



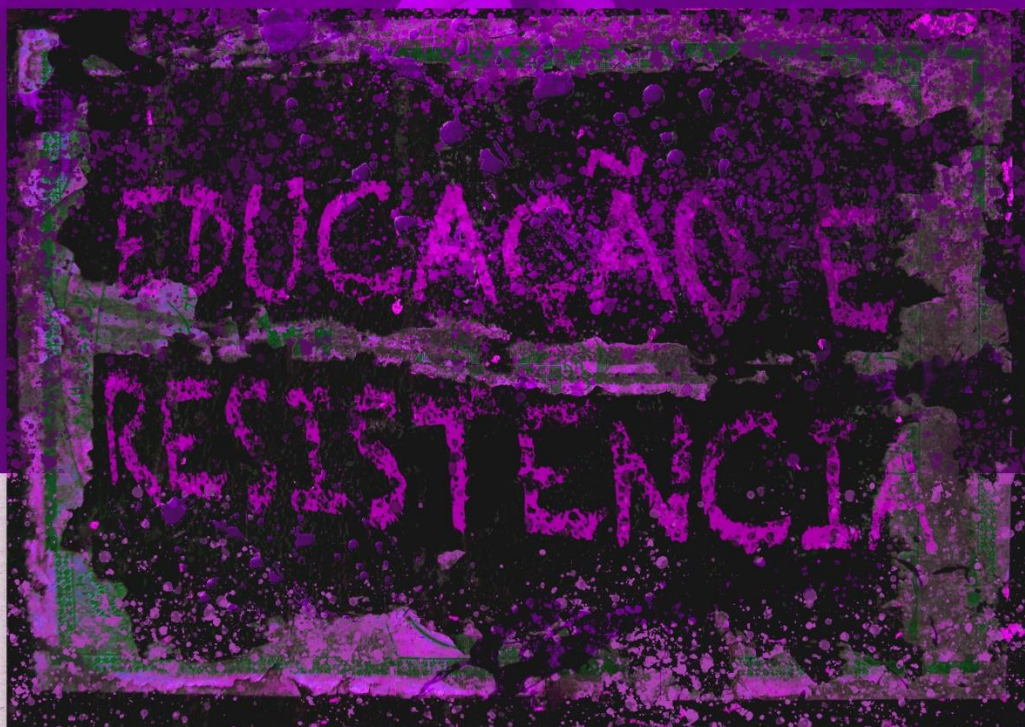
EDUCAÇÃO E
MÚLTIPLAS LINGUAGENS:
Olhares Transdisciplinares

Wilder Kleber Fernandes de Santana

Éderson Luís Silveira

(Orgs.)

Volume 4



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

**EDUCAÇÃO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS:
Olhares Transdisciplinares**

Vol. 4



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

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

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

Educação e Múltiplas Linguagens: olhares Transdisciplinares. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. 263p. 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-5869-490-8 [Digital]

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

CDD – 370

Capa: Argila Design Editorial

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8 - 8828

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

Design interno: Wdson Fernandes

Conselho Científico Ad Hoc: Alberto Lopo Montalvão Neto (Unicamp); Alexander Severo Córdoba (FURG); Álisson Hudson Veras Lima (IFAL); Clairton Edinei dos Santos (Faculdade Dom Alberto) Denize Araújo (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC); Elias Coelho (IF – Sertão PE); Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos (UFPB); Jéssica Lobo Sobreira (UFPE); Lucas Francelino de Lima (UFPB); Huber Kline Guedes Lobato (UEPA); Isabela Vieira Barbosa (UNISOCIESC/ FURB); Lucas Rodrigues Lopes (UFPA); Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFPB); Marcus Vinícius da Silva (UFRR); Marcondes Cabral de Abreu (UFAM); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Matheus Henrique da Silva (UFPB); Pierre Silva Machado (FURG); Ricardo Telch (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas); Rafael Jefferson Fernandes (CEFET-RJ); Richardson Lemos de Oliveira (Faculdade de Ciências Médicas - UNLP); Rodrigo de Freitas Faqueri (IFSP); Samuel Barbosa Silva (UFAL); Sandra Pottmeier (UFSC); Soraya Gonçalves Celestino da Silva (UFPB); Sweder Souza (UFPR); Valéria Vicente Gerônimo (UFPB); Weslei Chaleghi de Melo (UTFPR); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

OS ORGANIZADORES



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

E-mail: wildersantana92@gmail.com



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

E-mail: ediliteratus@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
É preciso esperar: reflexões sobre a organicidade da palavra e dos discursos	8
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)	8
Éderson Luís Silveira (UFSC)	8
ENSINO REMOTO E A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO HÍBRIDO E AS ESCOLHAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	10
Liziana Arâmbula Teixeira (UFGD)	10
ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS E FORMAÇÃO DOCENTE: E QUANDO JÁ ESTAMOS EM SALA DE AULA?	28
Liliane Salera Malta (UFES).....	28
Jhonatan Carvalho Santos (UFES)	28
O ENSINO DE NÚMEROS DECIMAIS ATRAVÉS DO RECURSO DIDÁTICO TABULEIRO DE DECIMAIS PARA UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	46
Marcelo Marques Araújo	46
ENSINO DE LEITURA NA EJA: ANÁLISE DE NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 4º CICLO	63
Allan de Andrade Linhares (UFPI).....	63
OS CAMINHOS DO MANGUE: LITERATURA E INTERDISCIPLINARIDADE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	75
Wagner Muniz de Andrade (UFPA).....	75
Terezinha Valim Oliver Gonçalves (UFPA).....	75

TRANSMUTAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: UMA ABORDAGEM SOCIOEDUCATIVA COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	88
Maria Eliana Soares (UFPA)	88
Susiane de Oliveira Soares (UFPA).....	88
Antonico Barros da Silva (ESTÁCIO)	88
Lucas Nascimento Pereira (UEPA).....	88
A HISTÓRIA, A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM DEBATE	103
Renan Rodrigues (UNICENTRO/I)	103
LETRAMENTO LABORAL: UM ESTUDO DOS REGISTROS DE CUIDADORES DE IDOSOS EM SERVIÇO COMO GÊNEROS DISCURSIVOS	120
Ana Maria de Oliveira Paz (UFRN)	120
Maria Aparecida da Costa Campos (SEEC/RN).....	120
UMA PROPOSTA DE ESTUDO PARA O GÊNERO TEXTUAL RESUMO.....	131
Adélia Aparecida Pereira da Silva Rodrigues (SEED).....	131
DESCRITORES DAS MATRIZES DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA DO 9º ANO: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	150
Israel Batista de Oliveira (UNIMES)	150
Gerson Tenório dos Santos (UNIMES).....	150
O MUNDO DOS HUMANOS SOB A PERCEPÇÃO DE JOANA E EULÁLIA: UMA ANÁLISE DE TIRAS	166
Maria Isabel Borges (UEL)	166
Alisson Rodrigo Bertan Cominato (UEL).....	166

ANTROPOCENO E DISTOPIA: O QUE PODEMOS APRENDER COM A NARRATIVA DE AILTON KRENAK PARA ADIAR O FIM DO MUNDO.....	186
Suênio Stevenson Tomaz da Silva.....	186
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS A PARTIR DE RUBEM ALVES	201
Marco Antonio Correia de Carvalho (IFNMG/IFSP)	201
KOMBIKESA MI E O RAP FOLCLÓRICO PALENQUERO (RFP) EM SAN BASÍLIO.....	214
Raquel Santos Souza	214
NA FORMAÇÃO DOCENTE, ORIENTAÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURAS INTER/TRANSDISCIPLINARES	230
Ismar Inácio dos Santos Filho (UFAL-Campus do Sertão)	230
ALFABETIZAÇÃO TARDIA DO SURDO NA ESCOLA PÚBLICA E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA	249
Márcia Barbosa de Moura (UFPI)	249

APRESENTAÇÃO

É preciso esperar: reflexões sobre a organicidade da palavra e dos discursos

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Éderson Luís Silveira (UFSC)

Esta coletânea, a qual se desdobra em quatro volumes, organizada pelos professores Éderson Luís Silveira (UFSC) e Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB), reúne manuscritos que tematizam a Educação em fronteira com diversos domínios de saber, desde procedimentos e recomendações de órgãos de saúde a processos de ensino e aprendizagem em (e que ultrapassam os muros da) sala de aula.

Em meio a um cenário tão devastador, provocado pela pandemia do novo coronavírus – COVID-19, diversos setores trabalhistas, tanto na esfera da saúde quanto na educacional, estiveram norteados pelas recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), a qual adotou, como uma das medidas de prevenção, a suspensão de atividades presenciais.

Dada a configuração do distanciamento (necessário) para contenção do vírus que enlutou tantas pessoas, reunimos forças para garantir a pesquisadores e pesquisadoras em território brasileiro (e estrangeiro) a possibilidade de continuarem seus estudos. Acreditamos que o desenvolvimento pleno de reflexões científicas, bem como a materialização de pensamentos sobre o atual momento vivido contribui imensuravelmente para o condicionamento – mental, físico e emocional – de todos nós, sujeitos imersos nesse cronotopo.

Nesse arsenal, são aqui ilustradas (refletidas e refratadas) pesquisas que protagonizam posturas críticas sobre o atual momento, bem como a continuidade de estudos que estavam adormecidos. Aqui o caro leitor e a cara leitora se deparam com ricas discussões sobre os desafios enfrentados no panorama educacional, o movimento da linguagem e sua materialização em diversos gêneros (textuais ou discursivos), os fenômenos da interação e da inclusão, bem como os impactos causados pelo coronavírus.

Refletir, por exemplo, sobre processos identitários de grupos minoritários no Brasil é reconhecer as raízes da formação do povo brasileiro, o que contribui sobremaneira para que observemos nossa peregrinação na envoltura do mundo das letras e dos discursos.

Apesar de a angústia e o desespero contracenarem com nossos atos diários, certificamo-nos de que é preciso esperar, alçar vozes que propaguem a importância da continuidade da população, pois a ciência – fenômeno ideológico – está ao nosso favor.

Conforme certificamos outrora, essa coletânea vem para somar conhecimentos múltiplos. Demarca-se, assim, nossa alegria pela concretização deste projeto, e nossa expectativa para que alcance consciências plurais, reconhecendo-se que em cada trabalho aqui superposto, há contribuições advindas dos pesquisadores, que ornamentam esse *lócus* dialético-dialógico.

ENSINO REMOTO E A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO HÍBRIDO E AS ESCOLHAS DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA¹

Liziana Arâmbula Teixeira (UFGD)²

Introdução

O ensino remoto surpreendeu a todos no início de ano letivo de 2020, chegou inesperadamente devido a pandemia causada pelo Coronavírus. A pandemia resultou na interrupção do funcionamento das escolas públicas e particulares, com a substituição, das aulas presenciais por atividades remotas.

Diante dessa realidade, as redes estaduais, municipais, secretarias de educação, gestores escolares e professores buscaram possibilitar o estudo domiciliar dos alunos da educação básica, através dos meios digitais e da elaboração de cadernos de atividades.

Frente a essa realidade, fez-se fundamental pensar nas estratégias de ensino remoto, apresentamos nesse artigo reflexões oriundas de ações voltadas ao ensino da Língua Portuguesa desenvolvidas por professoras alfabetizadoras que atuam em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de escolas municipais de Amambai, município de Mato Grosso do Sul, com a finalidade de mostrar as estratégias de ensino híbrido utilizadas para realização do ensino remoto, bem como, o suporte pedagógico aos alunos e famílias.

Entre as referências estão os estudos de Soares (2009) sobre letramento e Souza (2009) que aborda a questão da importância da família no desempenho escolar. Nesse sentido, mostramos por meio da pesquisa bibliográfica as estratégias utilizadas no cotidiano escolar para dar continuidade às ações de ensino remoto e não interromper o

¹ Este capítulo foi escrito a partir do trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Amambai no Mato Grosso do Sul.

² Mestre pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Coordenadora Geral dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação. E-mail: lizianateixeira@hotmail.com

ano letivo, bem como, mostramos como as famílias estão sendo assistidas nesse cenário.

Nosso objetivo foi, então, identificar elementos que vêm caracterizando as práticas dos professores alfabetizadores para alfabetizar as crianças, com procedimentos, atividades e recursos didáticos e midiáticos durante o período de pandemia.

Inicialmente realizamos algumas observações sobre o processo de alfabetização, o ensino híbrido, o uso de sequências didáticas e as suas implicações para as práticas pedagógicas dos alfabetizadores. Para finalizar, mostramos como os alfabetizadores têm atendido às famílias e alunos com suporte e apoio pedagógico.

O trabalho de língua portuguesa no ensino remoto: uma proposta didática

Sugeriremos, aqui, algumas discussões e possibilidades acerca do trabalho com a Língua Portuguesa no contexto do ensino remoto.

A alfabetização é um desafio constante, em tempos de pandemia este se agravou e potencializou-se. Neste sentido, gestores, coordenadores pedagógicos e professores precisaram ressignificar suas práticas para permitir aos alunos a habilidade da leitura e da escrita.

As mudanças educacionais ocasionadas pela pandemia do Covi-19 impactaram diretamente a organização escolar, especialmente a alfabetização. Por isso, a estrutura escolar precisou ser adequada para atender a essas demandas. Conforme o Parecer CNE/CP nº11/2020, o cumprimento da carga horária mínima de 800 horas:

[...] poderá ser feita por meio de atividades não presenciais, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou superior. (BRASIL, 2020, p.17)

De acordo com esse documento e após a suspensão das aulas de forma presencial no ano letivo de 2020, as redes de ensino foram

autorizadas a flexibilizar o cumprimento de carga horária presencial. Neste sentido, as escolas municipais de Ensino Fundamental de Amambai³ (MS) reinventaram suas ações e através do ensino híbrido os professores adequaram suas metodologias e buscaram novas estratégias de ensino remoto.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER; 2013 p.7).

O híbrido é, portanto, uma metodologia ativa que mescla atividade on-line e off-line, considerando o estudante o centro do processo. Por sua vez, Anjos, Chagas e Souza (2019, p.60) “reforçam que o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)”.

Porém, o ensino não ficou restrito ao ensino híbrido, além das tecnologias os alfabetizadores elaboraram Cadernos de Atividades Pedagógicas (CAPs), de modo a contornar desafios como isolamento social, acesso à internet pelas famílias, desigualdades sociais, necessidade de aprendizagem das crianças e as dificuldades dos pais.

Utilizando como ferramenta a internet, os conteúdos inicialmente foram disponibilizados por meio de grupos utilizando o aplicativo Whatsapp e cadernos de atividades de maneira on-line. Anjos, Chagas e Souza (2019, p. 62) “destacam que surgiu o desafio de tornar as escolas cada vez mais inclusivas e capazes de atender a todos com qualidade”. Nesse sentido, as escolas repensaram sua organização e suas práticas pedagógicas a fim de desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para exercerem a plena cidadania. Seguindo o que sugere o Parecer CNE/CP nº11/2020 no que se refere ao monitoramento:

³ Amambai é um município brasileiro da região Centro-Oeste, localizado no estado de Mato Grosso do Sul. Está situado a 90 km de Ponta Porã e 50 km de Coronel Sapucaia (fronteira com o Paraguai).

[...] durante o período de isolamento e fechamento das escolas, a direção da escola ou rede de ensino deve verificar se atividades não presenciais, foram recebidas, se os alunos estão ou não acompanhando as atividades propostas, identificar as dificuldades encontradas. O ideal é fazer um mapeamento das condições de acesso os alunos as atividades não presenciais, (BRASIL, 2020, p.22)

A partir do monitoramento realizado pelos gestores educacionais das instituições de ensino⁴ para verificar o alcance das atividades de maneira digital, alfabetizadores adequaram suas ações e associaram o uso tecnológico de aplicativos, as gravações de vídeos, a elaboração e impressão de caderno de atividades pedagógicas (CAP), visitas domiciliares pelos gestores/professores para entrega de materiais e visitas domiciliares por motoristas do transporte escolar para entrega de materiais aos alunos que moram na área rural e área indígena.

No entanto, conforme Cavalheiro e Ribeiro (2021)

A desigualdade social existente entre os alunos da educação básica também precisa ser levada em conta na escolha das tecnologias a serem utilizadas e das atividades a serem desenvolvidas, baseando-se em estratégias que reconheçam as limitações do ensino a distância, para que não sejam penalizados, principalmente, aqueles alunos que se encontram em uma situação de maior vulnerabilidade.

Conforme as autoras, as limitações do ensino a distância precisam ser levadas em conta, pois, caso esses sejam desconsiderados, correremos o risco de penalizar os alunos em situação de vulnerabilidade. Pensando nisso, os docentes precisaram estipular estratégias para superá-las.

Logo, os alfabetizadores começaram a pensar como aconteceria o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o processo de alfabetização, se a intervenção pedagógica não acontecesse. Para dar conta dos aspectos ora elencados,

⁴ A rede municipal de ensino de Amambá é composta por 10 escolas, desse total 3 são escolas indígenas. Ao todo são atendidos 6500 alunos. No ciclo de alfabetização o município tem hoje 1450 alunos matriculados. Fonte: (BDS –Gestão Escolar -2020)

alfabetizadores estipularam carga horária diária para atendimento on-line dos pais e alunos. Além disso, como já mencionado, elaboraram cadernos de atividades denominados Cadernos de Atividades Pedagógicas (CAPs), distribuídos de maneira digital e impressa para as famílias com dificuldades para impressão, pensando assim, nas limitações de acesso à internet e recursos financeiros. A seguir, iremos expor trechos de cadernos de Língua Portuguesa.

Figura 1 – Modelo de atividade do caderno do 1º ano

ALUNO(A): _____



NESTE PERÍODO TRABALHAREMOS COM A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DA HISTÓRIA DO LIVRO **"O GRANDE RABANETE"** PARA ISSO, SOLICITAMOS QUE LEIAM PARA ELES OU TAMBÉM PODERÃO ASSISTIR NO YOUTUBE. <https://www.youtube.com/watch?v=M0edWXB6b9Y>

1 - OBSERVE A CAPA DO LIVRO E RESPONDA

A HISTÓRIA DO LIVRO **"O GRANDE RABANETE"** É UM CONTO. VOCÊ SABE O QUE É UM CONTO?

CONTO

O GÊNERO LITERÁRIO CONTO É ESTRUTURADO COMO UMA **NARRATIVA CURTA** QUE ENVOLVE APENAS UM **CONFLITO**. NESSA PERSPECTIVA, O MOMENTO DE MAIOR TENSÃO DO GÊNERO É CHAMADO DE **CLÍMAX**. ALÉM DISSO, EMBORA NÃO SEJA UMA REGRA, É COMUM QUE O CONTO APRESENTE:

- POUCOS PERSONAGENS;
- ESPAÇO OU CENÁRIO LIMITADO;
- RECORTE TEMPORAL REDUZIDO.



Fonte: Acervo da autora

Figura 2 – Modelo de atividade do caderno do 1º ano

3) INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA "O GRANDE RABANETE".

a) QUEM PLANTOU O RABANETE?

b) POR QUE O VOVÔ QUERIA PLANTAR RABANETE?

c) EM QUAL HORÁRIO O RABANETE IRIA SER CONSUMIDO PELO VOVÔ?

() CAFÉ DA MANHÃ


() JANTAR

() ALMOÇO

d) QUEM AJUDOU O VOVÔ A PUXAR O RABANETE?

e) O RATO DISSE QUE ERA MAIS FORTE, VOCÊ CONCORDA COM O RATO?

f) O QUE O VOVÔ PRECISOU FAZER PARA QUE O RABANETE FICASSE GRANDÃO?



6

Fonte: Acervo da autora

Figura 3 – Modelo de atividade da sequência didática do 2º ano

ALUNO (a) _____	TURMA: _____
DATA: ____/____/2021	
> LÍNGUA PORTUGUESA	
<p>(MS.EF12LPO 04.s.04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>(MS.EF12LPO 06.s.06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	
TEXTOS INSTRUCIONAIS QUÃO GRANDE É A VARIEDADE DE TEXTOS QUE PARTICIPAM DO NOSSO COTIDIANO! PROPAGANDAS, JORNAIS, REVISTAS, CORRESPONDÊNCIAS. ENFIM, PARTICIPAMOS DE UMA DIVERSIDADE ENORME DE MODALIDADES TEXTUAIS ENQUANTO SERES SOCIAIS. MAS É PRECISO QUE ENTENDAMOS QUE TODO TEXTO TEM UM OBJETIVO ESPECÍFICO NO QUE SE REFERE À MENSAGEM TRANSMITIDA. EXISTE UM TIPO TEXTUAL MUITO ÚTIL NO NOSSO DIA A DIA, E SEMPRE QUE PRECISAMOS LÁ ESTAMOS NÓS A SUA PROCURA. SÃO OS CHAMADOS TEXTOS INSTRUCIONAIS. OS MESMOS TÊM FUNÇÃO ÚNICA E EXCLUSIVAMENTE INFORMATIVA. DENTRE ELE ESTÃO: MANUAIS DE ELETRODOMÉSTICOS, JOGOS ELETRÔNICOS, RECEITAS CULINÁRIAS, RÓTULOS DE EMBALAGENS DE UMA FORMA GERAL, ENTRE OUTROS. VEJAMOS UM EXEMPLO: RECEITA	
1) LEIA O TEXTO INSTRUCIONAL RECEITA: <p style="text-align: center;">RECEITA</p> <p>É UM TEXTO INSTRUCIONAL (EXPLICA COMO FAZER ALGO). É UM TEXTO QUE VAI OFERECER A QUEM LÊ AS INSTRUÇÕES PARA FAZER ALGUMA COISA. NO CASO DE UMA RECEITA CULINÁRIA, ELA APRESENTA DUAS PARTES CLARAS INGREDIENTES E MODO DE PREPARO. AS RECEITAS TEM SEMPRE UMA ESTRUTURA PARECIDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • TÍTULO: INFORMA O QUE SERÁ PREPARADO (COMIDA, BEBIDA). • INGREDIENTES: NESSA ETAPA TEM QUE CONTER AS QUANTIDADES ESPECÍFICAS DE CADA INGREDIENTE; • MODO DE PREPARO: CONTENDO INFORMAÇÕES PORMENORIZADAS ETAPA A ETAPA DE COMO FAZER. 	

Fonte: Acervo da autora

Figura 4 – Modelo de atividade da sequência didática do 2º ano

<u>GELATINA FÁCIL</u>	
INGREDIENTES	
<ul style="list-style-type: none"> • 1 LATA DE LEITE CONDENSADO • 1 LATA DE CREME DE LEITE • 1 PACOTE DE GELATINA DE MORANGO • 250 ML DE ÁGUA FRIA • 250 ML DE ÁGUA QUENTE 	
MODO DE PREPARO	
1. DISSOLVA A GELATINA EM 250 ML DE ÁGUA QUENTE E DEPOIS ADICIONE OS OUTROS 250 ML DE ÁGUA FRIA E RESERVE	
2. COLOQUE NO LIQUIDIFICADOR O LEITE CONDENSADO E O CREME DE LEITE E ADICIONE A GELATINA JÁ DISSOLVIDA	
3. BATA TUDO POR APROXIMADAMENTE 3 MINUTOS	
4. PRONTO	
5. É SÓ LEVAR A GELADEIRA ATÉ ENDURECER.	
SE PREFERIR PODE MUDAR O SABOR DA GELATINA, TAMBÉM FICA ÓTIMO.	
FÁCIL NÊ? É UMA DELÍCIA.	
2) RESPONDA:	
O TEXTO INSTRUCIONAL ACIMA REFERE-SE A UMA:	

ELE APRESENTA DUAS PARTES IMPORTANTES.	
1ª PARTE: _____	
2ª PARTE: _____	
3) ESSA RECEITA SERVE PARA:	
A) () ORIENTAR O PREPARO DE UM DOCE.	
B) () INDICAR QUAIS REMÉDIOS UM PACIENTE DEVE TOMAR.	
C) () MOSTRAR COMO SE MONTA UM BRINQUEDO.	
4) QUAIS SÃO AS PARTES EM QUE NOSSA RECEITA ESTÁ DIVIDIDA:	
A) () INÍCIO ,MEIO E FIM	
B) () TÍTULO,INGREDIENTES E MODO DE PREPARO	
C) () TÍTULO,CONTEÚDO E AUTOR	

Fonte: acervo da autora

No que se refere aos Cadernos de Atividades Pedagógicas (CAPs), os alfabetizadores elaboraram atividades a partir de sequências didáticas (SD) com significado para as crianças e que desafiem no avanço da leitura e da escrita. Os materiais foram elaborados em Língua Portuguesa e Língua Materna Guarani - para alunos das aldeias indígenas. Conforme Pessoa (2014), “*sequência didática* corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares”.

De acordo com Carvalho e Ribeiro (2021) o trabalho com a Língua Portuguesa de forma remota permite que os alunos entrem em contato com gêneros como os chats, o e-mail, a videoaula, dentre outros, que não encontram muito espaço no ambiente escolar, mas que são extremamente necessários para a formação de um aluno consciente na utilização da linguagem como prática social. (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p.19)

Além disso, nesse período de pandemia os professores selecionaram conteúdos fundamentais e os relacionaram as habilidades e competências elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul.

No que se refere à aprendizagem inicial da língua escrita, é possível dizer que há uma demanda por atividades pedagógicas específicas e adequadas aos seus três níveis de ensino da alfabetização e do letramento:

- - sistema de escrita,
- - leitura e produção de textos escritos,
- - usos sociais da língua escrita. (MONTEIRO, 2013, p.8)

Nesse sentido, as sequências didáticas (SD) foram planejadas a partir de gêneros textuais, foram utilizadas histórias já conhecidas pelas crianças e pelas famílias. Os professores gravaram vídeos apresentando o caderno de atividades, explicaram o objetivo do gênero textual, contaram histórias e cantaram músicas infantis. Conforme Soares,

[...] alfabetizar é dar condições para que o indivíduo criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-o capaz não de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 2009, p.39)

O objetivo dos alfabetizadores com as atividades propostas foi aproximar as crianças do mundo da oralidade, da leitura e da escrita. Neste sentido, os alunos foram instigados a gravar vídeos e áudios com apoio de seus familiares, realizando leituras de textos que constavam no CAP e que já conheciam de cor. Carvalho e Ribeiro (2021)

O trabalho com gêneros é de fundamental importância, haja vista que o sujeito, quanto mais familiarizado com eles, mais chances terá de se envolver em uma produção e compreensão exitosa, pois terá ao seu dispor repertório linguístico, textual e discursivo que permitirá que faça melhores escolhas ao compreender ou produzir um texto. (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p.23)

Dentro dessa perspectiva os alfabetizadores relacionaram o processo de alfabetização ao processo de letramento. Almeida e Farago (2014, p.205) a “construção da linguagem escrita na criança faz parte de seu processo geral, se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio de inserção no mundo da escrita pelas interações sociais e orais, considerando a significação que a escrita tem na sociedade”.

Os alfabetizadores adaptaram as atividades dos (CAPs) aos vídeos, de modo que as crianças com apoio da família ajustem as competências intelectuais, emocionais e pessoais e consigam realizar as atividades de leitura e escrita. “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (ALMEIDA; FARAGO, 2014, p.212).

Assim, Moran (2015, p.18) “reforça que os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas,

intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo”.

Podemos dizer que os professores alfabetizadores assumiram riscos, abriram-se para o novo, aceitaram os desafios surgidos a partir da pandemia, avaliaram as situações, replanejaram e consideraram que,

[...] mesmo aqueles alunos cujos pais são menos escolarizados ou têm menos condições financeiras de comprar um livro, computador ou até mesmo um jornal, quando vão ao comércio com familiares, têm a chance de observar o uso do computador nas lojas ou nos bancos, têm acesso a jornais mais populares e a projetos de distribuição gratuita de literatura à população. (GLÓRIA, FRADE, 2015, p.347)

Porém, como prevê o Parecer CNE/CP nº11/2020: “As crianças dos anos iniciais em processo de alfabetização devem receber uma atenção maior para evitar déficits futuros de aprendizado e garantir o seu desenvolvimento integral” (BRASIL, 2020, p.23). Conforme o Parecer essa é uma das fases mais delicadas e importantes da vida escolar e depende de um trabalho contínuo de estímulo, análise e conhecimento de quem vai ensinar.

Conclui-se que no contexto de letramento, os alfabetizadores estão desafiando as famílias a continuar o processo de ensino mesmo que de maneira remota, porém, essa não é uma tarefa fácil, muito menos simples, pois depende muito do tipo de trabalho desenvolvido.

O professor alfabetizador e o suporte às famílias para o processo de alfabetização em tempos de pandemia

O fechamento da escola, o distanciamento social e o adiamento das aulas presenciais, trouxeram novos desafios e preocupações para os professores com relação à forma de ensinar, bem como, para as famílias que enfrentam dificuldades com a educação de seus filhos, principalmente com aqueles que estão em processo de alfabetização. Conforme Nunes e Sperrhake (2021) esse

afastamento social imposto pela pandemia nos empurrou para fora da nossa zona de conforto de um modo sem precedentes em muitas situações e experiências do cotidiano.

No entanto, de acordo com as autoras não há receitas prontas para enfrentarmos esse momento, dessa forma a escola precisou se reinventar criando estratégias viáveis para realização desse ensino remoto.

Vale lembrar que o papel da escola, em especial do professor alfabetizador é fundamental no processo de alfabetização das crianças, no entanto, as famílias também têm um papel muito importante nesse processo de aquisição da leitura escrita como incentivadoras, mas diante desse cenário estas tornaram-se fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem não fosse interrompido. Para Souza (2009, p.8), “é importante que a família esteja engajada no processo ensino aprendizagem, isto tende a favorecer o desempenho escolar”.

Portanto, uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo, o aluno. A escola deve também exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social às crianças (SOUZA, 2009 p. 8)

Além dos (CAPs) pensou-se em alcançar as crianças e as famílias por meio de áudios explicativos enviados nos grupos da escola, bem como, por vídeos elaborados com o propósito de manter o vínculo com o professor e oferecer suporte pedagógico aos alunos e famílias. Em alguns casos foram necessários vídeos chamadas entre o professor e o aluno, com o objetivo de motivá-lo no desenvolvimento das atividades.

Nos (CAPs) além das atividades de uma sequência didática buscou-se estimular a leitura por meio de áudios gravados pelos alunos e encaminhados para as professoras, bem como, de fichas enviadas aos familiares para serem respondidas e devolvidas ao professor com o objetivo principal de oferecer acompanhamento remoto da evolução da leitura da criança. Como veremos a seguir nos trechos extraídos dos cadernos.

Figura 5 – Modelo de atividade de leitura de uma turma de 1º ano



VAMOS REALIZAR A LEITURA DA LISTA DE PALAVRAS RELACIONADAS AO LIVRO: "O GRANDE RABANETE".

ENCAMINHAMENTOS: PEÇA PARA A CRIANÇA LER SEM AJUDA A LISTA DE

PALAVRAS A SEGUIR, LOGO APÓS, PREENCHA O QUESTIONÁRIO. PROCURE RESPONDER DE ACORDO COM A REALIDADE PARA QUE O PROFESSOR POSSA SABER COMO ESTÁ O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE SEU ALUNO.

MINHOCA

RATO

RABANETE

VOVÓ

ALMOÇO

TERRA

NETO

GATO



PARA O ADULTO RESPONDER

➤ A CRIANÇA JÁ SABE

LER?

() SIM SOZINHA

() SIM COM AJUDA

() NÃO CONSEGUE

() NÃO QUER NEM TENTAR

➤ COMO FOI A LEITURA?



