprendizagem. In: Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e aprendizagem. 1994. p. 176-176.

SILVA, Graciela Ferreira; SANTOS, Maximina Magda de França. A importância da afetividade no processo de aprendizagem na educação infantil. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 1, p. 1029-1047, 2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.021)

# RELATO DE ACADÊMICOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS DURANTE O ENSINO REMOTO E O PRESENCIAL

## Leandro Velez da Silva

Mestre do Curso de Meteorologia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, [velez82@ufpi.edu.br](mailto:velez82@ufpi.edu.br);

## Maria José Herculano Macedo

Doutora pelo Curso de Meteorologia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, [maria.macedo@ufcg.edu.br](mailto:maria.macedo@ufcg.edu.br);

## Tânia Patrícia Silva e Silva

Mestranda do Curso em Ciência e Engenharia dos Materiais da Universidade Federal do Piauí - UFPI, [tania.patricia@ufpi.edu.br](mailto:tania.patricia@ufpi.edu.br);

## Maria Wellyda Aguiar Carvalho

Graduada pelo Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, [mariawellyda\\_ufma@outlook.com](mailto:mariawellyda_ufma@outlook.com);

## RESUMO

O ensino remoto emergencial foi a alternativa utilizada na área educacional, durante o período de pandemia do novo Coronavírus, para possibilitar o desenvolvimento de aulas e conseqüentemente uma aprendizagem com menores riscos de disseminação da Covid -19. Assim, o objetivo deste trabalho consistiu em apresentar uma análise comparativa entre o ensino presencial e o remoto emergencial de acordo com a experiência de discentes universitários do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Química. Nesse aspecto, foi realizada uma abordagem qualitativa nas informações obtidas após a aplicação de Questionários à 37 acadêmicos. Durante as descrições eram relatadas uma postura mais ativa dos discentes e com maior soluções

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.021)

RELATO DE ACADÊMICOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS DURANTE O ENSINO REMOTO E O PRESENCIAL

de dúvidas no ensino presencial tanto pelos alunos da turma quanto pelo(a) docente, enquanto no ensino remoto os discentes universitários eram mais tímidos, havia maior conforto durante as aulas por estarem em suas residências na grande maioria das vezes, no entanto, a diversidade de ambientes usados para o estudo causava muita distração, fato não ocorrido ao utilizarem as instalações do ambiente físico da universidade como por exemplo bibliotecas e salas de estudo. Durante as aulas remotas eram descritos problemas com a falta de energia elétrica, aparelhos e internet e pouca interação discente-docente ao longo das atividades síncronas. Alguns respondentes relataram dificuldades no ensino presencial quanto ao horário de saída dos ônibus da instituição, fato não vivenciado nas aulas usando a internet como suporte.

**Palavras-chave:** Ensino remoto emergencial, Ensino presencial, Ensino Superior, Experiências.

## INTRODUÇÃO

O ano de 2020 marcou a história devido a uma crise sanitária mundial desencadeada pelo novo Coronavírus, causador da Covid-19, um vírus com alto poder de contaminação e transmissão. Como forma de prevenção o mundo inteiro passou a adotar medidas de isolamento, distanciamento social e uso de álcool em gel a 70%. Para os infectados, além das medidas citadas ainda tinham que ficar em quarentena de modo a diminuir o contágio pelo vírus. Dessa forma, a pandemia provocada pelo novo coronavírus, obrigou a comunidade mundial a alterar suas relações sociais, trabalho, família, escola, impondo um isolamento que trouxe profundas mudanças, obrigando todos os setores sociais a criar novas alternativas para conter a crise (MALTA, et al. 2020).

Nesse contexto, o setor educacional foi um dos mais afetados. Escolas e instituições de ensino superior tiveram que, em um tempo muito curto, se adequarem a um novo contexto de ensino, o ensino remoto. Em meio as incertezas, problemas de conexão e falta de equipamentos, professores e alunos adentram nesse novo e desafiador contexto educacional. As atividades de ensino presenciais foram paralisadas no dia 17 de março de 2020 por meio da portaria Nº 343 estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020) autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, enquanto houver a situação de pandemia. Porém, o parágrafo 2 do Art. 1º deixou a critério das instituições educacionais os mecanismos e ferramentas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) que poderiam ser utilizadas para acompanhamento dos conteúdos disponibilizados e a realização de avaliações.

As consequências da pandemia impulsionaram o setor educacional a um processo de adequação da formação acadêmica com garantias de uma educação de qualidade e com nível de segurança a saúde de todos os envolvidos, sendo realizadas para essa nova gestão, planos de aulas emergenciais nas universidades, ajustes no desenvolvimento da instituição superior, nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e no gerenciamento departamental diante da situação de emergência (GUSSO et al., 2020).

Assim, as aulas se tornaram remotas não sendo aulas a distância como muitos chamavam. Nesse aspecto, Hodges et al.

(2020) destaca a principal diferença entre ensino remoto emergencial e educação a distância (EaD) é que, enquanto o ensino remoto se configura como um mecanismo emergencial, para se dar continuidade as disciplinas em meio a uma condição excepcional, a educação a distância conta com todo um aparato, tanto de profissionais quanto de equipamentos para o desenvolvimento de uma disciplina que foi metodicamente preparada para ser ministrada a distância. De acordo com o exposto, o ensino remoto mostra-se ainda mais desafiador uma vez que a introdução de um novo cenário de aulas e metodologias mediadas por tecnologias, em tempo muito curto, exigiu um processo forçado de adaptação, principalmente pelos discentes.

No cenário da pandemia, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por meio da Portaria GR N° 190/2020 publicada em 16 de março de 2020 (UFMA, 2020a), resolveu em seu Art. 10 suspender as aulas presenciais por trinta dias, priorizando o desenvolvimento remoto das atividades e evitando aglomerações, sendo retomadas as aulas em 16 de junho de 2020 sob o amparo da portaria n° 544 do Ministério da Educação que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus- Covid-19, e revoga as Portarias MEC n° 343, de 17 de março de 2020, n° 345, de 19 de março de 2020, e n° 473, de 12 de maio de 2020.

A organização, o planejamento e a oferta do Ensino Emergencial Remoto e/ou Híbrido, referente à retomada das atividades acadêmicas foi realizada pela UFMA conforme a Resolução N° 2078 - CONSEPE, 17 de julho de 2020. De acordo com essa Resolução, em seu Art. 1 segundo parágrafo, é descrito o ensino remoto mediado por tecnologias da informação e comunicação, sendo essas atividades desenvolvidas de forma síncrona ou assíncrona. Na primeira, a interação entre os participantes ocorre simultaneamente no espaço virtual de aprendizagem, enquanto na segunda a interação não ocorre simultaneamente no espaço virtual usado para a aprendizagem (UFMA, 2020b).

Apesar do novo cenário apresentado aos discentes, estudos anteriores e recentes mostram que o ensino digital tem possibilitado muitos avanços nas discussões e implantações de novas propostas pedagógicas que venham proporcionar melhorias no



processo ensino-aprendizagem. Para Hoffmann (2020) o ensino digital impulsiona a reflexão sobre novas propostas pedagógicas. Fuckner (2020) analisa isolamento social e a necessidade da introdução de um sistema remoto de ensino como uma quebra de paradigma, trazendo a necessidade de novas práticas pedagógicas, dando ao aluno seu real papel de protagonista no processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, o papel do professor e das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem deve ser refletido e ações podem ser articuladas fazendo-se uso de tecnologias e estratégias que possam potencializar a capacidade individual de cada aluno em construir de forma concreta e sólida um aprendizado significativo e isso deve ser algo a ser buscado individualmente por cada docente e instituições de ensino (SILVA, CAMPELO, BORGES, 2021).

Silvia, Sousa, Menezes (2020) destacam que as tecnologias e plataformas digitais utilizadas no ensino remoto obtiveram baixa aceitação por parte dos discentes. Mesmo com essa baixa aceitação, as autoras mostram que as notas durante o ensino remoto foram bem avaliadas em relação ao ensino presencial. De acordo com Cunha, Silva e Silva (2020) o uso de tecnologias na educação pode contribuir consideravelmente para o processo de aprendizagem do aluno desde que haja políticas públicas que possibilitem e garantam o acesso a estes recursos.

Mesmo com as possíveis vantagens oferecidas pelo ensino remoto, a realidade social de cada aluno traz uma série de impactos no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se fundamental estudos que mostrem como os discentes vivenciaram o período de ensino remoto, além dos desafios e vantagens enfrentados por estes. Tais análises podem contribuir para um melhor aproveitamento das metodologias e tecnologias utilizadas durante este período e contribuir para a construção e aperfeiçoamento de novas metodologias de ensino frente aos avanços tecnológicos existentes nos dias atuais (SILVA; SOUSA; MENESES, 2020).

Neste contexto, o presente trabalho objetiva apresentar uma análise comparativa entre o ensino presencial e o remoto de acordo com a experiência de discentes universitários do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Química e trazer reflexões

importantes que possam contribuir para melhorias do processo ensino-aprendizagem.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho foi escolhida uma abordagem metodológica qualitativa. Esse tipo de abordagem tem ganhado cada vez mais espaço no âmbito da pesquisa. Segundo Oliveira (2002), diversos aspectos complexos, relações entre variáveis, podem ser descritos mais facilmente por meio desta abordagem. Para Pinto, Campos e Siqueira (2018) a análise qualitativa apresenta uma natureza multimetodológica pois permite, ao pesquisador qualitativo, analisar narrativas, histórias de vida, documentos, dentre outras fontes de dados. De acordo com Yin (2015) a pesquisa qualitativa no formato de um estudo de caso possibilita ao pesquisador uma visão geral do objeto de estudo

Participaram da pesquisa 37 discentes universitários do curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Química da Universidade Federal do Maranhão (Campus São Bernardo), com idade média de 23 anos. Os alunos responderam um questionário e nesse apresentaram um texto onde descreveram uma comparação entre o ensino presencial e o remoto. Ao longo do artigo, é comum observar os Questionários sendo citados de Q1 a Q37.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino remoto no período de pandemia do Coronavírus possibilitou a continuação das aulas nas instituições superiores do país, sendo uma alternativa para manutenção da aprendizagem que já não se fazia de forma presencial. Neste aspecto, de uma forma abrupta o processo de ensino teve que sofrer essa alteração impactando em mudanças em todos os envolvidos no processo. No questionário Q2 destacou-se "...Não passava pelas nossas cabeças que chegaríamos a estudar via internet, pois de uma hora para outra tivemos que mudar tudo em nossa vida escolar, passamos a estudar online, onde olhamos para a tela do celular, notebook só as "bolinhas coloridas" como chamamos só com as iniciais de nossos nomes, em que não é como no presencial que víamos as pessoas".

De fato, as pessoas foram substituídas pelas “bolinhas coloridas”, ou seja, na plataforma Google Meet a representação de cada docente e discente era feita pelas iniciais do nome com representação circular e dessa forma a nova forma de ensino substituiu o contato presencial.

No Quadro 1, é apresentado no texto relatos de uma postura mais ativa dos discentes nos questionamentos das dúvidas no ensino presencial enquanto no ensino remoto esses eram mais silenciosos e tímidos e não questionavam os docentes, com isso as dúvidas existentes permaneciam, havendo pouca interação aluno-professor durante as aulas remotas. É importante ressaltar que o comportamento da maioria dos alunos em sala de aula, pelo menos na grande maioria dos casos é de um aluno passivo que está ali basicamente para receber um conteúdo pronto.

**Quadro 1** – Texto dos participantes com enfoque na interação entre discente e docente durante as aulas.

**Q1** - No ensino presencial temos mais liberdade para perguntar alguma coisa ao professor, porém no ensino remoto a maioria dos alunos não tem coragem de fazer perguntas e assim não tiravam suas dúvidas.

**Q2** - Ensino presencial: um dos melhores, pois estávamos vendo o professor interagindo com nós discentes e sentindo o calor das outras pessoas. O ensino presencial possibilita compreender mais os assuntos que eram passados pra nós, pois vamos ao quadro para responder e interagir com os colegas que estávamos ao nosso redor...

**Q3** - Basicamente o contato entre o aluno e o professor na turma influencia bastante o aprendizado.

**Q6** - No presencial temos a companhia dos colegas e o contato direto com os discentes para tirar as dúvidas dos assuntos, na aula remota não é bem assim nesse ponto tira o contato direto com o professor e na hora de solucionar as dúvidas só na hora da aula e tem que esperar uma semana com a sua dúvida porque se nós mandarmos mensagens os professores não respondem na hora. Elas passam despercebidas devido as várias mensagens que eles recebem.

**Q10** - No presencial a turma ia interagindo um com os outros, no remoto não acontece isso ficamos todos calados.

**Q11** - O ensino presencial facilita a comunicação tanto visual quanto oral, devido a isso, podemos tirar nossas dúvidas com mais rapidez. No ensino remoto nem sempre podemos solucionar a dúvida na hora, pois isso atrapalharia a explicação do professor.

**Q14** - O ensino presencial é melhor, pois os professores podem olhar para os alunos e ver se o assunto está fluindo e as dúvidas são tiradas mais facilmente. Já no ensino remoto o pior problema a internet e que os professores não sabem quando os alunos não estão conseguindo acompanhar o que está sendo ensinado.

**Q18** - Ensino remoto - Por ser uma aula virtual, acaba sendo algo desmotivador e rotineiro, até por um certo momento cansativo! Ensino presencial - Gera energias, exige prática entre o docente e o discente. Sem sombra de dúvidas, é o melhor a ser feito.

**Continuação do Quadro 1** – Texto dos participantes com enfoque na interação entre discente e docente durante as aulas.

**Q20** - No ensino remoto as aulas são favoráveis pelo fato de ser na nossa zona de conforto, mais pra absorver os assuntos não é muito legal, temos muitas dificuldades ao aprender algo “fácil” que no ensino remoto se torna tão difícil, no ensino presencial tem suas dificuldades, mais aprendizagem é mais produtiva, as experiências, a motivação, enfim, não se compara ao ensino presencial!

**Q33** - O ensino presencial é mais desenvolvido, com o uso de práticas e uma interação melhor entre professor e aluno. Já o ensino remoto é só tá ali na frente do computador assimilando a aula. **Q36** - Bom o ensino presencial é bem melhor, pois tem um contato direto entre professor e aluno e tem aulas que precisa ser na prática, sem contar que tem uma maior interação...

**Q37** - O ensino presencial é muito bom para aprendizagem, porque tem aquele contato e troca de informações, nas aulas online ninguém conversa.

**Fonte:** Os autores, 2022.

A postura passiva do aluno acabou se acentuando no ensino remoto. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020) a estrutura curricular adotada nesse tipo de ensino era essencialmente baseada no que já era feito no ensino presencial, tanto do ponto de vista de práticas pedagógicas, tempo de aula e distribuição de conteúdo, reforçando ainda mais a postura pouco ativa do aluno nas aulas remotas. Os autores ainda reforçam que não basta um ambiente virtual propício, acesso a uma internet de qualidade sem que haja uma reformulação das propostas didáticas.

Ainda nesse contexto, para Oliveira et al. (2020) o retardo da introdução de novas tecnologias no ensino tradicional presencial contribuiu para as dificuldades encontradas no ensino remoto, uma vez que, tanto docentes quanto discentes, não tinham o preparo suficiente para lidar com o novo cenário das aulas remotas. Já para Aparecido e Zabom (2020) as vantagens da modalidade de ensino a distância se sobressaem a esses aspectos negativos, uma vez que possibilita o alcance a localidades remotas, flexibilidade de horários,

proporcionando maior difusão de conhecimentos e utilização de recurso que tornam os conteúdos mais atrativos e maior acessibilidade a conteúdos diversos. Para Silvia, Sousa, Menezes (2020), as vantagens acabam sendo anuladas em sua maioria principalmente pela falta de acessibilidade, fatores econômicos e condições de internet, que para maioria dos estudantes não é de boa qualidade.

Ainda, em relação as dúvidas, no Q6 observou-se a importância do auxílio dos colegas de turma durante o ensino presencial no processo de solução de dúvidas e ainda destacou o acúmulo de atividades docentes durante o período remoto que impossibilitava os professores de identificar a dúvida do aluno e respondê-la ou demorar no envio das respostas para estes. Esse aspecto se deve muito a extrema sobrecarga de trabalho acumulado pelos professores durante o período remoto, reforçado pelo fato de os alunos, por meios de redes sociais, grupos de Whatsapp passarem a ter mais meios de contato com o professor o sobrecarregando com grande quantidades de dúvidas e questionamentos, a maioria deles fora de horários propícios.

O que vai de acordo com Valente et al. (2020) ao afirmar outro aspecto de sobrecarga do professor e do aluno se deve também pelo fator tempo, pois uma aula de 50 minutos no presencial já se torna cansativa ao aluno, no remoto esse cansaço se acentuava ainda mais, culminando com uma aula menos produtiva e, consequentemente, maior acúmulo de dúvidas por parte dos aprendizes.

Os discentes destacaram a importância do olhar docente, pois através desse seria possível identificar se de fato a aprendizagem está ocorrendo. O discente no Q20 ressaltou a importância das experiências e motivação possibilitadas pelo ensino presencial algo que não acontece no ensino remoto, mesmo este possibilitando uma zona de conforto aos aprendizes. Enquanto, o Q2 ressaltou o fato de ir ao quadro resolver questões e interagir com os colegas durante o ensino presencial, sendo essa uma atitude interessante do docente e vista de forma positiva pelos alunos.

Um ponto importante a se ressaltar é que esta dificuldade de aprendizagem apresentada pelos discentes durante o período remoto deve-se principalmente pelo impacto, tanto para professores como para alunos, da introdução de uma nova modalidade de ensino de forma abrupta e sem um tempo prévio de adaptação.

Para Sousa et al. (2021), mesmo sem um ambiente de contato presencial face a face em sala de aula, as limitações impostas pelo ensino remoto emergencial não são impecílios para o desenvolvimento de relações produtivas de aprendizagem entre professor e aluno no ensino remoto.

O Q5 destacou "...O contato professor aluno, as aulas experimentais, que no remoto você não tem, o próprio ambiente com a Universidade, os amigos, acabam sendo um diferencial, aquele ambiente" é observado nesse relato a influência do ambiente de estudo de uma instituição universitária no ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que o expresso pelo discente engloba um aspecto importante do processo formativo do aluno não só como um processo de aquisição de conhecimento teóricos e práticos, mas, principalmente, como um processo de relações sociais importantes, tanto com professores como com os demais discentes. Esse processo extremamente rico de troca de saberes e vivências práticas propicia um ambiente fértil para o processo formativo do aluno, articulando conhecimentos práticos e teóricos, desenvolvimento de consciência crítica e cooperação mútua (BORLIM et al., 2021).

No Quadro 2 os discentes relataram dificuldades durante o ensino remoto como queda de energia elétrica, internet e problemas nos aparelhos que esses usavam para assistir as aulas. No Q36 verificou-se a descrição de que faltam equipamentos, softwares e internet de boa qualidade, para um melhor aproveitamento. De fato, há muitas oscilações de energia elétrica e internet, principalmente na zona rural da instituição e esse fato associado aos períodos de chuva dificultavam ainda mais o acesso as aulas remotas.

**Quadro 2** – Dificuldades observadas no ensino remoto em relação ao presencial.

**Q4** - ...mas acho que o ensino presencial seria melhor que o remoto, por que seria mais fácil e de melhor compreensão tendo um maior contato com os professores e também colegas, além do mais não correria o risco de perder parte do conteúdo por conta da Internet.

**Q7** - O ensino presencial você está presente e o raciocínio se torna mais fácil, ensino remoto muitas coisas colaboram para o não aprendizado como por exemplo queda de energia, queda de internet entre outras mais.



**Q17** – O ensino presencial não tem tantas problemas, o aluno só não acompanha a aula se não tiver interesse ou se tiver com algum problema, já o ensino remoto, muitas das vezes faz com que o aluno não acompanhe a aula por conta da conexão à Internet, as vezes problemas no aparelho de assistir aula...

**Q19** – No ensino presencial tem o contato direto com o professor, tem o entendimento melhor, pois a única distração são os colegas. No ensino remoto, geralmente tem a falta de conseguir se concentrar na aula, fora as distrações que os alunos tem com as redes sociais, pessoas dentro de casa conversando, barulho na rua e dentre outros.

**Q23** - É algo completamente diferente, pois no presencial você tem o contato direto com professor. Melhor qualidade de ensino e compreensão do assunto, no remoto tem que estar sempre em frente a um computador e tem também a queda de internet, que muitas vezes acaba travando durante a aula.

**Q32** - A questão do Ensino diverge do remoto na questão de ver o professor pessoalmente fazendo e refazendo os cálculos por exemplo onde no remoto varia muito de cada internet.

**Continuação do Quadro 2** – Dificuldades observadas no ensino remoto em relação ao presencial.

**Q36** - ... O ensino remoto o aluno tem que se cobrar um pouco mais para focar no assunto, o aluno tem mais autonomia nos estudos, muitas vezes a internet também não é boa e a conexão fica só caindo e afeta no aprendizado do aluno. No ensino remoto o aluno tem que ficar mais atento na explicação, para poder sanar dúvidas. Nessa pandemia deixou nítido que falta equipamentos, softwares e internet de boa qualidade, para um melhor aproveitamento.

**Fonte:** Os autores, 2022.

De acordo com pesquisa realizada pela Agencia Brasil, a falta de equipamentos como *smartphones* e *tablets* foi um dos maiores obstáculos enfrentados pelos discentes durante o período de ensino remoto, sendo que mais de 50% das escolas e instituições enfrentaram esse obstáculo (VALENTE, 2021). Nesse mesmo viés, Silvia, Sousa, Menezes (2020) afirmam que a falta de apoio financeiro ao estudando, como bolsas de auxílio estudantil afeta diretamente o meio pelo qual esses estudantes tem acesso à internet, uma vez que esse serviço no Brasil ainda não é gratuito e de qualidade. Ainda a pesquisa da autora aponta para um número considerável de alunos usando somente *smartphones* para ter acesso as aulas online, outros não tinham equipamentos ou acesso à internet em casa, tendo que buscar esse acesso em outros lugares (SILVIA; SOUSA; MENEZES, 2020).

No Q19 o participante destacou as conversas existentes durante as aulas presenciais entre colegas que atrapalhavam o

aprendizado e durante as aulas remotas relatou distrações com as redes sociais, pessoas dentro de casa conversando e barulho na rua. Complementando o relato do Q19, o questionário 27 enfatiza: “no ensino presencial estamos em um horário 100% ligados ao que vamos aprender, a distância não tem 50% pois por mais que tentamos os afazeres domésticos e a nossa família acaba nos chamando e roubando nossa atenção”. De fato, durante o ensino remoto são os mais diversos ambientes usados como ambiente de aprendizagem e as vezes se sabe que alguns apresentam uma diversidade de situações que dificultam o processo de obtenção do conhecimento. No ambiente físico da instituição superior, se tem locais como bibliotecas, salas de estudos e/ou salas de aulas vazias que favorecem a concentração e o silêncio necessário para a promoção de um ambiente mais calmo e favorável a aprendizagem.

Outro fator importante a se ressaltar é que mediante essa flexibilização de tempo muitos universitários começaram a trabalhar para obter renda extra, muitos assistiam as aulas remotas no seu próprio ambiente de trabalho, limitando consideravelmente sua atenção, envolvimento e participação durante as aulas.

No Quadro 3, eram relatados pelos discentes problemas enfrentados no ensino presencial como o deslocamento desses a universidade, a flexibilidade de tempo e espaço desencadeado pelas aulas remotas, maior aprendizado e problemas relacionados a perca de ônibus próximo ao horário de término das aulas.

### Quadro 3 – Dificuldades do ensino presencial em relação ao remoto.

**Q8** - os dois ensinamentos tem seus pontos negativos e positivos, por exemplo a parte do deslocamento até a universidade é um problema pra mim, então essa parte é de boa já que as aulas estão sendo remotamente, mais acredito que aprendo muito mais em aula presencial .

**Q16** - Em relação aos horários das aulas, já que o presencial exige do aluno um comprometimento com os horários, e o EAD permite a flexibilidade de tempo e espaço ao aluno, que pode assistir às aulas de qualquer lugar e a qualquer momento.

**Q29**- O ensino presencial é melhor no aprendizado devido a presença do aluno em sala de aula, já o remoto o aprendizado não é bom quanto o presencial mas é bom devido a locomoção até a faculdade.

**Q30**- Ensino presencial estar de longe a ser comparado ao ensino remoto, ensino a distância foi e é o ensino onde mais o aluno assimila o aprendizado.

**Q34** - Presencial o contato entre aluno e Professor é muito bom ao aprender, porém o ensino remoto nos ajudou a não se preocupar em ir embora e perder o ônibus, fez a gente notar mais as aulas e se preocupar só em aprender.

**Fonte:** Os autores, 2022.

Assim, é importante reforçar a atenção para as escritas dos alunos no Quadro 3, pois elas trazem aspectos muito importantes para a reflexão sobre o perfil do alunado universitário da instituição, como pode ser verificado há alunos que moram em outras cidades, muitos levam horas para se deslocar até a universidade, isso introduz vários fatores que influenciam diretamente o processo de aprendizagem, o primeiro deles, citado pelos participantes, é a perda de atenção em determinados horários próximos ao embarque nos transportes que os levam de volta para casa, muitos precisam sair antes da aula acabar, perdendo discussões importantes, e, anterior a isso, ficam extremamente inquietos e preocupados em perder a condução para casa.

Esse processo em conjunto prejudica consideravelmente seu aprendizado. Pode-se verificar também pelas falas que essa tensão provocada pela possibilidade de perda do transporte escolar gera quebras de compreensão, principalmente em disciplinas que envolvam raciocínios mais apurados. Outro aspecto, importante de ser frisado na análise do Quadro 3, ainda sobre a flexibilização de horários no remoto, é a obrigação de estar na aula em dado horário e local, como as salas de aula e laboratórios da instituição demandam do aluno estar com sua atenção inteiramente voltada a aula ou atividade prática desenvolvida, algo que não acontece no ensino remoto, pois muitos simplesmente se ausentam da aula para resolver qualquer problema que surja na sua residência naquele momento, tirando-o totalmente do foco da aula.

Outro importante ponto a ser considerado é que mesmo com todos os aspectos negativos denotados ao ensino, alguns alunos conseguem se familiarizar com esse formato de ensino e considerá-lo uma alternativa de aprendizado, como pode ser verificado na escrita do aluno no Q30: "Ensino presencial estar de longe a ser comparado ao ensino remoto, ensino a distância foi e é o ensino onde mais o aluno assimila o aprendizado". Essa escrita nos mostra que mesmo com todas as dificuldades enfrentadas por discentes

e docentes a modalidade de ensino remoto pode promover um processo de aprendizado sólido e significativo desde que haja as condições e ferramentas necessárias para esse desenvolvimento. Um dos fatores que pode dificultar o pleno aprendizado e desenvolvimento do aluno é que, na maioria das vezes, os dispositivos, *Smartphone*, *notebook*, *tablet* utilizados pelos discentes são na maioria dos casos, “compartilhados” com os demais integrantes da família comprometendo o tempo e as atividades a serem desenvolvidas (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecendo uma análise geral do que foi exposto pelos participantes da pesquisa é possível trazer à tona uma série de reflexões importantes sobre o processo de ensino – aprendizagem, seja frente a nova realidade imposta pelas aulas remotas emergenciais, seja pelo já conhecido ensino tradicional, presencial. A primeira delas é que boa parte dos problemas enfrentados durante o ensino remoto surgiram da própria forma como esse ensino foi introduzido, sem um tempo hábil, para introdução, estabelecimento metodologias adequadas, aliadas as necessidades e realidade dos discentes. Essa introdução rápida e emergencial não forneceu ao professor tempo, de maturação e reformulação de suas aulas, principalmente no que se refere a adequação de conteúdos ao tempo. Isso fez com que muitos docentes simplesmente reproduzissem no remoto as aulas que eles já ministravam no ensino presencial, tornando essas aulas menos atrativas e cansativas aos alunos.

A falta de interatividade no remoto, mencionada por alguns dos discentes participantes da pesquisa retrata bem esse quadro, professores e alunos não tiveram o devido tempo de adequação. Ainda nesse contexto, outra reflexão que pode ser tratada, com base nos resultados da pesquisa, é sobre como se dá o aprender e quais elementos integram esse processo de aprendizagem. Será que a falta de um ambiente propício, aulas mais motivadoras, interação professor e aluno são aspectos decisivos para o aprendizado? Nesse contexto, as reflexões expressas por Coéffé (1998) nos possibilita uma melhor visão sobre o processo e responsabilidade individual de cada aluno construir mecanismos de aprendizado independente

do meio ou de ações de terceiros, entendendo que esse processo é uma construção que depende individualmente do aluno.

Analisando especificamente este último ponto, pode-se perceber que a grande maioria dos docentes participantes da pesquisa atribuíram suas dificuldades e deficiências no processo de aprendizagem durante o período remoto a fatores externos, como ambiente desapropriado, falta de uma maior interação com os docentes, problemas com equipamentos e acesso à internet.

É claro que as dificuldades de internet e equipamentos adequados para acesso as aulas influencia, contudo é importante ressaltar a importância de se mostrar ao discente que, independentemente das dificuldades externas, o processo de aprendizagem depende essencialmente dele, ele é o autor, o ser ativo e único responsável por seu aprendizado, a partir de suas experiências, concepções e vivências (AUSUBEL, 1982).

Quanto as dificuldades enfrentadas durante o ensino presencial, merece destaque os horários dos transportes, pois alguns acadêmicos moravam em outras cidades externas a cidade onde se localiza o campus da UFMA e com isso nos horários próximos ao término das aulas estes discentes tinham dificuldades em focar na aprendizagem com receio de perderem o ônibus.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu cuidado incondicional, a todos que fazem a Universidade Federal do Maranhão, em especial, aos discentes participantes da pesquisa. A toda a equipe empenhada na construção desse trabalho e a todos os profissionais da educação que ministram em sala de aula procurando sempre dar o melhor de seu potencial para a formação de cidadãos, mais humanos, mais especializados e mais aptos a viverem em uma sociedade tecnológica.

## REFERÊNCIAS

APARECIDO, C.T.R; ZAMBON, M. S. Democratização da Educação e Expansão do Ensino a Distância no Brasil. **Teoria & Prática:** Revista De Humanidades, Ciências Sociais E Cultura, 2(1), 1-13,2020 –Instituto Superior de Ciências Aplicadas (Limeira –SP). ISSN 2674-8088.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

BORIM, M. L. C.; SPIGOLON, D. N.; CHRISTINELLI, H. C. B.; LABEGALINI, C. M. G.; LOURENÇO, M. P.; COSTA, M. A. R. Ausência de atividades Práticas durante a Pandemia: Impacto na Formação de acadêmicos. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 26, n. 2, p. 01, 11 jun. 2021. ISSN 22236-6377. DOI:<http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i2.7407>.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.

COÉFFÉ, M. **Guia dos métodos de estudo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino Remoto no Brasil em Tempos de Pandemia: Diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos educacionais do Distrito Federa**, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

FUCKNER, M. de O. Prós e Contras do Ensino Remoto: Um estudo de Caso do Projeto Conexão. **Docent Discunt**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 128-145, 2021. DOI: 10.19141/docentdiscunt.v1.n2.p128-145. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1357>. Acesso em: 7 out. 2022.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-27, e238957, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause**, [s. l.], 17 Mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles>



/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acesso em: 13 de Agosto de 2020.

HOFFMANN, W. P.; GUEDES, S. F.; GERALDI, C. A. Q.; SILVA, S. S.; LIMA, F. A.; LOSS, R. A.. Relato de Possibilidades de Ensino com Ferramentas Digitais em Tempos de Pandemia. *Justitia Liber*, v.2, n.1, p.52-61, 2020. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2674-6646.2020.001.0006>

MALTA, D. C.; SZWARCOWALD, C. L.; BARROS, M. B. A.; GOMES, C. S.; MACHADO, E.; SOUZA JÚNIOR, P. R. B.; ROMERO, D. E.; LIMA, M. G.; DAMACENA, G. N.; PINA, M. F.; FREITAS, M. I. F.; WERNECK, A. O.; SILVA, D. R. P.; AZEVEDO, L. O.; Gracie, R.A pandemia da covid-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde** [online]. 2020, v. 29, n. 4, e2020407.

Epub 25 Set 2020. ISSN 2237-9622. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400026>.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UF**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-35, 03 jan. 2020. ISSN: 2179-2925. DOI: 10.5216/REVUFG.V20.63438.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas – Educação*, v. 10, n. 1, p. 25-40, 6 set. 2020. ISSN Digital: 2316-3828ISSN Impresso: 2316-333X. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40>.

PINTO, I. F.; CAMPOS, C. J. G.; SIQUEIRA, C. Investigação Qualitativa e Quantitativa: Perspectiva Geral e importância para as Ciências da Nutrição. **Acta Portuguesa de Nutrição**. 14 (2018) 30-34, licença: cc-by-nc, Associação portuguesa de Nutrição. DOI: <http://dx.doi.org/10.21011/apn.2018.1406>.

SILVA, A. C.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. Dossiê: O (Re) inventar da Educação em Tempos de Pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, set./set. 2020. e-ISSN: 1983-9294. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18383>.

SILVA, M. L. F.; CAMPELO, C. L. F.; BORGES, E. L. M. Tecnologias na Educação: perspectivas e desafios na formação de professores frente à pandemia do novo coronavírus. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 16, 4 de maio de 2021. ISSN: 1984-6290. DOI: [10.18264/REP](https://doi.org/10.18264/REP.21.16).

SOUSA, J. G. J.; MOTA, G. M.; BECKER, T. P. A.; PARANAHYBA, J. C. B. Afetividade na relação professor-aluno no ensino remoto emergencial: uma experiência de estágio. **Em Rede Revista De Educação a Distância**, ISSN 2359-6082/2021, v. 8, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v8.1.734>.

UFMAa. **Portaria GR Nº 190/2020-MR**. Dispõe sobre ações a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em virtude da situação decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19), sob orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise-COE/UFMA. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/mYeCbUYLMGx8sQp.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

UFMAb. **RESOLUÇÃO Nº 2.078-CONSEPE**, 17 de julho de 2020. Regulamenta o Ensino Emergencial Remoto e/ou Híbrido na UFMA durante período de pandemia do novo

Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19). Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/OY4SKln1B1KZXFS.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, É. B.; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society And Development**, [S.l.], v. 9, n. 9, p. e843998153, 9 set. 2020. DOI: [10.33448/rsd-v9i9.8153](https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153).

VALENTE, J. Pesquisa aponta falta de equipamento como dificuldade no ensino remoto. **Agencia Brasil**: Brasília, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-08/pesquisa-aponta-falta-de-equipamento-como-dificuldade-no-ensino-remoto>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

YIN, R. Estudo de Caso - **Planejamento e Métodos**. 5. ed. Bookman editora, 2015.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.022](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.022)

# **EVASÃO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NOS CURSOS SUPERIORES DO IFMT CAMPUS PONTES E LACERDA – FRONTEIRA OESTE (MATO GROSSO): UMA CONVERSA SOBRE COMO TEM SIDO NOSSA REALIDADE ESCOLAR NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO**

**Naiara Cássia dos Santos**

Naiara Cássia dos Santos é Mestre em Educação e servidora pública efetiva (Pedagoga) desde o ano de 2016 do IFMT *Campus* Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste.

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo pontuar como a pandemia da Covid-19 afetou os índices de evasão, permanência e êxito dos cursos superiores do IFMT *Campus* Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste (local em que estou lotada como servidora pública efetiva – Pedagoga – desde o ano de 2016). Localizada no interior do estado de Mato Grosso, há mais ou menos 450 km da capital, Cuiabá, a cidade de Pontes e Lacerda tem um Instituto Federal que atende pouco mais de mil discentes e que sentiu os impactos da pandemia diretamente nos índices de evasão. Iniciamos o período pandêmico com uma quantidade e finalizamos o período de estudos online com um número menor de discentes e ainda, tivemos colações de grau com uma quantidade de formandos inferior a quantidade dos anos anteriores. Nosso artigo refletirá a partir de informações e dados fornecidos pelo sistema acadêmico do IFMT, o SUAP (para acesso aos dados escolares) e irá também utilizar-se dos dados de um questionário aplicado pelo CAE (Coordenação de Apoio ao Estudante) em 11/08/2022 para os alunos dos cursos superiores do IFMT *Campus* Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste no III Fórum de

Assistência Estudantil (evento que ocorre anualmente no *campus*). A partir desses dois documentos conversaremos sobre como tem sido a vida escolar dos nossos estudantes dos cursos superiores no período pós-pandêmico. Nesse percurso, seremos acompanhados por Michel de Certau para nos falar sobre os cotidianos, Michel Foucault para pensar sobre a instituição escola e Nilda Alves para nos acompanhar nas conversas sobre *praticaspensantes* dos cotidianos.

**Palavras-chave:** Pandemia, Cursos Superiores, Evasão e Permanência.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.023](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.023)

## **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: RESULTADOS DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR UMA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO CAMPO DAS NEUROCIÊNCIAS – PROJETO NAPPE EM VALPARAÍSO DE GOIÁS/GO**

**Luciana Santos de Souza**

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Colúmbia del Paraguay – Py. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana – Paraguay – Py. Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FACIBRA e em Orientação Educacional e Ensino Especial pela FACETEN. Graduada em Pedagogia com habilitação em Docência e Gestão pela Universidade Estadual de Goiás – UEG.

### **RESUMO**

Este trabalho analisou as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as ações de intervenção de uma equipe multidisciplinar consideradas como referências teóricas no estudo sobre a aprendizagem. A justificativa desse tema revela-se atentar para a importância no contexto das intervenções das equipes multiprofissionais e multidisciplinares e das ações pedagógicas para minimização do insucesso escolar. O delineamento metodológico trouxe uma abordagem qualitativa de investigação com levantamento de dados e observação com entrevistas e questionários semiestruturados para melhor considerar a análise. A pesquisa baseou-se em referências teórico-científicas, a partir de legislação específica sobre o tema, normas e diretrizes para a educação brasileira. Os resultados da pesquisa indicaram que as principais dificuldades apresentadas pelos alunos são de ordem psicopedagógica e psicossocial e que o processo ensino-aprendizagem sofre influências de fatores externos que afetam a aprendizagem e o



processo cognitivo, as quais os orientadores educacionais procuram, de forma organizada e preventiva, resolver nos espaços escolares. A equipe multidisciplinar traça a intervenção e direcionamento oferecendo condições para que os alunos obtenham um diagnóstico capaz de inferir sobre as ações pedagógicas direcionadas para cada necessidade dos alunos, a partir de intervenções que envolvem investigação de cada sujeito. Estas ações resultam em um diagnóstico mais preciso para a intervenção no processo.

**Palavras-chave:** Ações Pedagógicas, Dificuldades de Aprendizagem, Equipe Multidisciplinar.

## INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem e as ações pedagógicas da equipe multidisciplinar nas escolas tem como intenção a mobilização de ações sobre o problema de aprendizagem e em tempo desenvolver intervenção educacional compreendendo todas as práticas que processam o saber fazer, para que os resultados sobre determinados problemas sejam minimizados.

Ao justificar o tema no campo Educacional, segue-se a visão de Oliveira (2001), que diz que a aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas.

Além disso, sobre as dificuldades de aprendizagem, cabe entender primeiro a educação como processo, ou seja, delinear o conceito de educação e sua importância nos processos humanos é essencial para este estudo, pois é no seio da educação que se encontra um ponto fundamental do objeto de pesquisa: a dificuldade no desenvolvimento escolar.

A escolha pelo tema desta pesquisa foi feita não apenas pela relevância acadêmica, mas também a relevância social, devido ao contexto da sociedade brasileira ser marcada por graves desigualdades e segregações no âmbito escolar. Além de uma consciência ética e de responsabilidade profissional, faz-se necessário um questionamento sobre a qualidade da escola do nosso país em relação à situação das dificuldades de aprendizagem.

Os objetivos deste trabalho foram analisar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as ações de intervenção especificadas no funcionamento do NAPPE, em Valparaíso de Goiás e as intervenções da equipe multidisciplinar estruturar um conjunto de ações pedagógicas para o acompanhamento das dificuldades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas.

## METODOLOGIA

Classifica-se como uma pesquisa básica, pois não serão imediatamente utilizados todos os dados levantados para responder sobre sua eficiência.

Quanto à sua estratégia investigativa, esta pesquisa foi classificada como “pesquisa de sondagem” ou “não experimental”, pois não teve como objetivo principal intervir em uma realidade existente (fenômeno), e sim sondá-lo, apesar de ser realizada a estruturação e apresentação de um aporte de intervenção. Neste método, as variáveis de interesse do estudo são observadas ou mensuradas como ocorrem naturalmente. É determinado que há uma relação entre variáveis quando estas variam em conjunto. (COUTO, 2011).

Em relação aos objetivos, essa pesquisa classifica-se como descritiva, ou seja, “busca a descrição de características de populações ou fenômenos e de correlação entre variáveis. São apropriadas a levantamentos”. (NASCIMENTO, 2016, p. 3). Neste sentido, fica-se na correlação entre as variáveis, opiniões e atitudes e valores.

E quanto aos Procedimentos Técnicos, a classificação metodológica assumida corresponde aos princípios da Pesquisa por Levantamento de Dados, que se caracteriza por levantar dados de campo. Nesse caso, foram aplicados questionários semiestruturados com os orientadores educacionais e profissionais da equipe multidisciplinar, de forma a atender aos objetivos específicos aqui propostos, dando enfoque a este segundo grupo de pesquisa.