() COM DIFICULDADE

() SEM DIFICULDADE

() NÃO LEU

Fonte: acervo da autora

Figura 6 – Modelo de atividade de leitura de uma turma de 2º ano

 12- QUERIDO ALUNO(A) LEIA COM ATENÇÃO OS TEXTOS	
ABAIXO	
(ESCOLHA UM DOS TRÊS TEXTOS, GRAVE UM ÁUDIO DA SUA LEITURA E ENVIE PARA ANÁLISE DA PROFESSORA).	
PARA O PAPAÍ, MAMÃE OU RESPONSÁVEL ACOMPANHAR A LEITURA	
FAMÍLIA CHEGOU O MOMENTO QUE É NECESSÁRIO O ACOMPANHAMENTO PARA VERIFICAÇÃO DO NÍVEL DE LEITURA DO ALUNO. PARA ISSO NECESSITAMOS QUE UM ADULTO ACOMPANHE A CRIANÇA NA REALIZAÇÃO DESSA ATIVIDADE:	
ENCAMINHAMENTOS: PEÇA PARA A CRIANÇA LER <u>SEM AJUDA</u> AS LISTAS E O TEXTO A SEGUIR, LOGO APÓS, PREENCHA O QUESTIONÁRIO. PROCURE RESPONDER DE ACORDO COM A REALIDADE PARA QUE O PROFESSOR POSSA ACOMPANHAR DE FORMA REMOTA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE SEU ALUNO.	
LISTA DE FRASES DA HISTÓRIA ESTUDADA 1- ERA UMA VEZ UMA MENINA LINDA, LINDA. 2- HAVIA UM COELHO BEM BRANQUINHO, COM OLHOS VERMELHOS E FOCINHO NERVOSO SEMPRE TREMELICANDO. 3- A MENINA NÃO SABIA E... JÁ IA INVENTANDO OUTRA COISA, UMA HISTÓRIA DE FEUOADA, QUANDO A MÃE DELA QUE ERA UMA MULATA LINDA E RISONHA...	LISTA DE PALAVRAS DA HISTÓRIA MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA <ul style="list-style-type: none"> • PANTERA NEGRA • CAFÉ • MENINA • BONITA • LAÇO • COELHO • FITA
ORIGEM DO LIVRO SEGUNDO A AUTORA ANA MARIA MACHADO  "ESTE LIVRO, PARA MIM, É UMA HISTÓRIA QUE SURTIU A PARTIR DE UMA BRINCADEIRA QUE EU FAZIA COM MINHA FILHA RECÉM-NASCIDA DE MEU SEGUNDO CASAMENTO. SEU PAI, DE ASCENDÊNCIA ITALIANA, TEM A PELE MUITO MAIS CLARA DO QUE A MINHA E A DE MEU PRIMEIRO MARIDO. PORTANTO, MEUS DOIS FILHOS MAIS VELHOS, RODRIGO E PEDRO, SÃO MAIS MORENOS QUE LUÍSA. QUANDO ELA NASCEU, GANHOU UM COELHINHO BRANCO DE PELÚCIA.	ATIVIDADE AVALIATIVA PARA O ADULTO RESPONDER: <ul style="list-style-type: none"> • A CRIANÇA JÁ SABE LER? <input type="checkbox"/> SIM, SOZINHA; <input type="checkbox"/> SIM, COM AJUDA; <input type="checkbox"/> NÃO CONSEGUE; <input type="checkbox"/> NÃO QUER NEM TENTAR. • A CRIANÇA CONSEGUIU LER: <input type="checkbox"/> A LISTA DE PALAVRAS; <input type="checkbox"/> A LISTA DE FRASES; <input type="checkbox"/> AS DUAS LISTAS; <input type="checkbox"/> SOMENTE O TEXTO; <input type="checkbox"/> TODOS OS TEXTOS: LISTAS E HISTÓRIA; <input type="checkbox"/> NÃO CONSEGUIU LER NADA. • COMO FOI A LEITURA: <input type="checkbox"/> COM DIFICULDADE; <input type="checkbox"/> SEM DIFICULDADE; <input type="checkbox"/> NÃO LEU.

Fonte: acervo da autora

Essas atividades de leitura e gravações de vídeos contribuem para que as famílias não se sintam sozinhas e tenham apoio da escola ao vivenciarem a aquisição da leitura e escrita de seus filhos. Além disso, os professores oferecem aos familiares o direcionamento para a realização da avaliação da criança. Segundo Araújo (2011, p.27) “[...] o vigor, a potência e a riqueza de trabalhar com esses textos com as crianças, especialmente as menores, está em explorar o seu caráter oral, sua dimensão lúdica, sua forma original, com seus objetivos primeiros, que é brincar, contar, cantar, desafiar, rir, interagir. Sendo assim, não é só o acesso que foi oferecido pelas professoras, mas também a possibilidade de qualidade e acompanhamento profissional no processo de alfabetização das crianças.

Não é possível transferir para a família a responsabilidade pela alfabetização de seus filhos, no entanto, foi possível desenvolver ações intencionais e sistematizadas para motivar a criança a desenvolver uma rotina, estimular a realização das atividades, dialogar com a escola e dar o retorno de como está acontecendo o processo de aprendizagem. De acordo com Souza (2009) [...] a boa vontade e simplicidade pode ser a chave para uma aproximação entre família e escola, além do diálogo e compromisso de ambas as partes, pois, quanto maior for à participação da família, mais eficaz será o trabalho da escola. (SOUZA 2009, p. 3).

Os pais por sua vez, reconhecem que a alfabetização é primordial e sentem dificuldades para orientar seus filhos nas atividades, até mesmo por não conhecerem a didática adequada e nem possuírem condições de mediação como um professor. Existe a preocupação com a aprendizagem, mas também preocupação com o desenvolvimento psicológico. Além disso, o Ensino remoto,

[...] diferente da Educação a Distância, é uma solução emergencial para o momento e que, provavelmente, no retorno às atividades presenciais, as escolas e as redes de ensino precisarão revisar e reorganizar seus currículos e fazer adequações de modo que as perdas em função das restrições impostas por essa forma emergencial de ensino sejam minimizadas ao máximo.

Diante dessa realidade, com tantos desafios, mesmo com a solução emergencial de ensino remoto, os pais incentivando seus

filhos dentro de suas possibilidades e o professor, oferecendo condições de aprendizagem aos alunos e apoio/suporte pedagógico às famílias, irão ficar lacunas e perdas em função das restrições impostas por essa pandemia. Porém, não podemos negar o quanto é valioso esse trabalho desenvolvido por professores alfabetizadores e pelas famílias, pois, assim a criança não perderá o vínculo com a escola o que proporcionará êxito nas ações de retomada pós-pandemia.

Considerações finais

A realidade trazida pela pandemia do Coronavírus trouxe mudanças significativas em todos os campos da sociedade, especialmente na Educação. A escola não é mais a mesma e, principalmente, a escola não será mais a mesma.

A relação entre família e escola também mudou, a postura do professor e a forma com que os pais participam da educação de seus filhos também foi modificada.

Sendo assim, como vimos na prática dos professores alfabetizadores, foi fundamental adequar as metodologias, realizando um ensino híbrido que considere a realidade das crianças para que a aprendizagem aconteça de maneira ativa e em um contexto de letramento.

Vale lembrar, que talvez sejam essas crianças da etapa da alfabetização que demandem mais atenção nesse momento, pois muitas destas não possuem autonomia que as crianças maiores têm para compreender e realizar as atividades sozinhas.

No entanto, o que torna possível esse processo de ensino remoto acontecer, é a capacidade de desenvolver nas crianças e nas famílias o sentimento de pertencimento. Por isso, é fundamental buscar o engajamento de alunos e famílias, sendo que para conquistar isso, alfabetizadores se desdobram para planejar conforme a realidade das crianças.

A criança que se encontra em processo de alfabetização precisa encontrar estímulos na escola, apoio no professor e segurança na família para que sua aprendizagem aconteça.

Por fim, é importante destacar que, embora o ensino remoto apresente restrições muito próprias, atesta relevância no atual

momento que estamos enfrentando, onde é preciso cumprir o isolamento social e, ao mesmo tempo precisamos dar continuidade as ações educacionais.

Entendemos ainda que o ensino remoto, nunca irá substituir o ensino presencial e que muitas crianças em situação de vulnerabilidade não possuem recursos tecnológicos à disposição, porém, se nada for feito, as desigualdades educacionais serão ainda piores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais. In: UNIFAFIBE, Centro Universitário (Org). **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, São Paulo, Bebedouros, p.204-218, 2014.

ANJO, Rita de Cassia Araújo Abrantes do; CHAGAS, Alisson Moura; SOUZA, Thamara Maria. Ensino híbrido: Alternativa de personalização da aprendizagem. **Revista Com Censo #16**, v. 6, n.1, mar., 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº11, de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Diário Oficial da União, Brasília, edição 147, seção 1, p.5703, ago. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

CARVALHO, Ive Marian de.; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da COVID-19: perspectivas e possibilidades. **Revista Signos**. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p.15-25 jan./abr. 2021

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Maio de 2013. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; GLÓRIA, Julianna Silva. A Alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da

escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 339-358, jul./set., 2015.

GERALDI, Jose Wanderley. **A aula como acontecimento**. Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica. Universidade de Aveiro, CIFOP, Portugal, 2003.

MONTEIRO, Sara Mourão. Sequências e atividades pedagógicas para alfabetização. In: SALTO PARA O FUTURO. **Projetos Didáticos no Ciclo de Alfabetização**. Rio de Janeiro: TV Escola, 38p. p.8-18, 2013.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs). **Coleção Mídias Contemporâneas - Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Paraná: Ponta Grossa, 2015. p.15-33.

NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata. Ensino Remoto e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: reflexões em torno da docência e de algumas escolhas didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. **Revista Signos**, Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p.26-34 jan./abr. 2021

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. “Sequência Didática”. In: GLOSSÁRIO CEALE. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte - MG. 2014. Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v.9, n.52, p.15-21, jul./ago., 2003.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola**: A importância dessa relação no desempenho escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional – Paraná, Santo Antônio da Platina –PR, 2009. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS E FORMAÇÃO DOCENTE: E QUANDO JÁ ESTAMOS EM SALA DE AULA?

Liliane Salera Malta (UFES)¹
Jhonatan Carvalho Santos (UFES)²

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (Paulo Freire, Educação e a Cidade, 1991).

Introdução

Quando pesquisamos, costumamos refletir sobre algo que nos incomoda, move, paralisa, irrita, mobiliza etc., impulsionando de algum modo nossas investigações, conforme propuseram Gilles Deleuze e Félix Guattari (2000) em teorias como o pensamento rizomático. Dessa forma, estamos habituados/as a discutir sobre como a questão selecionada (a qual chamamos *problemática de pesquisa*) se articula com as teorias e práticas pelas quais nos envolvemos.

A autora e o autor deste texto são uma pesquisadora na área do ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos desde a graduação em Letras, passando pelo mestrado (MALTA, 2019) e agora em doutoramento, além de pedagoga e professora de inglês que atua com crianças há 8 anos, e um pesquisador na área do ensino de inglês em todos os níveis da educação básica desde a graduação em Letras, e agora no mestrado, mais especificamente, pesquisando sobre o ensino de inglês com crianças, além de pedagogo em formação e professor de inglês há 6 anos. Não tivemos, portanto, dúvidas quanto à escolha desse tema que nos motiva e que, ao mesmo tempo, nos paralisa, tanto na pesquisa quanto na docência - como se

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL); E-mail: lilianesalera@gmail.com

² Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL); E-mail: carvalhojhon2@gmail.com

fosse possível desassociar uma coisa da outra, ou desvincular as duas das pessoas que somos em outros contextos da vida.

Para esta proposta, decidimos refletir sobre a formação de professores/as de inglês que também atuam com crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, visto que esta ainda pode ser considerada uma “área cinzenta” tanto na formação inicial quanto continuada, tendo sido questionados até mesmo quais seriam os cursos responsáveis pela formação de tais profissionais (*licenciatura em Letras ou licenciatura em Pedagogia*). Não há sequer documentos oficiais que orientem a formação de educadores/as de inglês para crianças, assim como não há documentos oficiais que orientem os currículos de quem atua nesse cenário (ROSA, 2020; MALTA, 2019; MERLO, 2018).

A despeito - e a respeito - do discurso da falta, iniciamos esta reflexão citando a professora e pesquisadora Nelagley Marques (2020, p. 143), entendendo que “precisamos nos conscientizar de como nós vemos e agimos no mundo pelos olhos do colonizador”, isto é, precisamos nos desprender de visões às quais já estamos acostumados/as, simplesmente porque *é assim, sempre foi assim*.

Dizemos isso porque sentimos que em alguns momentos nos apegamos aos conceitos da educação formal e aos documentos oficiais como se essas fossem a única maneira de formar professores/as. E, assim como a autora supracitada recorre a Walter Mignolo (2017, p. 20) – que desenvolve teorias relacionadas aos desafios decoloniais dos dias atuais – para nos convidar a sermos “epistemologicamente desobedientes”, pensamos que, no discurso da falta, também devemos ser desobedientes, demonstrando outras maneiras de formação de professores/as e currículos. Maneiras que subvertem a lógica tradicional, hierarquizada e, por que não, colonial.

Para explicar o pensamento rizomático, o qual, para nós, se alinha à tentativa de despreendimento dos laços coloniais, Rodrigo Matos de Souza (2012, p. 245) ilustra que as linhas de um rizoma “são elementos, que comportam em seu devir o rompimento da dicotomia uno/múltiplo, as linhas de um rizoma são uma multiplicidade, pois que cada individualidade carrega em si a heterogeneidade”. Dessa forma, o autor nos auxilia a compreender que cada situação traz em si mesma as potencialidades a serem ali exploradas, e que conceitos

como *formação docente* podem ter diferentes características a depender da maneira como olhamos.

Ao compreendermos que Deleuze e Guattari (2000), na obra *Mil Platôs*, nos incentivam a estabelecer uma linha de pensamento não linear, múltipla, rizomática em relação às nossas próprias práticas, sendo pesquisadores/as em nossas práxis educacionais, podemos entender também que, pode ser que estejamos reproduzindo o discurso da falta apenas por não estarmos refletindo de maneira rizomática sobre o que é formação docente. Segundo Deleuze (2000),

Fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência (DELEUZE, 2000, p. 37).

Nesse sentido, de acordo com Deleuze (2000), é possível nos direcionarmos para a formação de professores/as de inglês que atuam com crianças, recorrendo a teorias e conceitos que já fazem parte dos cursos de graduação atuais, sem que necessariamente estejam explicitamente relacionadas ao ensino linguístico com crianças, mas que podem ser abordadas e auxiliarem na formação docente para esse cenário.

Quando discutimos a formação - tanto inicial quanto continuada - de professores/as no ensino de inglês com crianças, é usual nos depararmos com pesquisas que apontam lacunas quanto à preparação para atuarmos nesse cenário (ROCHA, 2018; SANTOS, 2010; TONELLI; CORDEIRO, 2014; MALTA, 2019; MERLO, 2018; TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021; entre outros/as autores/as). Além de promover discussões sobre o que supostamente é entendido como 'falta' na formação para a educação linguística em língua adicional com crianças, algumas pesquisas, especialmente as mais recentes, buscam nos orientar em relação ao que já temos avançado nessas questões e sobre como teorias e práticas às quais já temos acesso podem nos auxiliar.

Marilda Cavalcanti (2013, p. 226), por exemplo, conduz o nosso olhar para o fato de que “a educação linguística do professor não pode ser somente linguística”, acrescentando a urgência em incluirmos a transculturalidade, os estudos sobre letramentos, e o pluralismo durante a formação inicial. Sendo assim, concordamos com a autora ao acrescentarmos que é essa educação “não somente linguística” que nos permite atuar em diversas áreas, incluindo o ensino com crianças na/da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, cenários nos quais trabalhamos e nos dedicamos às pesquisas atualmente.

Do mesmo modo, Ferraz (2018) nos sugere, de acordo com a perspectiva crítica na formação docente, que a educação de professores e professoras deve ocorrer de maneira expandida e também rizomática, ainda que tenhamos a tendência em periodizá-la, dividindo a educação formal, por exemplo, em inicial e continuada, como estamos fazendo neste capítulo para fins de organização da escrita e por ainda estarmos, aos poucos, desapegando de tais conceitos.

Na mesma direção, Maria Isabel da Cunha (2013, p. 611) menciona Miguel Arroyo (2004) ao defender uma “humana formação”, isto é, a formação que extrapola a ideia de que a educação - seja de crianças ou dos/as próprios/as professores/as - está restrita a espaços e tempos determinados. Dessa forma, não seriam apenas os percursos na educação formal - inicial e/ou continuada - que garantiriam sucesso no ensino com crianças ou em qualquer outro campo.

Respaladas por tais ideias consoantes à perspectiva freireana de Educação Crítica (FREIRE, 1991), em que o/a educador/a se forma enquanto educa, na prática e na reflexão sobre a prática, de forma infinita e contínua, entendemos que, ainda que não tivéssemos tido acesso ao ensino linguístico com crianças durante o curso de graduação, estaríamos aptos/as a ensinar inglês com crianças. Na nossa perspectiva, não seria um problema conjugar teorias em educação crítica, letramentos, movimentos decoloniais no ensino de línguas adicionais, entre outras, às necessidades que surgiriam na prática de ensino em educação com crianças. Encontramos, porém, surpresas ao longo do caminho.

Sendo assim, nos dedicaremos na próxima seção às reflexões

inerentes à formação docente, tanto na perspectiva de pesquisadores/as que atuam na formação inicial e continuada de educadores/as quanto sob a ótica que professor/a que estão diariamente em salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

Mas e quando já estamos em sala de aula?

Embora na introdução deste texto tenhamos reforçado que teorias como pensamento rizomático, educação crítica e decolonialidade possam nos auxiliar nos processos inerentes às práticas docentes, reconhecemos, também, que o estranhamento promovido pelas novidades as quais encaramos ao entrar em sala de aula podem ser entraves para nossas práxis educacionais.

Quando entramos pela primeira vez em sala de aula, deparamo-nos com quesitos que nem mesmo imaginávamos, como processos cognitivos específicos inerentes a cada fase da criança - especialmente aos relacionados à fala, com menores de 5 anos -, o fato de as crianças ainda estarem em desenvolvimento social e emocional em níveis iniciais, a necessidade de abraçar toda a família e não apenas a criança, entre outras tantas demandas específicas do universo infantil.

Desse modo, mesmo cientes de que poderíamos tentar começar o caminho pelas teorias que já nos eram familiares, nos sentimos paralisados/as, incapazes de atuar na educação linguística em inglês com crianças. Como diz o ditado, percebemos que *na prática, a teoria é outra*, ou seja, sentíamos a carência em saber como, na prática, ocorria o ensino nesse cenário.

A diferença fundamental, a nosso ver, é que não buscamos conhecer as práticas de outros/as educadores/as como forma de termos o que copiar, como se fosse uma fórmula pronta ou uma receita de bolo. Procuramos analisar outras práticas para conhecer possibilidades que poderíamos adaptar aos nossos contextos. Como afirmam Walkyria Monte Mór e Ana Karina Nascimento (2020), buscamos o processo horizontal e indisciplinar em nossa educação como docentes, complementando nossa educação formal de maneira não-linear e rizomática.

Hoje, conseguimos entender que foram justamente as teorias em educação crítica e filosofias relacionadas ao pensamento rizomático, decolonialidade, entre outras, com as quais tivemos contato nas formações inicial e continuada, que permitiram que entrássemos no caminho do ensino com crianças sem o viés mercadológico e instrumentalizador (FERRAZ, 2015), sem que nos sentíssemos incapazes de experimentar novas práticas em diversos contextos, mas com uma visão de docentes que também são aprendizes. Foi esse pensamento que nos permitiu criar ao invés de copiar, teorizando sobre e contextualizando nossos próprios processos de formação.

Compreendemos, a partir disso, que devemos posicionar a educação docente formal (graduação, pós-graduação, cursos livres, de extensão etc.) como auxiliadora em nossas práticas educacionais, mas não como única fonte de conhecimento sobre o que é ensinar e o que é aprender. Tal qual Paulo Freire (1996) aponta ao nos incentivar a empoderar e tornar a criança mais autônoma no processo de ensino e aprendizagem, concebemos que deveríamos nos tornar pessoas tão autônomas quanto em nossa prática individual de formação docente.

Assim, entendemos que, como na formação docente, para que a aprendizagem linguística crítica seja desenvolvida em sala de aula, um dos passos a ser percorrido pelo/a docente pode ser o de entender e propiciar à criança condições para que ela se constitua como um ser ativo, autônomo, reflexivo e empoderado. Não consideramos que o/a docente precise apassivar-se, colocar-se em uma posição subalterna no processo de ensino e aprendizagem, entendendo que ele/a é relevante na construção do fazer pedagógico tanto quanto a criança. Por isso, é significativo exercitar a troca e a horizontalização no processo educativo ao invés do controle, que implicaria em que algum sujeito fosse e estivesse subordinado, seja o/a professor/a ou seja a criança.

A educação crítica freireana contribui até mesmo para que entendamos os porquês das lacunas estabelecidas no contexto da educação linguística com crianças. Tal qual salienta Mario López-Gopar (2019, p. 241), alguns grupos e culturas são considerados “cidadãos de segunda classe”, e em um desses grupos incluem-se as crianças, que não são autorizadas a ter voz, situação que se estende

aos/às seus/suas professores/as, que não são usualmente contemplados/as no processo de educação docente formal.

Trazemos, novamente, as reflexões de Marques (2020, p. 160-161) que, ao discutir o processo de escolarização de grupos minoritários - naquele caso, de povos indígenas -, afirma que é preciso “reexistir em um contexto sócio-histórico-político-econômico opressor”, enfatizando que a linguagem tem papel fundamental nessas afirmações dos sujeitos. Se percebermos a criança pequena como um grupo também minoritário, que também traz ‘dificuldades’ relacionadas à lingua(gem) e, conseqüentemente, à comunicação e ao posicionamento na sociedade como alguém relevante no presente - e não apenas no futuro, quando ela for capaz de produzir em prol do mercado (como é esperado no sistema neoliberal em que vivemos)-, podemos interpretar o descaso com a Educação Infantil e do Ensino Fundamental I na formação docente também como uma questão colonial e neoliberal.

Nessa chave, o papel da educação crítica para López-Gopar (2019) é justamente promover (trans)formações e rupturas que proporcionem justiça social, ainda que tais mudanças possam parecer pequenas quando as colocamos diante de um todo, como a sociedade. Por conseqüência, a educação crítica e o pensamento rizomático e decolonial nos impulsionam a questionar os movimentos que fazemos com o nosso pensamento, mostrando que podemos ter múltiplas visões sobre um mesmo contexto.

Dito isso, faz-se relevante ressaltar ainda que, embora identifiquemos a necessidade de autonomia e do caráter experimental nos aprendizados e reflexões sobre nossa prática, lutamos por um processo de educação formal docente inicial e continuado cada vez mais crítico, consciente e responsável, que possa apresentar questões que envolvem múltiplas dimensões do ensino, incluindo o ensino de língua adicional com crianças. Não apoiamos, dessa forma, o conceito individual e meritocrático promovido pelo neoliberalismo, cuja função é responsabilizar o indivíduo – professor ou professora – por seu fracasso ou sucesso em sala de aula. O que questionamos, porém, é a maneira como acreditamos que a formação docente pode acontecer coletiva e individualmente.

Em vez de disciplinarmos – agora falando enquanto formador/a de educadores/as – futuros/as professores/as a sempre buscarem ‘a melhor atividade para a idade X’, ‘atividades de sucesso para o assunto Y’, ‘o livro didático mais eficiente para o contexto Z’, entendemos que devemos aparelhar esses/as futuros/as profissionais com teorias que os/as tornem pesquisadores/as em seus próprios contextos, para que atuem de maneira autônoma e consigam desenvolver seus trabalhos de maneira proveitosa a cada cenário.

Na mesma direção, autores/as apontam para esse caminho como uma possibilidade nas tendências em formação docente contemporânea (CAVALCANTI, 2013; CUNHA, 2013; JORDÃO; PESSOA, 2020; MONTE MÓR; NASCIMENTO, 2020, entre outras). Ressaltamos que, embora em fase embrionária, as pesquisas em ensino e aprendizagem de inglês com crianças corroboram tal possibilidade como relevante prática de formação de professores/as em educação linguística com crianças ao sugerir que conjuguem as teorias estudadas aos nossos contextos sociais e de atuação.

Igualmente, Souza (2012, p. 255), apoiado pelas teorias de Deleuze e Guattari, sugere que o processo de formação pode ser mais bem aproveitado caso o/a docente esteja ciente de que é um/a filósofo/a da educação ao explorar e refletir sobre suas vivências em sala de aula, e que ser filósofo/a não significa ter respostas, pois:

O filósofo da educação seria aquele, que imerso nos problemas da educação criaria conceitos, assinaturas para responder à necessidade educacional e, assim, produzindo sentidos eminentemente educacionais, transversando todos os campos de saberes que respondem ao fenômeno educativo, e justamente por transversá-los não construiria uma opinião (SOUZA, 2012, p. 255).

Em outras palavras, o autor nos desperta a ressignificar tanto nossos papéis na formação de professores/as de inglês que atuam com crianças quanto nossas concepções sobre o que é a formação e no que se constitui a própria atuação em sala de aula, nos recomendando a produção diversa de sentidos, provocando-nos a não nos atermos ao que já está estabelecido e nem mesmo à ilusão de que teremos uma única resposta ou opinião sobre o assunto.

Da mesma maneira, Alastair Pennycook (2010, p. 163) discute as “práticas problematizadoras”. Segundo o autor, devemos questionar os cenários nos quais somos e estamos envolvidos/as, procurando, com um olhar crítico, atuar em prol das mudanças necessárias. É a partir desse olhar crítico em relação às nossas práticas que podemos permitir a abertura para novas possibilidades em formação docente e ensino.

Diante disso, entendemos que é pertinente que tenhamos também um olhar crítico em relação às concepções de infância, pois consideramos relevante conhecer e problematizar os saberes sócio-históricos que dão suporte ao fazer pedagógico com crianças. Tais questões serão mais bem exploradas na seção a seguir.

Reflexões sobre a concepção de infâncias e a formação docente para a atuação com crianças

A história da infância veio se construindo e se consolidando a partir dos muitos percalços que foram largamente e intensamente sendo (re)construídos. A criança não era vista como alguém que tinha direitos, que tinha anseios, ideias e, que tinham necessidades a serem entendidas e almejadas. Com o tempo, outras concepções de infância foram surgindo, e hoje podemos perceber que a ideia de infância ainda requer novos olhares que sejam mais sensíveis a essas questões (KUHLMANN JÚNIOR, 2001).

As concepções de infância construídas ao longo da história influenciaram no surgimento das instituições de ensino. Primeiramente, havia apenas a preocupação de um local para assistencialismo às famílias. Isso porque, com a revolução industrial, as mulheres passaram a integrar a classe operária das fábricas e as crianças passaram a precisar de cuidados enquanto seus responsáveis trabalhavam, dando indícios, desde o início, de como a educação com crianças estaria (e está) atrelada ao neoliberalismo e outras questões coloniais.

Assim, as crianças acabavam sendo ‘depositadas nesses espaços escolares’ – concepção que ainda vemos em alguns contextos na contemporaneidade –, imbricando, portanto, na transformação e na mudança da estrutura familiar (ANDRADE, 2010; KUHLMANN JÚNIOR, 2001). Após as contribuições do pedagogo

Friedrich Froebel, em 1840, na Alemanha, que criou o primeiro Jardim de Infância, é que se pode pensar em instituições que tinham como objetivo cuidar e educar (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

No Brasil, a educação na infância aconteceu de forma tardia e após muitos conflitos conquistados pelos diversos movimentos sociais que contribuíram para o surgimento de documentos oficiais após a Constituição Federal de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os quais promoveram e garantiram o acesso e a permanência de todas as crianças nas escolas públicas como dever do Estado. Outros documentos brasileiros legais surgiram para fortalecer a educação brasileira (BRASIL, 1998; BRASIL, 2009), incluindo a Educação Infantil.

Apesar de ainda existirem lacunas, tais documentos apoiam e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem com crianças. Vale ressaltar que, conforme mencionamos anteriormente, o ensino de língua adicional com crianças não é contemplado por documentos que orientem essa atuação docente (ROSA, 2020) e/ou os currículos, o que empurra o/a docente a se espelhar em documentos idealizados para outros segmentos da educação básica ou outras áreas para fazer adaptações.

No decorrer dos anos, surgem os Documentos Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) que colaboram e expandem o entendimento sobre o fazer na Educação Infantil. Nesse último documento citado, o perfil docente é trazido com a seguinte perspectiva:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve (BRASIL, 1998, p. 42).

Essa polivalência, conforme discutimos na seção anterior, conversa com o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari e com a educação crítica freireana, permitindo que o/a docente promova visibilidade às crianças para se tornarem protagonistas em uma sociedade adultocêntrica. Os estudos decoloniais nos oferecem oportunidades para (re)pensar a relação entre o protagonismo infantil e as (im)posições das narrativas de controle e domínio adulto sobre o corpo infantil subalternizado. É um olhar que nos provoca enquanto educadores/as a cuidar para uma pedagogia da infância que nos direcione para um discurso que se materializa nas práticas de atuação professoral em que o/a docente também aprende com as crianças (FARIA; FINCO, 2020; FREIRE, 1991).

Os/As pesquisadores/as e defensores/as da sociologia da infância consideram a criança como ator social. Sendo assim, ela não é um ser passivo, pois, na interação com os pares, com outros sujeitos e com o meio, ela compartilha, negocia e (re)cria culturas, construindo, então, a interação e socialização. Ela deixa de ser entendida como criança-objeto e passa a ser vista como criança-ator. Para Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller (2005, p. 353), tal noção de socialização da infância nos impulsiona a “pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista”.

Dessa forma, de acordo com o que defendem as autoras, podemos compreender que o olhar para múltiplas possibilidades e o pensamento rizomático não estão inseridos apenas na formação docente, mas também podem se refletir no fazer (e no deixar fazer) da criança, contribuindo para o processo educacional.

Alan Prout e Allison James, em 1990, apresentam os princípios dos estudos da infância a partir das seguintes teses:

1. A infância é entendida como uma construção social.
2. A infância é uma variável de análise social.
3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio.
4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas.
5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância.
6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa

reconstrução da infância na sociedade (PROUT; JAMES, 1990, p. 8, tradução nossa).

Com o avanço das pesquisas em educação crítica, percebemos que surgem diversas concepções quanto ao papel do/a educador/a, como o pensamento crítico-reflexivo em que o/a professor/a se torna o/a mediador/a do processo de aquisição e (de)formação do conhecimento juntamente com as crianças (LEFFA, 2012), na medida em que cada criança traz em sua infância a complexidade contemporânea da inter-relação do tempo em que se vive. O/A educador/a, portanto, deixa de exercer um possível papel de ‘empecilho’ na construção dos conhecimentos antes verticalizada, na qual a interação acontecia de modo unilateral, do docente para o discente, dando lugar à horizontalização no/do processo, em que ambos sujeitos se tornam construtores ativos dos conhecimentos.

Ao permitirmos a horizontalização na educação linguística com crianças, também as tornamos responsáveis pelas mudanças e melhorias a serem instituídas nesse processo. A pandemia da Covid-19, por exemplo, que teve seu ápice em março de 2020, ocasionou o distanciamento físico imediato, e que se perdura até o presente momento, sendo um fator de grande impacto nas práticas educacionais (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2020).

Muitas instituições de ensino aderiram ao ensino remoto online emergencial, que se configura como uma forma de ensino que mescla elementos da Educação à Distância (EaD), como as atividades síncronas e assíncronas (UNDIME, 2020), com o fazer em sala de aula da maneira como estávamos acostumadas/os em nossos contextos. Percebe-se que essa nova configuração está promovendo uma série de discussões contrárias à adesão da EaD nesse segmento da educação básica pelos especialistas dessa área (COUTINHO; CÔCO, 2020) visto que “[...] o contexto de trabalho das educadoras da infância, que já era frágil, se agravou nesta pandemia” (COUTINHO et al., 2020, p. 1493) devido a questões como o aumento significativo da carga horária, a demanda por alta performance do/a professor/a, ou o adoecimento físico e mental do/as docentes.

Além disso, ao recorrermos à LDB (BRASIL, 1996), veremos que não existe nenhuma proposta que subsidie a EaD no segmento infantil. Dessa forma, não poderíamos deixar de citar esse atual

contexto, pois há uma urgência de estudos sobre como o processo de ensino e aprendizagem vem sendo (re)construído, em especial, o contexto da educação com crianças, que tanto foi afetado (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2020; DUBOC, 2020).

Acreditamos, dessa maneira, que, conforme temos insistido ao longo de nossas reflexões neste capítulo, proporcionar recursos teóricos durante a formação docente pode auxiliar o/a educador/a nos mais diversos contextos, até mesmo nos inéditos. Similarmente, dar espaço à horizontalidade, à criticidade, ao pensamento rizomático e à decolonialidade no processo de educação linguística com crianças pode auxiliar no sentido de tornar a criança também responsável por encontrar soluções para o fazer pedagógico em uma nova configuração.

É relevante, principalmente a partir desse atual contexto pandêmico, observar os saberes e as práticas pedagógicas que se formaram no ambiente on-line (para aquelas escolas que conseguiram manter suas aulas ativas) e como se dará esse ensino no pós-pandemia, pois, certamente o ensino com crianças não será mais o mesmo do período pré-pandêmico, conforme sugerem Tonelli e Kawachi-Furlan (2020).

Por isso, salientamos que o discurso da *falta* não advém apenas do momento pandêmico que enfrentamos, mas também da falta de costume em ser pesquisador/a em nosso próprio contexto de atuação. Este é mais um dos desafios que encontramos em nossas práticas enquanto professor/a de inglês com crianças. A cada dia, surgem novas situações, decorrentes da demanda da sociedade contemporânea que se renova cotidianamente, e é possível inferirmos que mesmo a formação polivalente não supre a total necessidade da heterogeneidade que é a educação com crianças - da mesma maneira que a educação em outros contextos também apresenta múltiplas demandas, que, certamente, não são totalmente contempladas no processo de formação docente.

Por um lado, percebemos a relevância da continuidade da busca por conhecimento, pelos estudos teóricos, pelo amparo legal, pelo trabalho etnográfico em educação, pela luta por implementações de políticas públicas educacionais. Por outro, no entanto, reafirmamos a necessidade de plasticidade do entendimento que perpassa a formação docente para não

retornarmos a uma concepção da tradição colonial e reforçar o discurso da falta do qual estamos tentando nos desprender, visto que são a liquidez e heterogeneidade da sociedade e, conseqüentemente das salas de aula, que nos permitem experimentar metodologias diversas, (re)pensando e (re)criando nossas práticas a partir das vivências geograficamente situadas em nossos variados contextos.

Considerações Finais

Considerando as reflexões materializadas por meio desses escritos, compreendemos que, ao questionarmos a formação docente, questionamos também as práticas pedagógicas em sala de aula na educação linguística em inglês com crianças, nos questionamos enquanto educadores/as, questionamos currículos e outras tantas camadas que envolvem a educação, movendo-nos de maneira a progredir tanto em nossas práticas individuais quanto no coletivo.

Reconhecemos que as oportunidades para tais reflexões podem ter sido ocasionadas ao nos depararmos com “práticas problematizadoras” (PENNYCOOK, 2010, p. 163) que nos impulsionaram e nos moveram, fazendo com que, respaldadas(os) pelas teorias como o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 2000; DELEUZE, 2000), a educação crítica freireana (FREIRE, 1991; 1996) e questões relacionadas à decolonialidade (MIGNOLO, 2017), pensássemos diversas maneiras de ensinar e desenvolver a educação linguística com crianças.

Acreditamos, da mesma maneira, que conhecer a concepção de infâncias e a formação docente para a atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (FARIA; FINCO, 2020; ROSA, 2020; ANDRADE, 2010; KUHLMANN JÚNIOR, 2001) pode nos assessorar a conjugar e correlacionar as teorias que nos embasam ao nosso fazer pedagógico, contribuindo para nossas práxis educacionais.

Percebemos, por fim, que estudos que permeiam infância, estejam eles situados nos estudos linguísticos (críticos), na pedagogia infantil crítica, na sociologia da infância, também nos dão suporte, a partir da transdisciplinaridade que a linguística aplicada crítica permite, nos impulsionando a dialogar, na contínua reconfiguração

do refletir-problematizar-refletir, sobre a concepção de um processo de educação linguística em inglês com crianças que seja autônomo, consciente, libertador e horizontal.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.
- ARROYO, Miguel. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei n. 9.394/96. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 211- 226.
- COUTINHO, Ana Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020.
- COUTINHO, Ângela Scalabrin; LOPES, Edna; VIEIRA, Livia Fraga; TRÓPIA, Patrícia Vieira. Direitos trabalhistas e trabalho remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: resultados de pesquisa. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1478-1503, dez./dez. 2020.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa**. São Paulo, Ahead of print, v. 39, n. 3, p. 1-17, 2013. Disponível: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso: 20 mar. 2020.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1., Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- DELGADO, Ana Cristina Coll.; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Do tecido da vida, do puído do vírus: sobre crianças, novelas e linhas. *Revista X*, v.15, n.4, p. 126-131, 2020.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil** [online]. Campinas: Autores Associados, 2020. 82 p.
- FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, educação e novos letramentos**. 1ª ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.
- FERRAZ, D. M. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (ed.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 105 – 119.
- FREIRE, Paulo. **A educação e a cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991. 144 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JORDÃO, Clarissa.; PESSOA, Rosane Rocha. Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professores/as de línguas. **XVI ENFOPLE**. Youtube. 17, 18 e 19 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ikKQXYsDALI&t=1s>>. Acesso em: 26 mai. 2021.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LEFFA, V. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012
- LÓPEZ-GOPAR, Mario. Critical pedagogy and teaching English to children. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. Routledge, 2019, p. 234 – 246.

MALTA, Liliane Salera. Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 128 f. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MARQUES, Nelagley. Quem quer ser professor? Mobilizando saberes e construindo sentidos sobre a carreira docente no Estado de Mato Grosso do Sul. 2020. Tese (**Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês**) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. Inglês para crianças é para inglês ver?: políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. 2018. 272 f. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In: BORSANI, Maria Eugênia; QUINTERO, Pablo (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar colectivo**. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional Del Comahue, 2017.

MONTE MÓR, Walkyria; NASCIMENTO, Ana Karina. Hierarquias verticais e horizontais na formação atual de professores. **Encontro do 2o Ciclo de Palestras do GEELLE**. Youtube. 04 dez. 2020. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=w5AMlbP5TRQ>>. Acesso: 26 mai. 2021.

PENNYCOOK, Alastair. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 2, p. 16.1 – 16.16, 2010.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (eds.). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. Basingstoke: Falmer Press, 1990, p. 7–33.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Memórias e Histórias de uma professora de inglês: por entre reflexões e vivências do letramento crítico. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (ed.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e**

práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 83 – 94.

ROSA, Marina Márcia de Freitas. O ensino de Inglês para a Educação Infantil: a visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino. 2020. 142 f. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. In: **Calidoscópio**, 2010. v. 8, n. 1, pp. 49-64.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. **Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)**, n. 18 (mai-out), 2012. 234–259.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Glaís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Moara**, Belém, n. 42, p. 45-63, 2014.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, jan./abr. 2021.

UNDIME. **Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais.** 2020. Disponível em: <<https://educacaoeuapoiio.com.br/pesquisa-desafios-das-secretarias-municipais-de-educacao/>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

O ENSINO DE NÚMEROS DECIMAIS ATRAVÉS DO RECURSO DIDÁTICO TABULEIRO DE DECIMAIS PARA UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Marcelo Marques Araújo¹

Introdução

A educação é um processo interativo entre sujeito e objeto, além disso, é uma interação entre pessoas em desenvolvimento científico e social com o objetivo de possibilitar a cada indivíduo o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1997).

Segundo Mantoan (2003), essa reflexão se encontra, atualmente, motivada internacionalmente por documentos e campanhas que visam demonstrar a importância da convivência com as diferenças. Tais iniciativas têm como referência a **escola para todos**, que representa uma diretriz dos organismos internacionais, reflete o desejo dos educadores críticos no sentido da universalização da educação.

A educação inclusiva surge como proposta de renovação da escola, na medida em que rejeita o ensino segregado. Sua origem esteve ligada aos movimentos civis da sociedade que, progressivamente, incorporaram discussões na área de educação especial. Quanto à educação tradicional, as críticas são dirigidas, sobretudo, às suas práticas segregadoras, advindas de um corpo teórico-conceitual que pressupõe uma série de métodos especiais, o que resulta em um sistema de ensino que trata indivíduos de modo distinto e separado, conforme suas potencialidades. Porém, devido à grande demanda de alunos com deficiência, a discussão sobre a educação inclusiva faz-se necessária. O debate sobre a proposta inclusivista na educação transcorreu durante a década de noventa do

¹ Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UFMT); e-mail: marcelomarkes@uol.com.br

século passado no Brasil, e prossegue como afirma Montes (2002), recorrente e controvertido.

Neste novo paradigma curricular de inclusão, a ênfase e a responsabilidade pela aprendizagem são deslocadas do aluno e dirigidas para os procedimentos de ensino. Ou seja, não é o aluno com deficiência que tem que se adaptar sua forma de aprender ao ritmo da aula, mas ao contrário, o ritmo e dinâmica da aula é que devem ser adaptados para permitir a participação e a aprendizagem de todos os alunos. As aulas têm que adquirir uma dinâmica aberta, possibilitando atividades diversificadas, que incentivem a participação e colaboração de todos. Na escola inclusiva, a cooperação e não a competição é o instrumento utilizado para incentivar a aprendizagem. Cada aluno deve receber as condições para conhecer o seu próprio processo de aprendizagem, suas características e necessidades. Ter conhecimento de seus limites e, como meta, a superação dos mesmos.

Nesse contexto da educação inclusiva, o nosso objeto de investigação consistiu em avaliar a potencialidade do Tabuleiro de Decimais para o ensino da operação aditiva empregando números decimais voltadas a alunos com deficiência visual e sem deficiência visual, em uma turma inclusiva em uma escola regular no município de Belém (PA).

A Matemática e o ensino para educandos com deficiência visual

A literatura especializada tem proposto amplos estudos e pesquisas sobre como a didática e a metodologia de ensino podem possibilitar um aprendizado mais significativo e eficiente à educação de pessoas com deficiência sensorial, dentre eles os discentes com deficiência visual. Isso também está contido nas discussões da transformação da metodologia tradicional da Matemática para alunos sem problemas na acuidade visual com a criação e aplicação de metodologias voltadas a temáticas específicas da Matemática no seu uso com o público de educação especial, em especial, com alunos com deficiência visual.

Os autores têm afirmado que os materiais que são usados em sala de aula refletem diretamente a concepção pedagógica que os

docentes têm do entendimento de sua própria prática no exercício de transformar os conteúdos em componentes, que possam ser melhores veículos de aprendizagens aos discentes. Observa-se que quando o professor usa metodologias homogeneizadoras, ele tem uma concepção de ensino, que não trabalha e nem acolhe as diferenças e não as entende como constituidoras da própria identidade da natureza humana.

Magalhães *et al.* (2002, p. 26) diferenciam deficiência primária (o não ver – a deficiência sensorial em si) de deficiência secundária (as barreiras pedagógicas) e concordamos quando defendem que algumas vezes, o que faz nascer a desvantagem do aluno com deficiência na escola não é **o não ouvir, o não ver**, mas o fato de a escolanão encontrar alternativas para adequar o processo de ensino-aprendizagem às peculiaridades destes alunos.

Ao procurarmos materiais didáticos disponíveis, percebemos a escassez de material adaptado, fato já constatado por Caiado (2003, p. 57) A autora referida afirma que “existem poucas traduções de livros didáticos na linguagem Braille e os materiais didáticos são insuficientes”. Em virtude desse quadro, intui-se que o aluno com deficiência visual sente-se excluído da rede regular de ensino.

Baumel e Castro (2003, p. 97) afirmam que “materiais e recursos são condicionantes de uma relação pedagógica eficaz, de respostas à inclusão dos deficientes visuais e de todos os alunos no processo escolar”.

Concordamos com Cerqueira e Ferreira (2000, p. 24), quando afirmam que em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumem tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes visuais. A carência de materiais adequados pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a um mero verbalismo, desvinculado da realidade; a formação de conceitos depende do íntimo contato da criança com as coisas do mundo; bem como alguns recursos podem suprir lacunas na aquisição de informações pela criança deficiente visual.

Ochaita e Espinosa (2004, p.183) afirmam que a cegueira tem consequências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem no ambiente escolar, “tornando-se necessário elaborar sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos”. Conforme Sá, Campos e Silva

(2007, p. 21), as crianças cegas operam com dois tipos de conceitos: aqueles que têm significado real para elas a partir de suas experiências; aqueles que fazem referência a situações visuais, que embora sejam importantes meios de comunicação, podem não ser adequadamente compreendidos ou decodificados e ficam desprovidos de sentido.

Esses autores corroboram Cobo, Rodriguez e Bueno (2003) ao afirmarem a importância da diversidade das experiências e tarefas para a construção de conceitos pelos deficientes visuais. Segundo esses autores, tais pessoas necessitam de grande estruturação dos conceitos para poderem assimilá-los e propiciarem um desenvolvimento e aprendizagem posterior, ao contrário dos indivíduos sem problemas na acuidade visual, que verificam grande quantidade de conceitos de maneira espontânea, graças à visão.

Durante pesquisas exploratórias com alunos desprovidos de visão, Leite *et al.* (2010) perceberam como muitas vezes alguns assuntos não são abordados simplesmente por não saber como fazê-lo. O tratamento da informação é um conteúdo importantíssimo para todo aluno. Então, nada mais natural que todos tenham acesso a esse conhecimento dentro da escola. Por ter limitações, os alunos cegos precisam de materiais especialmente desenvolvidos para o ensino-aprendizagem desse conteúdo.

Fernandes e Healy (2008) falam acerca dos procedimentos para melhorar o ensino da Matemática para alunos com deficiência visual nas escolas inclusivas adotando recursos pedagógicos adaptados para garantir que os educandos com deficiência visual possam atingir os mesmos níveis de aprendizagem matemática de seus colegas sem deficiência visual.

Na perspectiva do ensino de Matemática para alunos com deficiência visual, algumas questões amplas poderiam ser apresentadas: Que tipo de atitude pode ser adotada, a fim de se adaptar ou mesmo construir uma prática educativa de Matemática, que contemple as necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual? Que características devem ter as atividades de ensino, para que alunos com deficiência visual motivem-se para estudar conteúdos relacionados a esse campo do conhecimento? Em quais referenciais de ordem sensorial e educacional as citadas

atividades devem ser estruturadas e conduzidas para que alunos com a referida deficiência motivem-se a aprender Matemática?

Evidentemente que as respostas a questionamentos como os acima colocados encontram-se principalmente no rompimento de hábitos estabelecidos em práticas educativas tradicionais e que se constituíram em modelos de como se deve dar aula. Quais atividades metodológicas devem ser usadas? Como se deve avaliar? (CAMARGO; SILVA, 2003). Nesse sentido, buscando contribuir com a construção de uma prática de ensino de Matemática que contemple especificidades sensoriais e educacionais de alunos com deficiência visual, desenvolveu-se um conjunto de atividades de ensino no âmbito do conceito **inclusão**, cuja estrutura fundamenta-se no desenvolvimento de ações de cunho institucional por parte da escola e da sociedade. Isto implica desde a preocupação de elaboração de metodologias e práticas metodológicas especiais para cada especificidade dos discentes até a valorização da diversidade humana no ambiente escolar. Com tais propósitos, não só o aluno com necessidades educacionais especiais tem o direito de aprender e desenvolver sua autonomia e sua escolarização na rede pública regular de ensino, mas todos os estudantes ali incluídos.

No campo de revisão para a área de pesquisa no que se refere ao desenvolvimento de teorias na área de Educação Matemática, esta pesquisa pretendia ampliar a discussão, visto a carência de pesquisas na área, no âmbito do ensino de números decimais para estudantes cegos em ambientes inclusivos.

O ensino dos números decimais e seus desdobramentos

O processo de ensino e aprendizagem da Matemática com a abordagem do conteúdo dos números decimais em aula aparece, geralmente, em nosso cotidiano, no sistema decimal ou no sistema de medidas, expressos pelo sistema monetário ou pelo sistema de medidas. Mas, ao estudá-los na escola, atribuímos aos mesmos significados diferentes dos encontrados no contexto diário. Os números decimais da forma que eram estudados na escola, abstratamente, não pareciam fazer sentido para o aluno que não

consegue estabelecer relação entre o conhecimento escolar e a aplicabilidade desses números no dia-a-dia.

Essa descontextualização do ensino dos números decimais acarreta dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Isto porque, os alunos encontram dificuldades no momento em que são colocados em contato com os **números com vírgulas**. Zunino (1995, p. 29) deixa isso muito claro, ao afirmar que a “deficiência do aluno em operar com os números naturais só se manifesta em algumas situações, enquanto para os números decimais, o problema surge em várias situações nas quais eles aparecem envolvidos”.

Diante das dificuldades que norteiam a problemática do ensino de números decimais, surgiu o interesse em realizar um estudo que ajudasse no processo de ensino e aprendizagem dos números decimais no contexto de alunos com deficiência visual inseridos no sistema regular de ensino. Vale ressaltar que minha vivência da prática docente, bem como na observação da prática de outros professores no ensino desse conteúdo, percebi que os alunos são levados a memorizar as regras das operações, que são esquecidas logo após as avaliações. Tal situação faz com que os estudantes sigam por séries posteriores sem saber operar com esses números. Isso talvez ocorra porque tendemos a reproduzir os modelos de ensino de nossos professores.

Parece que a forma como os números decimais vêm sendo tratados na escola não faz sentido para o aluno. Isso corrobora a quantidade de pesquisas que se tem desenvolvido em relação a esse conteúdo. Ao realizar a revisão da literatura especializada, percebemos as dificuldades que os alunos apresentam na compreensão do conceito/ algoritmo dos números decimais, nos erros que cometem na leitura, representação e em operacionalizar esses números. Dos onze estudos analisados, encontramos apenas quatro que se propõem a apresentar propostas de ensino para amenizar as dificuldades sentidas pelos alunos.

A pesquisa e o experimento usando o Tabuleiro de Decimais

A presente investigação foi realizada em uma escola da rede pública da cidade de Belém (PA), que atendia uma aluna com

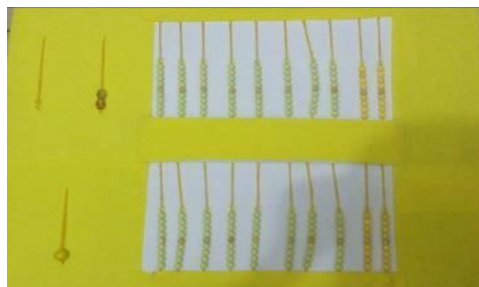
deficiência visual no turno noturno e que tinha como identidade pedagógica ser designada como uma escola inclusiva.

Iniciamos com a aplicação de uma sondagem inicial com 20 questões aos discentes participantes, envolvendo atividades com os números decimais visando compreender qual entendimento os mesmos demonstravam obter sobre seu conceito e operações aditivas com o referido conteúdo. Na fase de intervenção da pesquisa, desenvolvemos cinco sessões com o uso da ferramenta metodológica proposta pelo nosso estudo - o Tabuleiro de Decimais. Após o entendimento e uso por parte dos discentes dessa ferramenta metodológica, desenvolvemos atividades com números decimais baseadas no sistema monetário e foram realizadas algumas atividades envolvendo a metodologia em questão com participação dos discentes, respeitando o número de sessões, a fim de verificarmos se a metodologia contribuía e se demonstrava sensível para operar na aprendizagem e entendimento dos números decimais pelos referidos discentes.

No final desta intervenção, aplicamos uma sondagem de verificação contendo 20 questões, com os mesmos participantes, a fim de avaliarmos se houve algum êxito no entendimento dos mesmos após o período de intervenção junto aos discentes.

A metodologia Tabuleiro de Decimais representa uma ferramenta que usa a manipulação tátil para desenvolver cálculos, voltados a qualquer discente com ou sem deficiência, pois há uma representação dos números de 0 a 9 em cordas dispostas em duas fileiras, sendo que há 20 colunas no total, divididas nessas duas fileiras, 10 colunas na fileira superior e 10 colunas na fileira inferior, o que possibilita a escrita em frações e a escrita decimal também, com a possibilidade inclusive da inserção da vírgula, conforme indica a Figura 1.

Figura 1: Representação da ferramenta Tabuleiro de Decimais



Fonte: acervo do autor

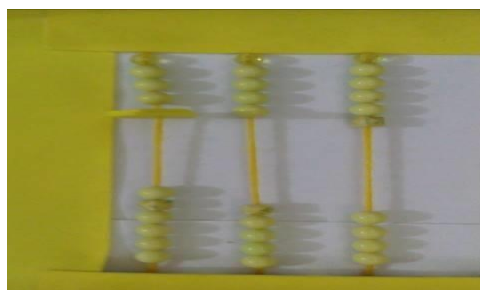
A representação do zero (0) constitui outra diferença do Tabuleiro, pois em todas as cordas, há uma conta com textura diferenciada na parte superior e inferior para marcar a escrita do zero. Ela, para os videntes, é a única que tem o tamanho menor e a cor transparente. Já os usuários com deficiência visual a identificam devido ao seu tamanho, por ser menor que as demais contas e, além disso, devido ao fato dessa conta especial apresentar uma viscosidade em toda sua forma que a diferencia das outras contas que indicam o número um (1) em diante. Há também outra diferença de textura e formato na conta usada para representar o número cinco (5), pois ela tem um formato mais quadrado, enquanto as demais são em formato arredondado. Assim, pelo toque, é fácil diferenciar a conta que representa o número cinco (5) das outras contas. A textura e o formato das contas que representam o zero (0) e o cinco (5) evitam que os discentes as confundam com as contas que representam os outros números. Mesmo que essa questão suscite grande debate na questão da escrita do zero, foi uma requisição dos próprios usuários com deficiência visual para diferenciar e facilitar algumas escritas no instrumento, tais como: 2 de 20, 20 de 200 e assim por diante.

O Tabuleiro de Decimais também apresenta uma ferramenta de comando no lado esquerdo que indica qual operação está sendo efetuada e, quanto ao uso de fração decimal, também há um comando para sinalizar tal procedimento, que é representado por o

único comando arredondado na parte inferior do lado esquerdo do painel de comando, conforme percebido na Figura 1 acima.

O Tabuleiro de Decimais também apresenta um acessório para facilitar o manuseio do instrumento, que pode ser acoplado entre as contas das colunas e cuja função é indicar a colocação da vírgula. O acessório pode ser detectado pelos usuários com deficiência visual por possui um formato triangular e, pelos videntes, por ser facilmente visualizado. Esse recurso possibilita a escrita em número decimal de modo mais simples e acessível e menos complexo que o manuseio do Soroban, conforme percebemos na representação do número 3,45, demonstrados na Figura 2.

Figura 2: Representação do número decimal 3,45 no Tabuleiro de Decimais



Fonte: acervo do autor

O instrumento foi inicialmente pensado e estruturado apenas como uma metodologia para ser usada para representar e transformar números decimais e posteriormente acabou tendo modificações para se efetuar operações de adição e subtração com os números naturais e decimais. A estrutura do Tabuleiro é de fácil manipulação e entendimento pelas crianças, sendo este o grande desafio e intuito da criação do referido instrumento. A intenção foi de criar algo que pudesse permitir a representação de frações decimais de forma simples e acessível para o pleno desenvolvimento de sua representação a essa clientela (alunos sem deficiência visual e com deficiência visual) em seu contato inicial com o assunto matemático e

cobrir algumas lacunas que não haviam sido pensadas por outros instrumentos já existentes no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Um primeiro desafio foi criar a possibilidade da escrita de fração de forma mais simples e em número decimal de modo que esta mesma escrita possibilitasse a inserção da vírgula de forma acessível e sem muita complexidade. Num primeiro momento, a experiência contou com a contribuição de diversos alunos com deficiência visual em estudos experimentais no processo de construção do recurso pedagógico, a fim de aperfeiçoar o instrumento nesta jornada. Inicialmente não havia pretensão de criar um novo instrumento didático. O Tabuleiro de Decimais nasceu da necessidade de ser um recurso pedagógico que pudesse possibilitar uma aprendizagem compartilhada entre os discentes com e sem deficiência visual, no intuito de construir uma ferramenta de partilha entre os referidos discentes. Uma forma de estarem mais parceiros e perceberem que juntos poderiam avançar e construir uma aprendizagem significativa e partilhada sem o estigma de que esse é um material apenas para alunos com deficiência.

Posteriormente, a metodologia usando o Tabuleiro de Decimais pode ser testada em uma turma inclusiva do terceiro ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola no município de Belém (PA), turma esta composta de oito alunos, sendo um deles com deficiência visual.

Nossa ideia era trabalhar a subtração envolvendo os números decimais com o Tabuleiro de Decimais e ao mesmo tempo contemplar e exercitar a questão da adição relacionada ao mesmo procedimento, a fim de propor aos discentes um desafio ainda não exercitado nem em sala de aula ou no experimento. O intuito era tentar identificar como os mesmos iriam se comportar com duas atividades, as quais geralmente são realizadas de forma distintas nas aulas e exercícios de matemática, justapostas na mesma atividade, ou seja, os discentes iriam efetuar a subtração e adição na mesma atividade usando o referido instrumento de apoio, o que representa para Cunha (2002) um problema geralmente mais difícil de ser resolvido pelos discentes em sala de aula pela sua dinâmica de complexidade.

Optamos por trabalhar dentro de uma perspectiva que geralmente é pouco enfatizada no contexto escolar por entendermos que ela possa exemplificar um exercício mais complexo e ao mesmo tempo propiciador de reflexão e entendimento pelos discentes, a fim de possam abranger maiores possibilidades de interpretação visando a resoluções de problemas matemáticos de diversas formas e origens presentes no cotidiano. Essa possibilidade foi escolhida através da estratégia de inversão da sentença geralmente usada nos exercícios matemáticos realizados pelos discentes em sala de aula, tais como: $A + ? = C$ ou $? + B = C$, observando que o resultado C é o mesmo para as duas sentenças matemáticas. No caso da sentença $A + ? = C$, o ponto de interrogação significa adicionar ao valor inicial A um valor decimal correspondente à inflação. Para isso, usamos o **jogo da inflação**. Para a sentença matemática $? + B = C$, fizemos uma adaptação do **jogo da inflação**, de modo a utilizar o raciocínio inverso na próxima atividade que seria realizada pelos discentes; por isso, demos o nome ao novo jogo de **jogo do desconto**.

As atividades desenvolvidas sobre os números decimais foram questões baseadas em problemas práticos, que envolviam o sistema monetário, os quais foram indicados pelos próprios discentes através da aplicação da sondagem inicial junto aos mesmos. Elas se referiam aos alimentos que os discentes mais apreciavam consumir e seu respectivo valor que os discentes haviam atribuído. Foi desenvolvido, em conjunto com os discentes, dois jogos, um chamado de **Jogo da inflação** e outro **Jogo do desconto** para serem usados em atividades que envolvessem operações com adição e subtração, respectivamente, e jogados em dupla. O jogo consistia em os discentes tirarem duas cartas, sendo que a dupla tirava, no total duas cartas; isto é, cada participante da dupla tirava uma carta – duas cartas para a dupla. Cada carta continha dois itens, um item alimentar mais apreciado pelos participantes do experimento e o seu respectivo valor representativo, também indicado pelos próprios discentes, questão investigada na sondagem inicial aplicada.

O **Jogo da inflação** consistia em somar com **uma nova carta** que representava a inflação, ou seja, **uma carta que representava um valor decimal**, o qual seria **adicionada** às duas cartas tiradas anteriormente. Em outro momento, a carta com um valor decimal

seria **subtraída** das duas cartas tiradas em outra etapa realizada pelos participantes, o que configurava o **jogo do desconto**.

A Figura 3 mostra os participantes fazendo atividades com o Tabuleiro de Decimais.

Figura 3: Uso da ferramenta Tabuleiro de Decimais pelos participantes



Fonte: acervo do autor

Esta atividade possibilitou um melhor entendimento do conceito e da operacionalização de atividades aditivas com os números decimais pelos discentes participantes da pesquisa e permitiu que houvesse trocas, interações e aprendizados entre os discentes sem deficiência visual e a discente com deficiência visual, fato que não era percebido naquele contexto educacional, além de construir pontes para novas possibilidades de valorização, entendimento e trocas afetivas para os discentes envolvidos nas atividades pedagógicas.

De acordo com Freitas (1999), os educandos precisam entender que uma relação de uso do conhecimento monetário resulta em uma operação matemática. O uso do conhecimento monetário constitui um elemento relevante não só para aprender matemática e números decimais, mas para fazer uso social e cultural do dinheiro de modo responsável e do pleno exercício de

cidadania e entendimento do conceito de valor atribuído ao dinheiro em nosso contexto sociocultural.

Para Freitas (1999), estas experiências decorrentes do cotidiano do discente favorecem ao discente pensar matematicamente os conteúdos aprendidos em sua prática do dia a dia, por isso a escola deve saber usar este contexto monetário para o contexto curricular, visando favorecer ao discente um aprendizado atrelado ao uso social do conhecimento e dos conteúdos matemáticos de modo mais interligado de modo a fazê-lo entender, refletir e usar tais situações a-didáticas em situações didáticas na construção deste entendimento e uso.

Considerações finais

Ao propormos trabalhar a metodologia usada nesta pesquisa, tínhamos intenção de refletir junto aos pares que é possível todos aprenderem de uma forma diferente ao já estabelecido nas aulas de Matemática. Há diversas formas de propiciar a participação e aprendizagem de todos os educandos de forma mais interativa e colaborativa. Nossa intenção era mostrar que o discente, com alguma eventual deficiência sensorial, pode aprender e compartilhar junto com os demais alunos das mesmas potencialidades de aprender e se desenvolver. Ele não precisa ficar isolado ou ser trabalhado utilizando metodologias que o mantém segregado.

Concebemos que todos podem aprender e se desenvolver e que esta mediação pode ser conquistada de forma compartilhada e interativa entre todos, pois nestas interações muitos dogmas, preconceitos e intolerâncias serão superados e revistos por todos que possam fazer parte do processo. Cria-se a oportunidade de repensar e refletir sobre crenças e valores aprendidos que, muitas vezes, seguem a lógica excludente de convivência social.

Ao focarmos nossa investigação na aplicação de uma metodologia didática, não temos a intenção de concebermos que a educação inclusiva vai se efetivar e operar apenas neste viés, mas que a partir de novas formas e caminhos para se buscar e alcançar a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, vamos começar a pensar que a inclusão é de fato uma nova forma de conceber o

processo de ensino e operar na busca de uma construção de cidadania na escola e pela escola.

A intenção dessa pesquisa foi provocar uma reflexão em todos os participantes envolvidos e em eventuais leitores, de que é possível mover a direção do olhar para o atendimento da diversidade humana. É possível movermos a aprendizagem usando outras possibilidades e caminhos do processo de ensino, o qual possa ser mais lúdico e ao mesmo tempo mais próximo do contexto social e cultural.

A atividade proposta também faz outra provocação ao sistema de ensino convencional. Fica evidente que podemos criar situações de ensino partindo do conhecimento trazido do educando, com atuação na zona de desenvolvimento proximal, para levá-lo ao conhecimento potencial, como preconiza a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1998). Enfatizamos que as atividades partiram do entendimento que os discentes tinham acerca do sistema monetário para aprenderem e moverem conhecimentos para a compreensão dos números decimais, por isso, podemos considerar que o objetivo de nossa pesquisa tenha sido cumprido, pois se constatou que as ações desenvolvidas foram claramente eficientes e facilitadoras para a compreensão dos números decimais, conforme foi verificado pelo aproveitamento do desempenho na etapa final de verificação da acomodação do conteúdo aplicado a todos os discentes participantes.

Os resultados demonstrados pela pesquisa inferem que o aluno com necessidade educativa especial tem capacidade de transpor barreiras e superar inúmeras dificuldades e limites impostos não pela presença de sua deficiência em si, mas pelo olhar dos outros em relação a mesma, pois este aluno demonstra, assim como os demais, disposição para superar suas eventuais dificuldades e anseia ocupar um lugar que lhe é de direito, através de seu mérito pessoal, basta que se crie as condições e se use as ferramentas geradoras de oportunidades para que isso seja possível.

Na perspectiva inclusiva, um eixo importante que precisa ser revisto e redimensionado é a formação inicial e continuada dos docentes, que possa atender aos pressupostos de um ensino inclusivo, proporcionando aos docentes competências e habilidades para identificar e atender as reais necessidades especiais de

aprendizagem dos seus educandos, respeitando as suas limitações eventuais e valorizando suas potencialidades.