O enfoque da presente pesquisa é quantitativo e qualitativo quanto à forma de abordagem, pois, dentro da lógica investigativa, irá envolver o recolhimento tanto de dados numéricos através de questionários semiestruturados, como também de dados e opiniões sobre as dificuldades de aprendizagem através das respostas dos Orientadores Educacionais e profissionais da Equipe Multidisciplinar do NAPPE.

A pesquisa quantitativa traduz em números as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas, enquanto a pesquisa qualitativa é de cunho descritivo, contando com a interpretação de informações e atribuição de significados. Sendo assim, busca-se uma reflexão sobre a razão (positivismo) e emoção (humanismo) onde o pensamento divergente nos permite analisar as situações em que o problema está situado. Através de dados quantitativos, busca-se uma explicação qualitativa para o problema. Não se deseja generalizar ou apresentar conclusões fechadas, mas, sim, levantar indicadores para conceber a solução.

Neste entendimento, as características numéricas serão interpretadas pela apresentação dos resultados obtidos através dos questionários em gráficos e quadros sobre os orientadores educacionais, utilizando-se da porcentagem e a probabilidade dos resultados, partindo do individual para o geral.

Desse modo, tomou-se como população a totalidade de Orientadores Educacionais atuantes nas escolas de Ensino Fundamental do município, e a Equipe Multidisciplinar que atua no Núcleo de Atendimento Psicopedagógico ao Educando.

O quadro a seguir descreve resumidamente os sujeitos que participaram desta pesquisa, sendo alocados em grupos para melhor visualização, bem como a respectiva população.

**Quadro 01** - Participantes da Pesquisa

GRUPO	POPULAÇÃO (P)	PESQUISADO (PE)
Orientador Educacional	30	Todos
Equipe Multidisciplinar	12	Todos

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

A entrevista, com questões abertas, foi aplicada aos profissionais da equipe multidisciplinar, e o questionário com questões abertas e fechadas para os orientadores educacionais. O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas sobre um determinado tema.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados para os orientadores educacionais, a observação do local da pesquisa juntamente com a gestão do núcleo, e uma entrevista direcionada à equipe multidisciplinar. Todos esses procedimentos foram realizados com vistas a facilitar a operacionalização da pesquisa de campo, sendo os instrumentos de coleta de dados especificamente elaborados, contendo questões objetivas e subjetivas, procurando abranger os objetivos estabelecidos na pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Equipe Multidisciplinar integrada por diversos profissionais de áreas diferentes, com um objetivo comum, no caso das dificuldades

de aprendizagem, voltados para as necessidades do aluno, cada um dentro de sua área, trazendo contribuições para a resolução das dificuldades de cada educando. A Equipe Multidisciplinar do Núcleo conta com Fonoaudiólogo, Psicólogo, Psicopedagogo, Assistente Social e Pedagogo, que promovem um trabalho com o alunos de acordo com cada especificidade, grupos de trabalhos envolvendo terapias de incentivos e orientação aos pais ou responsáveis dos alunos; grupos de trabalhos específicos envolvendo os pais ou responsáveis juntamente com os alunos que apresentam as mesmas dificuldades de aprendizagem; relatórios, sempre que necessário, dos alunos que necessitam de tratamento especializado, indicando os motivos da recomendação, com ciência dos pais ou responsáveis, devolutiva para a escola e a família a respeito da situação do aluno.

Percebe-se que, durante a pesquisa no NAPPE, não foi encontrada na literatura brasileira suporte teórico ao trabalho e, por isso, foi necessário recorrer à literatura estrangeira, já que no Brasil ainda não existia uma definição clara de Equipe Multidisciplinar na educação.

Com o desenvolvimento do trabalho, faz-se necessário que os profissionais que integram a Equipe tenham a capacidade de trabalhar em uma visão de totalidade, sem anular o seu saber individual diante do saber coletivo. Na prática, a interdisciplinaridade cria estratégias enriquecedoras para a ação profissional produzindo uma competência que dificilmente o indivíduo teria sozinho.

O trabalho multiprofissional implica em responsabilidade, respeito aos colegas, porque o profissional realiza o seu trabalho voltado para o grupo, de forma que a equipe cresça principalmente na qualidade dos serviços prestados.

Para que a Equipe Multidisciplinar atenda aos alunos encaminhados pelas escolas com queixas de dificuldades de aprendizagem, são indispensáveis alguns cuidados como:

- Discussão prévia da equipe sobre o que se entende por problemas de aprendizagem, sobre como se fazer uma avaliação psicopedagógica, como se dividir essa avaliação em etapas, como fazer registros e relatos que possam ser compreendidos pelos demais profissionais da equipe.

- Encontro da equipe no final da coleta de dados, para uma troca pessoal de observações e resultados, a fim de que possa ser construída uma imagem global do aluno, no que se refere à aprendizagem e ao desempenho escolar.

Qualquer que seja o profissional que tenha o primeiro contato com o aluno e sua família, o importante é que, mesmo que este não seja um Psicopedagogo, ele possa atuar com uma visão mais ampla, encaminhando ao profissional mais adequado para o caso, ou dentro de seus próprios recursos, intervindo para o andamento do caso.

O trabalho em equipe oferece chances maiores de produção de conhecimentos através de trocas de opiniões, permitindo relacionar, também, o conhecimento com a ação. Vive-se um processo de avanço do conhecimento, o qual se assume como condição indispensável para a elaboração de propostas de intervenção dos profissionais na política educativa.

É possível perceber uma problemática que está longe de ser uma questão técnica. O desafio que a equipe multidisciplinar do NAPPE coloca é o da formação de novos espaços de socialização profissional, articulados com novos modelos de intervenção e aumento do número de profissionais e especialidades na equipe.

Portanto, pertencer a uma Equipe Multidisciplinar faz com que cada profissional reveja a sua história, percurso e perspectiva, no espaço e no tempo, com o intuito de mobilizar conhecimentos adquiridos e direcioná-los de uma forma integrada e articulada.

Neste sentido, o campo multidisciplinar, com profissionais balizados a intervir no processo educacional, assume papel importante na abordagem e solução dos problemas de aprendizagem.

A ideia é na intervenção, e na não procura por “culpados”, mas agir através da observação, análise e intervenções especializadas. De acordo com Bossa (2002, p. 14), “é comum, na literatura, os professores serem acusados de se isentarem de sua culpa e responsabilizar o aluno ou sua família pelos problemas de aprendizagem”. Então surgiu a mentalidade de que o problema de aprendizagem não é somente da escola, pois alguns educandos necessitam de apoio profissional para sanar algumas dificuldades que interferem na produção intelectual. Existe um processo a ser observado, talvez



os métodos de ensino precisam ser mudados. O afeto, o amor, a atenção, influem muito neste caso.

Nesse caso, a equipe multidisciplinar, em sentido amplo, é considerada como “um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas, identificar métodos e técnicas que ajudem professores e alunos a conseguirem o apoio que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis” (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p.74). Neste caso, professores, psicólogos, terapeutas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicomotricistas, dentre outros profissionais, são de extrema importância em suas profissões, porque buscam a especificidade planejada para que contribua com o processo educacional, e não se crie serviços paralelos dentro da escola.

Os atendimentos realizados pela Equipe Multidisciplinar são desenvolvidos em salas individuais, com espaçamento amplo e arejado e são utilizados materiais adequados e lúdicos, respeitando a área específica dos profissionais e a idade de cada educando; os materiais e espaços são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Para basear os resultados da pesquisa, fez-se uma observação do campo, sobre a estrutura e funcionamento do NAPPE, onde se contextualizou a criação do NAPPE a fim de conceber uma visão holística sobre os resultados da pesquisa, ampliando as discussões, neste caso, para outros questionamentos com o propósito de discussão ampliada, dando validade a pesquisa qualitativa. (GUBA E LINCOLN, 2005).

Antes da criação do NAPPE, os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem eram atendidos nas escolas de origem apenas pelos Orientadores Educacionais. Porém, o número de profissionais era muito reduzido para atender à demanda, além do que, precisava encaminhar esses alunos para uma avaliação com Equipe Multidisciplinar/Especializada (Psicólogo, Pedagogo, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Assistente Social, etc.) e no município não existia a oferta desses profissionais voltados para a educação, os mesmos eram encaminhados a Brasília/DF, para o COMPP (Centro de Orientação Médica Psicopedagógica) onde os atendimentos desses alunos eram colocados em fila de espera que durava aproximadamente 01 ano, devido ao Centro não conseguir

atender a demanda da região do entorno sul de Brasília, em função da grande demanda do DF.

Com o aumento do número de alunos no município, em função do crescimento populacional, houve a necessidade da criação de novas escolas municipais, e através do trabalho realizado pelos Orientadores Educacionais, percebeu-se um aumento significativo na demanda de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Com isso surgiu a necessidade de mais profissionais (Orientadores Educacionais e Equipe Multidisciplinar) para atender tal demanda.

Na pesquisa com a equipe multidisciplinar, a maioria dos profissionais entrevistados, 13 no total, possui graduação para atuarem na equipe. Destes, 4 são pedagogos, 2 fonoaudiólogos, 1 assistente social, 3 psicólogos e 3 psicopedagogos. Com especialização, são 10 profissionais, mestrado são 2 e apenas 1 possui doutorado.

A estrutura da equipe multiprofissional se caracteriza pela organização e conduta das atividades desenvolvidas nas escolas, mas há necessidade de ir mais profundamente sobre as relações profissionais mais estruturais. Neste sentido, foram observados os resultados dos questionamentos feitos a equipe multidisciplinar para projetar nova opinião acerca de todo o trabalho desenvolvido para este fim.

As análises e discussões da entrevista respondida pela Equipe Multidisciplinar seguem a mesma condução sob o viés interpretativo e de acordo aos resultados obtidos na pesquisa.

O bloco dos dados pessoais está composto por sete perguntas sobre a idade, tempo de serviço no NAPPE e graduação profissional.

Os profissionais atuam na Equipe Multidisciplinar a tempo suficiente para responder com conhecimento a respeito dos resultados dos alunos atendidos no Núcleo de Atendimento Psicopedagógico ao Educando do município de Valparaíso de Goiás.

É relevante para a pesquisa, pois, a partir destes dados, foi possível verificar se os Profissionais da Equipe Multidisciplinar teriam conhecimento de causa para dissertar sobre o assunto abordado.

Também a formação continuada dos profissionais é um forte atributo da condição do profissional sobre as demandas que surgem na profissão. Além disso, a necessidade da formação continuada é importante por agregar um conjunto de atividades educativas para

atualização do indivíduo, onde é oportunizado o desenvolvimento do funcionário assim como sua participação eficaz no dia a dia da instituição. (CUNHA, 2010).

Para a área específica, aqui tratada, torna-se um atributo de desenvolvimento dinâmico e necessário para a sinergia do processo, no qual a atividade, formal ou informal, dinâmico, dialógico e contínuo, de revitalização e superação pessoal e profissional, de modo individual e coletivo, buscando qualificação, postura ética, exercício da cidadania, conscientização, reafirmação ou reformulação de valores, construindo relações integradoras entre os sujeitos envolvidos para uma práxis crítica e criadora. (LINO, 2007).

Outra importância está sobre o processo continuado de formação para a intervenção sobre os problemas de aprendizagem, porque como diz Bossa (2007, p. 12). “A identificação das causas dos problemas de aprendizagem escolar requer uma intervenção especializada”.

As questões aplicadas ampliaram o conceito da formação e trazem um olhar científico sobre a investigação com mais profundidade, uma vez que se ampara em discussões teóricas sobre cada temática, contribuindo para identificar os profissionais atuantes nessa parte do atendimento, especificando como o NAPPE funciona e como ocorrem as intervenções realizadas pela equipe multidisciplinar, conforme proposto pelo quarto objetivo específico.

A experiência em campo da equipe multidisciplinar do NAPPE com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem é importada pelas relações apresentadas na dificuldade de aprendizagem das crianças que deve ser compreendido de forma ampla aos fatores internos escolares, ou seja, fatores externos são ancoradores de problemas que afetam estes sujeitos. Para Weiss (1994), o problema da dificuldade do aluno em aprender pode estar ligado a fatores tanto internos quanto externos:

Essa insuficiência na aprendizagem escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. Todavia, a dificuldade em aprender pode estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do olhar do professor, próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e

emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos) (WEISS, 1994, p. 16).

Nesta condição, o tempo em que os profissionais estão assumindo uma função no trato dos alunos com dificuldades de aprendizagem falam muito sobre suas experiências e olhar crítico dos profissionais sobre as especificidades destes sujeitos.

Segundo Piaget (1978, p. 238), é por meio de um processo contínuo de desequilíbrio e de novas e superiores equilíbrassem que ocorre a construção progressiva do conhecimento da criança e sobre a contemplação de um trabalho coletivo.

Eis as categorias que apoiam ao NAPPE e as suas condições específicas de trabalho diagnóstico e interventivo:

O Pedagogo atua coletivamente tanto como professor, como na coordenação do trabalho pedagógico. No campo multidisciplinar sua atuação visa ampliar o olhar prático acadêmico para além das condições preliminares de sala de aula. Esta atuação deve propiciar uma organização em que seja possível modificar, transformar e construir juntamente com a equipe estratégica, metodologias e instrumentos de avaliação que articulem todos esses elementos das ações pedagógicas para intervir sobre as dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem ocorrem com a falta de equilíbrio, ou seja, o equilíbrio entre a acomodação e assimilação durante o processo de adaptação é responsável por fomentar a aprendizagem.

A compreensão das dificuldades de aprendizagem está no processo de equilibração dos suportes cerebrais ativos, para que haja percepção do meio pela memória, inteligência e, então, aprendizagem. Quando isto não ocorre, é preciso pensar como se dinamiza os processos mentais e psicológicos do sujeito nas suas funções cerebrais. Para Correia (1991, p.17),

uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos,

lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, e afasia de desenvolvimento.

Estes problemas receptivos podem ser causados por fatores orgânicos, emocionais e específicos, que devem ser investigados, uma vez já comprovado que nem toda disfunção cerebral é encontrada em exames de imagem, acometendo e comprometendo todo processo organizado para que haja aprendizagem. Segundo Correia (2005),

Uma criança pode ser identificada como inapta para a aprendizagem se não alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidades numa ou mais de sete áreas específicas quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis. (p.43).

Outrossim, Pain (1985) explica que alguns problemas específicos de aprendizagem não são resultados das incapacidades intelectuais, e explica que:

Falta de capacidades intelectuais, déficits sensoriais primários, privação cultural, falta de continuidade na assistência a aulas ou problemas emocionais. Entretanto, estas condições podem acompanhar desencadear ou agravar um problema nas áreas de aprendizagem. Existem fatores próprios ao ambiente, ao meio social, cultural, emocional, orgânicos e específicos que intervêm para o surgimento de um baixo rendimento escolar (p. 95).

Psicopedagogo: as primeiras ações depois do olhar do professor na escola serão pelo psicopedagogo que conhece os elementos que fazem com que o sujeito aprenda, isso contribuirá para o avanço daqueles que tem dificuldades de aprendizagem (BOSSA, 2016b). Seu objetivo deve ser de reinserir o indivíduo, seja criança, adolescente ou adulto numa aprendizagem satisfatória e saudável. (LIBÂNEO, 2016b). O diagnóstico do psicopedagogo é um trabalho inicial de identificação, onde acontece a investigação e a intervenção, porém ambas ocorrem concomitantemente com a finalidade de acompanhar a evolução do indivíduo. (BOSSA, 2016). Este diagnóstico deverá ser encaminhado para outros profissionais de acordo

às dificuldades encontradas por este profissional nas áreas da dificuldade neurológica, psicológica, psicossocial, dentre outros.

Neste sentido se refaz uma percepção mais ampla sobre este profissional a ser instituído em volta dele uma equipe multidisciplinar de apoio coerente e direcionado.

“A atuação do psicólogo se dá basicamente nas e através das interações sociais”, Del Prette (1996, p.145), o que permeia no campo social, familiar e escolar como aporte das ações a serem desenvolvidas e encaminhadas. Santos (2008, p.93) acrescenta que: “o trabalho do Psicólogo Escolar consolida-se nas e através das interações sociais, estas são necessariamente construídas historicamente, e este trabalho é, por natureza, essencialmente interdisciplinar”.

O papel do psicólogo seria então o daquele profissional que tem por função tratar estes alunos-problema e reconduzi-lo sob forma de acompanhamento às escolas e intervir sempre que necessário à condicional intermediada por uma equipe que concerne todas as ações em uma atividade multidisciplinar.

Este profissional é um agente de mudanças dentro da instituição escola e um elo de comunicação multidisciplinar, onde funcionaria como um elemento catalizador de reflexões, dentro dos diversos setores deste grupo no NAPPE.

Para o fonoaudiólogo a forma preventiva está posto sobre gerenciamentos específicos relacionados a aquisição da leitura e escrita, linguagem oral, voz e audição, no campo escolar. Como consequência, é nítida a necessidade de mudança na atuação fonoaudiológica diante destas questões, alterando o paradigma da saúde para o âmbito educacional, inclusive em casos de pacientes com necessidades especiais. (RAMOS, 2008, p.14).

Neste espaço multidisciplinar a colaboração com o processo educativo parte do conhecimento deste profissional sobre a comunicação humana e da sua participação na discussão e implantação de estratégias que possam favorecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais e esta ação deixa de ser vista como resultado de prática específica ou atendimento individualizado somente; ao contrário, passa a ser meta daqueles que acreditam que todos os alunos têm limites que devem ser respeitados. (RAMOS, 2008, p.15).



Após a descrição da equipe de profissionais que compõem a estrutura de atendimento do NAPPE aos diferentes casos de encaminhamento de alunos pelo corpo docente e de orientação educacional, é possível observar a consonância com o quarto objetivo específico, visando também caracterizar as intervenções realizadas por essa equipe.

Os Pedagogos utilizam com muito zelo a psicogênese da leitura e da escrita da educadora Emilia Ferreiro, esse teste ajuda o profissional avaliar os níveis de leitura e escrita que se encontra o aluno. Os Psicólogos trabalham usando técnicas que vão deste o HTP (desenho da casa, da árvore e da pessoa), as matrizes de Raven, dentre outros. Os Psicopedagogos utilizam as Técnicas Projetivas de Piaget, a Ludo terapia, a EOCA (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem) e o CONFIAS (Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial). O Assistente Social investiga através da escuta e visita domiciliar as questões que de alguma forma possam estar interferindo negativamente nas questões educacionais, sociais e familiares do aluno.

É possível considerar tais instrumentos com um foco especial sobre o processo e para além da condição de detectar qualquer dificuldade de aprendizagem, mas baseada em um tipo de avaliação global, no sentido de que o sujeito precisa ser avaliado de acordo ao seu perfil e realidade crítica. Sobre este tipo de avaliação Luckesi (2003) diz que:

Comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. (LUCKESI, 2003, p.82).

Evidencia-se assim a influência do quarto objetivo proposto por esta tese, que é especificar o funcionamento do NAPPE e as intervenções da equipe multidisciplinar, mais especificamente como ocorrem as ações direcionadas aos alunos dentro de suas determinadas áreas de atuação, correspondendo às limitações apresentadas pelos alunos, e as melhores estratégias para

auxiliá-los durante esse processo de minimização dos efeitos das dificuldades de aprendizagem em sua rotina.

A devolutiva da evolução e dos resultados após atendimentos realizados pela equipe multidisciplinar do NAPPE, local de investigação é feita após a equipe seguir o procedimento de avaliar o aluno baseado nas queixas apresentadas, analisando sua história de vida, seu desenvolvimento e comportamento durante os atendimentos, após as sessões a equipe multidisciplinar reúne e conforme os dados coletados e a evolução dos rendimentos dos mesmos a equipe NAPPE comunica o Orientador responsável e faz um relatório para a escola sugerindo que a mesma de continuidade ao processo evolutivo do aluno, envolvendo todos os componentes que fazem parte do processo ensino aprendizagem.

A questão é relevante para a pesquisa pois vem responder a um dos objetivos específicos, que é sobre o funcionamento do NAPPE, e seus protocolos administrativos, as intervenções propostas, e as formas de realização da devolutiva para a escola e a família após conclusão de estudos realizados pela Equipe Multidisciplinar.

A equipe multidisciplinar e a devolutiva da evolução e resultados dos alunos para a família é feita com base em relatórios. Ao ser elaborado o Relatório Multidisciplinar, com os dados da avaliação, os resultados e as considerações dos profissionais das áreas que participaram do processo, obtêm-se uma condição especial sobre a triagem e particularidades dos sujeitos do processo. A triagem do desenvolvimento, por sua vez, refere-se ao processo de aplicação de testes em uma ampla população de crianças, de variadas faixas etárias, para detectar aquelas que podem apresentar riscos para atrasos do desenvolvimento (DWORKIN, 1989) e que carecem ainda, de outras intervenções que não estão constantes na equipe multidisciplinar.

Essas ações são inerentes do processo de formação de cada cadeia de profissionais que traduzem por vias específicas e mais claras as intervenções possíveis.

Os atendimentos aos alunos com especialistas conduzidos a partir do NAPPE são propostas como um perfil pedagógico, voltadas para a intervenção com os alunos, juntamente com a família e a escola, com o intuito de minimizar tais limitações e dificuldades, foram viabilizadas em forma de um aporte, com a intenção

de enriquecer a prática docente, e se transformar em uma ferramenta aliada aos atendimentos oferecidos pelos profissionais que compõem a equipe multidisciplinar atuante no NAPPE, ao mesmo tempo em que se mostra como possibilidade de alcance do objetivo geral desta pesquisa, elaborada pela pesquisadora com base na situação-problema identificada em sua vivência profissional dentro do município que abriga a instituição investigada.

Com isso surge uma proposta de implementação de um aporte, com ações voltadas aos alunos, escola e família foram elencadas da maneira que segue abaixo, visando atender ao quinto objetivo desta pesquisa, favorecendo estes alunos conforme as barreiras que encontram ao longo de seu processo de aprendizagem.

O Constructo da equipe multidisciplinar no apoio às escolas do ensino fundamental é voltado para trabalhar no desenvolvimento de ações preventivas; desenvolver ações com o corpo multiprofissional e equipe multidisciplinar e com apoio da família para diagnosticar e intervir de forma projetiva e minimizadora nas dificuldades de aprendizagem.

**Os objetivos deste material são** criar um plano interventor com ações práticas, direcionado à equipe escolar e multidisciplinar, de modo que todos os alunos possuam diagnósticos e que as intervenções dos alunos do ensino fundamental em Valparaíso de Goiás/GO sejam especificadas e direcionadas para tomada de providências.

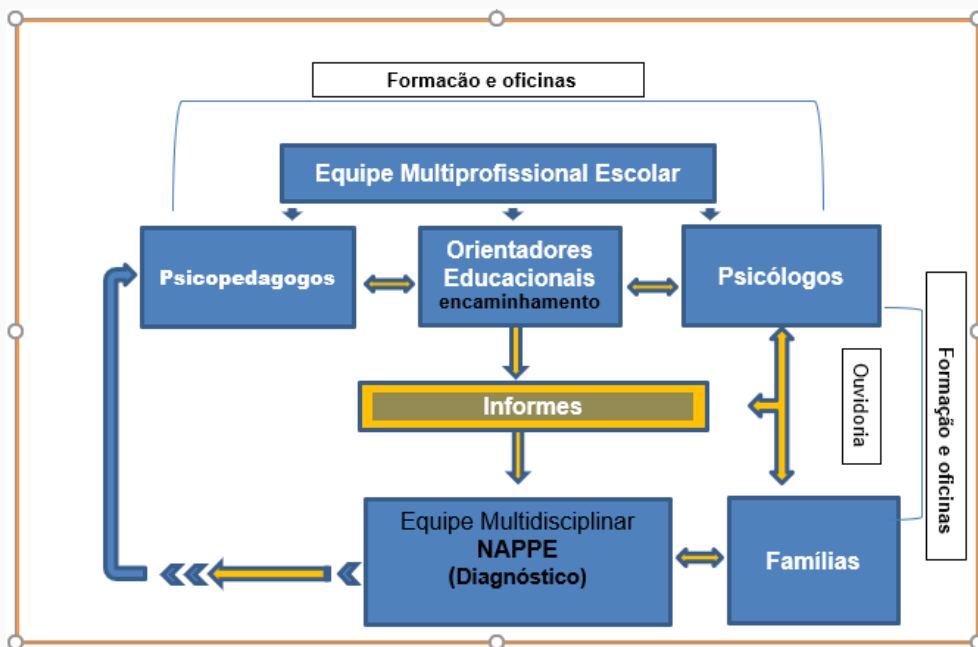
**São elencados outros objetivos:** direcionando atividades práticas - formação com professores, coordenadores, orientadores educacionais - para que sejam possíveis estudos pontuais sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos em escolas do ensino fundamental em Valparaíso de Goiás/GO, para escola e família; construir um canal de atendimento direcionado à família para a escuta/ouvidoria institucional, para que os pais possam falar sobre as dificuldades de aprendizagem encontradas no apoio em casa; organizar banco de dados com todas as informações sobre os sujeitos/pacientes ainda dentro das escolas para profissionais que possuem habilidades técnicas diversas, perfis comportamentais e profissionais distintas um dos outros, na possibilidade de ampliar o campo educacional sobre as práticas referentes à aprendizagem; ampliar o campo de atendimento para outros setores sociais, e para além da equipe multidisciplinar, como intervenção secundária

em linhas específicas de atendimento que necessariamente não estejam no campo da dinâmica do corpo técnico sugerido, a partir de parcerias.

As discussões sobre as dificuldades de aprendizagem direcionam à figura dos profissionais da saúde, que compõem a Equipe Multidisciplinar a mediação e colaboração para que o procedimento de intervenção ocorra efetivamente sobre os problemas de aprendizagem.

Incluso a essa expectativa a equipe multiprofissional é agregada por diversos profissionais da área: professores, pedagogos, psicopedagogos e orientadores educacionais. Já a equipe multidisciplinar é fomentada com a prática e ações de profissionais de áreas distintas como: fonoaudiólogos, psicólogo, nutricionista, fisioterapeuta, psiquiatra, dentre outros, cuja função agrega grandes valores à equipe multiprofissional. Essa empreitada é incluída como provocação, ponderando as dessemelhanças de empenhos de cada sujeito da escola especial.

Nesta concepção o fluxograma abaixo explica a organização de uma equipe multidisciplinar e nela são imbricadas ações pontuais para serem desenvolvidas no campo pedagógico.



Fonte: Própria autora (2021)

O definir das competências destes profissionais está na Resolução CNE/CEB (2012) unidos compartilham dos mesmos desígnios na educação especial, regressados para as necessidades do aluno, incluindo os conhecimentos de forma a colaborar na resolução das necessidades de cada educando.

Desenvolvimento de processos diagnósticos, englobando múltiplas avaliações que possibilitem a coleta de dados diferenciados e complementares constituintes de subsídios para a compreensão do desempenho do aluno.

A organização de uma equipe e sua estrutura socialmente estruturada fomenta a prática de ações para intermediar esta necessidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura do trabalho se organizou de modo a concretizar as intenções de responder cada um dos objetivos, e se estes foram alcançados. Então, as observações, que foram um dos pontos cruciais, deixaram claro que o NAPPE é um núcleo que estabelece uma estrutura de apoio nas condições existentes, importando-se com os alunos atendidos, de modo que cada um dos profissionais envolvidos no processo possui um importante papel dentro dos espaços na prática científico-pedagógica para auxiliar cada aluno nas suas dificuldades, e especificar que caminhos podem ser tomados, via diagnósticos, sobre a dificuldades da aprendizagem.

Por esse motivo é que se faz necessário o trabalho do NAPPE, pois, antes da sua criação, já foram ouvidos relatos de vários casos de repetência e abandono das crianças dentro do ambiente escolar, por não encontrar na escola subsídios necessários que levem ao alcance de uma possível solução para seu problema.

Percebe-se que esta situação está sendo amenizada através das intervenções realizadas pela Equipe Multidisciplinar que atuam no Núcleo de Atendimento Psicopedagógico ao Educando – NAPPE.

A partir do interesse em desenvolver uma investigação relacionada a respeito do NAPPE, foi possível especificar as intervenções da equipe multidisciplinar para compreender melhor como é desenvolvido o trabalho com os alunos com dificuldade de aprendizagem, pois o mesmo emergiu do elevado número de queixas de professores

em relação às dificuldades escolares. Percebeu-se, através da pesquisa, a necessidade de pontuar mais setorialmente e no contexto da intervenção o diagnóstico certo e preciso sobre as dificuldades de aprendizagem, constatando e direcionando com a certeza do diagnóstico.

As ações pedagógicas de intervenção minimizarão as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos à medida em que forem relacionando de forma procedimental os diagnósticos e intervenções dos envolvidos no processo, alcançando de forma inclusiva todos os alunos que precisarem de apoio pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2016b.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. RS, Artmed, 2007.

COUTO, M. E. S. **Alfabetização e letramento digital. Relatório de pesquisa**. 2011.

CUNHA, M.I. (Org). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões?** Em R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 11-34). Campinas: Editora Alínea, 1999.

DWORKIN, R. **The Original Position**. In DANIELS, Norman (Ed.). *Reading Rawls: Critical Studies on Rawls' 'A Theory of Justice'*. Stanford: Standford University Press, 1989.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Yvonna S. **Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) **The Sage Handbook of Qualitative Research: Third Edition**. London: Sage, 2005.



LIBÂNEO, J. C. **School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy.** European Journal of Curriculum Studies, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016b.

LINO, N.G. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo;** organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 15ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, F.P. **Classificação da Pesquisa.** Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. IN: NASCIMENTO, Francisco Paulo do “Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC”. Brasília: Thesaurus, 2016.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico.** 4. Ed. São Paulo: Spicione, 2001.

PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: **Os pensadores. Problemas de psicologia genética.** Cap.II. Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda Aluyamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

RAMOS, A. G. **Uma Introdução ao Histórico da Organização Racional do Trabalho** [Tese apresentada ao concurso para provimentos em cargos da carreira de Técnico de Administração do quadro permanente do Departamento Administrativo do Serviço Público -1949.1ª ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1950]. 2. ed. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2008.

SANTOS, R.C.A. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?** 2008.

WEISS, M.L.L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica.** 2ª ed. ver. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.024](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.024)

## A PROMOÇÃO DA SAÚDE ÚNICA: PREVENÇÃO DE ZONOSSES NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇÚ – RJ

Federico dos Santos Cupello  
Leonardo Viana de Lima  
Ana Clara Simões Cruz  
Cristhian Aguiar Teixeira Dias

### RESUMO

A Pandemia de COVID-19 trouxe para o centro das pautas temas relacionados à saúde e ao ambiente, entre outros, especialmente por ser uma doença derivada de uma zoonose. As zoonoses são infecções transmitidas entre animais e humanos que podem ter sua propagação facilitada pelo manejo sanitário precário, falta de controle de vetores, baixa adesão às campanhas de vacinação, falta de vermifugação dos animais, manutenção de animais silvestres em cativeiro irregularmente ou de sua inclusão na dieta. Sua prevenção visa o bem-estar entre seres humanos, animais e ambiente, proposto pela Saúde Única e pode ser alcançada por meio da promoção de debates e reflexões sobre o tema. Esta pesquisa visa reconhecer a adesão às campanhas de vacinação, o conhecimento e promover a conscientização da população sobre profilaxia e controle de zoonoses. O percurso metodológico contou com questionário semiestruturado aplicado entre julho e agosto de 2022, no município de Nova Iguaçu. Os resultados foram analisados pelo teste do qui-quadrado e indicam o desconhecimento da população sobre zoonoses, que, embora existam campanhas públicas de vacinação, estas não alcançam 100% da população de animais domésticos na região. Existe a necessidade de mobilização social sobre o tema por meio de ações em espaços formais e não formais de educação através

da cooperação entre intuições de ensino de diferentes níveis e o poder público. Estas ações visam orientar os tutores de animais domésticos sobre o manejo sanitário de acordo com as espécies; o uso de equipamentos de segurança e proteção quando necessário; o controle de vetores de zoonoses; os programas de vacinação e vermifugação dos animais; e a necessidade de notificação às autoridades sanitárias de casos específicos de contaminação. A ampliação do conhecimento da população sobre zoonoses tem como objetivo a redução de sua propagação e a promoção do bem-estar humano, animal e ambiental.

**Palavras-chave:** Zoonoses, Saúde única, Mobilização social.

## INTRODUÇÃO

A Pandemia de COVID-19 trouxe para o centro das pautas temas relacionados à saúde e ao ambiente, especialmente por ser uma doença derivada de uma zoonose. Trata-se de uma doença respiratória e cardiovascular que foi identificada na China (ZHENG et al. 2020) e seus impactos, a nível mundial, foram avassaladores.

A crise sanitária de escala global causada por esta doença trouxe para o centro das pautas de discussões inúmeros temas relacionados às questões sociais, econômicas e ambientais que são relevantes para o desenvolvimento humano. Dentre estes temas encontram-se as questões que abordam a interseção entre as relações estabelecidas entre ser humano, animais e ambiente e seus aspectos relacionados ao conceito de Saúde Única (FREITAS; SILVEIRA; BARBOSA, 2020).

Neste contexto, temas relacionados os temas relacionados a prevenção de zoonoses e a manutenção da saúde humana, animal e ambiental se destacam neste contexto, por exemplo, a prevenção da disseminação de doenças de caráter zoonótico (OLIVEIRA-NETO, 2018); a redução da possibilidade de surgimento de novas doenças que poderiam acometer humanos derivadas de zoonoses (BABBONIA; MODOLOA; 2011); o papel de políticas públicas relacionadas à ampliação da cobertura vacinal (VARGAS; ROMANO; MERCHÁN-HAMANN, 2018); e a ação conjunta de diferentes seguimentos sociais com o objetivo de divulgar informações corretas sobre zoonoses e vacinação com o objetivo de combater a desinformação e a circulação de notícias falsas (*Fake News*) (TEIXEIRA; COSTA, 2020).

Esta pesquisa foi realizada por estudantes do curso de Medicina Veterinária durante o desenvolvimento do projeto de extensão universitária Educação, Conscientização, Atitude e Responsabilidade (ECOAR), da Universidade Estácio de Sá, Campus Nova Iguaçu - RJ. Possui a seguinte pergunta de investigação: Qual a adesão da população local às campanhas contra a raiva e qual o conhecimento sobre zoonoses?

As atividades desenvolvidas durante este projeto visam reconhecer a adesão às campanhas de vacinação, o conhecimento da

população do entorno à universidade sobre zoonoses e promover a conscientização da população local, através de possíveis orientações a serem adotadas por instituição de ensino e da saúde sobre profilaxia e controle de zoonoses.

A relevância dos temas abordados nesta pesquisa se enquadra na perspectiva da promoção da Saúde Única e podem oferecer e tem para objetivo abordar a integração estabelecida entre a saúde humana, animal e ambiente. Visa promover reflexões e a adoção de políticas públicas com a finalidade de prevenir e controlar enfermidades do âmbito local ao global (LIMONGI; OLIVEIRA, 2020).

## ZOONOSES

Desde os primórdios da civilização, os animais sempre estiveram ao lado do homem, seja como animais de companhia, seja para o auxílio no trabalho, transporte, alimentação e até mesmo lazer. Porém, alguns vírus, bactérias e parasitos podem ser responsáveis por doenças infecciosas aos animais e o homem em contato com esses animais infectados podem também se infectar (SEIMENIS, 2008). Segundo Brown (2003), estas doenças que acometem os animais e podem infectar a população humana são denominadas zoonoses.

Segundo Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), estima-se que aproximadamente 30 milhões de toneladas de leite são desperdiçados anualmente em função das zoonoses e conseqüentemente essas perdas contribuem com a desnutrição e a diminuição da resistência a doenças em crianças e idosos (SEIMENIS, 2008). Segundo Vallat e Wilson (2003), não só ocorrem quedas na produtividade com a presença de zoonoses em um sistema de criação, o país torna-se um risco em função do seu status sanitário para os demais e em função desta condição, perde oportunidade comerciais, como investimentos e acordos bilaterais.

No ano de 1990, houve um surto de uma doença zoonótica na Grã-Bretanha, doença que se chama de Encefalopatia Espongiforme Bovina (EEb), mais conhecida como 'mal da vaca louca'. Nos anos de 1970, fábricas britânicas que produziam ração bovina fizeram o uso de gordura de ovelha como ingrediente e, em

1981, cientistas observaram que os animais alimentados com essa ração começaram a apresentar a doença. (FAPESP,2008)

No Brasil temos uma grande biodiversidade de animais e plantas, que com o avanço do desmatamento causado pelo homem possibilitou o contato dos animais silvestres com animais domésticos. O homem invadiu o espaço que pertencia aos animais ao desmatar para tornar o espaço destes animais em uma zona urbana e com isso o contato com esses animais que antes era distante, tornou-se rotineiro, habitual. O contato com esses animais fez com que aumentassem os casos de humanos contraindo doenças dos animais (SILVA,2008). Ainda acrescenta Silva (2008), que dentre essas doenças temos fungos, vírus, parasitas e bactérias podendo ser os agentes etiológicos das doenças que acometem os animais e consequentemente os seres humanos que mantem contato direto com esses animais infectados. O contato com os animais pode ser de forma direta ou indiretamente, uma vez que a contaminação pode ocorrer por várias formas, desde urina, fezes de animais contaminados, arranhaduras, mordidas, parasitas ou através da ingestão de alimentos, água ou meio ambiente (SILVA, 2008).

Atualmente, por falta de vegetação, muitos animais migraram da sua fauna natural para uma fauna artificial como morcegos, primatas, gamba, ratos e mosquitos. No ano de 2017 segundo o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), no Distrito Federal foram regatados 2.300 animais. Com tantos animais silvestres soltos sem controle, muitos deles apresentaram várias zoonoses dentre elas leptospirose, febre amarela, raiva, fungo e salmonelose (MS, 1996).

As espécies silvestres presentes em ambientes alterados que carregam patógenos com potencial zoonótico estão presentes em maior proporção quando comparadas às populações de animais em áreas preservadas. Desta forma as questões relacionadas à preservação ambiental, com a conservar dos ambientes naturais é um aspecto relevantes para os debates de prevenção zoonoses (GIBB et al, 2020), de forma a atender as perspectivas propostas pela Saúde Única.

A zoonose mais comum é a Raiva. Trata-se de uma doença transmitida por um vírus mortal tanto para o homem como para o animal. Envolve o sistema nervoso central, levando a óbito após



curta evolução. A transmissão da raiva ocorre quando os vírus da raiva existente na saliva do animal infectado penetra no organismo através da pele ou da mucosa, por meio de mordedura, arranhadura ou lambedura. A raiva possui três ciclos de transmissão: Urbano, rural e silvestre (BABBONIA; MODOLOA, 2011).

Animais como morcegos são a fonte principal de contaminação. O morcego hematófago é um importante transmissor, pois pode infectar bovinos, equinos e outras espécies de morcegos. Todos estes animais podem transmitir a raiva para o homem. Além de mordeduras desse animal a ingestão de alimentos contaminados, como carne bovina, torna-se responsável pela contaminação. A zoonose, no Mundo é responsável por 60% das doenças infecciosas em humanos. Entre 2010 e 2020, foram confirmados mais de 1,9 mil casos de febre maculosa no Brasil, com 679 óbitos, o que significa uma taxa de letalidade de 35%. No mesmo período, 996 infecções por hantavírus foram confirmadas, com 414 mortes, o que corresponde a uma taxa de letalidade de 41% (VARGAS; ROMANO; MERCHÁN-HAMANN, 2018).

## SAÚDE ÚNICA

Saúde Única é um conceito que visa promover reflexões e a adoção de políticas públicas com a finalidade de prevenir e controlar enfermidades do âmbito local ao global. Sua prevenção visa o bem-estar entre seres humanos, animais e ambiente, proposto pela Saúde Única e pode ser alcançada por meio da promoção de debates e reflexões sobre o tema (LIMONGI; OLIVEIRA, 2020).

Nas últimas décadas tem sido observado um grande apelo ao bem-estar animal que expressa melhorias na qualidade de vida, sobretudo no que diz respeito à saúde (BROOM, 2005). Por outro lado, esta proximidade pode apresentar desvantagens principalmente relacionadas à transmissão de agentes zoonóticos. A transmissão dessas enfermidades tem em comum o contato próximo com cães sendo necessária a realização de monitoramento da sanidade dos animais a fim de controlar a disseminação dos patógenos. Além disso, os estudos epidemiológicos sobre agentes zoonóticos fornecem indicadores para que sejam realizadas políticas

públicas a fim de reduzir o número de casos positivos (FREITAS; SILVEIRA; BARBOSA, 2020).

A Saúde Única está ainda concentrada no desenvolvimento da capacidade e infraestrutura para prevenir e responder à rápida expansão das zoonoses, através de pesquisas focadas não somente na doença em si, mas também na promoção da saúde individual, populacional e de ecossistemas (BRANDÃO, 2016).

Serve como conceito base da medicina veterinária, medicina, biologia e de diversas outras áreas. Ele torna possível estudar os desafios enfrentados por pesquisadores dessas áreas. O médico veterinário está intrinsecamente ligado a essas questões, assim como pode, e deve, fazer parte de estudos específicos e situações relacionadas com a conservação e proteção ambiental (GALVAN, 2007; MAYORCA et al., 2017).

Inserida no conceito de Saúde Única, reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como a interdependência das saúdes humana, animal e ambiental, a preocupação quanto às zoonoses sempre foi pauta pública mundial, mas ganhou destaque com a pandemia provocada pelo Covid-19. As zoonoses, por apresentarem alta transmissibilidade entre os seres humanos e não-humanos, são as patologias infecciosas emergentes de contágio natural a nível global que possuem diversos condutores e formas de hospedagem no organismo. As ocorrências e notificações da patogenia de origem zoonótica têm aumentado nos anos de 2006 a 2010 e provocado uma fragilidade para a manifestação de novos casos (JUNGES; JUNGES, 2013; ARAÚJO, 2013).