Assim, o maior desafio da educação brasileira é implementar uma educação que oportunize o desenvolvimento de todas as suas potencialidades; isso sim seria uma educação de fato inclusiva. Neste aspecto, a escola também precisa oportunizar um ambiente acolhedor e motivador para todos os seus sujeitos possam interagir e se desenvolver de forma livre, sem a presença de qualquer impedimento ou barreira de qualquer natureza, pedagógica ou arquitetônica, visando contemplar e atender a diversidade de todos e para todos em suas ações.

Esta pesquisa representa um trabalho inicial que pode ser ampliado com a discussão sobre o uso de instrumentos metodológicos, que possibilitem uma ação mais colaborativa e participativa entre os discentes dentro da perspectiva inclusiva. As sessões realizadas foram um passo na longa caminhada. Poderiam ser adotadas e experimentadas no sentido de oportunizar trocas mais colaborativas entre os educandos com ou sem deficiência sensorial. A metodologia do Tabuleiro de Decimais mostrou ser uma ferramenta pedagógica mais integrativa e dinâmica, por meio da qual todos juntos possam representar seus interesses e motivações na construção de um entendimento, reflexão, usos e ações mais conjuntas e interativas.

Neste sentido, a escolha metodológica contribui para uma reflexão a respeito das vantagens do ensino inclusivo, um ensino que não restringe, mas possibilita a ampliação do sistema educacional, de modo que todos os alunos, indistintamente, possam fazer uso ao mesmo tempo dos recursos didáticos disponíveis. Desta forma, os alunos passam a vivenciar (ou ver) o processo de aprendizagem sob uma outra perspectiva, passam a pensar numa inclusão, em um ensino que não restrinja, mas que possa dinamizar a ampliação da participação de todos. O aluno aprende, sob outra ótica, a ampliar as sensações e a estimular os seus sentidos para perceber não só a Matemática ou qualquer conteúdo dela provindo, mas **aprende a aprender, aprende a pensar, aprende a ser**, aprende a refletir na riqueza de informações e estímulos que são captados pelo nosso sistema sensorial.

Os resultados obtidos pela pesquisa indicaram que o uso do Tabuleiro de Decimais possibilitou um relevante aumento da compreensão nas operações aditivas com os números decimais pelos discentes (com ou sem deficiência visual), promoveu, também, um maior acolhimento, interação e socialização entre os discentes e contribuiu como uma ferramenta para diminuir o processo de segregação e incidir na conquista de caminhos voltados a sua valorização e inclusão.

REFERÊNCIAS

- BAUMEL, R. C. R. C; CASTRO, A. M. Materiais e recursos de ensino para deficientes visuais. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. **Educação especial: Do querer ao fazer.** São Paulo: Artmed, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1997.
- CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** Campinas, SP: Autores Associados; PUC Campinas, 2003.
- CAMARGO, E. P.; SILVA, D. O Ensino de Matemática, Os alunos com deficiência visual e os Parâmetros Curriculares Nacionais: In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, V, 2003, Marília-SP. **Anais eletrônicos: Atas Do V Simpósio Em Filosofia e Ciência, Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades da ciência.** Marília-SP, 2003.
- COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G. ; BUENO, S. T. Personalidade e autoimagem do cego. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectospsicoevolutivos e educativos.** São Paulo: Artmed, 2003.
- CUNHA, M. R. K. **A quebra da unidade e o número decimal: um estudo diagnóstico nas primeiras séries do Ensino Fundamental.** 2001. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

- FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L. Educação matemática e inclusão: abrindo janelas teóricas para aprendizagem de alunos cegos. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 5, n. 10, 2008.
- FREITAS, R. Situações didáticas. In: MACHADO et al. **Educação matemática: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.
- LEITE, H. C. A. et al. **Gráficos e tabelas na ponta dos dedos: matemática para deficientes visuais**. São Paulo: Contexto, 2010.
- MAGALHÃES, R de C. P. et. al. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon, 2003.
- MONTES, S. M. **O aluno deficiente visual na escola: ponto vista do coordenador pedagógico, dos professores e dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2002.
- OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SÁ, E. D. de.; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado**. Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- VIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZUNINO, D. L. **A matemática na escola: aqui e agora**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ENSINO DE LEITURA NA EJA: ANÁLISE DE NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 4º CICLO

Allan de Andrade Linhares (UFPI)¹

Introdução

Segundo Larrosa (2002), para o sujeito definir quem ele é, ele narra, pois quando narra, volta no tempo, revisita suas memórias, revive experiências, relembra momentos importantes, reflete sobre suas histórias de vida, histórias essas que o tornam único. Os seres humanos são contadores de histórias, “nossas histórias são muitas histórias. Em primeiro lugar porque muitas vezes não a contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros” (LARROSA, 2002, p. 20). A narrativa é, portanto, a companheira inseparável do ser humano.

Este capítulo discute os processos formativos de ensinantes-aprendentes² da EJA revelados a partir de suas narrativas orais de vida e de formação, motivado pela questão norteadora: Como se dá o ensino de leitura na perspectiva dos discursos produzidos por meio dos relatos de vida e de formação de EnAp de EJA de escolas públicas?

Para responder à questão traçamos: investigar as concepções e práticas de leitura, discursivamente construídas nos relatos de vida e de formação de EnAp para desenvolver o ensino de leitura. A fim

¹ Doutor em Língua Portuguesa (PUC-SP). Docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: andradess5@hotmail.com

² Palma e Turazza (2014), apoiadas em estudo da psicopedagoga argentina Alicia Fernández, definem este termo como uma nova postura assumida pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem. O aluno, nesse processo, assume um papel ativo, pois, além de construir novos conhecimentos, está apto a ensinar ao seu professor e aos seus colegas de classe. Para Fernández (2001 apud PALMA; TURAZZA, 2014a, p. 29), —Os termos ensinante e aprendente não são equivalentes a aluno e professor. Estes últimos fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. Esse posicionamento, embora relacionado com as experiências que o meio provê ao sujeito, não está determinado por elas. Palma e Turazza esclarecem que o uso desse termo marca uma nova postura ao aluno, o qual se torna responsável pelo seu aprendizado. O professor seria, agora, o ensinante-aprendente, aquele que, na postura defendida pela ED, é responsável por orientar e mediar a aprendizagem, mas também aprende com os seus estudantes no decorrer desse processo. Indicarei, neste texto, o termo aprendente-ensinante como ApEn e ensinante-aprendente como EnAp.

de alcançar o objetivo pretendido na pesquisa, procedemos à produção das narrativas orais a fim de prover um desvelamento do oculto do discurso de EnAp, como foi constituída a sua história de vida, a de leitura e a de formação. Os dados produzidos a partir dessas etapas da pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico das experiências formadoras e das narrativas, além do arcabouço da Educação Linguística.

Participaram da investigação três EnAp de escolas de 4º ciclo de EJA do município de Parnaíba-PI. Contudo, neste texto serão apresentados os dados apenas de uma das professoras em razão da objetividade que o formato exige.

Para facilitar a compreensão, o texto está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos a compreensão dos autores sobre o que é uma Pedagogia da Leitura; na sequência, a discussão e a análise das narrativas de uma professora de EJA sobre concepções e práticas de leitura; para concluir, as considerações finais.

Em busca de uma pedagogia de leitura

Ensinar-aprender a ler é criar condições para se desenvolver a capacidade de compreender a tipologia textual e os gêneros textuais, partindo-se da consideração do conhecimento prévio do leitor que, conseqüentemente, será ampliado. O ensino de leitura como processo de construção de sentidos pressupõe um professor mediador desse processo de forma que torne os alunos conscientes das estratégias que usam e que são necessárias para a compreensão dos diferentes gêneros nas diversas situações comunicativas.

Para um ensino mais produtivo de interpretação e produção de textos, talvez seja preciso abandonar certa noção tradicional do que se entende por texto: a de que ele é produto, resultado de uma sequência de frases, que sai da cabeça de um autor e que deve aderir a sensibilidade do leitor. Em vez da prática comum de se captar primeiro o significado, **o que**, finalidade maior de certas correntes do ensino escolar, deve-se partir para o enfoque do **modo** como o texto foi produzido, ou seja, deslocar-se do significado/conteúdo original para os efeitos de sentido a partir do exame das “operações” linguísticas que o produziram. Desse modo, em vez de se buscar o que o texto diz, procurar analisar **como o texto diz** e **por que diz o**

que diz de um determinado **modo** trará consequências importantes para o desenvolvimento do sentido como um todo.

Nos dizeres de Gouvêa, Pauliukonis e Monnerat (2017), o processo de leitura deve ser visto como uma importante prática social de reconstrução da trajetória do autor, passível de ser recuperada. Tal perspectiva vai de encontro à tentativa de impor significados únicos ou hegemônicos para o texto. É possível ensinar o aluno a perceber que há possibilidades de significação, que se pode escolher uma ou algumas delas e reconhecer as estratégias que geram essa possibilidade. Para isso, é preciso colocar a gramática ou a língua em prática, em vez de se ensinar apenas sobre ela, como faz, prioritariamente, a escola tradicional, por meio da insistência na transmissão de uma metalinguagem e ênfase na descrição do fenômeno linguístico, muitas vezes como um fim em si mesmas.

A noção de texto considerada como discurso pressupõe, assim, que ele seja resultado de uma operação estratégica de comunicação, produzida por um enunciador e decodificada por um leitor, em três níveis: “o *referencial*, que diz respeito ao conteúdo contextual; o *situacional*, relacionado aos entornos sociais – contexto -, e o *pragmático*, referente ao processo sociointerativo”. (GOUVÊA; PAULIUKONIS; MONNERAT, 2017, p. 51). Ler é, portanto, um trabalho de observação e análise de operações linguístico-discursivas utilizadas para produzir efeitos de sentidos, na e pela estrutura textual.

Coscarelli e Novais (2010 *apud* ZACHARIAS, 2016, p. 18), entendem que a leitura é uma tarefa complexa, que exige muito preparo do aluno. Para elas, ler

[...] é um processo de integração de várias operações. Ler envolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos, **imprescindíveis** à construção de sentido. (grifo dos autores).

Os aspectos acima mencionados demonstram a difícil tarefa dos leitores diante dos textos e revelam o grande desafio que os professores têm ao tomar a leitura como objeto de ensino, a qual se

realizada a fim de formar construtores de sentidos, possibilita desenvolver a competência comunicativa.

Concepções e práticas de leitura: uma abordagem narrativa

A história de vida configura-se como abordagem qualitativa que encaminha o pesquisador para colher o ponto de vista do sujeito, que transmite, através de suas narrativas, a descrição de suas impressões e significações do mundo. Experimentadas no cotidiano, reflete sobre sua vida, desvelando a prática socialmente reproduzida no contexto em que atua como indivíduo e como ser sócio-histórico.

Ao narrar seus relatos, os falantes/sujeitos inscrevem suas singularidades de vida e fazem refletir as relações sociais e a coletividade na qual foi construída sua vida, sua história. Demartini (2008, p. 45) destaca que “os sujeitos se constituem na diversidade e é na diversidade de situações/experiências que as relações ocorrem no campo educacional, não se podendo excluir qualquer elemento da trama que o constitui”.

A formação do professor tem sido, nos últimos anos, um campo fértil para a alavancada que se teve nas pesquisas autobiográficas, por se acreditar que onde está a história de vida do professor está, também, o nível da sua contribuição como pessoa e como educador.

Escrever sobre a vida tem muitos rótulos: retratos, memórias, histórias de vida, estudos de caso, biografias, jornais, diários, entre outros; cada um com suas perspectivas e diferenças. No entanto, se, por um lado, o escopo da biografia é sempre a vida do sujeito, por outro, as forças propulsoras das biografias são sempre as memórias, imortalizadas pelas lembranças, próprias ou do(s) outro(s). Por isso, no que tange às biografias, cabe à memória colocar o sujeito em contato com suas lembranças para, assim, evocar as suas recordações-referências³.

As narrativas orais das professoras de EJA, obtidas por meio das entrevistas narrativas, constituem um caminho fértil para a formação e possível emancipação dos envolvidos no estudo,

³ Josso (2004) caracteriza as recordações-referências como bases constitutivas das narrativas de formação.

professoras colaboradoras e pesquisadores, pois lhes possibilita “construir-se formando-se, formar-se construindo, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento” (JOSSO, 2004, p. 205). Trilhar esse caminho na investigação significa caminhar em direção contrária ao definhamento da experiência e da memória.

Olhar para o passado pode ajudar o indivíduo a encontrar explicação para significados nas ações que realiza hoje como pessoa que foi construindo seu percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros e a dar sentido, no caso da docência, ao seu posicionamento como EnAp e formador de professores (MOITA, 1995). O recurso à narrativa autobiográfica e à de formação inscreve-se na ideia de que, ao se narrarem episódios com significado, eles serão analisados de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, os quais antes não nos tinham sido percebido.

A fim de analisar e caracterizar as concepções e práticas de leitura reveladas nos discursos produzidos na narrativa da professora Mara⁴, a seguir, suas narrativas.

Lembranças que marcaram o ingresso na EJA

A entrada na carreira docente é marcada pelo choque de realidade, conforme identificado por Huberman (1992). Nas narrativas da colaboradora, o choque da realidade também fez parte de sua vida profissional. No entanto, ele deu-se não pela ausência de competência para relacionar a teoria estudada com a prática, mas pela ausência de dois aspectos, experiências e/ou conhecimentos. Em outras palavras, devido à falta de formação inicial em ensino de leitura e de fundamentos sobre as práticas em EJA ou mesmo de formação continuada e à falta de experiência em ensinar adultos, houve alguns conflitos ao iniciar essa prática. Está marcado na narrativa da colaboradora que o ingresso na EJA não se deu de forma espontânea, mas, sim, para atender às carências de professores para o público, bem como garantir a lotação e a carga horária em suas escolas ou na rede municipal. Esse aspecto marca o início da

⁴ Nome fictício adotado na pesquisa para identificar a professora colaboradora.

experiência da maioria dos docentes com EJA.

Destacamos o relato da EnAp Mara:

Mara: Por falta de turmas para a minha lotação, foi lotada na EJA. (...) Naquele momento, não passava pela minha cabeça outra coisa senão os perigos do ensino noturno, a má qualidade do aluno, as complicações e DIFICULDADES que eu teria por falta de experiência e aptidão. Fiquei apavorada

A falta de conhecimentos, seja de ordem teórica e/ou prática, ficou claramente marcada nas narrativas da colaboradora Mara (as complicações e DIFICULDADES que eu teria por falta de experiência e aptidão). Esse quadro denuncia, infelizmente, que os sistemas de ensino não priorizam a capacitação de professores nem a sua formação continuada. Entemos que, além disso, denota a falta de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à contratação de professores específicos para a área. Essa realidade influencia tanto no processo de profissionalização dos professores como de sua profissionalidade, uma vez que, além de explicitar a desvalorização profissional dos docentes, repercute na subjetividade do professor no que se refere não apenas ao seu valor enquanto pessoa como também na qualidade de sua prática.

Concepções e práticas de leitura presentes nas narrativas sobre o fazer docente

A eleição por uma determinada concepção de leitura pode alargar ou limitar o universo de construção de sentidos das práticas leitoras. Foram selecionados alguns trechos dos discursos presentes nas narrativas das EnAp que representam as concepções que têm internalizadas: foco no autor, no texto ou na interação. Essas concepções refletem marcas da formação teórica em leitura a que tiveram acesso.

Sobre o entendimento de leitura, Mara manifestou-se desse modo:

Mara: Pra mim, leitura não é só... você compreender as palavras, conhecer as palavras e decifrar aquele código, mas eu acho que é bem abrangente, ... a leitura é o que se faz com

vários sentidos, é uma percepção do ambiente que rodeia o indivíduo. Então, é uma atividade de observação também que a pessoa que lê, ela vai dizer o que ela observa ao seu redor, além do que ... as palavras podem dizer. É algo que vai além das palavras.

Mara entende que o leitor não pode ser passivo diante do texto. Também explicitou uma concepção interacional de leitura, pois afirmou que *leitura não é só... você compreender as palavras, conhecer as palavras e decifrar aquele código, mas eu acho que é bem abrangente, ... a leitura é o que se faz com vários sentidos e, segundo as colocações de Silva (1999, p. 16), — ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos, o que nos encaminha para uma atividade de construção, que vai além da simples decodificação, como disse a professora.*

Percebemos que a EnAp entendeu o texto como desencadeador de múltiplos sentidos, fato constatado ao afirmar *a leitura é o que se faz com vários sentidos*. Segundo Silva (1999, p. 16) —a riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores. Logo, constatamos que sua concepção de leitura pressupõe a construção de muitos sentidos. Parece-nos que Mara entendeu a importância de ativar contextos para a atividade de leitura ao destacar que *é uma percepção do ambiente que rodeia o indivíduo. Então, é uma atividade de observação também que a pessoa que lê, ela vai dizer o que ela observa ao seu redor, além do que ... as palavras podem dizer*. A partir das leituras de Koch (2009), entendemos que todos os saberes de que o leitor precisa para interagir com o texto estão inclusos nos contextos sociocognitivos, daí a importância da afirmação da EnAp.

As narrativas contribuem para a compreensão das experiências pessoais vivenciadas, revelando que elas ocupam um lugar especial e único na vida profissional de uma professora. Nessa direção, ainda sobre as narrativas da professora Mara, é preciso considerar o público com quem atua e o significado de ler nessa modalidade. Na perspectiva dos Estudos do Letramento, ler é saber como funcionam os textos nas diversas práticas socioculturais. Assim, o EnAp de EJA precisa conhecer e entender o espaço e as vivências de jovens e

adultos para que possa saber a metodologia apropriada a ser utilizada, desde que chame a atenção do público e seja útil para ele, além de ser capaz de compreender as respostas desses estudantes às propostas lançadas.

A EJA deve priorizar, então, uma formação específica para atender às reais necessidades dos alunos jovens e adultos: garantir a melhoria das condições de mercado de trabalho e as necessidades de aprendizagem; adquirir competências da leitura e da escrita para atingir melhores condições de vida e desenvolver níveis maiores de letramento. Suas práticas educativas devem privilegiar a realidade de vida dos sujeitos e o diálogo constante entre professor e aluno.

Por essa razão, dentre as práticas de ensino de leitura está aquela que se refere às estratégias leitoras, visto que tais estratégias precisam ser ensinadas pelos professores a fim de evitar que a resposta pronta predomine no estudo de um texto. Ensinam-se estratégias de compreensão textual para formar leitores autônomos, aqueles que aprendem por meio da leitura, mantendo relações entre seus conhecimentos prévios e as informações advindas dos textos (SOLÉ, 1998). Nesse sentido, a EnAp Mara narra sobre suas estratégias no ensino de leitura:

Mara: Hoje em dia eu procuro trazer textos que realmente chame a atenção. Não dá para passar para passar para os alunos qualquer texto! Um texto que eles se interessem em ler e, às vezes, um texto assim não muito longo também porque muitos já NÃO querem ler. Às vezes, leem pela insistência e, também, procuro conscientizá-los da importância da leitura na vida prática deles, na vida secular e, com essa conscientização e com a insistência também, muitos acabam lendo.

A ApEn M não descreveu procedimentos que envolvessem a presença de objetivos a serem realizados. Não nomeou ações para atingir tais objetivos por meio da leitura. Construiu, sutilmente, encaminhamentos de atividades para trabalhar o ensino por meio do texto, os quais, se realizados com a mediação do docente, poderiam desenvolver nos alunos meios para escolherem estratégias de compreensão leitora. Quando narrou: [...] eu procuro **trazer textos que realmente chame a atenção**. Não dá para passar para passar para os alunos qualquer texto, percebemos que entende as atividades de

leitura como desencadeadora de desejo e prazer, já que deixou clara a importância de seleção de atividades que os alunos [...] se interessem em ler. Essa posição mantém concordância com Kleiman (2007) ao citar Bellenger (1978), o qual pondera que a leitura se baseia no desejo, cuja experiência com o texto pode transformar as experiências de vida. Diante dessa colocação, entendemos que Mara tratou a leitura como atividade criadora de sentido e que, se mediada, pode encaminhar o aluno para estratégias de ordem cognitiva, como o acesso a conhecimentos prévios. Solé (1998) caracteriza essa atividade como estímulo a expor o que os alunos conhecem do tema.

A EnAp afirmou que tentava disponibilizar texto que não fosse [...] muito longo também porque muitos já não querem ler. Parece-nos que responsabilizava os ApEn pela falta de desejo para ler, o que contrariava com afirmações apontadas acima, em que dizia considerar o interesse dos alunos pela leitura. Em relação à extensão do texto, Mara a percebeu como uma saída para chamar a atenção do leitor, fato que é oposto ao que os PCN entendem:

Analisando os textos escritos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes apenas fragmentos de um texto maior - sem unidade semântica e/ou estrutural -, simplificados, em alguns casos, até o limite da indigência. Confunde-se capacidade de interpretar e produzir discurso com capacidade de ler e escrever sozinho. (BRASIL, 1998, p. 50).

Os próprios discentes devem selecionar marcas, construir hipóteses e testá-las, dentre outras instruções que o encaminhem à compreensão do texto. Essas instruções, obviamente, precisam ser ensinadas. Em se tratando de seleção textual para o trabalho em sala de aula, os PCN elencam como estratégia elegível para ampliar o conhecimento de mundo leitor o desafio. O texto longo pode ser desafiador e romper como o universo de expectativa dos alunos, considerando sua condição atual. Os parâmetros enfatizam que os EnAp precisam orientar a leitura para que essa estratégia se efetive. Com relação ao trabalho de conscientização da importância da leitura, Mara considerou: [...] procuro conscientizá-los da importância da leitura na vida prática deles [...], a EnAp não informou quais

procedimentos usava para fazer com que os alunos entendessem que a leitura os capacitaria a usar os conhecimentos apreendidos em outros contextos. Há a necessidade não apenas de conscientizar, mas também encaminhar atividades que permitam ao aluno interagir com o texto. Segundo Kleiman *et al.* (2001), a formação do leitor autônomo não ocorre espontaneamente, pois é uma tarefa de ordem cognitiva e social. Percebemos que Mara não descreveu as estratégias que usava para o ensino de leitura, demonstrando que se confirmava a afirmação feita na entrevista narrativa sobre a falta de encaminhamentos para a construção de orientações leitoras em sua formação teórica, recorte da pesquisa não priorizado para este texto. Acreditamos que, possivelmente, a falta de acesso a bases teóricas na formação leitora reflete sobre as escolhas utilizadas pela EnAp.

Concordamos com Silva (1999) quando diz que, possivelmente, as práticas e concepções teóricas simplistas de leitura têm como causa a estagnação docente e suas condições objetivas para a convivência com textos no ambiente escolar. O autor é enfático ao dizer que —[...] a pobreza material do contexto escolar [...] para as práticas de leitura é diretamente proporcional ao empobrecimento de pensamento daqueles que têm por responsabilidade planejar e orientar essas práticas. (p. 12).

Com as análises realizadas, percebemos que as EnAp não procederam ao ensino de procedimentos de leitura, embora manifestassem, tentativamente, aproximar os ApEn do texto e da leitura. Não descreveram as estratégias de leitura que os alunos deveriam acessar para chegar à compreensão.

Considerações finais

Talvez o maior atributo do trabalho com narrativas seja o de colocar os sujeitos com o que Larrosa (2010) chamou de *experiência da língua*, ou seja, saber que a nossa língua não nos pertence, que não se submete a nossa vontade, pois estamos imersos em sistemas de significações que atravessam tempos, espaços e que nos constituem como subjetividades e como leitores. A leitura das narrativas das colaboradoras da pesquisa nos transportou para espaços, sistemas, práticas, sentimentos, afetos, repulsas experienciadas em nossas

próprias memórias de leitura. Esses elementos são constitutivos também da nossa formação leitora.

Desse modo, afirmamos que os significados que as professoras atribuíram aos fatos não podem ser vistos apenas como sua experiência privada; são também produto de certos sistemas comuns de significação, porque a linguagem não é produto dos agentes individuais; não é apenas algo intermediário entre o sujeito e o objeto. Esse talvez seja o confronto mais irremediável do trabalho com narrativas e, ao lado deste, a clareza de que o homem se constitui nas histórias que conta sobre si, a ele mesmo e aos outros. Assim, as narrativas aqui propostas não são meras descrições, rememorações, única e simplesmente, são o entrelaçamento de constitutividades; são agenciamentos, o que significa dizer que é contando as nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade.

Enfim, a pesquisa narrativa trouxe significativa compreensão sobre o ensino de leitura para as professoras, pois os discursos produzidos durante os encontros interativos mostram que foram produzidos a partir de um novo local social, ou seja, um olhar mais crítico, mais analítico, mais atentos às várias influências sociais, culturais, ideológicas materializadas nos textos. Acredita-se, portanto, que as professoras saíram com um olhar que, certamente, proporcionará aos seus alunos a postura de leitores sociais, ou seja, comunicativamente competentes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1998.
- DEMARTINI, Z. de B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu C. de.; MIGNOT, Ana C. V. (org.) **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 39-64.
- GOUVÊA, L. H.; PAULIUKONIS, A. L.; MONNERAT, R. Texto, cotexto e contexto: processos de apreensão da realidade. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professor**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.
- JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KLEIMAN, A. *et al.* **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MOITA, M.C. Percursos de Formação e de Trans-formação. *In*: Nóvoa, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-132.
- SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZACHARIAS, W. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 16-29.

OS CAMINHOS DO MANGUE: LITERATURA E INTERDISCIPLINARIDADE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Wagner Muniz de Andrade (UFPA)¹
Terezinha Valim Oliver Gonçalves (UFPA)²

Introdução

Tem a relação afetiva ali com o mangue, pelo menos para mim traz essa relação afetiva, mesmo de... e aí quando a gente que se formou em Biologia traz toda aquela questão ecológica/biológica. E, aí, quando a gente se remete à relação afetiva e essa questão biológica/ecológica, se torna uma coisa gigantesca na gente. (participante do Curso de Extensão)

A epígrafe traz a fala de uma das participantes do Curso de Extensão “Ciência e Literatura Infantil nos Anos Iniciais”, que revela suas impressões sobre o contato com uma instalação³ montada para ser apresentada aos cursistas. Os participantes desse Curso foram alunos da graduação do Curso de Licenciatura Integrada da Faculdade de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (LIECML – UFPA), futuros docentes do ensino fundamental, e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em um total de dezessete participantes. Nesse sentido, podemos situar os participantes como os enunciadores de seus próprios percursos de formação, na medida em que se inserem nessa pesquisa como autores de uma narrativa de si e não como narradores interpretados por outros. Sendo assim, como pesquisadores, precisamos considerar a “vida que pulsa” nas narrativas dos sujeitos e, conforme destacado na epígrafe, sua “relação afetiva e essa

¹ Doutorando, Universidade Federal do Pará (UFPA), E-mail: wagnermun@gmail.com

² Professora Doutora, Universidade Federal do Pará (UFPA), E-mail: tvalim@ufpa.br

³ A instalação em questão refere-se a uma exposição audiovisual que simulou o ecossistema de um manguezal e foi voltada para os participantes do Curso.

questão biológica/ecológica, que se torna uma coisa gigantesca na gente.”

Ao organizar as análises que apresentaremos dos diversos textos de campo, produzidos nos encontros do Curso de Extensão, entendemos como necessário evocar o conceito de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, proposto por Clandinin e Connelly (2015). Para os autores, o espaço tridimensional pode ser entendido por meio das dimensões responsáveis pela sua organização, a saber: a temporalidade, ou seja, a passagem no tempo (passado, presente e futuro), considerada a primeira dimensão; o pessoal e o social, no sentido de que a pesquisa deve se aproximar do outro, reconhecendo suas realidades e experiências, a segunda dimensão e o lugar, que pode ser entendido como o contexto em que se deram as experiências, que representa a terceira dimensão.

Partindo desse conceito, propomos analisar o evento de pesquisa “Caminhos do Mangue”. Dessa forma, em uma investigação narrativa, o espaço tridimensional tem que ser levado em conta, uma vez que as experiências dos participantes (pessoal e social), o momento em que essas experiências se dão (temporalidade) e o lugar em que elas ocorreram são fundamentais para a construção de uma narrativa.

A metodologia da pesquisa narrativa permitirá que os leitores compreendam que as narrativas de educadores e futuros educadores tornam-se, para além de profissionais da educação básica, construtores da história de si mesmo. História em que esse docente ou docente em formação possa se identificar como um educador em Ciências, movendo-se em um único processo na esfera da prática pedagógica interdisciplinar que impulsiona um “novo” olhar que reverbera em novos atos docentes.

Pensamos a pesquisa como uma relação dialógica em que pesquisador e pesquisado(s), sujeitos que falam, podem refletir, aprender e ressignificar-se. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 319),

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem,

procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.

No diálogo que constitui a pesquisa, é importante destacar, em um primeiro ponto, que é uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004) baseada em uma concepção narrativa. A ação da pesquisa foi a realização de um projeto de formação continuada cujos encontros configuraram-se como campo da investigação. Nesse projeto, não somente as professoras da educação básica estavam em formação, mas também os licenciandos, pesquisadores e formadores, uns encontrando-se com os outros, deslocando-se de posição, constituindo-se na e pela alteridade, por meio de suas subjetividades.

As narrativas revelam os modos como pensamos e compreendemos o que vivemos, sempre por modos pessoais, singulares, ao mesmo tempo que são fundadas em experiências coletivas. Há que se destacar que o pesquisador, ao pensar seu fazer, passa por dois momentos do seu trabalho. Aquele em que ele está com os sujeitos da pesquisa, e, dessa forma, produzindo com eles os textos de campo, compartilhando experiências, mas também participa de um segundo momento. Esse é o momento de afastamento, em que ele analisa aquilo que foi visto, experienciado, sentido etc. Portanto, é necessário que ele se afaste das experiências (LAROSSA, 2002) vividas para poder enxergar aquilo que, não era possível no momento em que as vivenciava. Afastar-se é uma maneira de se ter uma maior capacidade de ver melhor, ou, como propõe Bakhtin (2003), ter um excedente de visão e, assim, de um lugar mais distanciado no tempo e no espaço, poder analisar tudo o que se viveu, ou seja, de um lugar exotópico.

Os caminhos do mangue: um desabrochar de experiências

O objeto de pesquisa, mais especificamente o evento observado e analisado no percurso de investigação, assim como os rios que correm e nunca retornam, são únicos e irrepetíveis e podem ajudar a compreender eventos semelhantes. Nesse sentido, o termo evento nesta pesquisa será entendido a partir do conceito de ato. Segundo Bakhtin (2010, p. 79), o ato é

considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua própria realização – de algum modo conhece, de algum modo possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele e o considera em sua completude – seja no seu aspecto conteudístico, seja na sua real factividade singular [...].

Portanto, a intenção principal de nossa análise não foi a descrição de eventos de forma objetiva e sistemática, muito menos com o propósito de contextualizar as narrativas por meio de uma análise quantitativa de aspectos linguísticos que se repetem, mas a preocupação primordial foi com a ideia de um entendimento *responsivo e responsável*⁴ das narrativas. Nosso principal objetivo foi “compreender a vida que pulsa” (MINAYO, 2007, p. 72), participando dos eventos e interpretando os possíveis sentidos que as narrativas vão trazer e, assim, analisá-las, buscando compreendê-las.

Dessa forma, é necessário entender o que nos ensinam os sujeitos da pesquisa que vivem na região Norte do país, principalmente em Belém e em cidades conurbadas à capital, sua relação com o manguezal, na construção de uma narrativa que indica a dimensão de análise, trazendo práticas linguageiras (GERALDI, 2010), que aqui asseveramos como termos próprios dos lugares de onde vieram ou de que fazem parte. Esses termos sofrem influências de outros provindos de diversos discursos ou de outras narrativas. A linguagem aqui é permeada da palavra outra, do outro no próprio discurso. É importante que se diga que os termos locais também se encontram com os termos científicos, ou seja, o discurso individual está permeado do discurso científico.