A falta de vacinação e medicações preventivas, animais criados soltos em vias públicas, abandonos, etc. contribuem para o aumento dos agravos e da incidência de zoonoses, repercutindo na saúde pública. O acometimento de animais por doenças contagiosas torna-o possível disseminadora enfermidade, ou responsável por contaminar outras espécies. A transmissão pode ser tanto por via direta ou indiretamente, formando uma zona de perigo à saúde humana e animal. Portanto, cabe ao médico veterinário traçar soluções junto com a equipe de saúde pública, através de medidas específicas, a fim de estagnar e eliminar a doença, estabelecendo segurança adequada do ambiente em geral (GOOD et al, 2018).

Assim, diante dessas problemáticas, a educação e a participação em ações de extensão junto à comunidade, como formas de intervenção, são estratégias poderosas que, quando bem empregadas na área da saúde, levam ao debate, às reflexões e ações nos processos de prevenção e controle de doenças. Ações que alcancem a vida cotidiana das pessoas podem proporcionar a compreensão mínima de alguns dos condicionantes do processo saúde-doença e oferecer subsídios para a adoção de novos hábitos e medidas preventivas relativas a saúde animal e humana. Assim, a influência do profissional veterinário na saúde na humana é um fator determinante pela larga dimensão de atuação e competência profissional. Desde que haja maior colaboração e interação entre as categorias de saúde no planejamento e gestão de políticas, que concretizem os interesses sociais e coletivos (XAVIER, 2017).

A Saúde Única é um exemplo de interdisciplinaridade, visto que reconhece a conexão entre saúde dos seres humanos, dos animais não-humanos e do meio ambiente, devendo ser trabalhadas em conjunto (MIRANDA, 2018). Diante do crescente enfrentamento de zoonoses, a epidemiologia torna-se a principal aliada à saúde pública no intuito de prevenir e erradicar doenças. Assim como, os dados epidemiológicos norteiam para um mapeamento das zonas livres e de risco, sendo fundamental sua aplicabilidade para promoção da saúde única. A saúde pública veterinária tem sido um componente fundamental junto à atenção preventiva da saúde, os vínculos entre as ciências humana e veterinária, poderão ser aproximados ao compartilharem ferramentas que fazem parte do campo veterinário, com objetivo de promover condições adequadas de saúde na população ao diminuir os índices de afecções e agravos (MOUTINHO, 2016).

## METODOLOGIA

O percurso metodológico contou com a aplicação de 95 questionários aplicados entre julho e agosto de 2022, através de visita domiciliar no entorno do Hospital Veterinário da Universidade Estácio de Sá, no município de Nova Iguaçu. A aplicação dos questionários foi realizada pelos participantes do projeto de extensão Educação, Conscientização, Atitude e Responsabilidade (ECOAR).

O questionário composto de 16 perguntas, das quais 3 questões são do tipo abertas que visavam coletar nome, endereço e contato do tutor e 13 questões do tipo fechadas que possui a finalidade de coletar informações protocolos vacinais e nível de informação dos tutores sobre campanhas zoonoses. As respostas foram organizadas em planilhas de análise no Excel® e a construção dos gráficos contou com recursos do próprio software.

Questionário é uma técnica de investigação que apresenta como instrumento de coleta de dados através de um conjunto ordenado de perguntas que são submetidas ao informante, sujeito da pesquisa, que devem ser respondidas por escrito com ou sem a necessidade da presença do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2003). Visa a obtenção de respostas comparáveis de forma a oferecer uma descrição representativa da população em estudo e testar as hipóteses que foram formuladas na fase de planejamento da pesquisa para compor o quadro investigativo (GIL, 2008; LAVILLE; DIONNE, 1999).

Esta técnica pode oferecer dados sobre diversos temas e aspectos tais como crenças, comportamentos, desejos, temores, entre outros (GIL, 2008; FLICK, 2013). Sua construção é diretamente relacionada ao domínio do assunto pelo pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2003) e deve refletir os objetivos da pesquisa representando-os em questões específicas (GIL, 2008), alinhadas ao referencial teórico adotado.

A organização e disposição das questões deve obedecer a uma lógica progressiva que garantam conforto e segurança ao respondente que terá o interesse em responder de forma natural atraído por perguntas hierarquizadas por nível de complexidade (das mais simples às mais complexas) e que obedecem à relação gradativa entre os quadros de temas (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A análise dos resultados foi utilizada pelo teste do Qui Quadrado, simbolizado por  $\chi^2$ . Trata-se um teste de hipóteses que possui o objetivo de encontrar o valor da dispersão para duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre variáveis qualitativas. Ele é classificado com um teste não paramétrico porque não depende de parâmetros como média e variância (parâmetros populacionais). O princípio básico deste método visa comparar as proporções e suas possíveis divergências entre as

frequências esperadas ( $F_e$ ) e frequências observadas ( $F_o$ ) para um determinado evento (BUSSAB; MORETTIN, 2006; ANDRADE; OGLIARI, 2013).

Na comparação das frequências esperadas e observadas no teste  $\chi^2$  utilizamos a fórmula:

$$\chi^2 = \sum (F_o - F_e)^2 / F_e$$

Para o teste  $\chi^2$  o pesquisador trabalha com duas hipóteses: aceita-se ou rejeita-se a hipótese nula, dependendo dos valores calculados confrontados com os valores tabelados. Quando as frequências observadas não diferem das frequências esperadas, chamada de hipótese nula, representada por  $H_0$  - as frequências observadas diferem das frequências esperadas não ocorrendo associação entre os grupos ( $H_1$ ) (ANDRADE; OGLIARI, 2013).

O procedimento para esta análise depende de duas estatísticas chamadas de  $\chi^2$  calculado, obtido a partir dos dados experimentais levando em consideração os valores observados e esperados relacionados à hipótese, e  $\chi^2$  tabelado, obtido consultando uma tabela determinada - Tabela de  $\chi^2$  - e depende do número de graus de liberdade (Gl) e do nível de significância adotado para a análise. O nível de significância representa a máxima probabilidade de erro que se tem ao rejeitar uma hipótese (BUSSAB; MORETTIN, 2006).

Neste caso o grau de liberdade é calculado da seguinte maneira:

$$Gl = \text{número de classes} - 1$$

Comparando-se os dois valores de  $\chi^2$ , o calculado e o tabelado, toma-se a decisão:

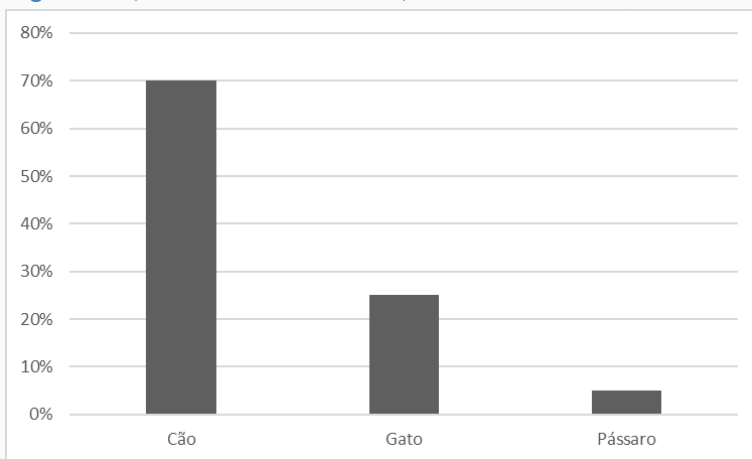
- Rejeita-se  $H_0$ : se  $\chi^2$  calculado  $>$  ou  $=$   $\chi^2$  tabelado. Rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_1$ . Os números de observados e esperados são estatisticamente diferentes. Os desvios são significativos.
- Aceita-se  $H_0$ : Se  $\chi^2$  calculado  $<$   $\chi^2$  tabelado. Aceita-se a hipótese de igualdade estatística entre os números de observados e de esperados ( $H_0$ ). Os desvios não são significativos (BUSSAB; MORETTIN, 2006; ANDRADE; OGLIARI, 2013).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados a partir das entrevistas realizadas no âmbito desta investigação trazem alguns temas que são relevantes para os debates relacionados à saúde pública, educação e prevenção de zoonoses. Estes temas devem compor as pautas relacionadas ao planejamento de ações educacionais no âmbito formal e não formal de ensino, de forma a contribuir com a melhoria da qualidade de vida humana e animal, assim como nas suas relações com a preservação do ambiente.

A população de animais domésticos é relativamente alta na região investigada, com um total de 153 animais declarados e sob os cuidados de tutores. A distribuição deste número ocorre da seguinte forma: 107 cães (70%), 38 gatos (25%) e 8 pássaros (5,%). A proporção entre a quantidade de animais domésticos nos domicílios pesquisados se manteve próxima daquelas obtidas por instituto de pesquisa como IBGE (IBGE, 2019) e Instituto Qualibest (QUALIBEST, 2021). A maior ocorrência destes animais, no âmbito desta pesquisa, pode estar associada a fatores culturais e aqueles relacionados à manutenção e comportamentos destes animais de estimação (LIMA, 2016).

**Figura 1-Tipos** de animais de companhia nos domicílios visitados



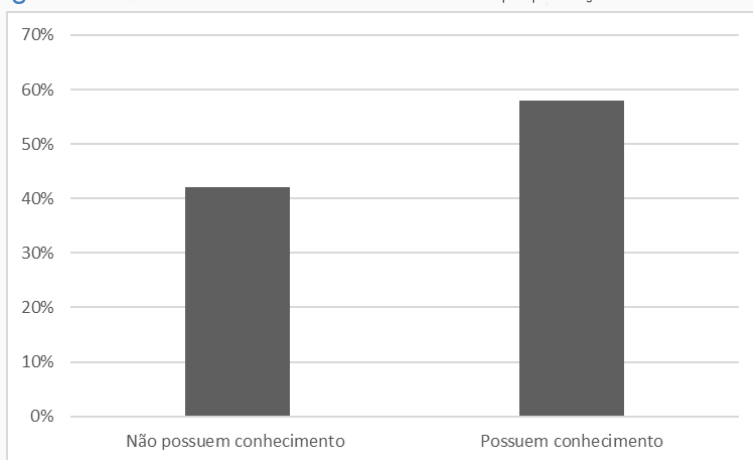
Fonte: Elaborado pelos autores.



Durante a Pandemia de COVID-19 houve um aumento de 30% no número de animais de companhia. Deste percentual, cães representam 22% e gatos, 37% (SIDAN, 2020). Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas (2020), a população de animais de estimação no Brasil deve chegar a 101 milhões em 2030 (SIDAN, 2020), este aumento significativo no número de animais exigirá esforços em conjunto de diferentes setores sociais para a garantia de melhores qualidade de vida e saúde para a população humana e animal (LIMA, 2016).

Considerando os dados obtidos com a aplicação dos questionários, com relação ao conhecimento da população entrevistada sobre zoonoses, obtivemos os seguintes resultados: 42% dos entrevistados não possuem conhecimentos sobre o tema. A partir da análise do Qui-quadrado, foi identificado que há uma diferença significativa entre a frequência de respostas observadas e esperadas o que sugere que as campanhas de vacinação divulgadas por instituições públicas e aquelas desenvolvidas pelas instituições de ensino não alcança integralmente a população. Estes dados são relevantes para os debates de saúde pública e educação em espaços formais e não formais de ensino como o objetivo de divulgar informações sobre o tema, aumentar a adesão às campanhas vacinais e, com isso, oferecer recursos para o combate à desinformação (TEIXEIRA; COSTA, 2020).

**Figura 2-Conhecimento** sobre zoonoses na população entrevistada



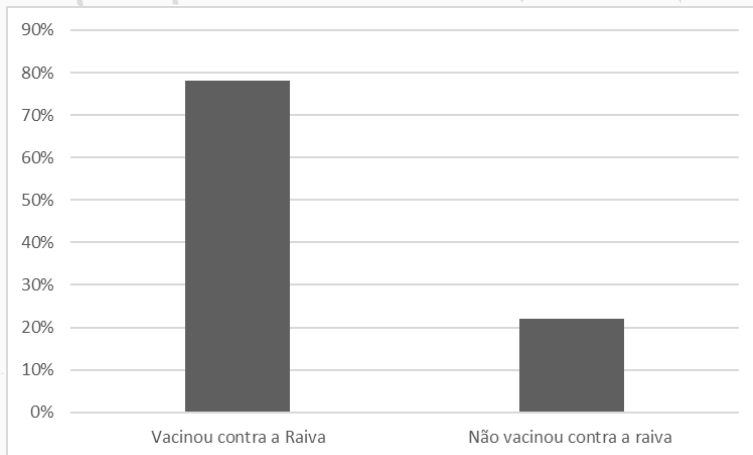
**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A raiva é uma doença viral aguda grave causada pelo vírus *Lyssavirus* (família *Rabhdoviridae*), de carácter infeccioso que acomete mamíferos possui como sintomatologia uma progressiva e aguda encefalite, com alta letalidade (aproximadamente 100%). A vacinação antirrábica canina e felina foi implantada em território nacional em 1973, por meio do Programa Nacional de Profilaxia da Raiva. Este programa obteve um impacto significativo no decréscimo do número de infecções e garantindo o controle da raiva urbana. Na série histórica do número de casos positivos em cães o número de infecções foi de 1200 casos em 1999 para 11, em 2021. Dos números de casos em 2021, 10 foram identificados com variantes da contaminação através de animais silvestres e um não foi possível caracterizar a origem (BRASIL, 2022).

Acredita-se que 75% das novas doenças que emergiram nos últimos 50 anos tiveram como origem os animais silvestres (GEBREYES et al. 2014). O que pode tornar uma zoonose em uma pandemia, além dos aspectos epidemiológicos de propagação da doença, são a destruição dos habitats naturais, o tráfico de animais silvestres e o hábito de consumir esses animais para os mais diferentes fins (ADHIKARI et al. 2020).

Considerando os dados obtidos com a aplicação dos questionários foi observado que 22% dos entrevistados relataram que não vacinou seu animal de companhia contra a raiva. A análise do Qui-quadrado indica que há diferença significativa entre as frequências esperadas e observadas. Desta forma entende-se que embora existam campanhas públicas de vacinação contra a raiva, estas não alcançam 100% da população de animais domésticos na região.

Figura 3- Proporção entre animais vacinados com a raiva nos domicílios visitados



Fonte: Elaborado pelos autores.

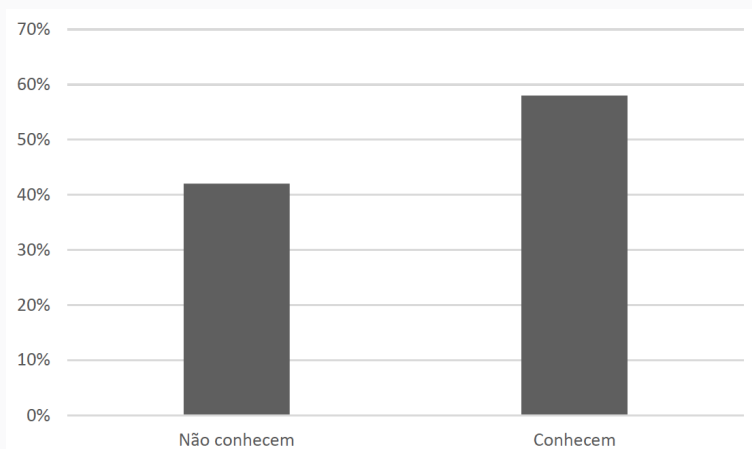
Dada a sua alta letalidade, a raiva possui extrema importância para as questões de saúde pública. Desta forma, a abrangência da vacinação impede a circulação do agente infeccioso e impede o aparecimento de novos casos da doença. A abrangência da imunização vai além daquele que foi imunizado e garante que não ocorra a circulação do vírus e prevenindo o contágio entre as populações animais e humanas (FREITAS; SILVEIRA, 2020).

Dado o panorama da cobertura vacinal profilática contra a raiva na região é necessária a ação conjunta entre órgão relacionados à saúde pública, através de maior mobilização por meio de campanhas de conscientização, e a participação de instituições de ensino de diferentes níveis com a finalidade de contribuir com a reversão do atual quadro de adesão à vacinação. A amplitude da cobertura vacinal, com a participação de diferentes seguimentos sociais poderá garantir uma maior eficácia das medidas profiláticas relacionadas a este vírus (BABBONIA; MODOLOA, 2011; VARGAS; ROMANO; MERCHÁN-HAMANN, 2018). Esta perspectiva de saúde atende aquelas apresentadas pelos pressupostos atribuídos ao conceito de Saúde Única que relacionam a relação indissociável entre saúde e bem-estar humano, animal e ambiental (FREITAS; SILVEIRA; BARBOSA, 2020).

Os resultados indicam o desconhecimento de 42% da população entrevistada sobre outras zoonoses, como por exemplo

cinomose e leptospirose. O teste do Qui-quadrado para este resultado indica que existe uma diferença estatisticamente significativa entre o número de respostas observadas e esperadas. Isto indica a rejeição de  $H_0$  e indica que o tema zoonoses não é um assunto amplamente divulgado. Se considerarmos a obrigatoriedade da escolarização básica e a possibilidade de debates sobre este tema nas escolas, poderíamos aumentar o alcance das discussões sobre o tema, assim como a possibilidade de conscientização e mobilização social para a participação de campanhas de profilaxia (OLIVEIRA-NETO et al, 2018).

**Figura 4-** Conhecimento sobre outros tipos de zoonoses pela população entrevistada



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Ao serem questionados pelo desenvolvimento de alguma doença em seus animais de companhia, 9,5% dos entrevistados relataram a contaminação por doenças como erliquiose, cinomose e esporotricose ou não sabiam informar qual doença acometeu o animal. Dado o grau de liberdade equivalente a 1, ao nível de significância de 5%, o teste do Qui-quadrado aponta que não há diferença estatisticamente significativa entre a frequência de respostas observadas e aquelas esperadas para a amostra toda. Este resultado sugere que não há circulação significativa de zoonoses entre os animais de companhia domiciliados no endereço dos entrevistados.

A investigação sobre este tema necessita de maior aprofundamento dada sua relevância para a saúde pública e ao considerarmos que a população de animais de rua pode não receber cuidados e podem apresentar populacional desordenado quando não são recolhidos pelos órgãos competentes. Desta forma, estes animais podem se tornar reservatórios de inúmeras doenças, incluindo aquelas de caráter zoonótico (FREITAS; SILVEIRA; BARBOSA, 2020)

As ações de conscientização da população, n perspectiva da Saúde Única envolve, inúmeros procedimentos que visam o bem-estar animal (LIMONGI; OLIVEIRA, 2020). Estas ações podem envolver a orientação dos tutores dos animais sobre: manejo alimentar ao considerar tipo e quantidade de alimento que deve ser oferecido aos animais de acordo com sexo e idade, por exemplo; manejo sanitário ao apresentar informações sobre a oferta de água potável, o descarte de excrementos, de cadáveres, por exemplo; a importância da vermifugação dos animais visa proteger os animais de parasitas que podem comprometer a saúde e o bem-estar dos animais

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta investigação indicam o desconhecimento da população sobre zoonoses, que, embora existam campanhas públicas de vacinação de animais domésticos na região de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, não alcança integralmente a população de animais de companhia da região.

Existe a necessidade de mobilização social sobre o tema por meio de ações em espaços formais e não formais de educação através da cooperação entre intuições de ensino de diferentes níveis e o poder público. Estas ações visam orientar os tutores de animais domésticos sobre o manejo sanitário de acordo com as espécies; o uso de equipamentos de segurança e proteção quando necessário; o controle de vetores de zoonoses; os programas de vacinação e vermifugação dos animais; e a necessidade de notificação às autoridades sanitárias de casos específicos de contaminação.

A ampliação do conhecimento da população sobre zoonoses tem como objetivo a redução de sua propagação e a promoção do bem-estar humano, animal e ambiental que são os pressupostos

apresentados pela perspectiva da Saúde Única. O equilíbrio entre saúde humana, saúde animal e equilíbrio ambiental é uma ação preventiva de zoonoses e para a busca de soluções que visem a busca do bem-estar em diferentes níveis, a redução de zoonoses e de possíveis ameaças à saúde pública.

## REFERÊNCIAS

ADHIKARI, S. P.; MENG, S.; WU, Y.; MAO, Y.; YE, R.; WANG, Q.; SUN, C.; SYLVIA, S.; ROZELLE, S.; RAAT, H.; ZHOU, H. Epidemiology, causes, clinical manifestation and diagnosis, prevention and control of coronavirus disease (COVID-19) during the early outbreak period: a scoping review. **Infectious Diseases of Poverty**, v. 29, p. 1-12, 2020. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32183901/>> Acesso em: 08 nov. 2022.

ANDRADE, D.F.; OGLIARI, P.J. **Estatística para as ciências agrárias e biológicas**, com noções de experimentação. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

ARAÚJO, M. M. **Inserção do médico veterinário no núcleo de apoio à saúde da família**. Estudos, perspectivas e propostas. Jaboticabal, 2013

BABBONIA, S. D.; MODOLOA, J. R. Raiva: Origem, Importância e Aspectos Históricos. UNOPAR **Cient Ciênc Biol Saúde** 2011;13(Esp):349-56 <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/140925/ISSN1517-2570-2011-13-349-356.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BRANDÃO, A.P.D. Saúde Única em articulação com a saúde global: o papel da Medicina Veterinária do coletivo. Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP, v. 13, n. 3, p. 77-77,18 jan. 2016.

BRASIL. Raiva, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/r/raiva>> Acesso em: 08 nov. 2022.

BUSSAB, W.O.; MORETTIN, P. A. Estatística Básica. São Paulo: 5ª edição. Editora Saraiva, 2006.



FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2013

FREITAS, K.; SILVEIRA, R.; BARBOSA, A. SAÚDE ÚNICA E COVID-19: REVISÃO SOBRE O POTENCIAL DOS ANIMAIS COMO RESERVATÓRIOS DO VÍRUS. **Veterinária e Zootecnia**, Botucatu, v. 27, p. 1-7, 2020. DOI: 10.35172/rvz.2020.v27.481. Disponível em: <https://rvz.emnuvens.com.br/rvz/article/view/481>. Acesso em: 1 dez. 2022.

GALVAN, G.B. **Equipes de saúde**: o desafio da integração disciplinar. Rev. SBPH v.10 n.2 Rio de Janeiro dez. 2007.

GEBREYES, W. A.; DUPOUY-CAMET, J; NEWPORT, M. J; OLIVEIRA, C. J. B.; SCHLESINGER, L. S.; SAIF, Y. M.; KARIUKI, S.; SAIF, L. J.; SAVILLE, W.; WITTUM, T.; HOET, A.; QUCESSY, S.; KAZWALA, R.; TEKOLA, B.; SHRYOCK, T.; BISESI, M.; PATCHANEE, P.; BOONMAR, S.; KING, L. J. The global on health paradigm: challenges and opportunities for tackling infectious diseases at the human, animal, and environment interface in low-resource settings. **Plos Neglected Tropical Diseases**, v. 8, e3257, 2014. Disponível em: <<https://journals.plos.org/plosntds/article?id=10.1371/journal.pntd.0003257>> Acesso em: 08 nov. 2022.

GIBB, R.; REDDING, D. W.; CHIN, K. Q.; DONNELLY, C. A.; BLACKBURN, T. M.; NEWBOLD, T.; JONES, K. E. Zoonotic host diversity increases in human-dominated ecosystems. **Nature**, volume 584, 2020. pp. 398-402. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/s41586-020-2562-8>> Acesso em: 08 nov. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOOD M.; BAKKER D.; DUIGNAN A.; COLLINS D.M. The History of *In Vivo* Tuberculin Testing in Bovines: Tuberculosis, a "One Health" Issue. *Front Vet Sci*. 2018 Apr 9;5:59. doi: 10.3389/fvets.2018.00059. PMID: 29686992; PMCID: PMC5900347. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29686992/>> Acesso em: 08 nov. 2022.

GUIMARÃES, F. F.; BAPTISTA, A. A. S.; MACHADO, G. P.; LANGONI, H. Ações da vigilância epidemiológica e sanitária nos

programas de controle de zoonoses VETINDEX Vol. 17, pp. 151-162, 2010. Disponível em: <[https://www.bvs-vet.org.br/vetindex/periodicos/veterinaria-e-zootecnia/17-\(2010\)-2/acoes-da-vigilancia-epidemiologica-e-sanitaria-nos-programas-de-contro/](https://www.bvs-vet.org.br/vetindex/periodicos/veterinaria-e-zootecnia/17-(2010)-2/acoes-da-vigilancia-epidemiologica-e-sanitaria-nos-programas-de-contro/)> Acesso em: 08 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde** – 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4932>> Acesso em: 08 nov. 2022.

JUNGES, M.; JUNGES, F. A importância do médico veterinário no Núcleo de Apoio à Saúde da Família. In: **Anais da 8ª Mostra de Produção Científica da Pós-Graduação Lato Sensu da PUC Goiás**; 2013; Goiás.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: MONTEIRO, H.; SETTINERI, F. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LIMA, M. H. C. C. A. **Animais de estimação e civilidade**: a sensibilidade de empatia interespecie nas relações com cães e gatos. Orientador: Prof. Dr. Artur Fragoso de Albuquerque Perrusi. Coorientadora: Profª. Drª. Simone Magalhães Brito. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29552/1/TESE%20Maria%20Helena%20Costa%20Carvalho%20de%20Ara%C3%BAjo%20Lima.pdf>> Acesso em: 08 nov. 2022.

LIMONGI, J. E.; OLIVEIRA, S. Vilges de COVID-19 e a abordagem One Health (Saúde Única): uma revisão sistemática. **Vigilância Sanitária em Debate**, vol. 8, núm. 3, 2020, Julho-Setembro, pp. 139-149 INCQS-FIOCRUZ DOI: <https://doi.org/10.22239/2317-269X.01610>

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**, 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, M. A CONTRIBUIÇÃO DO MÉDICO VETERINÁRIO A SAÚDE ÚNICA-ONE HEALTH. **Psicologia e Saúde em debate**, [S. l.], v. 4, n. Suppl1, p. 34–34, 2018. Disponível em: <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/380>. Acesso em: 1 dez. 2022.

MOUTINHO, F. F. B. **Médico veterinário no núcleo de apoio à saúde da família**: Um profissional que pode fazer a diferença.

OLIVEIRA-NETO, R. R.; SOUZA, V. F.; CARVALHO, P. F. G.; FERNANDA, D.; FRIAS, R. Nível de conhecimento de tutores de cães e gatos sobre zoonoses. **Revista de Salud Pública** [online]. 2018, v. 20, n. 2 [Acessado 1 Nov 2022] , pp. 198–203. Disponível em: <<https://doi.org/10.15446/rsap.V20n2.68155>>. ISSN 0124-0064. <https://doi.org/10.15446/rsap.V20n2.68155>.

QUALIBEST. Painel QualiBest: **O perfil do dono de pet no Brasil**, 2021. Disponível em: < <https://www.institutoqualibest.com/wp-content/uploads/2020/02/Infografico-O-perfil-do-dono-de-pet-no-Brasil-v4.pdf>> Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA, J. C. R. **Zoonoses e doenças emergentes transmitidas por animais silvestres**, 2008.

SINDAN. Sindicato Nacional da Indústria de Produtos para a Saúde Animal. **Pesquisa Radar Pet**: Brasil conta com a segunda maior população pet do mundo, 2020. Disponível em: < <https://sindan.org.br/release/pesquisa-radar-pet-brasil-conta-com-a-segunda-maior-populacao-pet-do-mundo/>> Acesso em: 08 nov. 2022.

TEIXEIRA, A.; COSTA, R. Fake news colocam a vida em risco: a polêmica da campanha de vacinação contra a febre amarela no Brasil. **Reciis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde**. 2020 jan.–mar.;14(1):72–89. Disponível em: <[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/40875/8.pdf;jsessionid=node02fwsas8734\\_vxk78xvntaac7y465862.node0?sequence=2](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/40875/8.pdf;jsessionid=node02fwsas8734_vxk78xvntaac7y465862.node0?sequence=2)> Acesso em: 08 nov. 2022.

VARGAS, A.; ROMANO, A. P. M.; MERCHÁN-HAMANN, E. Raiva humana no Brasil: estudo descritivo, 2000–2017\*\* Artigo derivado da

dissertação de mestrado 'Perfil Epidemiológico da Raiva Humana no Brasil, 2000-2017', defendida por Alexander Vargas junto ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Saúde Coletiva da Universidade de Brasília em 13 de julho de 2018. **Epidemiologia e Serviços de Saúde** [online]. v. 28, n. 2 [Acessado 1 Dezembro 2022], e2018275. Disponível em: <<https://doi.org/10.5123/S1679-49742019000200001>>. ISSN 2237-9622. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742019000200001>.

XAVIER, D.R.; NASCIMENTO, G. N. L. do. **O médico veterinário na atenção básica à saúde.**

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.025](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.025)

# A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PERÍODO DA RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS

**Joanita Moura da Silva**

Professora na Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus VII Senhor do Bonfim. Doutora e Mestra em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica de Salvador (UCSal). E-mail: joanita.moura@gmail.com;

**David Lucas Oliveira da Silva**

Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus VII Senhor do Bonfim, E-mail: davidlucas6941@gmail.com.

## RESUMO

A pandemia da Covid 19 explicitou-se a condição de obsolescência do sistema educacional vigente, sobretudo a dificuldade em relação a avaliação da aprendizagem dos discentes, pois suas práticas pedagógicas estão majoritariamente direcionadas ao exame escolar. O objetivo desse estudo é refletir o cenário da avaliação da aprendizagem no período de retomada das atividades presenciais em meio a pandemia da Covid 19. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa que busca refletir os fenômenos educacionais partindo das subjetividades presentes nas instituições de ensino (CIZZOTTI, 2003). Foi desenvolvido um estudo de caso (ANDRÉ, 2013) do cenário educacional de escolas públicas da educação básica do estado da Bahia, onde foram aplicados questionários para estudantes, docentes, coordenadores pedagógicos e gestores para verificar o cenário da avaliação educacional. O isolamento social proposto pela pandemia da Covid 19 redefiniu as relações vigentes. No lexema educacional as instituições escolares sofreram um abalo estrutural, pois a prática pedagógica teve que se redefinir para os moldes do ensino remoto. Assim, Nóvoa (2022) denuncia que

a escola contemporânea segue a mesma estrutura organizacional do século XIX, entretanto a pandemia da Covid 19 explicitou a necessidade de uma reformulação da relação ensino-aprendizagem. Nesse contexto, detectamos que uma das instâncias mais afetadas nesse cenário foi a avaliação da aprendizagem escolar, pois não se conseguiu modificar as práticas vigentes. Desta forma, ao longo desse texto teceram-se análises sobre a situação dos instrumentos de avaliação utilizados. Portanto, o trabalho buscou apresentar a realidade da avaliação escolar no período de retomada das atividades pedagógicas presenciais durante a pandemia da Covid 19.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem, Ensino Remoto, Pandemia, Ensino-Aprendizagem.



## PRIMEIRAS PALAVRAS

A pandemia da Covid 19 evidenciou diversos problemas estruturais na sociedade brasileira, dentre os quais Nóvoa (2022) enfatiza que os défices educacionais foram as maiores implicações nesse cenário, pois os/as docentes que praticavam uma pedagogia presencial – pautadas no giz e saliva passaram a ter que desenvolver atividades por plataformas digitais. Nessa conjuntura, as atividades docentes passaram por um processo de reinvenção do fazer educacional.

Dentre as ferramentas pedagógicas utilizadas no cotidiano da educação básica, uma das instâncias mais afetadas nesse cenário foi a avaliação da aprendizagem escolar, pois não se conseguia tecer um diagnóstico claro dos conhecimentos incorporados pelos discentes (SOUZA; SIMÃO, 2020). Consoante a isso, no período de reabertura das escolas, em 2022, os docentes se depararam com turmas que não apreenderam os conteúdos durante o ensino remoto. Dito isso, como a avaliação da aprendizagem pode auxiliar na prática pedagógica após o ensino remoto propiciado pela Covid 19?

Em face do exposto, o presente texto emerge do anseio de compreender as sequelas da virtualização dos corpos durante o isolamento social. Nessa esteira, a partir de contatos com instituições de ensino de educação básica no Território Piemonte Norte do Itapicuru no estado da Bahia, percebemos o apelo coletivo dos educadores/as acerca da falta de perspectivas de toda uma geração de jovens que tiveram seus sonhos confinados na quarentena. Sendo assim, o artigo em tela busca refletir a avaliação como ferramenta para a qualificação da relação ensino-aprendizagem após a pandemia da Covid 19.

Consoante a isso, a partir de buscas realizadas na plataforma *Scielo* (2022) notou-se que apesar da grande quantidade de artigos que se ocupam a analisar avaliação e a relação ensino-aprendizagem, especificamente 233, não haviam trabalhos que relacionassem em suas palavras-chave o lexema da Covid 19. Nessa esteira, é salutar destacar que esse cenário emerge de uma plataforma que possui em seu banco de dados 13 textos científicos que abordam avaliação e Covid 19 e 6 pesquisas que se debruçam

sobre a ensino-aprendizagem e Covid 19 (SCIELO, 2022). Em face do exposto, torna-se necessário a produção acadêmica que tenham reflexões unindo esses paradigmas.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada nessa pesquisa é de natureza qualitativa, com isso busca compreender os fenômenos educacionais a partir das instâncias simbólicas e subjetivas (CIZZOTTI, 2003). Na perspectiva de Sánchez Gamboa (1998, p. 95) “é próprio da ciência caracterizar, identificar, diagnosticar e avaliar fenômenos a partir de critérios prévios, assim como descrever sistematicamente os fatos, agrupando-os e organizando-os segundo critérios [...] qualitativos”.

Nessa conjuntura, o presente artigo realizou um estudo de caso acerca da avaliação educacional no período pós-pandêmico em uma escola do semiárido baiano. Severino (2007, p. 121) afirma que esse método se categoriza como uma “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que as pesquisas de campo, em geral”. Desta maneira, a partir do estudo da realidade de uma unidade escolar é possível vislumbrar o fenômeno de forma macro. Além disso, André (2013, p. 98) aponta que:

O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode ser a continuidade de pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa.

À vista disso, utilizou-se como instrumento de coleta de dados para a presente pesquisa o questionário, este que “refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio

informante preenche. [...] Ele contém um conjunto de questões, todas relacionadas logicamente a um problema central” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 53).

Nessa esteira, o lócus dessa pesquisa é uma escola da rede estadual da Bahia presente no Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru (TIPNI). Dito isso, não faremos menção ao nome da cidade para preservar os colaboradores dessa pesquisa, em razão dos municípios dessa região só terem uma escola administrada pelo governo do estado da Bahia para cada cidade.

Outrossim, os colaboradores dessa pesquisa são Isaque, João e Laís discentes do terceiro ano do ensino médio e Maria docente dos referidos estudantes. Ademais, é necessário dizer que inicialmente o questionário foi enviado também para a gestora e a coordenadora pedagógica da instituição, entretanto não se obteve resposta.

## **OS IMPACTOS DA COVID 19 NO CENÁRIO EDUCACIONAL**

Inicialmente enviamos o questionário aos estudantes, onde a priori responderam a seguinte provocação: o que você pensa sobre as formas de avaliação que são utilizadas na instituição que você estuda? Diante dessa premissa todos realizaram ponderações positivas, dentre as quais destaca-se a colocação de Laís quando narra que a “grande maioria dos professores avaliam os alunos de forma justa, nunca cobrando conteúdos que não nos foram dados na sala de aula” (questionário aplicado em 15/05/2022). Acerca disso Kraemer (2005, p. 2) reflete que:

A avaliação, tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, alunos e pais. Os métodos de avaliação ocupam, sem dúvida espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Avaliar, neste contexto, não se resume a mecânica do conceito formal e estatístico; não é simplesmente atribuir notas, obrigatórias

à decisão de avanço ou retenção em determinadas disciplinas.

Em face do exposto, a fala de Laís remete as teorias constataadas pelas pesquisas educacionais de Luckesi (2011) quando afirmar que os estudantes ao serem avaliados sempre analisam se o conteúdo do teste está convergente com os ministrados na sala de aula. Além disso, para essa interjeição Isaque respondeu “muito boa, pois apreciam a participação, conhecimento e conduta do corpo discente” (questionário aplicado em 15/05/2022). Dito isso, compreende-se que a representação que os discentes têm é que durante a avaliação eles estão sendo julgados e não o conjunto de atividades que envolvem prática pedagógica docente (LUCKESI, 2011).

Ademais, questionamos aos discentes quais instrumentos de avaliação são mais utilizados? Qual(is) você mais se identifica? Qual(is) você sente maior dificuldade? Dentre as respostas destacamos a fala de Laíse

Atividades, apresentação de trabalhos debates e provas. Me identifico mais com a apresentação de trabalhos pois incentiva a pesquisa e leitura fazendo com que o aluno aprenda o assunto de forma mais ampla não somente com a explicação do professor. As provas são a forma de avaliar que geralmente sinto mais dificuldade por criar em mim um sentimento de nervosismo e pressão.

Para compreender o temor de Laíse diante do momento da aplicação das provas é mister a priori rememorar a história da avaliação da aprendizagem. Sendo assim, remete-se a China 3.000 anos antes de Cristo quando os soldados eram submetidos a exame para serem admitidos no exército, diante do processo de catequização jesuítica no oriente a companhia de Jesus se apropriou do método para aplicar nas suas instituições de ensino (LUCKESI, 2011). Acerca disso, Nóvoa (2022, p. 28) chama a atenção (em sua obra recente) sobre os processos de “normalização” ainda vigentes:

É preciso transformar a estrutura organizacional da escola. Todos sabemos que, no século XIX, houve um grande projecto histórico de normalização da escola: espaços, tempos, currículo, avaliação das

aprendizagens, papel dos professores, turmas de alunos... tudo foi submetido a uma lógica de normalização, bem ilustrada pelo nome dado às instituições de formação de professores – escolas normais. [...] O fundamental é a criação de novos ambientes de aprendizagem, que permitam o estudo individual e o trabalho de grupo, o acompanhamento pelos professores e projectos de investigação, trabalho presencial e através do digital. A escola é o lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, e não principalmente o lugar onde se dão e se recebem aulas.

A estrutura de exame se perpetuou até a contemporaneidade, vive-se o processo de ensinagem e é o sujeito aprendente o único responsável pela sua aprendizagem.

A avaliação, isto é, julgamento de mérito ou valor, é um aspecto comum a todas as escolas, as pessoas que participam do trabalho escolar são constantemente solicitadas para fazer julgamentos manifestos ou não, a respeito de indivíduos, programas e diretrizes. Os professores avaliam a aprendizagem dos alunos; os diretores avaliam a competência dos professores, os Departamentos das Secretarias Estaduais de Educação avaliam a eficiência administrativa. (COLLEGE, 1981, p. 11)

Diante de proposições de avaliação centradas em provas individualizantes perguntou-se aos sujeitos deste estudo: você sugere alguma forma diferente de avaliação de suas aprendizagens? Qual(is)? O estudante Isaque propôs que as atividades avaliativas sejam mais dinâmicas e que devem ser constituídas por “projetos artísticos, ambientais e literários” (questionário aplicado em 15/05/2022).

Nesse sentido, percebemos que o sujeito participante da pesquisa anseia por uma escola que ultrapasse a função de ensinar apenas os conteúdos escolares, é desejante, de uma formação integral do sujeito, que o auxilie no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo a apropriação do conhecimento científico e das experiências socioculturais.

Em seguida questionou-se se os exames – provas correspondem a maneira como o conteúdo é apresentado em sala de aula?

Diante dessa questão os discentes Laise e João deram respostas positivas, entretanto Isaque sinalizou que o trabalho docente carece de melhoria quanto às formas de ensinar: “lamentavelmente vejo em alguns professores a ineficiência em apresentar o conteúdo aos alunos” (questionário aplicado em 15/05/2022). Consoante a isso, os déficits presentes nos processos de avaliação da aprendizagem consistem, sobretudo, em lacunas didáticas nas sistematizações pedagógicas dos/as educadores/as.

## CONCEPÇÕES DOCENTES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Durante a pandemia da Covid 19 a categoria docente teve impactos exorbitantes em seu fazer educacional, pois em nenhuma instância formativa os/as educadores/as foram preparados para tamanha demanda das tecnologias da educação e comunicação. Com o advento das aulas remotas ouve uma apreensão generalizada se o trabalho pedagógico seria substituído pelas máquinas. Entretanto, o trabalho docente não pode ser robotizado, em razão nunca conseguirão ensinar seus discentes a esperar. Acerca disso, Nóvoa (2022, p. 48) disserta que: “porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar”.

Nessa esteira, a professora Maria relatou que os educadores da instituição realizaram - no retorno as aulas presenciais - reuniões onde foram abordadas a temática da avaliação. Outrossim, Maria escreve que nesse planejamento “foi abordado com o intuito de padronizar as avaliações do colégio, a exemplo, quantidade de questões, tipo de questões e valor” (questionário aplicado em 15/05/2022). Com isso, Lüke (2009) reflete a importância das reuniões de planejamento para um salto qualitativo na aprendizagem escolar, pois configura-se como um momento de troca de experiências entre gestores e docentes.