Dessa forma, o evento analisado deu-se a partir de uma instalação produzida e montada com o auxílio de alunos do doutorado e mestrado do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Assim, a instalação foi produzida para ser vivenciada pelos participantes do Curso de Extensão. Nela, foram mostradas fotografias com cenas de pessoas

⁴ Segundo o Grupo de Estudos dos Gênero do Discurso (GeGe) (2009), da Universidade Federal de São Carlos, para se entender os conceitos, é necessário “aliar responsabilidade e responsividade: ao mesmo tempo em que sou responsável pelo que faço e digo, também faço e digo em resposta a uma série de elementos presentes em minha vida como *signos*.”

que fazem parte do ecossistema manguezal e imagens de manguezais. Além disso, produziu-se um vídeo em que esse ecossistema é mostrado. É importante enfatizar que a região de onde o vídeo foi produzido pertence ao litoral do Pará, mais especificamente, ao Município de Salinópolis, ou seja, uma localidade bem conhecida dos paraenses e isso pôde fazer sentido para os participantes, uma vez que boa parte conhecia a região ou morara em regiões com características similares. O vídeo foi exposto em *looping*, ou seja, ele se repetia infinitamente, e o áudio original foi preservado para a imersão dos participantes.

A disposição das fotos justifica o nome da instalação, pois elas ficavam afixadas em um varal, presas por um fio de nylon, e, em razão da forma como foram organizadas (as fotos eram voltadas para várias direções), propiciou aos participantes que andassem entre elas, de maneira aleatória, observando as fotografias. Esse percurso feito, sem uma predefinição, foi proposital para que os participantes construíssem caminhos próprios e pudessem pensar o referido ecossistema e as possíveis relações com sua experiência de vida. Pensar essa exposição também teve por intenção desencadear memórias, narrativas autobiográficas e questões relativas à ciência, à ecologia, ao ambiente. A foto a seguir mostra a instalação e os participantes imersos nela.

Figura 1 – Participantes do Curso de Extensão em visita à instalação



Fonte: arquivo dos autores

A apresentação da instalação ocorreu no primeiro dia de formação e foi a segunda atividade desse dia⁵. No entanto, foram, a partir dela, desencadeadas outras atividades em que a literatura infantojuvenil conduziria a relação interdisciplinar com o ensino de Ciências.

As narrativas de vida que se desvelam após a instalação

Após a ida dos participantes à exposição, em que puderam ver e interagir com as fotos, uma vez que a instalação permitia que alguns sentidos pudessem ser afluídos, os cursistas retornaram à sala de aula. É importante destacar que a instalação possibilitava aos participantes, por meio de impressões táteis, que tocassem nas fotos e pudessem movimentá-las; por meio da visão, assistissem ao vídeo e vissem as fotos e, por meio da audição, pudessem ouvir os sons do manguezal (os pássaros gorjeando, o som das árvores se movimentando pela ação do vento, o barulho de água etc.). Todas essas sensações tiveram por intenção levá-los a um lugar diferente daquele em que estavam, para refletir sobre os aspectos do manguezal e trazer à memória possíveis reminiscências.

Ao retornarem para a sala de aula, os participantes foram levados a refletir sobre as possíveis sensações que tiveram ao interagirem com a exposição, se algo havia desencadeado reflexões ou se aquela imersão no ambiente simulado de um manguezal poderia ter trazido sensações de experiências ligadas a esse ecossistema.

Assim, pudemos perceber que a instalação proporcionou a possibilidade de que surgissem narrativas por parte dos cursistas que conduziram a novos olhares sobre o espaço tão comum às regiões costeiras e também ao litoral do estado do Pará.

Dessa forma, passamos a analisar o primeiro momento logo após a ida à exposição “Caminhos do Mangue”.

É importante destacarmos que os caminhos que trilhamos por meio das narrativas são responsáveis por mostrar experiências vividas nesse mundo. A seguir, apresentamos falas transcritas das

⁵ A primeira atividade foi um pequeno questionário de sondagem sobre conceitos que seriam discutidos durante o Curso.

participantes, referentes a esse primeiro momento. Foram selecionadas três transcrições, referentes a experiências de três cursistas. Para isso, fizemos a identificação por numeração, a saber: participante 1, participante 2 e participante 3.

No trecho transcrito a seguir, trazemos a fala da participante 1, com suas reflexões sobre a instalação.

<p><i>Pesquisador:</i> <i>Quais as primeiras sensações quando vocês entraram na instalação?</i></p> <p><i>Participante 1:</i> <i>O caminho do mangue me levou lá para a minha infância.</i></p> <p><i>Pesquisador:</i> <i>Conte isso para nós, gostei disso.</i></p> <p><i>Participante 1:</i> <i>Porque eu nasci numa ilha, em meio a um mangue, lá na comunidade de Caratateua, interior de Bragança. Então, eu vivi lá até meus cinco anos. Era só uma parte assim, um círculo de terra firme, e o resto era mangue. Tanto que é de lá que originou o porto da comunidade. Depois nós e o papai nos mudamos para o outro lado da estrada onde não é mangue. Então, quando eu entrei no “Caminhos do mangue”, eu falei para ela aqui: - Nossa, eu voltei para a minha infância. Isso me fez rememorar: fui lá no baú da memória. Me senti muito em casa. Foi essa a sensação que, porque não foi nada novo, foi na verdade reviver, em outro espaço, o que eu vivi na prática, entende?</i></p> <p><i>Pesquisador:</i> <i>Então, aquela espaço te constitui e te faz rememorar?</i></p>
<p><i>Participante 1:</i> <i>Sim. Todas aquelas imagens eu vivi, o momento da pessoa. A gente brincando... a gente cozinhava os caranguejinhos pequeninhos – não podia, né, gente? (risos)</i></p> <p><i>Participante 2:</i> <i>Por causa do defeso</i></p> <p><i>Participante 1:</i> <i>Foi a minha realidade, a minha vivência.</i></p>

Nesse trecho da transcrição, podemos constatar as primeiras impressões que a instalação causou em uma das participantes. A fala aqui transcrita remete ao espaço tridimensional que Clandinin e Connelly (2015) apresentam em sua obra. Ao adentrar à instalação, a participante 1 retorna ao seu passado (temporalidade) “fui lá no baú da memória”, rememorando momentos de sua infância, trazendo novas experiências ao presente, ou seja, a instalação, que representa o presente, fez que ela se “embrenhasse” pelos manguezais do passado.

Mesmo estando em uma outra localidade, ela volta à pequena comunidade de Caratateua, lembrando espaços aos quais há muito não retornava “foi na verdade reviver, em outro espaço, o que eu vivi na prática, entende?”. Aquele espaço novo (a instalação) fez que ela “viajasse” no tempo e no espaço retornando àquela localidade: “O

caminho do mangue me levou lá para a minha infância”, retornando nesse tempo, que, como afirma o poeta, foi a “aurora” de sua vida. Entendemos que, normalmente, esses momentos do passado podem ser marcados por sentimentos de felicidade e de acolhimento: “Me senti muito em casa”. Assim, reconhecemos que esse espaço tridimensional cria um sentido de deslocamento em continuidade, e a participante move-se “de um passado rememorado em um lugar para o momento presente em outro, todos construindo imaginativamente uma identidade para o futuro” (CLANDININ & CONNELLY, 2015, p. 91).

Pensando na tríade, a narrativa apresentada pela participante 1 constrói uma relação clara com questões ligadas à Ciência. Ao falar da experiência de comer “caranguejinhos”, ela diz: “não podia, né, gente?” e que é completado pela participante 2: “Por causa do defeso”. Pode-se verificar que a participante 1 está tratando de questões ligadas ao impedimento da apanha de algumas espécies em determinado período do ano, por regulamentação, em razão de esses animais estarem em fase de procriação ou em crescimento. Mesmo que a participante 1 não nomeasse o impedimento de se pescar ou consumir caranguejos ainda em crescimento com essa terminologia (defeso), é possível reconhecer que ela entende do que se trata. Quando a participante 2 apresenta a palavra “defeso”, esta não causa estranheza à participante 1.

Assim, abordando a questão dos enunciados produzidos durante as narrativas, percebo que a linguagem científica ou saber científico está presente em diversos momentos. O conhecimento do que é um manguezal, suas características, sua fauna e flora são conhecimentos científicos/empíricos os quais as participantes dominam.

Também, destacamos como relevantes os discursos que vão sendo construídos, durante as falas, os posicionamentos sobre as questões do manguezal, mostrando as diversas vozes dos discursos que influenciam outros discursos, numa cadeia ininterrupta, as vozes da ciência, do conhecimento empírico recebido de seus pais etc.

A seguir, abordaremos a fala da participante 2.

Participante 2:

Sabe o que é interessante? Porque a minha família é de Caratateua. Não [eu] particularmente, eu não nasci lá, não cresci lá, mas lembro da minha infância, da minha família, quando ainda morava lá, minha avó e minha bisavó.

Participante 1:

Será que somos parentes?

Participante 2:

Pode ser. Eu ia passar férias, depois minha bisavó veio morar em Bragança e minha avó em Acarajó.

Pesquisador:

Todos esses lugares ficam na região costeira.

Participante 2:

Assim: tem gosto de infância e de férias, porque sempre que nós íamos para lá, tem uns tios que ainda são carangueiros, então, sempre que nós vamos para lá, minha mãe, eu, eles vão catar caranguejos e trazem para...

Pesquisador:

Qual o caranguejo que vocês comem? O nome?

Participante 2:

Uçá.

Participante 1:

O siri e o caranguejo.

Pesquisador:

O siri e o caranguejo.

Participante 2:

A relação com o mangue, eu acho que, principalmente, [para] o paraense é muito próxima, porque a gente atravessa o rio, já tem o mangue, é muito presente essa questão do mangue no dia a dia do paraense. A gente pode até morar em Belém, mas diariamente a gente tem parente que mora no interior, então a gente vai passar férias. Tem a relação afetiva ali com o mangue, pelo menos para mim traz essa relação afetiva, mesmo de... e quando a gente que se formou em Biologia traz toda aquela questão ecológica/biológica. E, quando a gente se remete à relação afetiva e essa questão biológica/ecológica, se torna uma coisa gigantesca na gente.

Pesquisador:

Quanto mais conhecimento, os horizontes se ampliam. É verdade.

A fala da participante 2 mostra que, da mesma forma que aconteceu com a participante 1, a instalação fez que ela retornasse a sua infância. É possível verificar que as reminiscências da participante 2 trazem lembranças não somente ligadas ao espaço, mas também aos sabores que sentia quando se encontrava com sua família. Os caranguejos trazidos pelos tios.

Essas lembranças vão mostrando duas possibilidades de visões sobre dois momentos que ela apresenta: o primeiro é ligado à infância e as reminiscências de uma menina em férias com a família, de maneira parazerosa, e um segundo momento em que ela, já formada em Biologia, passa a ter uma perspectiva diferenciada do ecossistema manguezal:

Tem a relação afetiva ali com o mangue, pelo menos para mim traz essa relação afetiva, mesmo de... e quando a gente que se formou em Biologia traz toda aquela questão ecológica/biológica. E, quando a gente se remete à relação afetiva e essa questão biológica/ecológica, se torna uma coisa gigantesca na gente.

Além da afetividade com o mangue pela vivência na infância, ao se formar em Biologia, aquele universo que era apenas o lugar parazeroso, do encontro da família, dos caranguejos apanhados pelos tios, torna-se algo muito maior, como ela afirma “uma coisa gigantesca na gente”, ou seja, ao ter o contato com os conhecimentos científicos na sua formação, a perspectiva se altera, os horizontes se ampliam. Nesse ponto, o conceito bakhtiniano de exotopia pode aqui ser claramente entendido. Os dois momentos da história de vida da participante 2 mostram esse conceito que Bakhtin (2010) propõe. Segundo o filósofo da linguagem, pode-se entender que é por meio da ideia de que o sujeito tenha uma visão de dentro de seu mundo do qual ele vê, possa retornar ao seu lugar (ou seja, à posição anterior em que estava), com o fim de completar o seu horizonte, e, dessa forma, tenha um excedente de visão desse seu lugar, ou seja, os horizontes se ampliam. É exatamente o que ocorre com a participante 2, quando descreve esses dois momentos, colocando o segundo como ampliador de sua visão sobre o que representa o ecossistema manguezal para a sociedade, isto é, ver de fora, exotopicamente. Assim, em relação à Pesquisa Narrativa, vê-se a questão do espaço tridimensional, uma vez que esse espaço se modifica com o passar do tempo e com as relações sociais que se alteram na história da participante.

Após essas duas falas, a participante 3 passa a trazer suas experiências, que surgiram a partir da instalação.

Pesquisador:

E aí, gente? Tivemos duas experiências de infância, de rememoração, de narrativas pessoais, de vida. E aí? Não necessariamente de experiências pessoais, mas o que vocês sentiram quando andavam? O nome “Caminhos do Mangue” e foi dado esse nome, porque a gente tem as fotos que não estão posicionados em uma sequência, de frente de costas, para que vocês pudessem ter movimentos (vou falar uma besteirinha) peripatéticos, pudessem se articular. Fala!

Participante 3:

Eu me lembro que minha mãe, minha mãe é pescadora, né? Ai a gente ia catar caramujo, a gente descia. Eu me lembrei muito disso. A gente descia, catava caramujinhos que ficavam presos nas raízes das plantas. A gente catava e pegava para vender. A gente colocava puçá, eu lembrei disso, da minha infância, da mamãe pescando, colocando isca, fazendo isso todo o dia para ir à cidade vender.

Pesquisador:

Como era essa isca, fala para gente?

Participante 3:

A isca, a gente usava de babaçu. E a gente usava isso para pescar siri...

Pesquisador:

Isso é no Pará?

Participante 3:

Sim, é no Pará. Isso fica ali no Murinim. Fica lá num furo que vai para um lugar chamado... Ai, meu Deus! Qual o nome do lugar? Que fica do outro lado do rio ... Não a gente vai no rio para Santa Bárbara, esqueci agora.

Pesquisador:

Babaçu?

Participante 3:

Babaçu. A gente passava caçando, né? Fazendo a linha, fazendo os puçás, que era para pescar os siris. O siri a gente pegava... ele tinha que ser com a maré cheia para que ele pudesse vir. Quando a maré secava, ele já vinha dentro dos puçás. A gente punha comida para fazer: tripa de galinha.

Pesquisador:

Tripa de galinha?

Participante 3:

É para colocar o siri. E a mamãe punha ali, para pescar. Eu me lembro muito disso, ficava pescando aquilo, a gente vivia daquilo. Ela fazia as camadas de peixe para vender na cidade. Tinha um bocado de peixe que ela pescava durante essa nossa visita ao rio, lá de Santa Bárbara para Murinim, de Santa Bárbara para Murinim.

Nessa transcrição, surge a história de uma menina que ajudava sua mãe a pescar. Pesca de subsistência, pesca para manter a família. Nesse sentido, a ida à instalação traz uma reminiscência de momentos de trabalho, por parte da participante 3, ainda criança, e de sua mãe. Essa história de vida é representativa e característica das populações ribeirinhas: a pesca como forma de sustento da família. As lembranças da participante trazem questões relativas à pesca artesanal, às técnicas milenares utilizadas nessa atividade. A história da cursista mostra uma realidade das regiões costeiras e ribeirinhas, suas práticas e vivências. Apesar de esses momentos terem ocorrido na sua infância, ficaram indelevelmente marcados em sua vida.

Ao pensar sob a perspectiva da pesquisa narrativa, é preciso entender que as histórias aqui contadas pelos participantes não se encerram quando o evento de pesquisa termina, suas experiências continuaram a acontecer (CLANDININ & CONNELLY, 2015). Não sabemos hoje como é a vida da participante, o que temos é um pequeno trecho de sua história de vida que foi compartilhada com todos os outros participantes.

A história aqui contada pode apresentar lapsos, dados perdidos pela participante, mas isso também indica que determinada

informação foi apagada, talvez, por não ser relevante para a vida dela ou que esquecê-la foi importante na formação de sua memória: “Qual o nome do lugar? Que fica do outro lado do rio...”. Ainda, é importante destacar que contar essa história autobiográfica é confiar nos participantes, entender que aquelas pessoas estão atentas ao que ela diz, sem criticá-la ou julgá-la por alguma questão trazida. Nesse sentido, ela narra sua experiência, entendendo que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. (LARROSA, 2002, p. 21)

No espaço tridimensional, as questões do passado, presente e futuro se encontram: o passado em que viveu uma parte de sua vida, o presente em que ela conta essa história (de maneira distanciada/exotópica) e o futuro em que é possível vislumbrar dias melhores, em que não precisará pescar para sobreviver: a universidade mostrando novos caminhos para uma outra vida.

Considerações finais

É importante destacar que a instalação “Caminhos do Mangue” foi responsável por “trazer à tona” histórias de vida de participantes que, de alguma forma, se acharam envolvidos por aquele espaço estético-artístico. Suas impressões, ao entrar em contato com a exposição, despertaram experiências que puderam ser narradas: a instalação motivou àqueles que se sentiram “tocados”, para que pudessem compartilhar suas experiências com os outros cursistas e com os pesquisadores envolvidos.

O espaço tridimensional pôde mostrar como as narrativas de vida são organizadas e como elas são recuperadas a partir de eventos que possam desencadear essas lembranças, como, por exemplo, os aspectos relativos ao tempo, os momentos vividos no passado, o momento presente que remeteu a esse passado; o pessoal e o social, em que podemos entender como as relações vividas são rememoradas e o compartilhamento com o grupo e, por fim, a última de dimensão, que diz respeito ao lugar, que aqui podemos entender como o contexto em que se deram as experiências, as ocorridas no passado, mas também aquelas vivenciadas no presente, uma

localidade nova, especificamente em nossa pesquisa, uma instalação que reproduziu um ecossistema comum à região litorânea de nosso país.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. A.C. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

CLANDININ, D. Jean. e CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas, de práticas a objetos**. In: GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. Natal: Edufran, 2010

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n° 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta**. In: _____. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

TRANSMUTAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: UMA ABORDAGEM SOCIOEDUCATIVA COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Maria Eliana Soares (UFPA)¹

Susiane de Oliveira Soares (UFPA)²

Antonico Barros da Silva (ESTÁCIO)³

Lucas Nascimento Pereira (UEPA)⁴

Introdução

O mundo mudou, a sociedade evoluiu numa intensidade desmedida e a escola enquanto instituição formadora das gerações futuras não pode perder esse compasso. O ensino deve responder aos anseios dos estudantes, do mesmo modo que, deve garantir resultados comprobatórios para o sistema.

Os reflexos do ensino - aprendizagem são percebidos na dinâmica da estrutura social, uma vez que, parte do que a escola desenvolve em seu currículo escolar é vivenciado ou materializado nas experiências sociais e culturais. Eis a necessidade de que a escola conheça seu entorno, esteja em sintonia com o contexto, desenvolva a cultura da descoberta e da construção do conhecimento, a partir da significação destes para a vida em sociedade.

O objetivo deste texto é descrever uma experiência de ensino - aprendizagem a partir do uso de Metodologias Ativas em aulas de Biologia, enquanto abordagem socioeducativa como alternativa para o ensino de estudantes do Ensino Médio Regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos, a considerar que a educação como prática especificamente humana modifica os seres humanos, cuja modificação se dá “A partir das relações do homem com a realidade,

¹ Universidade Federal do Pará - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - PPGECM. E-mail: marianaile2011@hotmail.com

² Universidade Federal do Pará - Programa de Pós-Graduação em Saúde Animal na Amazônia – PPGSAA. E-mail: susiane@ufpa.br

³ Universidade Estácio de Sá. E-Mail: antonicosilva.tec.enf.bio@gmail.com

⁴ Universidade Estadual do Pará – UEPA. E-mail: lucaspereirafisica4@gmail.com

resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo” (FREIRE, 1997, p. 51), e nessa dinâmica ocorre a formação da consciência e a liberdade de pensamento e ação.

Entre educação escolar e vivência social se dá a influência da Socioeducação, na perspectiva de uma formação para cidadania (VENTURA, 2016), cujo público, embora não cumpra medidas socioeducativas, mas apresentam situações de envolvimento com a marginalidade, de modo que a escola é tomada como “refúgio” para muitos. Por isso, a intenção foi envolver os estudantes em ações educativas nas aulas de Biologia, num processo de ressignificação do ensino - aprendizagem e no repensar sobre a vida, a partir da relação entre os conteúdos disciplinares e as vivências cotidianas; criar estratégias motivadoras de práticas reflexivas, coletivas e construtivas no cotidiano escolar; e, mobilizar práticas interdisciplinares, para fins de uma aprendizagem mútua e partilhada.

O desenvolvimento do projeto de ensino dessa natureza exige que a educação escolar comungue com os ideais de vida de seu público alvo, e as propostas curriculares priorizem a participação ativa do alunado, de modo que estes se sintam sujeitos fazedores de suas histórias, contudo, tal ação requer uma gestão pedagógica preocupada com os anseios dos estudantes, e que considere a flexibilidade do currículo, por ser a responsável pela coordenação das atividades-meio, que consiste nos serviços administrativos, de secretaria, apoio escolar e atividades complementares, e na atividade-fim da escola, que é constituída da relação ensino-aprendizagem (PARO, 2012). Nesse sentido, faz-se necessário, dentre outros, a convivência harmoniosa entre gestão pedagógica e gestão docente, para que haja qualidade na educação, o bom desempenho de uma reflete na qualidade do trabalho da outra e vice-versa.

Abordagem metodológica

Este estudo descritivo segue a abordagem qualitativa do tipo relato de experiência (GIL, 2008), e volta-se para os estudantes do Ensino Médio, público alvo da noite, que requer um ensino diferenciado, por se considerar que, já dispõem de conhecimentos e experiências de vida, o que exige da escola pensar estratégias que os

coloquem na condição central do processo, com o olhar atento para a realidade social e em aspectos que interferem na sua aprendizagem, indagamos: Como é possível ressignificar o ensino de Biologia para estudantes do Ensino Médio, adultos?

Para tanto, utilizou-se as Metodologias Ativas complementares ao ensino tradicional, que “englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem” (BACICH; MORAM, 2018, p. 22), a partir das atividades que ocorreram durante o projeto de ensino “Educar para a prevenção: uma proposta metodológica alternativa para a formação de estudantes do Ensino Médio”, que foi desenvolvido no horário noturno, envolvendo as turmas de 2º e 3º ano regular e 3 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual de Ensino Médio. Dr. Inácio Koury Gabriel Neto, uma escola pública da rede estadual, que faz parte da 8ª Unidade Regional de Educação, localizada na cidade de Castanhal, a aproximadamente 75 quilômetros de Belém, capital do Pará, seguindo a diretriz curricular de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola.

O projeto contou com a participação de aproximadamente 106 estudantes e foi realizado a partir de três ações: 1) palestras e bate-papo; 2) pesquisas e organização temática, por meio de trabalhos em equipe, como confecção e exposição; e, 3) socialização temática na Feira Científica e Cultural da escola, na qual cada turma apresentou seu *stand*.

O projeto iniciou no terceiro bimestre de 2019, sofrendo interrupção pela manifestação da pandemia no Brasil e no mundo. Inicialmente, foi apresentado os objetivos e levantadas as temáticas relevantes dentro do cotidiano, sendo que os próprios alunos escolheram as que eles gostariam de aprofundar seus conhecimentos. A esse respeito José (2008, p. 89) enfatiza que, “trabalhar com temáticas atuais permite o desenvolvimento de comparações entre realidades diferentes. Possibilita ao aluno questionar, pôr em dúvida determinadas verdades e, a partir delas, elaborar explicações”. Esse foi o ponto ápice da proposta.

Nesse momento, percebeu-se a necessidade de outros olhares, outros profissionais ou sujeitos colaboradores, para que ocorresse a sequência de apresentação/discussão: DSTs; ISTs

Gravidez na adolescência; Violência contra a mulher; Depressão, que se estendeu até o início de 2020, onde foram abordadas ainda as doenças virais e doenças emergentes, tendo como enfoque o Coronavírus, que naquele período já se colocava em evidência na mídia, embora ainda não se imaginasse a dimensão desse vírus para a humanidade.

A experiência envolveu ações docente e discente com características dessa nova abordagem, como oportunidade de mudança de vida, por se tratar de um público adulto, cuja maioria já ficou fora da escola por um bom tempo - os estudantes de EJA, e o retorno se dá pela necessidade e convicção de se prepararem para o ingresso ou para se manterem no mercado de trabalho, necessitando de direcionamento do ensino - aprendizagem para o próprio contexto dos estudantes adultos, a considerar sua realidade social, pois “diferente do jovem que tem um olhar para o futuro, possui interesses voltados para o presente. Sua preocupação está atrelada a melhorias e segurança na vida profissional que são reflexo de suas responsabilidades com o sustento da família e educação dos filhos” (MOURA; SILVA, 2018, p. 16).

1) As *palestras e bate-papo* aconteceram na sala de Leitura da própria escola, e foi dividido em dois horários distintos, com a divisão em dois grupos, e duração de duas aulas para cada grupo, tempo de 60 min, para cada grupo, por três semanas. Foram realizadas nas aulas de Biologia, com a parceria de professores de outras disciplinas. Sobre essa interação entre disciplinas Trindade (2008) define como prática interdisciplinar, que segundo o autor, “pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar” (p. 82). É sobre esse processo de desconstrução que se originou o termo transmutação docente, com proximidade a Trindade (2008) que define como o ato de “percorrer fronteiriças onde o ‘eu’ convive com o ‘outro’ sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações” (Idem).

Essa ação interdisciplinar está relacionada ao que Souza, Vilaça e Teixeira (2020) ao citar Basseto (2013), orientam sobre o papel do professor, o qual deve priorizar por práticas inovadoras, “buscando métodos de ensino que facilitem e incentivem o discente

a desenvolver um perfil inovador e solucionar os problemas de uma forma facilitadora e prazerosa, como é o caso das metodologias ativas” (p. 35), nas quais esta experiência toma como base.

2) As *pesquisas e organização temática*, aconteceram paralelas as palestras, pela qual os estudantes foram motivados para uma apresentação temática, de modo que cada turma se redistribuiu em equipes, e, com auxílio de um mediador, buscou condições para a realização da atividade. Essa organização foi possível a partir da orientação sobre o papel dos elementos participantes de uma equipe, de condução de ação num trabalho de grupo, que Minicucci (2001) apresenta: coordenador (moderador), secretário (equipe de síntese), observador e assessor, e que, segundo o autor, cada elemento deve ser conscientizado de seu papel, pois “Há normas gerais que orientam a atuação dos elementos do grupo; no entanto, a vivências nas atividades grupais contribui para a melhoria do desempenho” (p. 39).

3) E, na *exposição temática*, cada equipe apresentou um subtema sobre os assuntos abordados no projeto, envolvendo apresentações artísticas e explanações orais: “O túnel da vida”, confeccionado de papelão e TNT por estudantes do 1º ano EJA, ornamentado com imagens e informações sobre as fases da vida e fatores que interferem nesse processo; o subtema “Respeito é bom e eu gosto!”, que registrou resultados de uma pesquisa, onde os estudantes do 3º ano identificaram a existência de violência doméstica entre as alunas entrevistadas; “Lixo pode ser Arte”, com a exposição de materiais confeccionados, pelos alunos do 2º ano EJA, a respeito do consumo exagerado e da poluição, assim como, alternativas de reaproveitamento das embalagens; e, o subtema “Amazônia: fonte de medicina natural”, organizado por estudantes do 2º ano regular, com exposição de medicamentos naturais, como proposta preventiva e cura de doenças, e ainda de motivação mercadológica.

As Metodologias Ativas e sua abordagem socioeducativa

A sociedade deste século é motivada pela concepção de uma educação que desenvolva o domínio de habilidades e competências que torne os estudantes sujeitos do processo, no sentido de lhes

colocar na condição de aprendizagem a partir da própria experiência e do que realmente necessitam para viver melhor, para tanto, buscou-se apoio nas Metodologias Ativas, que conforme Moran (2019), consistem em alternativas pedagógicas inovadoras e construtivas com “foco do processo de ensino e aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição do conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem” (p.5). Embora os temas iniciais tenham surgido do direcionamento docente, os alunos tiveram liberdade de escolha, para o desenvolvimento do projeto, e, embora alguns tenham saído da organização linear da disciplina, a intenção foi oportunizar a participação e o protagonismo dos estudantes no processo.

Sobre a ação docente, o *papel de orientação* foi fundamental, assumindo a condição de condutor do processo, por meio da qual os participantes olharam para si, seus *problemas reais*, despertaram o interesse de se tornarem responsáveis, *gerenciadores de sua aprendizagem*, e essa condição de autonomia favoreceu a vivência grupal, a partir da divisão de tarefas, da organização das ações e do *trabalho em equipe* (MAZUIM; GOMES, 2019).

E, com relação à ação discente, percebemos que o projeto influenciou na valorização do *conhecimento prévio*, ou seja, do que os estudantes já trazem para a escola; a troca de experiências entre colegas e professores a partir da *interação*, inclusive nas outras disciplinas, como confirmaram alguns professores; e, ainda serviu de incentivo para a prática da pesquisa pela *busca/construção do conhecimento*, com a intensificação do uso da Sala de leitura diariamente e pesquisas na internet, bem como a ressignificação de saberes e práticas (Idem).

O projeto proporcionou o sentido de aprender num *ambiente colaborativo*, no qual todos apreenderam mutuamente; e, nesse processo de aprendizagem colaborativa, os estudantes foram estimulados a *analisar a solução de problemas*, se auto avaliando e ressignificando suas atitudes; e no desfecho das ações percebemos que o grupo além de *avaliar as contribuições*, também *buscou soluções*, a partir da criação de estratégias, da *aplicação do conhecimento* nas experiências, e da busca de informações por meio da *orientação docente* (Idem).

Esses parâmetros apontados pelas autoras são justificados em nossa experiência e nos permite compreender que, assim como os autores supracitados, Libâneo (1998), Cury (2003), Freire (2006), dentre outros, defendem a intrínseca relação complementar entre professores e estudantes, pois a medida que os primeiros agem de forma inovadora e estimuladora da aprendizagem, os segundos, entendem o conhecimento como algo importante para si e para seu entorno social, por isso é importante o professor “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE,1996, p.52), para formar sujeitos com autonomia e consciência.

As Metodologias Ativas no Ensino de Biologia

Para se trabalhar as Metodologias Ativas no ensino de Biologia, partiu-se de diálogos diários, que surgiram como uma espécie de sondagem, cujas informações despertou a necessidade de desenvolver o projeto supracitado no sentido de dinamizar as aulas de biologia e adaptar as aulas dentro da realidade do alunado.

Assim, o projeto foi desenvolvido em caráter interdisciplinar com as disciplinas Artes, Sociologia, Filosofia, Matemática, História, Física e Língua Portuguesa, de modo que os profissionais das referidas disciplinas, paralelamente passaram a abordar as temáticas em suas aulas de acordo com a matriz curricular, de modo complementar entre si, num exercício interdisciplinar, embora para alguns até nem tanto, isso porque “Eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos olhos das crianças e dos adolescentes que correm pelos corredores das escolas”. (JOSÉ, 2008, p. 87). Mas, para a realidade de adultos, percebeu-se que essa interdisciplinaridade foi favorável tanto para a organização quanto para a compreensão temática.

E, no aspecto externo da instituição, contou-se com um psicólogo convidado; e um técnico em enfermagem, que realizou seus estágios de Biologia, a partir do envolvimento nas ações do projeto. A essa ação colaborativa também atribuiu-se o caráter interdisciplinar, a considerar que “A interdisciplinaridade, portanto, convive com a diferença, com a impotência, com a hegemonia e com

o poder, e dá um salto de possibilidades, agindo nas brechas” (MIRANDA, 2008, p. 118). Foi nessa perspectiva, que confiou-se na contribuição das áreas envolvidas, no caso, Saúde, Psicologia e Ciências da Natureza, cujas descrições são apresentadas na seguinte ordem:

Ações do técnico de enfermagem (estagiário de Biologia)

As palestras realizadas pelo estagiário tiveram grande relevância dentro do projeto, uma vez que contou com um profissional técnico de enfermagem, conluente de Licenciatura em Biologia, conhecimentos que se somam para a docência, principalmente em se tratando de ensino para adultos, fato que tornou-se motivação para um diálogo real, concreto e vívido, pela conhecimentos manifestados pelos estudantes. A esse respeito Freire (1996) dentre várias de suas indagações, chama atenção: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p. 30), fundamento que confirma a riqueza da ação educativa realizada, para os estudantes, a oportunidade de reflexão sobre a vida, e para o estagiário, o alimento para sua formação.