A avaliação consiste no conjunto de ações realizadas paralelamente e ao cabo das ações educacionais, com o objetivo de verificar em que medida os resultados pretendidos estão sendo alcançados. Desse modo, monitoramento e avaliação por sua natureza, são atividades que se complementam reciprocamente,



cabendo promovê-los de forma associada, uma vez que a eficácia (os resultados) observada pela avaliação depende da eficiência das ações (processos) verificadas pelo monitoramento. Por seu turno Hoffmann (2011, p. 39) já apontava (mesmo antes da pandemia) as questões que envolvem o processo avaliativo:

A maior angústia é percebida entre os professores do ensino médio. Prendidos pelo vestibular, fazem uma corrida desenfreada para “dar conta dos conteúdos”, contra seu próprio tempo e dos alunos, chegando ao final do ano letivo com a fixação do compromisso cumprido. Grande parte dos alunos segue à deriva dessa corrida, sem rumo, atropelados pelos não saberes, dificuldades acumuladas, pressões de todas as partes. Outros alunos fazem sua parte no “faz de conta” de aprendizagem alcançada.

Por melhores que sejam os processos pedagógicos, pouco valor terá, caso não produzam resultados efetivos no rendimento da aprendizagem dos alunos.

## CONCLUSÃO

Nesse estudo de caso, conclui-se que a avaliação da aprendizagem é, ainda, constituída por velhos paradigmas de educacionais presentes no exame escolar, que se explicitaram no período da retomada das atividades presenciais na instituição de ensino objeto desse estudo.

Diante disso, emerge-se a necessidade da reformulação de novos mecanismos de ensino para a construção de uma prática pedagógica que não mais elimine os educandos através de formatos de avaliação que necessitam de re-planejamento diante de situações adversas. É preciso buscar novos meios para galgar o objetivo principal da escola que é a aprendizagem dos discentes.

A escola é um lugar privilegiado para acontecer a aprendizagem, é necessário que a escola não transfira a responsabilidade do insucesso escolar dos estudantes a eles próprios e ou/ as suas famílias. A escola e o conjunto de sujeitos que nela atuam não podem – mesmo diante de uma situação adversa- como a situação de

pandemia – eximir-se do seu papel de construir dispositivos diversos – para propiciar a aprendizagem e assim avalia-la.

Ademias é mister elucidar que ao longo desse processo de pesquisa não foi possível levantar os dados do corpo gestor da instituição de ensino, pois apesar das inúmeras solicitações dos pesquisadores tanto a gestora da escola quanto a coordenadora pedagógica não responderam o questionário no período solicitado.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? v. 22, n. 40. Salvador: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, 2013. p. 95-103.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 162.

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

COLLEGE, Boston. Planejamento de Estudos de Avaliação Somativa a Nível Local. In: AIRASIAN, Peter W.; WOLF, Richard M.; HALLER, Emil J. (org). **Avaliação Educacional I: perspectivas, procedimentos e alternativas**. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 164.

ENGUE, Maíra Aparecida Souza. FREITAS, Edilene Aparecida Simão. A avaliação da aprendizagem durante a pandemia de Covid-19. n. 2. **Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da fait**. 2020. p. 1 – 10.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 142.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber. Anais do **V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2005. p. 1 – 17.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar: e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009. p. 81-92.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 272.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores** – Proteger, Transformar, Valorizar. 1. Ed. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação.** Campinas: Práxis, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** Cortez editora, 2017.

SIELLO, 2022. <https://www.siello.com>. Acesso em 1/06/2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.026](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.026)

## REFORÇO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: UMA ESTRATÉGIA CONTRIBUIDORA PARA O ENSINO

### Francisca Marta da Silva de Assis

Mestra pelo Curso de Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia (IFCE), [martasilvaassis20@gmail.com](mailto:martasilvaassis20@gmail.com).

### Neisse Evangelista da Costa Souza

Mestra pelo Curso de Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia (IFCE), [neissesouza18@gmail.com](mailto:neissesouza18@gmail.com).

### Francisco Kaio Dias de Sena

Graduado em História(UNILAB) e Especialista em Gestão da Educação (UNINASSAU).

## RESUMO

O presente trabalho busca apresentar experiências vivenciadas durante o período de reforço escolar realizado com duas crianças na faixa etária de 8 anos, estudantes de uma escola particular do Município de Redenção - Ceará. Considerando esse processo de recomposição de aprendizagem, o trabalho tem como objetivo mostrar o quão importante foi a interdisciplinaridade como meio contributivo para a superação das dificuldades encontradas durante o tempo em que se processou este ensino-aprendizagem. A intenção é mostrar, de modo fundamentado, que estas experiências, mesmo ocorrendo de maneira não formal, são contributos importantes e, por isso, devem ser encaradas com seriedade dentro de um debate pedagógico e educacional. Numa visão metodológica quer-se dizer que explorar casos de ensino-aprendizagem, bem como, os desafios que são surgidos e confrontados durante estes percursos necessitam ser refletidos com

bastante atenção. O estudo de caso ora desenvolvido demonstra relevância, quando manifestado pelo prisma metodológico interdisciplinar, possibilitando enfrentar as dificuldades no aprender na Disciplina de História e consequente superação das questões que impediam o desenvolvimento cognitivo das crianças, e, por isso, julga-se, que os desafios foram vencidos com a utilização das estratégias, dos métodos e metodologias criativamente elaboradas cotidianamente tendo em vista a singularidade, no que se refere as dúvidas, ritmos, e contextos culturais de cada estudante, razão pela qual se vê alento na perspectiva de redigir este escrito científico. Para fundamentar este estudo, realizou-se um diálogo com alguns autores dentre eles: Antunes, Pimenta; Lima, Freire, Ferreira e Libâneo. Acredita-se que o compartilhamento dessa experiência irá enriquecer a prática pedagógica dos professores, inspirar outras pesquisas, ampliar o debate e redefinir ações de recomposição da aprendizagem refletindo dessa forma a contribuição que esta produz para a pedagogia e ao processo do ensino-aprendizagem e, igualmente, para a construção de novos conhecimentos e de discussão relevante para uma educação no atendimento as demandas educacionais contemporânea.

**Palavras-chave:** Reforço escolar, Experiências, metodologias, interdisciplinaridade, Ensino.

## INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta experiências vivenciadas durante o período de reforço escolar realizado com duas crianças na faixa etária de 8 anos, estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola particular do Município de Redenção - Ceará. Desejando aprofundar a dificuldade de aprendizagem dos estudantes, o estudo tem como objetivo mostrar a importância do reforço escolar na perspectiva da interdisciplinaridade como meio contributivo para a superação das dificuldades na aprendizagem da Disciplina de História.

Viu-se que a percepção das dificuldades no ato de ensinar é deveras importante ao debate do ensino-aprendizagem. Durante algum tempo as reflexões pairaram somente em torno das superações do impedimento e dos métodos e meios técnicos empreendidos que contribuíam para a suplantação das complexidades existentes no meio dos processos do ensinar e do aprender, esquecendo-se, por sua vez, de investigar os entraves que ocorrem no processo, e que são chaves relevantes, devendo ser o primeiro ponto a ser confrontado. Quer-se dizer que no debate que gira em torno da *experiência* do ensino-aprendizagem propõe-se discutir inicialmente sobre o problema e não logo, em primeiro plano, pensar a metodologia ou método que será utilizado para dirimir tais entraves.

Na busca de solução, o primeiro passo seria refletir quais os fatores que complexificam, dificultam e inibem o desenvolvimento intelectual e cognitivo do sujeito, para posteriormente refletir qual a metodologia que será empregada para resolver tal situação. Pretende-se aqui, compreender a educação como uma experiência social, portanto, concreta.

Acredita-se nestes encontros em que ocorre o reforço escolar, como momentos oportunos, interessantes, e que devem ser encarados como chaves para o debate do processo do ensinar e [também ensinar a] aprender – não somente em relação seres como estas crianças, mas também indivíduos de outras faixas etárias.

Enfrentar os ineditismos e as diversas vicissitudes das práticas educacionais que são encontradas durante todo e qualquer processo do ensino-aprendizagem – não apenas formal, mas também na educação para além do ambiente escolar – bem como explorar



as maneiras e os métodos criativos elaborados como meios contributivos para superar possíveis impasses que atribulam e que por vezes apresentam-se como provas para o desenvolvimento intelectual, devam ser encarados e compreendidos como oportunidades singulares e deveras importantes para ver e rever metodologias e modelos de mediação docente que possam colaborar com o processo educacional.

Portanto, acredita-se que a discussão, proposta neste artigo, ultrapassa o simples argumento de que é relevante levar ao conhecimento de todas e de todos algumas experiências, pois, paralelamente, este debate, muito tem a oferecer com e para a maneira do ensinar e do aprender como um todo, mostrando-se, igualmente, contributivo para o processo de ensino-aprendizagem formal que é desenvolvido no interior do ambiente escolar. Os métodos e metodologias empregados com estas crianças tiveram consideráveis êxitos, revelando que esta análise sobre o reforço escolar deva ser averiguada como importante tema a ser lido e refletido, inclusive, por parte de quem já atua profissionalmente na mediação do conhecimento e do saber com crianças, jovens e adultos, tendo em vista que:

Um verdadeiro mestre usa a sala de aula, mas sabe que seus alunos aprendem dentro e fora da mesma e, dessa forma, quando a esse espaço se restringe faz do mesmo um elo estimulador de desafios, interrogações, proposições e ideias que seus alunos, em outros espaços, buscarão. Uma aula de verdade não se confina à sala de aula e os saberes na mesma provocados representam desafios para que os alunos os contextualizem na vida que vivem. [Infelizmente os] professores adoram salas de aula, pois, confinados em espaço restrito, não contam com a crítica de quem analisa sua repetitiva conduta. (ANTUNES, 2008, p.23).

O autor nos incentiva a ensinar para além da sala de aula, por isso, a importância de conhecer e considerar nesse espaço o universo do aluno e dedicar-se a uma aula que discuta os problemas desses estudantes nos diferentes níveis repassando algo que seja significativo para sua atuação fora da escola, nas relações sociais e vivências do dia a dia.

Visualizando o pensamento de Antunes (2008), percebemos que dentro do contexto escolar, o professor tem um papel fundamental: além de mediar conhecimento, deve olhar cada aluno em seu próprio contexto, e assim, acolher as diferenças e as considerar no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que cada estudante aprende de uma forma diferente.

Há um importante trabalho que, embora tenha sido pensado objetivando o debate sobre o estágio docente, é um livro que todo professor deveria ler. Trata-se de uma produção de Lima e Pimenta (2012), intitulado de *Estágio e Docência* que viabiliza compreender o espaço e a missão educativa que o professor irá transcorrer na prática. As autoras argumentam que durante muito tempo, o estágio foi visto como o exercício da prática em oposição ao momento da teoria. Isto é, que o período dedicado para teoria se trata do tempo reservado para a aprendizagem do graduando em alguma licenciatura enquanto este ainda está debatendo textos vinculados à alguma universidade/instituto de ensino superior. Por outro lado, o estágio seria o intervalo de tempo utilizado para a prática do que aprendeu, isto é, a fase em que o licenciando estaria propriamente no interior da sala de aula atuando, embora ainda como aprendiz. Estas autoras afirmam que o tempo dentro da sala de aula deva ser valorizado como ocasião dessas e outras reflexões e não simplesmente entendido como o tempo da prática. (PIMENTA; LIMA, 2012).

Considerar o posicionamento das autoras acima mencionadas importa compreender que o estudo também possa ser igualmente utilizado para outros mais momentos, como este tempo dedicado ao reforço escolar das duas crianças. Também ao passo que se examina os raciocínios destas pesquisadoras, ao trazê-los para as nossas referidas experiências, por hora aqui em exploração, já se está dando ênfase ao poder e a importância da criatividade do responsável pela mediação com o saber/conhecimento, pois se está usando da inteligência ao se utilizar da tática de resolução de um determinado problema que seja anterior, para a solução de um outro posterior que se apresenta, configurado nesse caso como as dificuldades encontradas pelas crianças estudantes.

Nesse intuito, os encontros de reforço escolar devam ser encarados e explorados observados como outras oportunidades de produção de novos conhecimentos, e que agora materializa-se com

a escrita deste trabalho, e igualmente de mais uma análise teórica dedicadas ao ensino também formal. Por isso Freire (1996) diz que é:

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. **É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem** que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 1996 p. 43-44).

Têm-se tornado cada vez mais enfadonho e mesmo cansativo assistir vídeos e documentários, ler ensaios, artigos, relatos de experiências, e mesmo capítulos de livros, e/ou até livros, e ainda observar entre as dinâmicas no interior da sala de aula diversas práticas pedagógicas ultrapassadas serem apenas *reproduzidas* ano após anos letivos, inclusive, por parte dos novatos docentes que nada mais têm feito do que apenas e simplesmente imitar e, assim, reproduzir as metodologias e métodos que foram utilizados e aplicados por seus antigos professores do ensino básico.

Vejamos que paradoxo: ora, se, enquanto éramos estudantes, seja como crianças, adolescentes e/ou adultos, sempre víamos as aulas como algo sem sentido e desinteressante, pensemos agora nós, futuros docentes, por qual motivo, apenas gastaríamos as nossas energias, nosso tempo e esforços em apenas reproduzir no mesmo formato que antes experienciávamos o processo de ensino-aprendizagem durante o tempo que cursávamos o nível fundamental e médio? Por que o professor recentemente formado ao invés de inovar, ainda se limita a reproduz/imitar práticas de seu antigo mediador?

É interessante essas indagações para não cairmos nas mesmas cometendo as mesmas falhas. Pois é fato que, se tivemos inúmeras dificuldades em aprender com aquelas antigas formas de ensinar, indaguemo-nos, se existe algum sentido fazermos de maneira semelhante e/ou igual? O que têm acontecido na experiência de estudantes ou de profissionais para o desalento dessa classe?

Olhando para o nosso fazer pedagógico, Freire (1996) nos inspira a mudar nossa prática docente, seja na reflexão da vivência

enquanto estudante, seja como professor que agora formado pode se manifestar numa versão diferente, e exercitar uma nova postura no ato de ensinar. A formação é importante, mas o ensino qualitativo exige outros elementos considerados fundamentais:

A falta de profissionais qualificados, a carência de material didático, carência na estrutura física e pedagógica, a má qualidade de ensino, tudo isso faz com que a escola seja um agente contribuinte dos problemas de aprendizagem e do fracasso escolar. Mas esse é um problema que precisa da contribuição social e também educacional. (FERREIRA, 2008, p. 142).

O que há de certo em se afirmar, pelo menos até este momento, é que a maneira pela qual se processa o ensino-aprendizagem está *caducamente atrasada* – isto mesmo, um pleonasma – o que dificulta o aprender é o [aprender a] ensinar. Considerando estes casos é preciso refletir se há dificuldade também no ensinar, já que a/o docente apenas reproduz esse modelo de mediar o conhecimento com o saber e não processa o pensamento para e inovar. Neste fato, e desta maneira, a/o estudante, seja criança, adolescente, ou adulto, passa a ser visto como único e verdadeiro culpado por não aprender o conteúdo que lhe é proposto.

Assim, contrapondo a esse formato, acreditamos na importância dos compartilhamentos de experiências, seja como docentes já atuantes em escolas, seja em outros momentos não formal, como estes de reforço escolar, desde que sejam ações contributivas e não meramente registros a exemplo de relatório contando o que aconteceu na compreensão de que sempre haverão de encontrar e, portanto, enfrentar dificuldades, já é um passo relevante para entender a importância das inovações para a educação.

Outrossim, perceber a contribuição que a examinação das dificuldades têm, colaboração a serem reportadas na área educacional, faz-nos, por sua vez, interpretar algo maior, que é o próprio ensino-aprendizagem em sua dinamicidade, e, assim, termos mais oportunidade de entendê-lo e explorá-lo em sua totalidade mais abrangente, isto é, mais propriedade em falar de sua fluidez e do caráter do que realmente significa o termo “educação”. Ressaltando que tanto o professor quanto o estudante aprende e ensina um com o outro, concomitantemente, durante o processo.

Vale salientar que o responsável pela mediação do reforço escolar, tema desse debate, não é formado em Pedagogia, pressupondo que a familiaridade com o trato educacional escolar dos mais jovens, a criatividade utilizada, passara a ser sempre através do pensamento da interdisciplinaridade de quem adota essa prática ou ação.

## METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho foi realizada mediante a análise das dificuldades encontradas pelos dois estudantes, quanto pelo êxito apresentado que mostrou a perspectiva da *interdisciplinaridade* para com o enfrentamento e a conseqüente superação das complexidades e impedimentos que se mostravam como contratempos para o crescimento e desenvolvimento intelectual e cognitivo dos jovens sujeitos.

Para o embasamento da questão em estudo buscou-se focar nas concepções dos estudiosos Antunes e Libâneo quando nos deperta a entender sobre o ato de ensinar.

O termo “ensinar” na visão desses dois pensadores se complementam. Para Libâneo (2008), o processo de ensino é uma atividade que envolvem professores e alunos, onde a organização e a orientação são realizados pelo professor, buscando com esse direcionamento e realização de atividades, conceder subsídios e formas desses estudantes adquirir “conhecimento, atitudes e convicções”. Nesse mesmo alinhamento o autor aprofunda que:

a característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino. (LIBÂNEO, 2013, p.47).

As estratégias e ações planejadas pelo professor ao mediar conhecimento são processos que podem conduzir o aluno a entender as temáticas de estudos na relação com o meio em que vive e

nesse intercâmbio obter um saber eficiente. Para Antunes, “ensinar quer dizer, ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos à essa realidade e à essa relação”. (2008, p. 30).

A Educação formalizada a partir desses conceitos não se restringe ao repasse de informação ministrado entre quatro paredes, mas, o processo do ensino-aprendizagem como uma experiência social, portanto, concreta.

A educação tem por objetivo principal a relação e convívio em sociedade e não o simples adquirir inúmeros novos conhecimentos, como se o ego de ter conhecimentos guardados em mente fosse o seu verdadeiro sentido. Aliás, este ponto é mais um que deve ser ressignificado, pois muitos têm em suas mentes o mero e superficial entender da educação como um princípio que os possibilitarão competir com as outras pessoas sempre em busca de uma vitória.

Subsidiado pelos conceitos mencionados, podemos dizer que a educação é mais do que somente a aquisição de novos conhecimentos, mas se trata ela de um processo sempre contínuo de interpretação do mundo, algo nunca acabado ou esgotado.

Combinando os raciocínios dos dois pesquisadores, pode-se entender o papel da mediação do docente entre os alunos e os novos conhecimentos, sendo que a ideia cerne é a aquisição de novos conhecimentos; para a educação, é sempre a confrontação com a realidade e com as experiências que rodeiam estes mesmos *aprendizes* – ver-se desta vez que a palavra cerceada é “aprendiz”, pois nunca ninguém deixa de sê-lo, a educação não se finda –, por isso falar-se no resumo deste trabalho em educação contextualizada, pois tudo depende do ambiente e do contexto sociocultural no qual estão inseridos, e, na menção a Antunes, de que “uma aula de verdade não se confina à sala de aula e [que] os saberes na mesma provocados representam desafios para que os alunos os contextualizem na vida que vivem”. (2008, p. 23).

Portanto, analisando o reforço escolar não somente como prática, mas igualmente como oportunidade singular de reflexão e fator relevante para construção de novos conhecimentos, a metodologia deste trabalho ocorreu mediante a exploração das dificuldades que até aquele momento se deparavam os estudantes e da enorme



contribuição do campo interdisciplinar no meio metodológico do ensino-aprendizagem. Assim sendo, sempre refletindo, percebeu-se na existência destes momentos importantes créditos de enorme favorecimento para o debate sobre o processo do ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos.

Portanto, este trabalho escrito foi redigido com base em momentos chaves, implícitos e explícitos, manifestos pelas duas crianças durante as aulas de reforço e, sabendo de sua importância, passaram ser examinados e explorados no qual se buscou averiguar de quais as maneiras que poderiam contribuir para com o debate acerca da educação e por parte daqueles interessados com o trabalho docente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentar os resultados e iniciar a discussão trazemos para o diálogo Piaget e Vygostky cujas teorias são apresentadas por Moreira (2011) onde abordam os processos do desenvolvimento e as alterações que podem acontecer quando influenciadas por questões emocionais, sociais, culturais. A finalidade é traduzir o que temos em mente sobre o quê ocorreu e como aconteceu com as estratégias e com o ensino dos dois jovens estudantes.

Atentemo-nos em apenas dois dos períodos do desenvolvimento humano – até aqui é o que nos basta.

Na visão de que a educação é tida como experiência social Vygotsky comenta que o desenvolvimento da criança ocorre quando a sua aprendizagem tem o intermédio de experiências e interações sociais submetidas. Piaget demonstra períodos importantes nessa faixa etária de idade:

Período pré-operacional (dois a seis anos) com o uso da linguagem, dos símbolos e imagens mentais, pensamento começa a se organizar, mas não é ainda reversível sua atenção volta-se para o aspecto mais atraentes dos acontecimentos, a criança continua em uma perspectiva egocêntrica. Período operacional concreto (sete a onze/doze anos): neste período verifica a descentralização da perspectiva egocêntrica, pensamento mais organizada, recorre a objetos

concretos presents no momento. (MOREIRA, 2011, pp. 97-98).