Do mesmo modo, Tardif (2010) apresenta três saberes fundamentais para a formação docente: os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Os primeiros “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”; o segundo, são voltados para “os programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar”; e os últimos, que “brotam da experiência e são por ela validados” (p. 38-39). Esses saberes foram exercitados no estágio supervisionado, e contribuiu para a ressignificação da aprendizagem, a partir dos assuntos abordados sobre Doenças sexualmente Transmissíveis (Dsts), Infecções sexualmente transmissíveis (Ists), métodos contraceptivos e Gravidez na adolescência, trazendo informações e reflexões sobre a sexualidade de jovens e adultos

Foi considerável o esclarecimento de muitas dúvidas por parte dos alunos, como exemplo, alguns não souberam diferenciar Dsts e Istts. Na parte dos métodos contraceptivos, ocorreram muitas curiosidades, principalmente sobre o uso da tabelinha e da camisinha

feminina, sendo que muitos alunos nunca tinham visto uma antes, assim como, o termo menarca era desconhecido por algumas alunas que, inclusive já eram mães. Outro ponto que nos chamou atenção foi o comentário sobre gravidez na adolescência, onde num relato de uma aluna, a mesma comentou que é normal uma adolescente engravidar. Surgiu assim uma reflexão: “É normal ou é comum uma adolescente engravidar?”. Questionamento que despertou novas ações sobre o tema.

As palestras desenvolvidas pelo técnico de enfermagem tiveram uma importância fundamental em informações sobre saúde, sexualidade e reprodução, levaram a ampliação do conhecimento de homens e mulheres em lidar com o seu próprio corpo, a maternidade/paternidade, e a prevenção de agravos que trazem sofrimentos para a vida, como exemplos, uma doença sexualmente transmissível ou uma gravidez mal planejada. As orientações emergiram como ensino, prevenção e formação, despertando nos estudantes curiosidades e desejo de aprender.

Palestra com o Psicólogo

Esta ação talvez tenha sido a mais relevante, mediante o contexto de situações de desequilíbrio emocional que naquele momento era recorrente. O Psicólogo ministrou a palestra “Depressão e Suicídio, como evitar?”, que teve como objetivo falar sobre situações cotidianas que evoluem para um quadro depressivo e, em muitos casos chegam ao suicídio, os sintomas e as formas de prevenção.

Foi um momento relevante com abordagem sobre as emoções, propiciou esclarecimentos sobre as características da depressão e tratou sobre muitos termos que erroneamente são utilizados no cotidiano, por exemplo, a diferença entre tristeza e depressão, como diferencia Teodoro (2010, p. 22), “Tristeza é uma reação emocional normal às inúmeras situações frustrantes que a vida nos coloca”, e pela dinâmica do dia a dia, a tristeza tanto se manifesta quanto passa rápido. “Já a depressão apresenta maior intensidade, revelando angústia, auto-desvalorização e desmotivação, que podem se prolongar por meses ou anos,

comprometendo a vida pessoal, social, profissional e familiar do deprimido” (Idem, p. 23).

Logo após a explanação do Psicólogo, foi aberta uma dinâmica de bate papo, onde os alunos puderam expressar as suas experiências de vida e muitos relataram passar ou conviver com alguém que tenha depressão. E, algo que nos chamou atenção ainda foi quando um estudante interrogou se uma pessoa quando usa drogas pode ser depressiva. Essa indagação despertou atenção para uma realidade presente entre nós, necessitando de uma nova abordagem do projeto, o que enfatiza a importância da sua continuidade.

Atuação do Ex-aluno licenciado em Física

O Ex-aluno, colaborador do projeto, teve participação especial, por apresentar características que se aproximam a indicativos de Altas Habilidades, domina várias áreas, é curioso e apresenta autonomia no seu processo formativo. A ideia de convidá-lo foi estratégia motivacional para o alunado, que manifestavam desinteresse e dificuldades nos estudos. O fato de ser um ex-aluno provocou estímulo a aprendizagem.

A sua contribuição se deu principalmente no desenvolvimento de tarefas referentes à Feira Científica e Cultural e no desenvolvimento de Palestras acerca do Coronavírus, doença ainda desconhecida por muitos na época (fevereiro de 2020). Os estudantes demonstraram muito interesse pelo assunto, pois tratava-se de uma doença emergente e os mesmos foram alertados do risco da doença que na época estava levando a morte de chineses com quadro respiratório grave (Pneumonia viral por Sars- Covid-19), e que poderia chegar ao Brasil.

Não imaginou-se naquele momento a repercussão dessas informações, pois na época, muitos ignoravam esse vírus, enquanto os alunos sujeitos do projeto em curso já estavam sendo informados sobre a origem, estrutura viral, sintomas, prevenção e formas de tratamento. Através de vídeos ilustrativos, foi possível ver em tempo real como essa doença era temida por ter alto poder de contágio e levar a morte rapidamente.

Foi observado que durante as apresentações sobre o assunto do novo vírus os discentes ficaram surpresos em relação aos conceitos que foram explicados, o que frequentemente havia nas palestras era a quantidade de dúvidas, pois muitos não tinham a noção do que seria um vírus, e quando se tinha, era devido os pais falarem vagamente sobre o termo “virose”. Para melhor compreensão foi utilizado exemplos como, modelos digitais através de programas de computador e vídeos de computação gráfica para melhor explicar a representação estrutural de um vírus, assim, deu-se a iniciação nos conceitos sobre o que seria o Coronavírus que no período já estava prestes a contaminar o mundo em grande escala. Após um desses momentos de informações sobre o Coronavírus, o mundo parou para vivê-lo em suas mais cruéis facetas.

No limiar do afastamento das atividades escolares foram paralisadas as atividades do projeto, que conscientizava cientificamente como se comportava a Sars Covid-19, mas ficou explícito que os estudantes que assistiram as apresentações ficaram atentos e receosos com toda aquela situação, visto que medidas imediatas haviam sendo repassadas a eles, a utilização do álcool em gel como forma de assepsia na prevenção das contaminações, ficou claro que as informações acerca da doença a ser apresentada era de caráter muito novo e tudo o que lhes foi repassado estava sendo absorvido de forma curiosa e temível.

A busca pelos conhecimentos científicos e a curiosidade em relação ao novo é uma das características que o ex-aluno havia deixado em suas explicações o que despertou também o interesse pelos discentes, isso foi fundamental para que o saber repassado pudesse galgar na linha de entendimento dos conceitos de Biologia básica e dos microrganismos fato que demonstra que a necessidade da sociedade pela alfabetização científica é de extrema relevância para o entendimento de fenômenos tais como as grandes pandemias. Isso porque, “A alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida” (CHASSOT, 2003, p. 91).

Por essa dimensão foi observado que a maior parte do alunado apresentou interesse pelos assuntos abordados, pois durante as palestras e bate-papo não apenas foi mostrado e explicado sobre o Sars Covid-19, mas também outras doenças que

provocam infecções virais semelhantes foram apresentadas, como por exemplo, o vírus da Influenza H1N1, A gripe Suína, o E-bola e também as doenças sexualmente transmissíveis causadas por microrganismos.

A alfabetização científica foi um dos pilares para a realização do projeto e, de forma indireta, foi possível observar que a noção a respeito dos conceitos sobre os vírus ficaram fixadas e os saberes sobre a nova doença ajudaram a instigar os alunos a despertar sua curiosidade. Motivar os estudantes deste século a terem a visão crítica em relação aos mais diversos tipos de conhecimento é um desafio que a transmutabilidade tem a sanar, haja vista que foi percebido que a dispersão e a falta de valorização do conhecimento partem da maioria do alunado. Esse é um fenômeno comum na sociedade moderna, na qual ocorrem dispersões e desinteresse de estudantes de escolas públicas e particulares, em contextos nos quais se faz necessário mudar essa realidade.

Algumas considerações

Ao pensarmos sobre a transmutação da prática docente, assumimos a ação postural de resignificarmos o processo de ensino - aprendizagem de estudantes adultos, na perspectiva da mudança de suas vidas, ao mesmo tempo em que acreditamos que o papel da escola é, além de proporcionar conhecimentos de conceitos e conteúdos, principalmente formar a consciência crítica e reflexiva sobre o mundo, e sobre o papel que exercido neste mundo por cada um.

Ao observarmos por uma nova perspectiva o conhecimento deve ser de forma interdisciplinar e isso ajuda relacionar e buscar exemplos que irão levar a compreensão do meio em que as pessoas vivem. A sociedade como um todo precisa estar envolvida com os trabalhos das instituições científicas, escolas, universidades, e outros, isso ajuda as pessoas a entenderem como funcionam os fenômenos educacionais e sociais, fazendo assim valer a utilização do conhecimento adquirido pelas pessoas que buscam analisar o conhecimento, e isso é muito importante na formação dos alunos, levar a educação científica por meio da escola e dos diversos assuntos

existentes é fundamental para que tenhamos uma formação crítica desses indivíduos.

A relação social e educacional precisa ser desenvolvida no âmbito interdisciplinar buscando promover a ressignificação de determinados métodos e conceitos a serem abordados em sala de aula, essa é uma forma que podemos melhorar a capacidade de envolvimento dos discentes enquanto seres pensantes. Através de uma abordagem socioeducativa foi possível interagir para a construção da identidade dos alunos e profissionais da educação, que em suas áreas diversas contribuíram para o rol de informações sobre as temáticas abordadas.

O projeto se configura como uma oportunidade de extrema importância não apenas pela ressignificação da prática docente, mas também para a reflexão e entendimento da relação entre a teoria e a prática, que são elementos necessários para o desenvolvimento do ensino – aprendizagem com qualidade. Além da melhoria na avaliação, da participação e do protagonismo dos estudantes, auxiliá-los na superação de alguns conflitos, confirmaram a relevância e a validade do projeto.

REFERÊNCIAS

BACICH; Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHASSOT, ATTICO. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. 2003 N° 22. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 31 mai. 2021.

CHINALIA, Fabiana; BORTOLOTTI, Karen Fernanda; ENDO, Ronaldo Munenori. **Conteúdo, Metodologia e Ensino de Ciências Naturais e Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: SESES, 2016.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

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

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- LINHARES, Sérgio; GEWANDSNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. **Biologia hoje**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2016.
- MAZUIM, Cleusa Helena Rockmbach; GOMES, Maria Solange dos Santos. **Teoria e Vivências de Metodologias Ativas**. São Paulo: Perse. 1ª Edição, 2019.
- MINICUCCI, Augustinho. **Técnicas do trabalho de grupo:** condução de reuniões, entrevista e estudo dirigido, mesa-redonda e estudo de casos, simpósio e conferência, organização de congressos. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade Raquel Gianolla Miranda. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso:** como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
- MOURA, Carmem Brunelli; SILVA, Marluce Pereira da. O sujeito da EJA. In: GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira da (Orgs.) EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2012.
- SOUZA, Aliny Leda de Azevedo Souza; VILAÇA, Argicely Leda de Azevedo; TEIXEIRA, Hebert José Balieiro. Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação. In: COSTA, Gercimar Martins Cabral (Org.). **Metodologias ativas:** métodos e práticas para o século XXI. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TEODORO, Wagner Luiz Garcia. **Depressão:** corpo, mente e alma. 3ª ed. Uberlândia - MG, 2010.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: MENDES, Claudia Lucia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio (Orgs.). **Educação, Socioeducação e Escolarização**. Rio de Janeiro: Degase, 2017.

A HISTÓRIA, A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM DEBATE

Renan Rodrigues (UNICENTRO/I)¹

Introdução

Por muito tempo se creditou à História uma concepção de que se comportava como algo fixo, passível de reconstrução fidedigna e que era possível repassar adiante intocável, que o objeto se instituía de forma plena. O que nos remete ao seu ensino, que ainda carrega muitos de tais caracteres de “solidez”.

Veem-se, ainda hoje, práticas de ensino-aprendizagem pautadas em uma concepção engessada que torna as aparências dos movimentos da História, como narrativas fixas e perpétuas, retorcendo a amplitude da História e obscurecendo certos traços, para enfim valorizar outros que lhes são mais aceitáveis. Portando muito se discute dos rumos que o ensino da História toma em relação aos próprios campos do ensino e da História.

Neste ambiente podem-se observar nas últimas décadas a formação de vários conceitos que refletem esta relação do ensino e da História em trabalhos internacionais como de Jörn Rüsen e Peter Lee, bem como questões levantadas por autores brasileiros, como Isabel Barca (2005), Maria Auxiliadora Schimdt & Tania Maria Garcia (2005) e Fernando Cerri (2011), entre outros.

As discussões remetem a um espaço de educação em que se pode perceber que tanto o ensino de História quanto a ciência da História apresentam uma composição semelhante a uma teia de relações que diferem e moldam a formação do conceito de História. E é a partir destas interrelações, observáveis ou não, entre os indivíduos, que constroem a vida cotidiana deles, influenciados pelos sentimentos, pensamentos e narrativas, tanto em seu íntimo, como em seu coletivo. E nestes ambientes de relações, que se constroem

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - Campus Irati, UNICENTRO/I, e-mail: renanrodrigueshis2009@hotmail.com

cargas de concepções mentais influenciadas por todo um ambiente existente, tanto material, como simbólico e de sentimentos. Tais construções são carregadas em menor ou maior grau que compreendem a formação única dos sujeitos.

Partindo-se desta premissa, pode-se observar como a complexidade e amplitude da História e do seu ensino. Se basear-se apenas no ensino de história é possível perceber uma extensa possibilidade de caminhos a seguir, já que tal concepção remonta a diversidade de sujeitos e às suas relações no tempo e no espaço, de todos os envolvidos no processo, tal como a História que é vivida apenas em um determinado momento, com sentimentos e ações únicas no tempo e no espaço, que não podem mais ser recuperadas tal como ocorreu, mesmo que lembranças e narrativas busquem validar suas tentativas como verdadeiras, não são capazes de retornar ao mesmo momento vivido, apenas construir representações atuais do evento que passou.

Como se pode perceber não há como falar do ensino de História sem tocar na ciência histórica. Não como não debater sobre elas no processo de formação dos sujeitos. Tanto a Didática da História como a Ciência da História, ultrapassam as simples dimensões que segregam cada campo e por assim se aproximam em uma teia de diálogos através de uma fundamentação da História e do processo de ensino-aprendizagem.

Para compreender o processo de formação dos sujeitos, é preciso transpassar os conceitos de razão histórica, propostas por Rüsen e dialogar com as práticas dos sujeitos e todo o plural do pensamento histórico. Deve-se partir do objetivo e seguir até o âmago do subjetivo, para compreender o papel do ensino e da formação dos sujeitos em meio ao horizonte da História, que se sabe, não é fixo, nem linear, contudo, se expressa em um emaranhado de teias de relações e de campos, que se manifestam no plural, tanto no individual quanto no coletivo.

Presente neste meio, que pode ser confuso, estão presentes reconstruções imagéticas constantes, determinadas pelas relações entre os sujeitos, instituições e campos, que são estabelecidas as concepções de ensino e da História, e que são passíveis de reforçar ou reprimir imagens do passado, que afirmam alguns e marginalizam outros.

A partir disto qual seria o papel da ciência da História assume um papel fundamental, que segundo Rüsen, a Ciência da História, é um “produto da operação científica da História acadêmica e investigativa”, ou seja, pode-se compreender como uma regulação metódica de narrativas genéricas que assumem certo grau de aceitação, a partir de uma racionalidade controlável por parte dos sujeitos, tanto individual quanto coletivamente.

Ela assume, segundo ele uma operação, pautada na racionalização dos métodos que criam uma narrativa tida como científica, a partir de fontes elaboradas e de teorias passíveis de aplicação que conferem certo grau de credibilidade.

É interessante notar que estabelece neste debate um conceito de extrema importância, a razão histórica, que segundo Jörn Rüsen tratam-se de operações mentais que são articuladas a partir de experiências e interesses, através de discursos e de imagens construídas, para conceber solidez a determinados sentidos históricos em suas vidas, apreendendo o tempo histórico do passado em uma reflexão presente, e que por assim seja capaz de reforçar determinadas concepções e ações em específico, tanto para ampliar ou reduzir as cargas imagéticas sobre o que lhe interessa.

Neste sentido Rüsen apresenta uma organização em que se apresenta o conhecimento histórico. Segundo ele, o conhecimento histórico se pauta em um sentido para vida prática dos sujeitos, e que sem ela, não traria sentido apreender a História.

Seria a partir dos interesses e que cercam os sujeitos que levantam ideias e concepções para a formação de um pensamento e uma posição sobre algo. Em concordância às carências dos próprios indivíduos que os interesses sobre determinado ponto surgem ainda no plano da vida prática humana.

E seria a partir deste ponto que a Ciência da História e prática cotidiana se entrelaçam, pois para que se tenha coesão e coerência dentro da História, ela precisa utilizar de ideias, ou seja, de perspectivas que orientem a construção do pensamento histórico dos sujeitos.

É a partir deste ponto que teoria ganha destaque, pois ela é essencial para validar e orientar o procedimento histórico, através dos métodos e das regras de pesquisa empírica, ou seja, é necessário não apenas ter uma concepção e interesse sobre algo, se não utilizar

uma metodologia capaz de analisar tal conhecimento para construir formulações válidas, as formas deste saber serão incompletas.

Sem uma análise coerente e coesa a partir de uma teoria que fornece as bases de sustentação, o conhecimento histórico não atinge a principal função, que segundo Rüsen seria a orientação na vida prática dos indivíduos. Portanto, para a formulação de sujeitos tal como propostos pelos documentos educacionais brasileiros, a busca pela autonomia pode ser refletida nesta formação dos sujeitos que passam a reconhecer o local onde estão inseridos, tanto nas práticas como nos meios em uma reflexão que aproximem a *práxis* e o teórico, complementando-se constantemente.

Quando este conhecimento não alia teoria e vida prática ocorrem defasagens que levam a níveis diferentes de entendimento social. Schmidt, Barca e Martins (2010) comentam sobre quatro formas diferentes desta manifestação que estão ligadas ao domínio da História.

A Tradicional que condiciona a consciência histórica à tradição, empregando o modelo cultural existente como base de afirmação histórica. Nela percebe-se que a noção de tempo é mais lenta, pois está condicionada a representação do passado como uma referência para o presente (GEVAERD, 2015). Em segundo momento temos a consciência histórica do tipo Exemplar, que se dá quando a tradição é substituída por modelos atemporais que generalizam as regras humanas de forma a constituir um sentido prático. Desta forma, esta pauta-se em regras gerais que são observadas nos meios, em que se ganha uma noção de validade espacial (Rüsen *apud* GEVAERD, 2015). A terceira vertente seria a Crítica, que se pauta na negação da validade daquilo que é inserido pela cultura vigente, através de um processo de antítese do passado que observam e veem como imorais (RÜSEN, 2011). Neste modelo as ações do passado são tidas como o que Gervard (2019) denomina como “anti-histórias”, ou seja, se apresentam como uma narrativa pautada em um senso de julgamento sobre ele, o que leva a criação de uma percepção oposta. Por fim temos a consciência histórica Genética, que se pauta na memória histórica das experiências vividas por parte dos sujeitos, em que se apresentam inúmeras possibilidades de reconstrução do passado, sob óticas distintas e que podem coexistir em um mesmo meio (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010).

E em meio a estas diferenças de manifestações da racionalidade histórica que o ensino se torna essencial para possibilitar a aprendizagem, não de uma linha fixa de pensamentos, mas de possibilidades de conhecimento, de construção de visões coerentes sobre a vida prática, é tornar possível a autonomia dos sujeitos.

Portanto o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História na rede pública de ensino brasileiras tem por objetivo oferecer oportunidades, que estão garantidas por lei, de uma educação de excelência, em que a escola seja capaz de suprir todas as necessidades básicas de conhecimento apropriadas pelos indivíduos que a frequentam. Ou seja, através da igualdade e da justiça escolar, todos podem se tornar parte do processo de ensino de forma atuante, capazes de reconhecer o presente e as interpretações do passado na vida prática, contudo, alicerçados pela teoria² e alcançar aquilo que Rüsen define como consciência histórica³.

Não obstante para seguir um modelo que vise a formação da consciência histórica é necessário que seja ultrapassado o modelo que se baseia apenas no mérito individual, sem ao menos levar em consideração a realidade escolar do aluno não leva a justiça social, mas ao que Dubet (2004) denomina de marginalização do indivíduo, responsável pela consequente evasão escolar. A partir desta premissa os sujeitos são incapazes de resolver metas estipuladas pelo ensino, por motivos sociais, econômicos, entre outros, o que resulta nos estigmas existentes em relação a aprendizagem dos mesmos. Por fim gera um ambiente que faz os indivíduos excluídos da prática ao abandono desta corrida por méritos, ficando a margem do processo de ensino.

Para se alcançar um ensino de qualidade que observe os sujeitos é necessário compreender como a História relaciona-se com o ensino da mesma. Jörn Rüsen (2001) propõe que se deve considerar melhor os estudos acerca da Didática da História, bem como rever o papel do conceito que é fundamental para História, e assim se pode

² Não argumento que adolescentes de treze e quatorze anos já sejam capazes de compreender a Ciência Histórica, mas possibilitar que tenham ferramentas capazes de dialogar com a Ciência da História e a vida prática.

³ A consciência histórica segundo Jörn Rüsen seria a soma das operações mentais que um sujeito utiliza para atribuir um significado e compreender o passado sob a perspectiva do presente, e por assim dar sentido as ações da vida prática.

observar que a Ciência Histórica se distanciou das práticas que aproximam o ensino desta.

A Educação histórica, uma breve trajetória

Das concepções acerca da Didática da História e da consciência histórica tem-se ampliado os debates sobre a Educação Histórica, que vem se firmando como um campo com especificidades próprias e que tem por objetivo realizar pesquisas para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem em História.

Segundo Schimdt & Urban (2016) os estudos sobre a temática têm se proliferado em vários países e se dividem em duas áreas, a dos estudos de cognição, que se volta para a psicologia, e a da Educação Histórica, a qual o presente trabalho se interessa, que se aproximam da epistemologia da história a partir da perspectiva ruseniana, que se apoia no conceito da consciência histórica como foco da aprendizagem em História.

A origem do campo remonta a Inglaterra na década de 1960, em que as instituições públicas se preocupam com a participação e o interesse dos jovens acerca da disciplina de História. Havia um grande desinteresse no campo, devido principalmente aos métodos de ensino-aprendizado, que não cabiam mais ao período.

Na década de 1980 os pesquisadores Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alary Dickinson trabalharam em um projeto em que investigavam a influência dos métodos de ensino em História sobre as compreensões que os sujeitos possuíam acerca do passado. No mesmo período na Alemanha Jörn Rüsen e Klaus Bergman passaram a realizar reflexões sobre a didática existente na história, que se pautavam no campo social, agregando práticas de ensino-aprendizagem e os elementos teórico-metodológicos da ciência da História, através da racionalidade histórica e da experiência cotidiana (SCHMIDT & URBAN, 2018).

Tais discussões metodológicas acerca do ensino de História levaram na década de 1990 a Comissão de Cultura e de Educação do Conselho da Europa a reafirmar o ensino da disciplina de História e os estudos sobre as suas metodologias e as suas práticas, como objetivo para trabalhar a autonomia dos indivíduos para uma formação crítica

e capaz de reconhecer práticas políticas, sociais e culturais (SCHMIDT & URBAN, 2016).

Assim os projetos de pesquisa acerca do ensino de História passaram a figurar em diversos países. Pesquisadores como Barton e Levstik, entre outros pelo mundo afora, têm buscado trabalhar e compreender a formação dos sujeitos através da consciência histórica em suas conseqüentes especificidades.

No Brasil temos também a partir do início do século XXI grande enfoque nesta perspectiva com os trabalhos de Isabel Barca, Geysa Germinari, Maria Auxiliadora Schmidt, Ana Cláudia Urban e Marcelo Fronza (SCHMIDT & URBAN, 2018).

Tais pesquisadores buscam trabalhar sob a perspectiva das realidades existentes nas práticas metodológicas de ensino-aprendizagem brasileira, e em seus trabalhos acabam por orientar as atividades, ao levantar problemas, e que leva a contatar práticas e dados relevantes para construir um caminho para a Educação Histórica brasileira.

De um modo geral segundo tal concepção, para que então ocorra um ensino de História com qualidade, Isabel Barca (2005, p.46) afirma que os educadores precisam assumir um perfil de “professor investigador social”, ou seja, que levam em consideração a progressão dos sujeitos a partir dos conceitos apreendidos. Ou seja, a função do professor é orientar os estudantes a seguir caminhos em que se paute da investigação, da crítica, do debate para assumir concepções próprias sobre o meio que convive e de seus interesses, e não apenas apreender temáticas sem um real sentido, para depois não poder aplicar o aprendizado à sua própria formação.⁴

⁴ Libâneo (2011) define a mediação didática como um “ensino como atividade de mediação para promover o encontro educativo-formativo entre o aluno e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento”. Neste caso cabe ao professor possuir o domínio sobre as questões historiográficas e teorias, bem como dominar as questões pedagógicas e socioeducativas. Assim conhecendo os sujeitos que são objeto de sua prática educacional, pode lhe proporcionar um melhor ensino-aprendizagem. Pode-se observar a partir desta concepção que o papel do profissional do ensino de História não se reduz a demanda historiográfica, no entanto, ampliasse através das metodologias empregadas para aproximar a teoria e a prática. Segundo Caimi (2015, p.116-117), a “[...] Didática da História, nesta perspectiva, é o espaço de síntese e de integração entre a formação disciplinar específica e a formação pedagógica, que propicia a construção de ferramentas teóricas e metodológicas para o desempenho da prática docente.”

O que se deseja explicar é a capacidade da História de mudar, segundo os interesses de determinado tempo e lugar, e, por conseguinte, cada espaço de convívio, e que receba determinada carga, tanto sentimentos, como experiência, terá uma construção de determinadas percepções, expressas ou não. E são nestas cargas históricas que os sujeitos podem reconhecer a História, bem como os discursos e identidades dos sujeitos, o que o levam para um ambiente entendimento e uma linha de ação no cotidiano.

Portanto, compreender a História fornece aos indivíduos capacidades de compreensão e entendimento sobre suas vidas e os levam a ações segundo suas intenções e saberes sobre as questões, podendo ler concepções e evitar eventos desnecessários, bem como redefinir estratégias. Deste modo, para que se alcance este grau de entendimento, os sujeitos precisam compreender os procedimentos da História e o envolvimento entre eles, o passado e o presente, para ampliar as possibilidades, que pode ser trabalhado no ensino de História.

A disciplina de História e o educador, como consequência, segundo Barca (2005) precisam orientar o ensino de História a partir de algumas premissas que estabelece. Em ponto inicial é necessário propor uma temática e em seguida recolher dados prévios dos estudantes. E isto pode ser feito por inúmeras ferramentas, como textos, diálogos, questões, imagens, análises por parte de estudantes. Este seria um ponto de aproximação entre os estudantes e conhecimento histórico. Percebe-se que desde o início o processo do ensino-aprendizagem está conectado à vida prática dos envolvidos, o que cria um ambiente de aproximação e não de exclusão.

Em um segundo momento vê-se essencial realizar uma análise das concepções que são apresentadas pelos estudantes. Através de atividades que propiciem o diálogo deve-se dar espaço para que estes aproximem-se da temática, e, portanto, através do universo dos sujeitos as propostas de aprendizagem ganhem sentido no meio da sala de aula. Seria a partir destas observações e diálogos que o processo de ensino-aprendizagem será direcionado para o refinamento das imagens históricas e do próprio entendimento dos estudantes.

Em um terceiro momento, busca-se por tal refinamento das percepções históricas apresentadas pelos estudantes, através de novos materiais, leituras, discussões, que ampliem as possibilidades de conhecimento, e não um direcionamento rígido sobre o ensino. O papel da história é, segundo Rüsen, servir de suporte para a vida prática através de embasamentos claros e não como ferramenta limitadora do pensamento.

No quarto momento, deve-se novamente recolher os dados para nova análise após o refinamento, e assim analisar o processo de desenvolvimento da percepção dos sujeitos, tais como as mudanças, as dificuldades e opiniões empregadas. Neste aspecto precisa ser observado que o importante não seriam os conteúdos em si apenas, mas a relação empregada entre este conhecimento e sua aproximação com a vida prática, o desenvolvimento de pensamentos que ampliem as opções e o entendimento dos meios que se inserem. Este seria o papel do ensino de História para os sujeitos.

E por fim, para analisar o entendimento, não apenas dos conteúdos, mas da aprendizagem do processo histórico, deve-se aplicar instrumentos avaliativo, que deve servir como formador do próprio conhecimento também. Os resultados obtidos devem ser observados de forma a possibilitar a aplicação do aprendizado e entendimento da temática, e para possibilitar a apreensão da História.

No entanto, o que se tem constatado é a falta de resultados positivos sobre tal prática no ensino brasileiro pode-se ser observado por um conflito entre o interesse dos sujeitos e a prática do ensino de história (GERMINARI, 2012), pois a metodologia aplicada ainda se pauta em um ensino tradicional, voltado à conteúdos que não fazem referências ou não são trabalhados de forma a aproximar a História à formação dos sujeitos e seu respectivo meio.

Para tanto, para superar tais discrepâncias e seguir o modelo proposto por Isabel Barca, é necessário que as dificuldades dos estudantes sejam trabalhadas de modo a levar em consideração o tempo e o método necessário para cada indivíduo, caso contrário pode-se não garantir o mínimo de conhecimento e competências necessárias para a formação da consciência histórica, que é necessária para fortalecer as ferramentas conceituais, a orientação e a compreensão histórica por parte dos indivíduos (BARCA, 2005).

Observa-se deste modo que o ensino de História deve buscar por processos de formação dos sujeitos que desconstruam a noção piagetiana de estágios para o amadurecimento do conhecimento. Assim, no ensino de História, cada indivíduo possui seu próprio caminho, aos quais os profissionais de ensino precisam se atentar e ampliar seus próprios referenciais conceituais, sob a perspectiva de aproximação da teoria para com a didática da História.

Então, deve-se levar que os estudantes não são iguais e, portanto, possuem diferentes formas de aprendizagem, bem como tempo, tal como seus interesses divergem. Afinal como expressam tanto Dubet (2004) como Da Silva e Tavares (2009), os educandos possuem formações sociais diferentes devido aos ambientes e culturas que os cercam.

Assim sendo, no ensino de História devem-se observar os processos de aprendizagem para que se alcance um ensino de qualidade, através de ensino de conceitos substantivos e teóricos⁵ da História, bem como das práticas experienciais da vida cotidiana dos sujeitos. Deste modo o presente capítulo precisa percorrer o caminho da Didática da História e da conceitualização da consciência histórica para que se possa compreender como a Educação Histórica se aproxima da História e como elas se apoiam no processo de formação dos sujeitos.

A Didática da História em busca pela autonomia

Deve-se observar que até o século XVIII, as correntes historiográficas defendiam a História como *vitae magistra*, ou seja, a “mestra da vida”. Portanto, orientava-se a partir da moral e da prática, sem ter proximidade com os dilemas “[...] teóricos e empíricos da cognição metódica” (RÜSEN, 2006, p.8). Ou seja, previa-se maior uso da história devidos suas necessidades práticas do que pelas discussões oriundos da pesquisa acadêmica. Mesmo assim, existiam princípios didáticos para a escrita da história, que não foram deixados de lado mesmo com o fortalecimento das ciências.

⁵ Deve-se atentar à prática de ensino voltada para o nível de aprendizagem. Tal procedimento deve ser observado nos passos destacados por Isabel Barca e citado anteriormente.

Foi apenas com o fortalecimento da História como ciência, ao institucionalizar-se e profissionalizar-se que a Didática da História perdeu espaço e importância, segundo Rüsen (2006). Em decorrência, no século XIX, os metódicos distanciaram ainda mais a História do grande público, ao restringir o acesso, negar a relação social e a própria orientação de vida existente nela como ciência perante as transformações do tempo, distanciando os sujeitos da própria História.

Por consequência vê-se menor o interesse pela Didática da História e em oposição há o fortalecimento da Metodologia de Pesquisa. O que leva ao distanciamento dos sujeitos para a “[...] prática humana cotidiana da ciência da história [...]” que leva a uma “[...] teoria geral da formação [...]” (RÜSEN, 2012, p.114)

Assim pode-se apresentar a Didática da História, segundo Rüsen (2001), como uma disciplina voltada para o que denomina como “aprendizagem histórica” que se relaciona com a construção da consciência histórica com as ações da vida concreta dos sujeitos. Portanto, volta seu olhar para o processo de ensino e aprendizagem que por sua vez acabam por alargar o entendimento das competências do ensino de História.

Consequentemente, a Didática da História, possui relativa autonomia como disciplina por conceber métodos e objetos diferentes, tanto da Didática geral como da História, devido a um entendimento de si, de suas funções e de suas formas. Segundo Rüsen (2012) esta concepção passa a ampliar o conceito da própria orientação que o conhecimento tem nas práticas cotidianas dos sujeitos, que pode ser observada e trabalhada a partir do auxílio da mesma disciplina. No entanto, pesa na disciplina a falta de uma justificativa para a sua própria existência.

Na opinião de Rüsen (2012) tal dificuldade pode ser trabalhado a partir das semelhanças entre as mais variadas formas aplicadas para o ensino de História, para a Educação e para a própria ciência historiográfica. Nesta perspectiva o autor entende a primeira como uma arte e a segunda como um currículo organizado de ensino e aprendizagem. Portanto, em seu olhar, a Didática da História, tem por objetivo buscar regras que apreciem as três áreas, para então formular a disciplina em questão. Todavia ainda se pode observar,

portanto, que mesmo que as duas primeiras áreas se interessem pelo ensino, isto não ocorre com a ciência historiográfica da mesma forma.

A Didática da História não tem como se justificar sua própria existência, mesmo que esta possua um objeto fundamental que a estructure. Não há do ponto de vista da História um entendimento sobre a autonomia desta como disciplina dedicada a si.

Segundo Rüsen (2012) a consciência histórica como objeto da Didática da História por partir da premissa da forma como a história é transmitida pelos métodos de ensino e como esta é a recebida pelos sujeitos, que em consequência levaria a mesma categoria a se direcionar aos fatores do processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, Jörn Rüsen (2012) propõe que ela seja trabalhada a partir de três aspectos: a) empírico, que se questiona sobre a definição e conceitualização de aprendizagem histórica, pautando-se o concreto que faz parte do processo de ensino-aprendizagem, desde as condições, métodos, repostas a aplicação, a individualização e socialização; b) normativo, que se preocupa com o caminho que tomará a disciplina, desde seus objetivos e justificativas até as influências observáveis; c) pragmático, se pauta na responsabilidade da sua organização, dos planos e das metas, e das estratégias do aprendizado histórico, que abrange os materiais necessários para a prática, a saber-fazer dos profissionais de ensino e a análise dos métodos de ensino-aprendizagem da prática pedagógica.

A partir desta premissa pode-se compreender que a Didática da História busca uma formulação de bagagens teóricas e práticas através de tais entendimentos, e que, portanto, busca solidificá-la como ciência da aprendizagem histórica. Rüsen (2012) defende que esta disciplina precisa de uma noção conceitual e teórica clara e ampla do que se trata a aprendizagem histórica. Desta forma, utilizaria disto para explicar-se e se validar como autônoma. Por fim ajudaria a criar bases teóricas sólidas através dos três aspectos citados anteriormente.

A partir deste olhar a Didática da História assume tanto o caráter teórico-reflexivo, ao se preocupar com a aprendizagem histórica, como pragmático, ao se ocupar com as estratégias de ensino-aprendizagem, pautando-se na consciência histórica.

Consciência Histórica, um caminho para o ensino

A consciência histórica, segundo Jörn Rüsen, é uma categoria que perpassa por todo o pensamento histórico, e é através dela que os sujeitos experienciam, interpretam e entendem a História, seus usos e sua função, tanto na vida pública como na privada. Ela relaciona-se com a Didática da História que o autor apresenta três premissas.

A primeira premissa da consciência histórica de Rüsen consiste em estabelecer uma complexa relação entre o passado, o presente e o futuro. Então, seguindo tal concepção o sujeito para apreender o passado precisa possuir relativa compreensão do próprio presente sob a perspectiva do *devir histórico*. Ou seja, foge da concepção que o passado é isolado, e percebe-se um elo entre o passado e o presente, o qual compõe a história e preocupa-se com o hoje também.

Na segunda premissa está relacionada com a própria consciência histórica, a qual pode ser compreendida como “[...] um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2006, p.14). Em substância, tais operações referem-se à interpretação que os sujeitos possuem da experiência, que através de interpretações são atribuídos sentidos e significados ao presente, portanto, comportando-se como um fator de orientação para os indivíduos e para a História.

Por fim, na terceira premissa verifica-se que através das análises das operações mentais, a Didática da História aparece para contribuir para a compreensão do papel que o conhecimento histórico assume para as sociedades e as relações entre os sujeitos de forma prática, que se constroem ao longo do tempo.

Deste modo pode-se observar que Rüsen (2007) defende que a Didática da História deve ser uma disciplina com regras próprias e com autonomia, ao que se deve a circularidade existente entre ela, seu objeto e a História como ciência. Há assim uma necessidade que os profissionais de ensino possuam determinada competência, que vai além de seu conhecimento científico em História, mas que assuma

algo presente naquilo que a ela compete, e que está estritamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem.

Quando se trata de métodos, tanto a pesquisa quanto o ensino-aprendizagem, possuem formas variadas com características próprias a cada um, e, portanto, pode-se compreender que o problema não está presente em suas particularidades, e sim no processo de formação dos profissionais, que para alcançar o objetivo precisam ter êxito em ambas as áreas, a pesquisa e o ensino.

A dificuldade se apresenta, então no processo de formação que se concentra na especialização, e torna a Didática em simples “método de ensino”, tornando o professor em agente de simples transmissão historiográfica, sem que este tenha plenas capacidades de trabalhar o processo de formação da consciência histórica dos sujeitos (SCHMIDT & GARCIA, 2005).

Afinal a Didática da História, na perspectiva de Rüsen (2007, p.91) está separada da História, contudo deveria ser integrante dela, e vice-versa. Em um momento elas se aproximam devido as “[...] as carências de orientação, que emergem das situações extremas da vida concreta no tempo, transformadas em motivos para obtenção de conhecimento histórico”.

Esta situação existente entre a História e a Didática gera um processo de subordinação e funcionalização da prática em relação a teoria, criando um ambiente em que a consciência histórica, em que fazem parte as questões práticas e sociais, e que está presente nas duas disciplinas, acabam por demandar aquilo que deve ser aprendido como História. Do mesmo modo a funcionalização da teoria pode ocorrer quando estabelece a visão didática, o que leva ao fim de sua autonomia, segundo Rüsen (2007), o que poderia levar a ser entendida como supérflua.

Segundo Jörn Rüsen (2007), qualquer destas visões unilaterais podem ser evitadas, pois tanto a Teoria da História como a Didática da História partem de um mesmo ponto: a consciência histórica. Ambas se fundam nas suas operações mentais e processos existenciais, embora os processos trilhados sejam distintos e diversos. Enquanto a primeira busca pela razão do conhecimento, a segunda se pauta no aprendizado. É neste ambiente de crise da Didática da História que Rüsen busca pelo papel de sua existência no meio científico.

Rüsen (2012) argumenta que os historiadores precisam de determinadas competências para que suas práticas e perícias acadêmicas, e competências técnicas sejam observadas como autênticas, tanto no sistema educacional como no meio cultural. Ou seja, é a capacidade com que os profissionais conseguem trabalhar o saber histórico que é produzido cientificamente, e como disponibilizá-lo. Em poucas palavras, os historiadores precisam ser competentes na construção do conhecimento histórico e também em como distribuir este mesmo conhecimento ao público.

Vê-se, deste modo, uma outra demanda que está relacionada com a formação do docente, pois este trabalho é distinto do trabalho de pesquisa e produção da reflexão e do conhecimento. É necessário não apenas produzir, mas distribuir, ou seja, criar uma narrativa que possa suprir a necessidade de tal conhecimento.

Portanto, outras competências são necessárias para o educador de História, bem como ao público alvo, e isto difere o processo de construção do conhecimento científico da didática da História. Vale ressaltar que divergir, não significa estritamente o distanciamento entre eles. É necessário a aproximação da Ciência da História para com a Didática da História, e o seu oposto. Como pode-se observar Rüsen, que se trata de duas ciências diferentes, mas que precisam caminhar juntas para cumprir seus objetivos. Para que tal aproximação ocorra precisa-se observar que há uma distinção entre os métodos de distribuição do conhecimento em ambas as áreas. Enquanto preocupa-se mais com os pares, a outra volta-se a um público mais amplo e diverso. Percebe-se então que ambos os conhecimentos necessitam de operações mentais adequadas para compreender e aproximar as duas áreas.

Por fim, a História como é tratada, necessita que os produtores possuam um processo formativo que não estejam restritos às competências de produção científica, tal como às ações históricas, culturais e de preservação da memória. Em consequência a Didática da História se torna apropriada, pois ela não se trata apenas do saber escolar organizado e de seus processos de formação educacional, mas também de uma atividade especializada no campo da cultura histórica.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito. Art., 2005. p. 15-25.
- CAIMI, Flávia Eloísa. **O que precisa saber um professor de História**. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- DA SILVA, Jaqueline & TAVARES, Helenice Maria. **A atuação pedagógica docente na inclusão de crianças com deficiência no ensino fundamental**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 70-86, 2009.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- GERMINARI, Geyso Dongley. **Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 54-70, 2012.
- GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **Ensino de História na perspectiva da Educação histórica: o caso da rede municipal de Curitiba**. Educação, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 565-578, set./dez. 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 188-212.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.
- Rüsen, Jörn. **Reconstrução do passado: teoria da história II: princípios da pesquisa histórica**. Brasília. UNB, 2010.

- RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W. A. E., 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos & GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. CEDES. 2005, vol.25, n.67, p.297-308.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora & URBAN, Ana Claudia. **Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun., 2016.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora & URBAN, Ana Claudia. **Afinal, o que é Educação Histórica?** Revista Ibero-americana de Educação Histórica – RIBEH, v.01, n. 01, p.07-31, Ago./Dez., 2018.

LETRAMENTO LABORAL: UM ESTUDO DOS REGISTROS DE CUIDADORES DE IDOSOS EM SERVIÇO COMO GÊNEROS DISCURSIVOS

Ana Maria de Oliveira Paz (UFRN)¹
Maria Aparecida da Costa Campos (SEEC/RN)²

Considerações iniciais

As estatísticas oficiais divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que a população brasileira vem, com o passar dos anos, atingindo maior longevidade. De acordo com os dados levantados pela Coordenação de População e Indicadores Sociais do citado órgão, a expectativa de vida de homens e mulheres em nosso país aumentou de 45,5 para 76,6 anos na comparação entre 1940 e 2019, o que tem ocasionado mudanças de hábitos e de perfis não só constituição, como também na dinâmica das famílias brasileiras. Entre essas mudanças, é cada vez mais comum encontrarmos pelo menos um membro que já excedeu a fase da terceira idade, requerendo, assim, maiores cuidados, atenção e assistência contínuas da parte da família.

Nesse cenário, os membros da maioria das famílias que integram a chamada população economicamente ativa vêm ocupando cada vez mais espaços no mercado de trabalho, sobretudo como forma de garantirem sua sobrevivência. Por esses familiares não disporem de tempo para cumprir as tarefas de assistência ao idoso, o cuidador tem sido recorrentemente contratado como profissional indicado para dar conta dessas tarefas. Acerca dessa atividade laboral, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) define o cuidador como a pessoa assume a prática do “cuidar a partir

¹ Professora Ajunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN / FELCS – Currails Novos), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL /UFRN)
E-mail: hamopaz@yahoo.com.br

² Professora da Educação Básica vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC)
E-mail: Aparecosta@hotmail.com

de objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida (BRASIL, 2009, p.64).

Além das atividades que compreendem o cuidar da pessoa idosa, esse profissional também é imbuído da responsabilidade de registrar o que observa e o que executa em sua rotina de trabalho, no intuito de documentar e respaldar suas práticas perante aqueles que o contrataram.

Nesse sentido, os registros realizados por esses profissionais se configuram como gêneros discursivos que se revestem de grande relevância, uma vez que essas escritas têm muito a dizer a respeito de como esses profissionais entendem seus papéis, como efetivam suas práticas, como concebem as relações estabelecidas com aqueles que estão sob seus cuidados, as temáticas que decidem abordar nesses registros, às finalidades que conferem ao gênero (registros), a formatação e o estilo adotados, inclusive as escolhas lexicais que utilizam para textualizá-lo, apenas para citarmos alguns aspectos.

Sendo assim, o presente artigo objetiva discutir como os registros contemplam esses aspectos e, sobretudo, como esse gênero se configura em termos de estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Para tanto, lançamos mão dos postulados teórico-filosóficos estabelecidos por Bakhtin e o Círculo, quando pontuam o caráter dialógico da linguagem, mediada pela existência dos inúmeros tipos de textos *relativamente estáveis* que circulam no *simpósio universal* da vida (BAKHTIN, 2011 [1992]).

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa documental. Esse tipo de pesquisa, segundo Severino (2007, p. 122), centra foco em “[...] conteúdos dos textos que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador irá desenvolver sua investigação e análise”.

A relevância deste trabalho justifica-se em virtude de trazer para o âmbito das discussões acadêmico-científicas, em particular na perspectiva dos estudos da linguagem, um gênero da esfera do trabalho, cuja focalização ainda é pouco explorada nesse domínio, mas que assume espaço significativo no campo das atividades profissionais. Ademais, a abordagem desse gênero discursivo favorece uma melhor compreensão acerca de como atuam esses

cuidadores e de como buscam expressar essa atuação por meio dos registros que produzem em serviço.

Percurso metodológico

Metodologicamente, o estudo é de natureza documental, em que o pesquisador é levado a debruçar-se sobre informações que advém de documentos aos quais não foi dispensado qualquer tratamento científico. Nesse sentido, centramos em apontamentos específicos por entendermos que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Dado o caráter da pesquisa, o estudo dos registros foi desenvolvido pelas pesquisadoras a partir de um trabalho de gabinete, sem contatos face a face e/ou interações com as cuidadoras que os produziram.

Os dados gerados para o estudo desses registros foram abordados com base na perspectiva qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), haja vista que não procuramos mensurar, tampouco representar os achados da investigação por meio de gráficos, tabelas ou porcentagens. Logo, interessa-nos entender o que as recorrências em termos de conteúdo temático, de estilo e de estrutura composicional podem contribuir para a descrição e a compreensão do gênero em perspectiva.

O percurso de geração de dados compreendeu as seguintes etapas: recolha aleatória e organização de registros produzidos por cuidadores de idosos em serviço; apropriação dos pressupostos teóricos que fundamentaram as análises; e análise do referido material à luz dos estudos bakhtinianos de gêneros do discurso.

O corpus de estudo foi constituído por sessenta registros de cuidadores de idosos em serviço, produzidos no período de 2013 e 2014, por duas cuidadoras de idosos, responsáveis por prestar assistência à paciente domiciliada em cidade da região sudeste do Brasil. Essas cuidadoras, no decurso deste trabalho, são identificadas pelas siglas C1 e C2, como referência sucessiva às profissionais “cuidadora 1” e “cuidadora 2”.

Os registros estão textualizados nas cores azul e vermelha. A cor azul sinaliza que o registro é referente aos turnos diurnos, ao passo que a cor vermelha indica registro efetivado em turnos noturnos de trabalho. Neste estudo, encontram-se indicados como R1 e R2, respectivamente.

Aportes teóricos

Os Gêneros Discursivos na Perspectiva Bakhtiniana:

Embora o conceito de gênero como referência às práticas retóricas e escriturárias não seja algo novo, uma vez que remonta originalmente à tradição poética instituída por Platão, o pioneirismo, na contemporaneidade, no que respeita à organização conceitual de gêneros como *categoria discursiva* deve-se aos estudos filosóficos de Bakhtin (2011 [1992]) e seu Círculo.

Ao tecer considerações sobre o modo como produzimos enunciados no contexto das nossas interações diárias, o autor assevera que essa tarefa só é possível se realizada pela mediação de alguma forma típica em que esses enunciados se inscrevem. Todos os enunciados, salienta o filósofo, “[...] possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2011 [1992], p. 282; grifos do autor). Dessa sorte, o seu uso proficiente, seja na oralidade, seja na modalidade escrita, constitui uma habilidade da vida prática que transcende o mero conhecimento da gramática e do léxico de qualquer língua natural:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na

comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011 [1992], p. 282-283).

Esses *tipos relativamente estáveis de enunciados*, expressão sobremodo utilizada para definir o que o autor chama de *gêneros do discurso*, embora não sigam uma taxionomia, visto que não estão presos a categorias enunciativas rígidas, podem ser divididos em *gêneros discursivos primários e secundários*.

Os chamados *gêneros primários* são aqueles que surgem na dinâmica das enunciações imediatas, de forma contígua ou paralela às conversações diárias, como o bilhete e o diálogo, ao passo que os *secundários* emergem de reelaborações dos *gêneros primários*; logo, são mais sofisticados em termos de escrita, estando invariavelmente vinculados às “[...] condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (BAKHTIN, 2011 [1992], p. 263).

Por refletirem as condições específicas dos diversos campos discursivos da atividade humana, as chamadas *esferas de atividade* – caso da esfera doméstica, da religiosa, da acadêmico-científica ou das mais diferentes instituições de trabalho –, os *gêneros* existem como *resposta* ou como *compreensão responsiva* a outros enunciados já existentes, formando um elo, uma cadeia que se estabelece no seio desses diferentes domínios.

Nessa compreensão, a relevância do conhecimento dos *gêneros*, sejam eles *primários* ou *secundários*, reside no fato de que seus enunciados nunca são aleatórios ou esvaziados de intencionalidade discursiva; antes, são produzidos e estão ligados a determinado campo da comunicação humana, formando um repertório legitimado desse campo ou esfera de atividade. Daí por que se dizer, também, que os *gêneros* são essencialmente dialógicos, isto é, operam na discursivamente sempre na fronteira do outro e perpetram as relações de alteridade do mundo vivido, marcadamente atravessados de posições valorativas, não neutras, e indexados ao mundo social pela via da linguagem.

Sendo um construto de natureza discursiva, os *gêneros* devem apresentar, pelo menos, três características que lhe são recorrentes: o *conteúdo temático*, em que o tema ou o conteúdo diz respeito à unidade de sentido; um *estilo* de linguagem, que opera

mediante a seleção de recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos da língua; e a *construção composicional*, recurso que confere forma aos gêneros, permitindo a materialização do projeto de dizer do autor enunciador (BAKHTIN, 2011 [1992]).

Bakhtin (2011 [1992]) lembra, ao tratar especificamente da natureza estilística dos gêneros discursivos, que quanto mais padronizado for um determinado gênero, a exemplo dos documentos oficiais, menos liberdade o seu autor terá quanto ao uso de recursos estilísticos particulares. Aliás, a questão do estilo assume, para os estudos bakhtinianos, lugar de grande destaque, uma vez que, para esse filósofo, “onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para o outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio, como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2011 [1992], p. 268).

Lançando semelhante compreensão sobre os textos considerados “não oficiais”, têm-se que, em um gênero discursivo efetuado em atendimento à comunicação rotineira de uma prática laboral doméstica, caso dos registros produzidos pelas cuidadoras, ainda que apresente termos mais técnicos e específicos da área da saúde e circule para além da ambiência privada de origem, estará mais suscetível de receber os reflexos linguísticos individuais de quem o produziu. Assim, embora se observe a manutenção da unidade temática nesses gêneros, as alterações de estilo incidem cabalmente na sua estrutura composicional.

Dada a sua centralidade para o estudo proposto, retomamos essas questões em perspectiva analítica e as discutimos a seguir.

Resultados e discussões:

Os Registros de Cuidadores de Idosos como Gêneros Discursivos no Trabalho

A presente análise, por assumir natureza documental, toma como objeto os escritos laborais registrados em cadernos produzidos por duas cuidadoras em serviço (C1 e C2), responsáveis por acompanhar uma senhora idosa em ambiente familiar doméstico. Observando esses cadernos na condição de artefato para fins de uso

laboral, vimos tratar-se de um importante instrumento para o dia de dia dessas profissionais e, também, para os familiares da idosa assistida, que atuam como interlocutores diretos no processo de leitura das peças analisadas.

Os registros laborais, como gêneros discursivos, por sua natureza dialógica, na medida em que servem para portar informações sistemáticas sobre os cuidados dispensados à familiar idosa, como a ministração de medicamentos, os horários de alimentação, asseio e banho de sol, bem como informações aleatórias ou de ordem técnica, mostram-se úteis no sentido de orientar os familiares sobre as demandas relacionadas à pessoa assistida, em havendo a necessidade de consulta a outros profissionais da saúde, como médicos geriatras e enfermeiros, na ausência das cuidadoras.

No tocante ao conteúdo temático dos registros construídos pelas cuidadoras de idosos, podemos perceber que suas escritas apresentam intencionalidades discursivo-enunciativas afins. A maioria de seus exemplares contempla como conteúdo temático o que essas profissionais observam e executam em sua rotina de trabalho no que se refere à assistência prestada à idosa, no intuito de documentar e respaldar suas práticas perante aqueles que as contrataram. Logo, o conteúdo dos registros é caracterizado por sua homogeneização temática, mantendo-se a mesma margem de sentido nos exemplares estudados.

No que diz respeito à estrutura composicional desses registros, observamos que C1 organiza esses gêneros iniciando a textualização com data, horário de cada intervenção, bem como uma descrição mais significativa em relação às atividades realizadas com a idosa, assim como ao que se relaciona à alimentação, aos sinais vitais, além de outros procedimentos específicos do domínio da enfermagem, haja vista que esta cuidadora demonstra ter formação na área. O registro a seguir, na Figura 1, constitui exemplo do exposto:

Figura 1 - Registro 02 produzido por C1

Registro (16/11/2013)			
PA:	TEM:	BAT:	OXI:
80X50	35°	98	94
80X50	36°	96	96
90X50	36°	98	95
Troca de fralda + banho + diurese + evacuação – 8:30 Troca: 12:00 – diurese e evacuação presentes. Troca: 15:00 – diurese (P) e evacuação (A)			
Medicação: 08:00 – Ok 10:00 – Ok 12:00 – Ok 18:00 – Ok Inalação – Ok		08:00: A idosa encontra-se no leito em decúbito dorsal, comunicativa, lúcida, orientada, eupneica em ar ambiente, aferidos os sinais vitais. Funções fisiológicas espontâneas. 08:30: Realizado banho de aspersão. Realizada a troca do leito.	
Almoço: Macarrão ao molho branco.		Intervalos: Água natural, água de coco e fruta: pera.	

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

C2, por sua vez, apresenta registros que contemplam, em boa parte, a etapa de contextualização ou inicial do gênero. Entretanto, as demais fases de seus registros não têm a mesma estrutura e estilo adotados por C1. Esse aspecto nos leva a inferir que C2 não tem a mesma formação que C1, revelando-se ser detentora de um saber mais empírico que científico da área. Acerca da estrutura composicional do gênero registro, cumpre salientar que C1 apresenta seus registros em forma de textos corridos, ao passo que C2 o faz topicalizando as informações. Para ilustrar o exposto, temos o registro na Figura 2:

Figura 2 – Registro 01 produzido por C2

Registro 18/05/2014

8:00: Está no leito com a cama semi-elevada, comunicativa, lúcida, orientada, acordada. Funções fisiológicas espontâneas, sem febre e aceitando a dieta oferecida.

9:00: Foi encaminhada para o banho de aspersão com o auxílio da cadeira de banho e de sua cuidadora X. Realizada a higiene bucal e hidratação corporal.

10:00: Encaminhada para a sala com o auxílio de sua poltrona e sua cuidadora X.

10:30: Segue assistindo tv e cochilando.

11:00: Segue assistindo tv e cochilando.

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Reiterando a concepção de Bakhtin (2011 [1992]), Fiorin (2006, p. 62) afirma que o estilo pode ser entendido como a “[...] seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”.

Pautando-nos nessa definição, podemos verificar que o estilo adotado por C1 é próprio do campo da enfermagem, uma vez que ela lança mão de escolhas lexicais e fraseológicas específicas dessa esfera. Como exemplos disso, podemos citar a utilização de termos como: “ aferição de pressão arterial”, “ sinais vitais”, “ diurese”, “afebril”, dentre outros. Já o estilo implementado por C2 difere significativamente do padrão estabelecido por C1, visto que em seus registros não se encontram essas escolhas lexicais e fraseológicas, o que revela a ausência desse domínio terminológico.

Diante da análise dos registros, podemos afirmar que os resultados desta pesquisa ressaltam a importância do estudo dos gêneros profissionais, haja vista que eles se configuram como um respaldo para as práticas de quem as efetiva. Além disso, as práticas

de escrita nesse contexto podem contribuir para o reconhecimento e a consolidação das atividades laborais, no caso, a do cuidador de idosos.

Considerações finais

Na presente discussão, observamos que os gêneros registros de atividades laborais apresentam-se dialogicamente, na medida em que estabelecem elos comunicativos com significados que podem rotear em múltiplas direções: entre as cuidadoras e os familiares da paciente idosa; entre uma cuidadora e outra, no caso da troca de turnos das profissionais; e entre as famílias e outros profissionais externos à esfera doméstica.

Em termos de padrão de escrita, os registros laborais podem variar de acordo com o possível grau de formação de cada profissional, pois cada cuidadora detém uma forma peculiar de registrar a sua conduta diária. Os artefatos estudados, como vimos, apresentam-se com algumas variações conforme o nível de instrução das cuidadoras que os produziram, evidenciando diferenças de estilo adotado nas escritas estudadas.

Assim como ocorre na enfermagem, que opera no domínio hospitalar mediante as práticas do cuidar e do registrar, o trabalho do cuidador, embora frequentemente desenvolvido em ambiente doméstico, também releva ter na escrita um fazer paralelo às atividades realizadas para com os idosos assistidos.

Por essa razão, ressaltamos que o alargamento dos estudos sobre os gêneros no âmbito do letramento laboral, por contemplarem a leitura e a escrita como práticas inerentes às atividades profissionais, contribui para provocar uma discussão sobre a força e a não neutralidade dessas práticas. Produzidos cotidianamente, tais registros assumem a prevalência de documento oficial, demandando um cuidado maior por parte do cuidador ao anotar os procedimentos executados.

Mais que isso, estudos que se debruçam sobre as práticas letradas que emergem nas relações humanas do cuidar reforçam a consciência ética no que diz respeito à escrita de ações diárias, além de visibilizarem o trabalho desses profissionais tão necessários na sociedade pós-moderna.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introd. e trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1992]. p. 261-306.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Guia prático do cuidador**. 2 ed., Brasília: Ministério da Saúde, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

UMA PROPOSTA DE ESTUDO PARA O GÊNERO TEXTUAL RESUMO¹

Adélia Aparecida Pereira da Silva Rodrigues (SEED)²

Introdução

Desde o final dos anos 1990, quando o Ministério de Educação (MEC) publicou os *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN* (BRASIL, 1998), trazendo concepções teóricas inovadoras para o Ensino Fundamental brasileiro, em especial sobre a noção de gênero, o tópico não saiu mais do primeiro plano do debate educacional. Mesmo depois de décadas da introdução dessa proposta no Brasil, o trabalho com gêneros tem sido um desafio diário nas escolas, por isso, não há nada mais atual que o trabalho com gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; BRONCKART, 1999), por isso, muitas foram as instituições de ensino superior que, vislumbrando a necessidade do trabalho com esses textos na escola, acolheu como proposta de seus vestibulares os gêneros como necessários para pleitear uma vaga na Universidade.

Uma dessas instituições é a Universidade Estadual de Maringá (UEM), que há mais de 20 anos traz como parte da prova para ingressar nos bancos acadêmicos propostas de gêneros textuais, dentre eles o Resumo. A escolha não é aleatória, mas devido a importância do resumo para quem busca uma vida acadêmica, visto que resumir textos, capítulos, parágrafos, livros, coletâneas e tantos outros materiais é parte corriqueira da vida do estudante universitário. Pensando nisso e no ganho de leitura e escrita que o aluno do ensino médio pode ter ao entender o processo de construção de um resumo, propusemo-nos a auxiliar em uma das construções possíveis para o gênero. Em vista disso, propusemos um trabalho realizado a partir de uma sequência de atividades de trabalho para a produção do resumo, em que cada

¹ Um resumo expandido deste texto foi apresentado como trabalho final para o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, veiculado a Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná, no ano 2019.

² Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Professora da Rede Pública de Ensino do Paraná - adelia.rodrigues@escola.pr.gov.br

etapa é realizada de forma a obedecer a determinada instrução, para que o trabalho aconteça de maneira contínua e ininterrupta, objetivando o aprimoramento da leitura e da escrita, além da tomada de consciência do estudante frente ao gênero textual resumo.

Para subsidiar essa proposta, ancoramo-nos, principalmente nos estudos que versam sobre **A escrita como trabalho** Menegassi (2016); Geraldi (1996) e Fiad e Mairynk-Sanbinson (1994) e nos teóricos da linguagem (Marcuschi, 2008; Bronckart, 1999) que tratam especificamente do gênero em contexto escolar, apresentando o texto como lugar de interação e de múltiplas construções.

O trabalho com o gênero textual

Ancoramo-nos em função da proposta de escrita como trabalho, nas bases dialógicas explicitadas por Bakhtin e seu círculo, que nos ensinou que a linguagem em sua forma mais simples depende, exclusivamente, dos usos que fazemos dos gêneros de discurso, a partir de cada enunciação. Para Bakhtin (2019 [1979]),

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação, evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2019, p. 11-12).

Bakhtin (2019 [1979]) estabelece desde o início que o gênero não se restringe a uma forma textual, pois se concretiza no espaço sociohistórico, no âmbito da comunicação discursiva e no emaranhado de discursos existentes, no qual somos falados. Quando o enunciado chega ao falante “já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes”

(VOLÓCHINOV, 2016[1929], p.61), o gênero, portanto, é uma forma de olhar o mundo.

Para Bronckart (1999), o gênero é

toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e autosuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso* (BRONCKART, 1999, p. 75).

Essa afirmação é proposta para nomear o gênero quando inserido na sala de aula, um ambiente diferente do naturalmente estabelecido socialmente, nomenclatura que adotaremos para esta análise.

Marcuschi (2008, p.155), por sua vez, reforça e sistematiza o gênero em situação escolar, afirmando que “os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”, o pesquisador assegura ainda que os gêneros são instâncias poderosas, “que na produção textual nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias”.

A discussão estabelecida por Marcuschi (2008) ressignifica a materialidade do gênero enquanto matéria social, quando é trazido para a situação de ensino. Assim, entendemos que os gêneros propostos pelo Processo de Avaliação Seriada (PAS-UEM) e vestibular da UEM, os quais pertencem a outro campo social, são deslocados de seu lugar enunciativo original para fins específicos. Isso é possível, pois “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente” (MARCHUSCHI, 2008, p.173), possibilidades discursivas materializadas em contextos de comunicação, valorando de forma poderosa a identidade da produção textual “em contextos reais da vida cotidiana” (MARCHUSCHI, 2008, p.173).

O gênero textual resumo

Embora seja largamente aplicado na escola, não é difícil encontrar quem ainda trate o gênero textual resumo, como se fosse um amontoado de recortes e colagens de fragmentos do texto

original. É importante quebrar esse paradigma, uma vez que resumir é um trabalho de leitura atenta, lapidação das informações principais do texto e criação de paráfrases, não há lugar para cópias, pois é preciso entender o que se lê para só então selecionar ideias e parafrazeá-las.

Para Bragagnollo (2011, p. 46), além de garantir a leitura do texto, o resumo é “um instrumento que possibilita verificar o que o escritor compreendeu do que foi lido”. Ou seja, ao construir um resumo, o aluno prova que leu o texto e não apenas recortou aleatoriamente fragmentos, assim, ao produzir um resumo, o estudante é também instrumentalizado para outros gêneros, pois desenvolve sua capacidade de percepção, compreensão e análise de informações, que podem facilmente auxiliar respostas argumentativas, cartas, artigos e quaisquer gêneros que precisem de leitura para ser compreendidos.