Os autores apresentam características importantes do desenvolvimento e enfatizam respectivamente que para o desenvolvimento cognitivo ocorrer depende do contexto social, histórico e cultural, e que o ensino deve vir junto com atividades demonstrativas, concedendo espaços para o aluno agir e protagonizar.

O primeiro dia de encontro ocorreu quando os alunos estavam estudando conteúdos de unidade de medida de distância na Matemática básica desenvolvendo as suas percepções mais abstratas. Interessante rever os seus percursos diários, os espaços transitados dentro de suas casas utilizando uma fita métrica por exemplo.

Tendo em mente o contexto cultural e com o conhecimento de mundo destes jovens, algo deveria ser pensado anteriormente com o objetivo de superar os problemas que dificultavam as suas aquisições de novos conhecimentos, e ativar conseqüentemente seus desenvolvimentos intelectuais, tornando aquele momento de reforço diferente do que supunha ser as suas salas de aula ao ministrar esses assuntos.

A ideia para não se tornar enfadonho, seria fazer com que aqueles momentos fossem entendidos pelos jovens como sendo não-aulas – diga-se de passagem, um ensino-aprendizagem descontínuo de sua escola, mas não igual ao desenvolvido em seu interior. A criatividade surgiu por meio do pensar na *interdisciplinaridade*.

Observamos que, em seus livros, as ilustrações baseavam-se em ruas e avenidas com nomes que compreendemos naquele momento potencialidade metodológica em chamar as atenções dos estudantes.

As ilustrações apesar do colorido pareciam passar despercebidas quando ao averiguar junto aos alunos percebia que essas não eram bem exploradas pelos professores na sala de aula formal. À título de exemplo, uma avenida exposta no livro chamava-se México. Observando essa imagem o que poder-se-ia fazer para atrair as suas atenções? Como se disse, o primeiro passo seria fazer uma ponte do aluno com aquele lugar por meio de algo que esses conhecessem e gostassem e assim, decidiu-se perguntar para a aluna e

para o aluno qual o personagem de uma série que teria nascido no país México? Qual o nome deste seriado?

Seria até mesmo óbvio e não errôneo antecipar o raciocínio que não saberiam responder corretamente a indagação que lhes feita, mas isto, não torna a estratégia inútil e nem menos importante, pois a principal intenção era fazer uma “mini-aula” que despertasse a curiosidade desses. Era uma oportunidade de ensinar de modo diferente daquele que havíamos apreendido na fase do ensino básico. Quando fora esclarecido aos dois alunos que a resposta correta seria *O Chaves*, vimos em suas bocas um sorriso e um fechar de olhos que interpretamos significar alegria. Dessa forma algo consideravelmente distante tornou-se tão perto. A ludicidade parecia mostrar a sua importância e acredita-se ter conseguido provocar os estudantes.

Atente-se a seguinte indagação: “E qual é o papel do professor senão estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo do aluno?”. (PINSKY JAIME, BASSANEZI, 2003, p. 20). A importância da criatividade dos docentes responsáveis, diante da oportunidade revelara uma inteligência perspicaz ao unificar o conhecimento do aluno ao conteúdo proposto. Aqui está a *interdisciplinaridade*, pois esta menção reflexiva acima se trata de raciocínio de dois historiadores, mas que revelou ser bastante significativa.

A interdisciplinaridade foi o objetivo principal para a combinação de métodos, aplicada a História, e que funciona para outras disciplinas também. Nessa fórmula junta o útil, que é o conteúdo escolar, e o agradável, representado pelos interesses daqueles estudantes no referido seriado (exemplo demonstrado no texto acima). A ideia no contexto não foi somente deixar a aula menos chata ou passar pelo professor legal e amigo aos olhos dos estudantes, mas se trata do significado dado a aula, algo criado entre o professor-mediador e o estudante que reflete e absorve. Entendendo aqui a palavra “absorver” não no sentido de o sujeito sugar passivamente como papel em branco, mas apreender. Pois há a necessidade de que os professores:

Se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção. [...] O necessário é

que, subordinado, embora, à prática 'bancária', o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o 'imuniza' contra o poder apassivador do bancarismo. (FREIRE, 1996, pp. 24-27).

Freire nos quer convencer de que a/o estudante não é uma conta de banco no qual apenas depositamos o "enriquecimento", mas quer nos dizer que estes sujeitos percebem e entendem o que está a sua volta. Se desta forma não o for, pressupõe-se que todos os problemas vinculados com a não-aprendizagem se dão, como se disse anteriormente, *exclusivamente* por culpa dos estudantes que não se empenham o necessário.

Observemos que determinadas coisas que acontecem em nossas vidas são esquecidas e outras recordamos facilmente. A resposta parece, em sua simplicidade, se tratar apenas porque, para nós seres humanos, que vivemos sempre no simbólico, algo nos marca como importante, seja como um fato ou uma experiência positiva que vivemos, como o primeiro encontro amoroso, que na maioria das vezes acontece ainda na escola, ou como algo negativo, como uma perda que deixa um vazio, com a saudade manifestada, ao se afastar da sala de aula.

A nossa preocupação, portanto, é fazer com que os estudos se tornem importantes, e que, desta forma, não sejam esquecidos, e também convencer as nossas alunas e os nossos alunos de sua real relevância. Entretanto, essa importância só se materializará a partir do momento em que estes mesmos estudos e novos conhecimentos fizerem algum sentido na vida destes estudantes, razão de buscar compreender quem são nossa clientela estudantil.

Há um fenômeno muito interessante de se pensar e que nos ajuda a refletir sobre os primeiros passos do ensinar e do aprender. A valorização do conhecimento prévio do aluno diz muito sobre sua essência, vivências e subjetividade:

A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização de que fazem parte. Isso significa que as organizações – a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão etc. – vão formando uma cultura própria, de sorte que os

valores, as crenças, os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender a dinâmica interna delas”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSHI, 2012, p. 440).

Embora os autores estejam se referindo sobre a contribuição subjetiva dos estudantes para a formação simbólica do que é a escola, de como ela se organiza e de seu real significado, eles nos indicam a possibilidade de refletir, implicitamente, que precisamos, igualmente, e mesmo anterior da compreensão sobre o que é uma instituição de ensino, conhecer quem são, quais são os valores e as culturas de nossas alunas e de nossos alunos, conhecer seus interesses é um passo importante para transformar a aula em espaços instigadores e provedores de saberes. No caso destes estudantes, em situação de reforço escolar, a atenção e o desejo para aprender adveio quando postos em situações conhecidas e experienciadas de seus mundos e espaços de convivência.

Para pensarmos uma prática educativa que desenvolva os alunos em seus diferentes aspectos é preciso estabelecer uma ligação com um termo bem mais vasto, que é a educação. É necessário que entendamos que a educação não é algo concreto e nem muito menos algo único, isto é, que deva ser uniforme para todas e para todos. A educação em seu sentido mais amplo está para além de um pensar organizado e lógico, deve compreender a essência humana nas suas diferentes interações, pressupondo compreendermos a dinâmica de duas faces, o lado de quem aprende e de quem ensina. Contido nessa dinâmica o professor busca formar atendendo as necessidades de todos, aperfeiçoando-os para serem sujeitos autônomos, críticos e atuantes na sociedade.

Para melhor esclarecimento, buscamos Brandão (2007), pesquisador que nos instiga a pensar o termo em sua pluralidade, *educações*. Este autor pretende com isso dizer que a educação de um indígena, por exemplo, é diferente da educação de um não-indígena, pois para aquele primeiro a educação basear-se-á em suas necessidades práticas cotidianas, em suas religiosidades, em suas ancestralidades, portanto, em suas filosofias de vida, que não fazem qualquer sentido para quem não é indígena – embora exista a educação escolar formal, que se pretende ser mais universal.

Aliás, isto também é um pensamento freiriano, sempre ensinar no sentido de que aquilo faça sentido à/com a realidade de quem aprende. Intencionalmente, esse era o pressuposto implícito no ensino com as crianças, ensiná-las para com que o conteúdo esteja/estivesse em relação plena com as suas vivências cotidianas, em seu contexto sociocultural.

Ao longo da história, ouvimos sempre algumas pessoas dizerem que a ocupação do estudante, seja somente estudar, por isso ele que deva se adequar à escolarização, e não a adequação do professor em relação ao aluno. Queremos dizer que concordamos, parcialmente, mas de igual maneira também entendemos que deva ser recíproco e que os responsáveis pela educação devam estar atentos, sempre buscando novos conhecimentos e se atualizando. “As famílias, por seu turno, esperam que os filhos aprendam o que é proposto, vivam bem no espaço escolar e construam um repertório que lhes possibilite inserção e interação na sociedade” (PEREZ, 2019, p.12). A família é a base apontada como parte fundamental do desempenho escolar do aluno. Desta forma, os pais com a parceria da escola devem fazer parte de qualquer trabalho educativo tendo como foco a formação de um cidadão crítico e pensante.

Escola e famílias querem o mesmo: que o estudante, durante sua vida escolar, aprenda, sinta-se bem na escola, tenha amigos, valorize o conhecimento, o diálogo, o respeito e a solidariedade, conscientize-se de que aprender coisas novas fará parte de toda a sua vida. Uma vivência com essa qualidade tem forte potencial para que jovens e adultos sejam capazes de contribuir para o mundo (PEREZ, 2019, p.50).


Quando o êxito não é alcançado na escola de forma satisfatória busca-se outros meios para reforçar a aprendizagem e nessa travessia de reforçar a aprendizagem dos estudantes foi solicitado pela tia da aluna que ao final de cada momento revisse a suas dificuldades que esta apresentava em relação à multiplicação comentando que esta só sabia fazer o cálculo usando o algarismo 3, tendo dificuldade de realizar operações de multiplicação utilizando os demais números. Algo surpreendente, pois normalmente a aprendizagem se dá com os algarismos 2 (dois), 5 (cinco) e 10 (dez) que, teoricamente, são vistos como os mais fáceis.




Entendido a desenvoltura intelectual da criança para com a matéria, decidiu-se por aproveitar daquilo que ela já dominava. Entendemos que o processo de seu desenvolvimento no ensino-aprendizagem deva partir daquilo que a estudante já domina, ou ainda não domina, e não, exata e exclusivamente, daquilo que o professor ou professora conhece.

Quando indagava a estudante qual o resultado da multiplicação de 3 vezes 8, muito desenvolta ela respondia ser 24. No entanto se fizesse a pergunta com os algarismos invertidos a mesma não saberia responder. Com isto em mente, compreendemos os elementos que atribulavam e que impediam o desenvolvimento mais constante da estudante. Apresentamos a ela objetos reais utilizados no seu dia a dia e fizemos o processo com materiais concretos em, seguida apresentamos uma tabuada desenhada em sua pequena lousa pendurada na sala de sua casa, colocando as duas formas, sendo mostrado que se era conhecedora do processo multiplicativo do algarismo 3 (três), a inversão não alteraria o resultado, conforme o exemplo representado abaixo:

Fig. 1 Tabuada meramente ilustrativa



Tabuada comum	Tabuada invertida criada para a aluna
$3 \times 1 = 3$	$1 \times 3 = 3$
$3 \times 2 = 6$	$2 \times 3 = 6$
$3 \times 3 = 9$	$3 \times 3 = 9$
$3 \times 4 = 12$	$4 \times 3 = 12$
$3 \times 5 = 15$	$5 \times 3 = 15$
$3 \times 6 = 18$	$6 \times 3 = 18$
$3 \times 7 = 21$	$7 \times 3 = 21$
$3 \times 8 = 24$	$8 \times 3 = 24$
$3 \times 9 = 27$	$9 \times 3 = 27$
$3 \times 10 = 30$	$10 \times 3 = 30$



Fonte: criada pelos autores

Isto é, se o numeral 3 (três) aparece em primeiro lugar no lado esquerdo do quadro acima, mostramos a aluna que, do lado direito, o mesmo numeral apenas é deslocado ao segundo plano. A demonstração, embora tão simples, nada tem de simplória. Ela mostrou-se contributiva com as intenções pretendidas, que se tratavam de esclarecer que os algarismos foram apenas trocados de lugar, mas que o resultado permaneceria o mesmo. Novamente, assim como na questão do seriado, O Chaves, ela sorriu com esta fórmula, indicando com aquela graça que o conteúdo havia sido assimilado.

Com esta técnica, toda operação de multiplicação que apresentasse o numeral 3 (três), a estudante dominava a operação, e nesse dia o seu nível de aprendizado voltado para essa operação matemática passou a representar 10% (dez por cento) de toda a tabuada apreendida. Somado o número 1 (um) da multiplicação alcançou-se os 20% (vinte por cento).

No dia seguinte, dedicou-se tempo aos algarismos multiplicadores 2 (dois), 5 (cinco) e 10 (dez) – considerados os mais simples e com o uso de moedas de cinco e dez centavos, ela já sabia responder 50% de toda a tabuada. O que é impressionante para uma criança de apenas oito anos de idade. Embora, a maior surpresa seja observar que em menos de 20 dias de reforço ela passaria a dominar e responder qualquer operação de multiplicação, sem o uso de tabuada ou calculadora.

Estes mesmos exemplos parecem ter funcionado com o seu colega de turma. Ele demonstrava dificuldade em adquirir o abstrato e o significado/sentido de 2 reais. Embora um pouco mais diferente, a utilidade da moeda foi importante. A tática realizou-se quando se colocou em mesa uma cédula de 2 reais e pedimos que ele contasse em seus dedos como chegamos a esse valor. O seu abstrato não funcionou porque para ele era contado duzentos centavos.

Essa foi a maior dificuldade, pois levou mais tempo em fazê-lo compreender a inflexão que desassociasse o número 200 do valor de 2 reais. Decodificar, ou, melhor, decompor, portanto, a cédula de dois reais seria a técnica mais apropriada e que refletiu positivamente para a construção do abstrato da criança. Quase que como um paradoxo, a abstração da criança, em sua esmagadora maioria,

somente será desenvolvida a partir do que lhe é concreto, isto é, expondo elementos ligados à sua realidade. Entendendo esta questão, colocou-se em sua pequena escrivaninha as moedas de 5, 10, 25, 50 centavos e de 1 real para mostrar-lhe que du rante a contagem dos centavos o computo ou cálculo de valor deveria pausar no valor correspondente de cada moeda apresentada em sua mesa.

Para o entendimento do valor da cédula o aluno contasse até o algarismo correspondente à moeda que esteve sobre a mesa. Assim sendo, quando passou o número cinco (5) pausou-se a contagem e mostrou-se a moeda que lhe era equivalente. Desta forma também se fez com as moedas de 10, 25, 50 centavos e de 1 real, e com a cédula de 2 reais. Este intento funcionou com relevância, pois o seu maior contributivo se realizou quando a criança pôde, enfim, quebrar o sentido que fazia em sua mente da confusão que fazia entre o 1 real com a computação do número 100, e/ou do número 200 quando se pretendia os 2 reais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A intenção de um afinilamento, cada vez maior exigido pelas ciências, muitas vezes têm contribuído de forma negativa com aqueles que são os profissionais da educação, principalmente no campo da docência. Quer-se dizer que cada ideia metodológica pode e deve ser selecionada a partir de cada ciência e, assim, agrupada e combinada para com o objetivo de proporcionar uma maior desenvoltura, por parte de quem media, e de desenvolvimento, por parte daquelas/es que aprendem. Vimos nesse estudo que a combinação das metodologias das ciências está sendo deveras importante, partindo do entendimento das dificuldades que se encontram no processo de aprendizagem, para, logo em seguida, a sua consequente superação.

Nos dois casos levantados a intenção foi desde o início sempre buscar a autonomia das crianças. Durante todo o processo as estudantes nunca foram compreendidas como apenas caixas receptoras, mas sim como sujeitos ativos, colaboradores do seu saber.

Importante compreender que os estudantes tem potencialidades e antes de adentrarem o espaço escolar carregam uma

bagagem de saberes que articulam as suas vivências e influenciam o seu modo de ver, apreender e entender as coisas ao seu redor e todo esse mundo precisa ser considerado pela escola e seus docentes no momento de mediar o conhecimento.

Acredita-se que cada sujeito, homem ou mulher, criança, adolescente e/ou adulto, tem a sua capacidade e nível de constância de desenvolvimento, cabendo aos docentes primeiro compreendê-lo e, assim, após, contribuir da maneira mais oportuna e criativa.

Ao longo desse artigo buscamos demonstrar as considerações que deve em torno das discussões e das explorações de experiências de ensino-aprendizagem, seja formal, ou não formal, ou ainda informal. No mundo acadêmico temos encontrado trabalhos que fazem alguns apontamentos sobre a dificuldades de aprendizagens, alguns aparecem em formato de relatório de estágio - esquecendo de explorar os motivos que levaram a geração dessas dificuldades quando estas não estão ligadas a doenças, mas aos procedimentos do ensinar e aprender.

Embora tenha muita temática escrita sobre o processo de ensino-aprendizagem, também muita coisa ainda falta ser esclarecida. O trabalho de profissional/pesquisador da educação, e de docente, é [fazer] superar a repetição que os “recém formados professores” fazem de seus antigos mediadores. Não há razão e nem lógica em reproduzir o que não surte efeito positivo.

Se a intenção de todo trabalho é superar, ou pelo menos inibir, determinado(s) problema(s), que no caso do debate científico da educação é encontrar soluções para as intempéries determinantes, observa-se neste artigo considerações da maior importância.

A reflexão sobre o como fazer é visto como necessária. A didática e a metodologia que são desenvolvidas e postas em ação propriamente dentro da sala de aula são elementos que merecem um olhar no processo de formação docente.

Pensamos que esse trabalho cumpriu a sua missão quando se coloca em foco a exploração de caso de estudo – destaca as análises realizadas em torno deste reforço escolar – mostrando neste trabalho a sua real contribuição educacional para que outros profissionais atuantes nas escolas possam igualmente refletir sobre as suas atuações em torno dos ineditismos das demandas presenciais em relação ao problema de aprender.

Embora este seja um trabalho que busca explorar as vicissitudes das complexidades do ensino-aprendizagem não formal, a sua contribuição é tão enriquecedora que auxilia o processo de ensino formalizado, ou melhor, cada sala de aula, com a intenção de revelar para outros profissionais uma simples, embora não simplória, como se tem dito, metodologias e técnicas que se mostraram eficientes.

Ao longo do tempo vem se revelando que a educação deva ser encarada como experiência social, em seu contexto sociocultural, portanto, a ideia de prospecção cerne aqui é encarar a comunidade empírica com o desejo de superar problemas sociais.

Pretende-se dizer que, durante o ensino-aprendizagem, até para o seu bem, e para o bem de quem aprende e/ou ensina e/ou media, deve-se observar o contexto social de cada sujeito para a superação de problemas vinculados à sua comunidade e de sua empiria. Refletimos numa pequena menção sobre o processo do ensinar e do [ensinar a] aprender:

Significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemáticas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sociais, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas. (PINSKY JAIME, BASSANEZI, 2003, p. 23).

Portanto, assim como a etimologia da palavra "educação" diz muito sobre seu significado, debater este processo ainda tem a ser feito. Existem lacunas que parecem ser esquecidas, ou intencionalmente encobertas, mas que aos interessados no assunto devem sempre observá-las.

Partindo desses entendimentos, vimos no reforço /escolar um grande aliado para o ensino, pois, permiti-nos realizar um atendimento individual e, de certa forma, diferenciado.

Configurando -se com materiais concretos e trazendo para o ensino situações desafiadoras, mas presente na vida cotidiana dos estudantes, busca-se conhecer a particularidade do aluno, incitando-o a conhecer sempre mais.

Nesse sentido, é preciso que, na sala de aula, o professor leve em conta as especificidades apresentadas pelos alunos, conseguindo identificar quais as possibilidades e dificuldades e desenvolver um trabalho acerca dessas limitações, buscando descobrir qual é a melhor maneira que o aluno aprende.

## REFERÊNCIAS

**ANTUNES, Celso. Professores e professoautos:** reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

**FERREIRA, Lúcia Glaucia. Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar.** Rev. Psicopedagogia. 2008;25 (77):139-45.

**LIBÂNEO, José Carlos. Didática.** 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013

**LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática.** In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra Educação escolar. Políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 433-478.

**MOREIRA, Marco Antonio, 1942-Teorias de Aprendizagem.** -2. ed. ampl. -São Paulo: EPU, 2011.

**PEREZ, Tereza(org). Diálogo escola - família:** parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens – São Paulo: Moderna, 2019.

**PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência.** Revisão técnica José Cerchi Fusari, - 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.



**PINSKY, Jaime.;** **PINSKY, Carla Bassanezi.** **Por uma História prazerosa e consequente.** In: **KARNAL, Leandro.** (Org.). **História na Sala de Aula: conceitos e propostas.** 1ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003, v. 1, p. 17-36.