O estudo do resumo amplia os conhecimentos linguísticos do aluno, estabelece parâmetros de construções, escolhas lexicais e estilo para construção do gênero de forma objetiva, além de contribuir para a prática de reescrita durante o percurso de escrita. Por isso, antes de iniciar o trabalho, é preciso planejar. Para contribuir com esse momento, Therezo pontua alguns aspectos:

1. Compreender claramente o conteúdo do texto [...] fazer escolhas: deixar de lado o acidental (detalhes, explicações, exemplos) e ficar com o essencial (ideias principais);
2. Organizar as ideias fundamentais do texto original num discurso seu, coeso e coerente;
3. Ser absolutamente fiel às ideias expressas pelo autor, não acrescentando informações subsidiárias;
4. Redigir em nível padrão de linguagem, com vocabulário próprio, sem copiar frases ou expressões (a não ser as absolutamente necessárias) (THEREZO, 2007, p.117-118).

Além disso, é importante citar ao longo do texto a referência: o sobrenome do autor como “Silva”, seus papéis sociais “o autor”, “o jornalista”, “o colunista”, assim como menções pronominais, são artifícios para não deixar o texto repetitivo e ao

mesmo tempo, lembrar ao leitor que o texto lido está, tão somente, sintetizando e referenciando ideias de outro autor, não as do escritor do resumo, o qual tem a obrigação de retratar com fidelidade às ideias do texto fonte (BRAGAGNOLLO, 2017, p.241), por isso não é permitido emitir opinião.

A escrita como trabalho

Ao trazer como suporte a escrita como trabalho, é importante analisar que assumimos a linguagem como um sistema em construção, a partir da interação entre os sujeitos do discurso, “entendemos que, na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura” (FIAD e MAIRYNK-SABINSON, 1994, p.55). Por isso, é seguro afirmar “que a escrita, além de revelar os conhecimentos linguísticos de quem a produziu, é também resultado de um projeto, de escolhas, de negociações” (FIAD, 2013, p.466), que precisam abranger todos os elementos envolvidos no processo texto-professor-aluno.

Parafraseando Menegassi (2016), o trabalho na literatura, dentro da perspectiva apresentada, deve ser entendido como um esforço de todos, assim quando a interação entre o autor, o texto e o leitor acontece, o leitor torna-se parte atuante do processo, pois age, reflete e trabalha com o texto não apenas recebe. Dessa forma, o aluno realiza um trabalho de reflexão da linguagem sobre a obra, toma consciência do seu próprio fazer linguístico, incorporando-se a escrita, realizando suas inferências, buscas, hipóteses e reflexões sobre o texto, suas implicações e possibilidades, distanciando-se das questões meramente formais, passando a entender que a escrita é um processo não um objeto estanque.

A concepção a escrita como trabalho, diferencia-se das demais³, pois como o próprio nome sugere, é preciso percorrer uma

³ Do ponto de vista de Menegassi (2016); Koch & Elias (2011); Sercundes (2011), as concepções de escrita efetivadas em sala de aula são quatro: a) escrita com foco na língua; b) escrita como dom/inspiração; c) escrita como consequência; d) **escrita como trabalho** (da qual trataremos neste artigo).

longa trajetória para que o texto seja finalmente produzido, é um processo contínuo de ensino e de aprendizagem. Nessa concepção “a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes seqüenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior” (GARCEZ, 2002, p.14). Essas ações do escritor, faz com que o texto seja (re)visitado, lido e relido várias vezes, possibilitando que o aluno reflita constantemente sobre sua escrita.

Sercundes (2011) ressalta também, a importância de observar que o professor trabalha como coprodutor e revisor dos textos do aluno, cumprindo com seu papel de mediador, além de valorizar e permitir a constituição do “conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 2011, p.83).

Dentro desse processo dinâmico Fiad e Mairynk-Sabinson (1991), afirmam que a revisão de texto nessa construção é indispensável

consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. [...] a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991, p.55).

Autores como Menegassi (2016); Sercundes (2011); Rodrigues (2013); Serafini (2004); também destacam a reescrita, como etapa essencial para a construção de um texto, é necessário que o autor fique atento inclusive às escolhas lexicais, sintáticas e semânticas⁴, “a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita” (RUIZ, 2010, p. 25).

Essa escrita processual discursiva, referencia o caráter dialógico e interativo-discursivo da linguagem e principalmente a

⁴ Durante a revisão de um texto, o estudante deve obviamente eliminar todos os erros que encontrar. O processo de revisão pode ser repetido mais de uma vez: várias revisões contribuem para melhorar a forma final do texto. (SERAFINI, 2004, p. 81).

necessidade de interação sociohistórica das relações interpessoais, que precisam e prescindem da comunicação, que se manifesta a partir dos gêneros discursivos e textuais, quando esses são trazidos para a sala de aula, como material de ensino mediado pelo professor.

Escrita como trabalho na escola: produção do gênero textual resumo

Para que todo o trabalho de escrita seja realizado de forma contínua e ininterrupta, obedecendo a uma sistematização crescente de dificuldades, dividimos a construção do gênero em 7 etapas, dessa forma, o aluno terá tempo para assimilar o processo e aprimorar sua técnica. É importante observar que os primeiros passos são de leitura e referem-se exatamente à compreensão do texto fonte. Mesmo que o trabalho mecânico seja feito, não há construção de um texto. Somente a partir da 4ª etapa, com a paráfrase, é iniciado o processo de escrita, até o resumo na última etapa.

A descrição realizada a seguir é, portanto, uma demonstração do trabalho de escrita que pode ser desenvolvido dentro da sala de aula, para auxiliar no desenvolvimento do processo de construção escrita na escola. Todo o processo foi desenvolvido com um aluno do 1º ano do ensino médio, em uma escola de periferia em Maringá, no Paraná.

Iniciando o percurso, na primeira etapa, o aluno lê o texto proposto e estreia o processo cognitivo de compreensão da temática, é a Etapa 1.

Etapa 1 – Leitura atenta do texto (leitura)

Ex.: Etapa 1 – leitura: Tomemos como o exemplo para esta explanação o seguinte texto.

Cuidando da alimentação

Quando o ser vivo se alimenta, incorpora a energia que possibilita o crescimento, o desenvolvimento e a renovação das células e dos tecidos do organismo.

As substâncias que formam e mantêm vivo e ativo o nosso

corpo vêm dos alimentos que comemos – carne, cereais, legumes, verduras, frutas – e são denominadas nutrientes. Por isso, é importante ter uma alimentação com variedades de nutrientes.

Mas, além de serem essenciais para nossa saúde, os alimentos são também saborosos. O brigadeiro, por exemplo, um doce muito apreciado, tem entre seus ingredientes o chocolate e o açúcar. Essas substâncias, quando consumidas moderadamente, podem fazer bem ao nosso organismo, pois são fontes de energia. Se consumidas em excesso, porém podem ser prejudiciais, causando, por exemplo, obesidade. (PEREIRA, SANTANA e WALDHELM, 1999.)

É importante que o aluno realize a **primeira etapa de leitura** sem o auxílio do professor. Após esse momento, o professor pode discutir o texto com os estudantes, para analisar se todos fizeram a leitura, aproveita a discussão para lançar algumas perguntas sobre a temática, tirar as dúvidas sobre algum ponto e investigar como os alunos costumam realizar a leitura. Faz isso de forma breve, para que os estudantes possam retomar o texto e discutir novos aspectos, pois é importante realizar nova leitura. Na sequência, pode iniciar a explicação do segundo passo do processo de construção do gênero textual resumo.

Etapa 2 – Leitura e separação das informações contidas no texto (leitura).

Após a primeira leitura, sugerimos que o professor explique na lousa a **segunda etapa de leitura**, que consiste na desconstrução do texto original e sua divisão em partes, ou seja, o aluno terá que realizar uma cópia do texto base, separando-o em tópicos. Durante o percurso, o aluno precisa entender que ele não fará alterações no texto, quando possível, até a pontuação original deverá ser preservada, tudo deverá fazer parte da **separação**, pois ainda estamos na etapa de leitura.

Ex.: Etapa 2 - Separação das informações

1. Quando o ser vivo se alimenta;
2. incorpora a energia que possibilita o crescimento, o

- desenvolvimento e a renovação das células e dos tecidos do organismo;
3. As substâncias que formam e mantêm vivo e ativo o nosso corpo vêm dos alimentos que comemos;
 4. carne, cereais, legumes, verduras, frutas – e são denominadas nutrientes;
 5. Por isso, é importante ter uma alimentação com variedades de nutrientes;
 6. Mas, além de serem essenciais para nossa saúde;
 7. os alimentos são também saborosos;
 8. O brigadeiro, por exemplo, um doce muito apreciado;
 9. tem entre seus ingredientes o chocolate e o açúcar;
 10. Essas substâncias, quando consumidas moderadamente, podem fazer bem ao nosso organismo;
 11. pois são fontes de energia;
 12. Se consumidas em excesso, porém podem ser prejudiciais;
 13. causando, por exemplo, obesidade.

Essa separação é classificada como leitura, em virtude de não haver transformações no texto, o aluno apenas lê e o reorganiza em tópicos. Esse processo tem por objetivo a compreensão da temática, assim o leitor não terá dúvidas do que trata o texto.

Os dois momentos (de leitura) apresentados, são fundamentais para o aluno entrar em contato com o texto e mergulhar na temática, iniciando a compreensão global do texto lido, para depois delinear as ideias fundamentais (BRAGAGNOLLO, 2017).

Etapa 3 – Seleção das informações principais (leitura).

Na sequência, inicia-se a Etapa 3 – **Seleção** das informações principais (etapa de leitura). É imprescindível que o professor comece a aula retomando as explicações da aula anterior, reafirmando a importância de ler com bastante atenção as informações trazidas pelo texto, a fim de dar continuidade ao processo. Nessa etapa, os alunos precisam reler as informações separadas em tópicos na segunda etapa e selecionarem as informações que considerarem mais importantes para tratar da temática textual. Novamente chamamos de leitura, pois não há produção.

Na sequência, os alunos copiam as informações principais selecionadas, para não confundir com as demais. Não se pode permitir que o aluno pule essa etapa, porque ela é importante para os processos mentais (VYGOTSKY, 1998) de constituição e solidificação da temática.

Ex.: Etapa 3 - Seleção das informações

1. Quando o ser vivo se alimenta;
2. incorpora a energia que possibilita o crescimento, o desenvolvimento e a renovação das células e dos tecidos do organismo;
5. Por isso, é importante ter uma alimentação com variedades de nutrientes;
6. Mas, além de serem essenciais para nossa saúde;
7. os alimentos são também saborosos;
10. Essas substâncias, quando consumidas moderadamente, podem fazer bem ao nosso organismo;
11. pois são fontes de energia;
12. causando, por exemplo, obesidade.

Nessa etapa, é preciso permitir que o aluno troque ideias com os colegas para se certificar de suas escolhas, o professor também deve se colocar à disposição dos alunos para realizar a mediação e tirar pequenas dúvidas. A partir daí, inicia-se a Etapa 4 – Paráfrase das informações selecionados do texto (escrita).

Etapa 4 – Paráfrase das informações selecionados do texto (escrita)

Esta é a etapa mais importante, visto que o resumo pode ser caracterizado como um gênero essencialmente parafrástico (THEREZO, 2007), já que segue fidedignamente as ideias principais do texto fonte. Assim, a **paráfrase** precisa ser bem executada, por isso, o trabalho realizado pelo aluno, aqui, será o reflexo do texto que produzirá no final do processo.

Ex.: Etapa 4 - Paráfrase (escrever a mesma informação com palavras diferentes).

1. Quando o ser vivo se alimenta;

1. Ao se alimentar o ser vivo⁵.
2. incorpora a energia que possibilita o crescimento, o desenvolvimento e a renovação das células e dos tecidos do organismo;
2. *retem energia que precisamos para desenvolvimento.*
5. Por isso, é importante ter uma alimentação com variedades de nutrientes;
5. *em virtude disso a alimentação precisa ser variada;*
6. Mas, além de serem essenciais para nossa saúde;
6. *Os alimentos são fundamentais para a saúde humana;*
7. os alimentos são também saborosos;
7. *os alimentos são gostosos;*
10. Essas substâncias, quando consumidas moderadamente, podem fazer bem ao nosso organismo;
10. *os alimentos ingeridos de forma equilibrada, normalmente beneficiam nosso corpo.*
11. pois são fontes de energia;
11. *uma vez que são fontes de energia;*
12. causando, por exemplo, obesidade.
12. *levando a pessoa a ficar acima do peso/gorda.*

Essa etapa deve ser realizada preferencialmente em sala, não pode ser enviada para casa como tarefa, toda a etapa deve ser construída sob sua supervisão do professor, pois requer atenção e olhar cuidadoso às expressões e as construções utilizadas⁶.

Esta também é a **primeira etapa de escrita**, ou seja, é o primeiro momento do processo em que o aluno começa a realizar as interferências no texto base. Ela é uma fase em que o aluno encontrará dificuldades, principalmente com os vocábulos, combinações e construções das paráfrases, é importante permitir o uso do dicionário e conversar com os colegas em duplas ou pequenos grupos. Além de se colocar à disposição é preciso que o professor procure passar nas carteiras e orientar os alunos, ficando atento para não apresentar respostas prontas quando tirar dúvidas, o ideal é responder fazendo uma pergunta que leva à resposta desejada por

⁵ Ressaltamos que as partes em itálico representam a paráfrase, escrita produzida pelo aluno.

⁶ Pode-se inclusive, abrir parênteses para o estudo de algumas preposições e conjunções, se houver necessidade. Nesse caso, será preciso mais uma ou duas aulas.

ele. É imprescindível frisar durante a aula que “parafrasear não é simplesmente copiar as ideias que foram selecionadas como importantes” (BRAGAGNOLLO, 2011, p. 42), mas a (re)afirmação das ideias do texto, de maneira a deixar as informações relevantes acessíveis ao leitor. Esse misto de compreensão e autoria, constitui o gênero-textual, que pretende principalmente tirar a essência do texto fonte, facilitando o olhar global para a temática apresentada.

Quando a paráfrase já estiver pronta, os alunos deverão realizar a montagem do primeiro texto, que consiste na justaposição das paráfrases. Consideraremos esta etapa como rascunho, é a Etapa 5 – Montagem do rascunho a partir das paráfrases (escrita).

Etapa 5 – Montagem do rascunho a partir das paráfrases (escrita)

Ex.: Etapa 5 – rascunho (montagem do texto)

Ao se alimentar o ser vivo. retém energia que precisamos para desenvolvimento, em virtude disso a alimentação precisa ser variada; Os alimentos são fundamentais para a saúde humana; os alimentos são gostosos; os alimentos ingeridos de forma equilibrada, normalmente beneficiam nosso corpo. uma vez que são fontes de energia; levando a pessoa a ficar acima do peso/gorda.

Após a montagem do texto, é importante que os alunos façam uma leitura do **rascunho**, para que possam perceber as falhas, repetições, falta de conexão entre as informações, problemas lexicais, elementos desnecessários, falta de dados importantes para compor a temática. Nesse ponto, dependendo do problema, o estudante pode voltar à segunda etapa e reler todas as informações do texto ou refazer a paráfrase, a fim de tornar seus escritos uma unidade coerente e coesa, que traga as principais ideias. Essa etapa de reescrita do rascunho pode ser realizada mais que uma vez, dependendo das dificuldades de cada estudante durante o processo de escrita. Após esse momento inicial, constrói-se a Etapa 6 – Reescrita do rascunho (escrita).

Etapa 6 – Reescrita do rascunho (escrita)

Antes de apresentar essa fase, é necessário que o professor solicite a leitura atenta do rascunho e peça para que todos façam as alterações que acharem necessárias, pontuação, ortografia, léxico etc. Se os alunos precisarem podem pedir ajuda aos colegas.

Ao se alimentar o ser vivo, retém energia que precisamos para desenvolvimento, em virtude disso a alimentação precisa ser variada. Os alimentos são fundamentais para a saúde humana; os alimentos são gostosos; os alimentos ingeridos de forma equilibrada, normalmente beneficiam nosso corpo. Uma vez que são fontes de energia; levando a pessoa a ficar acima do peso/gorda.

É possível perceber que o aluno fez pequenos ajustes, a saber: duas pontuações, uma próxima ao vocábulo “vivo” (primeira linha), em que trocou um ponto final, por uma vírgula. A segunda alteração, próxima ao vocábulo “variada” (segunda linha), quando trocou um ponto e vírgula, por um ponto final e duas ortografias, na primeira e na quinta linhas, apenas para ajustar a letra maiúscula e letra minúscula.

Agora é o momento em que o professor fornece novas instruções aos estudantes, a fim de direcionar a construção para o gênero textual resumo, pois até o momento, o aluno estava construindo etapas, agora realizará a construção do gênero. Assim, a partir de observações que permitirão a transformação do rascunho em resumo, o professor explica de forma detalhada, no quadro de giz as características que servirão como critérios para a avaliação do resumo, enfocando a necessidade de transformar o texto (paráfrase), produzido até então e **reescrever** o rascunho considerando os itens a seguir para transformá-lo em resumo:

- a) O rascunho trouxe a fonte do texto original?
- b) A fonte foi citada ao longo do rascunho pelo menos uma vez?
- c) Há cópias de partes do texto? Se houver é necessário parafrasear os trechos;

- d) O rascunho apresenta repetições de palavras? Se apresentar é preciso reescrever e deixar apenas um vocábulo. É importante o uso do dicionário para auxiliar;
- e) O rascunho apresenta adjetivos ou advérbios? Se apresentar é preciso reescrever, tais classes gramaticais caracterizam opinião. Devem ser evitados ao máximo nesta construção textual;
- f) O rascunho não pode apresentar exemplificação, se esse for o caso, é preciso reescrever, uma vez que essa construção é característica de texto de opinião;
- g) O rascunho não pode ser escrito em primeira pessoa, novamente teríamos um texto que exprime opinião e essa característica não pode ser atribuída ao gênero textual resumo;
- h) O rascunho está escrito em linguagem formal?
- i) O texto traz o encadeamento das ideias principais?

Após essa nova instrumentalização, os alunos devem analisar seus textos novamente, com auxílio dos colegas, e partir daí reescrever integralmente o texto, para só então, considerá-lo resumo. Ou seja, é a partir dessa reescrita que o texto torna-se de fato um resumo, só então poderá entregá-lo ao professor para correção e novos apontamentos, assim iniciamos a sétima etapa, a produção do resumo.

Etapa 7 – Produção do Resumo (escrita)

Na última etapa é preciso que todos os alunos terminem seus textos, leiam e reescrevam, fazendo ainda os últimos ajustes. Normalmente para esta aula o aluno já traz o texto pronto ou quase, só para finalizar, pois pode ler para a turma ou compartilhar com um colega para obter uma opinião, aí reescrever para entregar ao professor.

Nessa etapa é importante lembrar ao estudante, que não pode apagar partes do texto. O texto deve ser reconstruído em sua totalidade, isso deve acontecer mesmo que seja preciso reescrever apenas uma palavra ou alguma pontuação. É importante para que o estudante tenha contato integral com o texto e possa perceber algumas alterações que ainda devem ser realizadas, mediante uma

nova leitura do seu resumo. A máxima repetida pelo professor neste ponto é que o texto sempre pode ser melhorado, por isso não é permitido apenas apagar e *arrumar um pedaço*. Pelo contrário, é o momento de revisar o texto e atentar para aspectos como concisão, clareza, fidelidade e linguagem própria, (MACHADO, 2004).

Ex.: Etapa 7 – Produção do Resumo (escrita)

De acordo com Andrini & Vasconcellos (2012) ao se alimentar, o ser vivo retém energia que precisa para o seu desenvolvimento, em virtude disso a alimentação precisa ser variada. Os autores afirmam, que os alimentos são fundamentais para a saúde humana, além de gostosos quando os alimentos ingeridos de forma equilibrada, normalmente beneficiam o corpo, uma vez que são fontes de energia. ~~levando~~ Contudo se a alimentação não for balanceada, a pessoa tende a ficar acima do peso/gorda.

As partes grifadas são para indicar os trechos em que houve alterações, a partir das características elencadas para esta fase do processo de construção. O aluno precisou fazer ajustes a fim de deixar o resumo mais objetivo e com as características do gênero. Utilizou a fonte e realizou a paráfrase de forma a não repetir os mesmos vocábulos do texto original, salvo quando estritamente necessário.

É possível afirmar que a fidelidade às ideias como nos aponta Therezo (2007, p.117-118), foi conservada, o aluno manteve-se “fiel às ideias expressas pelo autor, não acrescentando informações subsidiárias” [...] além de “compreender claramente o conteúdo do texto a resumir, de modo a poder fazer escolhas” [...] deixou de lado “detalhes, explicações, exemplos”, ficando “o essencial (ideias principais)”, explicitando a constituição mais ou menos estável da construção do gênero textual resumo.

Destacamos ainda os conselhos de Bragagnollo (2017, p. 241) sobre a fonte do texto, referenciando ideias de outro autor, para que não sejam confundidas com as do escritor do resumo como em: De acordo com Andrini & Vasconcellos (2012), evidenciando que o aluno entendeu essa construção e em Os autores afirmam. Além de retomar o texto original e perceber que faltou informação e aí refazer o comentário, com uma nova paráfrase: Contudo se a alimentação não for balanceada, que antes deixava entender que qualquer pessoa que

se alimentasse bem ficaria gorda. Agora, o equívoco é desfeito, pois a reconstrução explica que é preciso ter alimentação balanceada.

Todos esses aspectos são realizados e analisados pelo aluno antes de entregar o texto ao professor para correção, demonstram que a mediação realizada de forma sistemática e com objetivos delineados, direcionam o estudante a construções acertadas do gênero, facilitando a percepção dos problemas textuais e das características aplicadas ao resumo.

Essa atividade é essencial, para a tomada de consciência do aluno quanto as dificuldades que ainda encontra na produção do gênero textual resumo, diminuindo os vícios de construção que o impediam de realizar um texto satisfatório, pois começam a abandonar hábitos como a cópia de partes do texto ou sua opinião sobre o tema. Posteriormente, ainda há compartilhamento de informações entre os alunos e discussões sobre a melhor forma para construir determinada paráfrase ou reescrever partes do texto, percepções sobre o uso formal da linguagem, preposições e outros pontos a serem articulados. Assim como a reescrita voluntária de outras versões das produções, sem a preocupação exclusiva com a nota, mas principalmente para o aprimoramento da técnica.

Além disso, é possível observar que as interações discursivas que ocorrem ao longo das aulas, atendem às exigências dos documentos oficiais, pois acontecem em todos os âmbitos da comunicação: fala, escuta, leitura e escrita, as quais são essenciais para a ampliação e desenvolvimento dos mais variados gêneros, em um processo contínuo que começa na escola, mas não pode encerrar-se nela (BRASIL, 2000).

Considerações finais

Diante do exposto, conclui-se que o processo de escrita como trabalho, para o gênero textual resumo, auxilia no aprimoramento das construções e prepara o estudante para realizar um texto que atenda aos princípios básicos do gênero, visto que os alunos ao fim do processo são capazes de construções, cujas características atendem aos pressupostos do gênero resumo, pois:

- inicia com a fonte;
- a fonte é citada ao longo do texto;

- não apresenta cópias de partes do texto, apenas paráfrases;
- há o cuidado com o léxico;
- o texto evita adjetivos ou advérbios, classes gramaticais características de textos de opinião;
- não há exemplificação;
- o texto não foi escrito em primeira pessoa;
- o uso formal da linguagem;

Por se tratar de uma atividade que traz a escrita enquanto trabalho, privilegiando o processo em detrimento do objeto, percebemos que o processo de escrita acontece de forma ininterrupta e que a mediação do professor, foi fundamental para o desenvolvimento e assimilação dos processos de ensino e da aprendizagem. Dessa forma, atestamos que esse trabalho quando realizado em sala de aula, com objetivos bem projetados contribui com o desenvolvimento da leitura e da escrita e instrumentaliza o aluno para todos os conteúdos escolares, visto que apropriam-se de conhecimentos que os tornam mais autônomos e críticos ao longo do processo interativo, preparando-os não apenas para os concursos do PAS-UEM e vestibulares, mas para todo texto inclusive os que extrapolam os bancos escolares.

REFERÊNCIAS

- VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch (Círculo de Bakhtin). A interação discursiva. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad., notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34. [original de 1929-1930], 2019. p. 201-225.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Trad., posfácio e notas: Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRONKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem**, Textos e discursos. São Paulo: Ed. Educ, 1999.
- BRAGAGNOLLO, Rúbia Mara. **A produção textual do gênero resumo escolar**. In.: ANTÔNIO, Juliano Desiderato. **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: Eduem, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998.

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Editora contexto, 2011.
- FIAD, Raquel Salek. & MIRYNK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: **Questões de Linguagem.** São Paulo: Contexto, 1994.
- FIAD, Raquel Salek. & MIRYNK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: **Questões de Linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro:** os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **A escrita como trabalho.** 1996. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/6975-Texto%20do%20artigo-15825-1-10-20140310.pdf>
- MACHADO, Ana Raquel. **Resumo.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- MENEGASSI, Renilson José. A escrita como trabalho na sala de aula. In.: JORDÃO, Clarissa Meneses (org). **Linguística Aplicada: rumos e passagens.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.
- RODRIGUES, Adélia Aparecida Pereira da Silva. **Perguntas de leitura e construção de sentidos:** experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_adelia_aparecida_pereira_da_silva_rodrigues.htm> Acesso em 10 maio. 2021.
- RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo: Contexto, 2010.
- SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12.ed., São Paulo: Globo, 2004.
- SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI,

Beatriz. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 75-97.

THEREZO, Graciema Pires. O resumo. In.: THEREZO, Graciema Pires. **Relação de leitura para universitários**. Campinas: alínea, 2007. p. 117-130.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A função social da mente**, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DESCRITORES DAS MATRIZES DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA DO 9º ANO: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Israel Batista de Oliveira (UNIMES)¹
Gerson Tenório dos Santos (UNIMES)²

Introdução

O objetivo deste trabalho, que é parte de uma pesquisa de campo, é refletir, a partir da relação existente entre o baixo resultado observado no desempenho dos alunos de 9º ano do Município de Praia Grande - SP na avaliação de larga escala de alguns descritores da matriz de referência de matemática e a prática docente dos professores do município, sobre os desafios exigidos para uma nova prática pedagógica que levem os alunos a dominarem as áreas relacionadas a esses descritores estabelecendo relações com a linguagem matemática e materna e as práticas sociais nas quais estão imersos.

De acordo com a LDBEN (Brasil, 1996), no seu artigo 9º, inciso VI, cabe à União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

No ano de 1988, o Ministério da Educação (MEC) realizou a aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, tendo surgido as primeiras experiências com avaliação de larga escala na Educação Básica. No início da década de 90, a avaliação de larga escala passa ser de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC.

Foi no ano de 1995 que o sistema de avaliação assumiu um novo modelo e passou a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação

¹ Mestrando do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); prof.israelbatista38@gmail.com

² Doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP); Coordenador e Professor do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); gersontds@gmail.com

Básica (Saeb). Depois de várias experiências e mudanças na avaliação de larga escala, surgiu em 2005 a Prova Brasil, avaliação integrante do Saeb que avalia as competências construídas e as habilidades desenvolvidas a fim de detectarem-se as dificuldades de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Os últimos resultados dessa avaliação apontaram a necessidade de melhoria no aprendizado, em especial na disciplina de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

Neste trabalho veremos que os itens (questões) da avaliação de larga escala são norteados pela Matriz de Referência. As matrizes de matemática estão estruturadas por anos e séries avaliadas. Para cada um deles são definidos os descritores que indicam uma determinada habilidade a ser desenvolvida nessa fase de ensino. Esses descritores são agrupados por temas que relacionam um conjunto de objetivos educacionais (BRASIL, 2008).

A partir de uma perspectiva formativa, o trabalho com descritores tem sua importância na compreensão de concepção de ensino, levando a uma reflexão entre o discurso e as práticas escolares efetivas (CHAVES JÚNIOR, 2016).

O baixo rendimento dos alunos em matemática em avaliação de larga escala

Para Alavarse (2017, p. 1358) “as avaliações externas têm como um de seus principais componentes a aferição do desempenho dos alunos em provas padronizadas e contempla um amplo contingente de participantes, por isso, também, denominada na literatura como avaliação em larga escala”.

Andrade, Brandão e Santos (2020) apresentam estudos com contribuições de avaliações em larga escala, recorrendo à Teoria de Resposta ao Item – TRI, utilizada pela primeira vez no Brasil pelo SAEB, em 1995, cujo objetivo é melhor identificar as habilidades dos educandos no país. Estes estudos apresentam o melhor mapeamento do nível de proficiência em matemática e língua portuguesa, pois realizam uma análise mais sofisticada que a clássica utilizada anteriormente.

Para Pasquali (2018), a TRI não é estática, pois tem seus itens revisados, considerando três parâmetros: a discriminação, a habilidade e a probabilidade de resposta correta por participantes da avaliação que tiveram baixa habilidade.

Estudos apontam que a aprendizagem em matemática não tem sido satisfatória no âmbito escolar, isso vale também para as avaliações em larga escala. Segundo o site www.qedu.org.br, com base nos dados da Prova Brasil divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), em 2019, no Brasil, o número de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas (matemática) no 9º ano foi de apenas 18%.

O resultado do aluno, na avaliação de larga escala, é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Ela permite ainda verificar o percentual de alunos que já desenvolveu as habilidades e competências para cada ano, quantos ainda estão desenvolvendo e quantos estão abaixo do nível desejado para o ano, além de ser possível verificar também quem está acima do nível esperado. Essa escala foi reformulada pelo Inep e agora é única para cada disciplina e ano.

No caso da escala de Matemática 9º ano, ela é dividida em 9 níveis, sendo que o nível 1 tem seu intervalo entre 220-224 pontos e o nível 2 de 225-249 pontos. A cada nível são acrescidos 24 pontos, finalizando no nível 9 com 425 pontos. Segue abaixo a escala utilizada na edição de 2013 da Prova Brasil:

Escala da edição 2013 da Prova Brasil

Nível	9º Ano
Nível 1	200 – 224 pontos
Nível 2	225 – 249 pontos
Nível 3	250 – 274 pontos
Nível 4	275 – 299 pontos

Nível 5	300 – 324 pontos
Nível 6	325 – 349 pontos
Nível 7	350 – 374 pontos
Nível 8	375 – 399 pontos
Nível 9	400 – 425 pontos
Nível 10	—————

Fonte: www.qedu.org.br

As habilidades mais complexas estão concentradas nas pontuações que variam de 400-425 pontos. No referido site, consta uma classificação qualitativa definida por Chico Soares com base na escala do SAEB. O aprendizado dos alunos foi distribuído em quatro níveis qualitativos de proficiência da seguinte forma:

- Avançado: aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.
- Proficiente: alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento.
- Básico: alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.
- Insuficiente: alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.

O aprendizado considerado adequado engloba os níveis proficiente e avançado. No Brasil, nesta etapa do aprendizado, temos menos de um quinto dos alunos.

Apesar de o INEP indicar que “o desempenho do ensino médio brasileiro no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019 foi o melhor entre as etapas de ensino que tiveram os resultados

divulgados”, nas últimas três edições, as médias não apresentaram evolução considerável e mantiveram-se praticamente estagnadas na disciplina de matemática. Diante desses índices, acreditamos que há necessidade de refletir sobre o baixo rendimento nessa disciplina.

Seguem alguns dados que mostram a progressão do aprendizado em matemática citada pelos representantes do INEP.

Aprendizado em Matemática no Brasil dos alunos do 9º ano

Níveis	2015	2017	2019
Avançado	2 %	2 %	2 %
Proficiente	12 %	13 %	16 %
Básico	55 %	54 %	54 %
Insuficiente	32 %	31 %	27 %

Fonte: www.qedu.org.br

As informações mostram que houve leve progressão no número de alunos considerados proficientes nas últimas edições. Os percentuais de estudantes nos níveis avançado e básico permaneceram praticamente os mesmos. Em um movimento favorável, o índice de alunos com aprendizado considerado insuficiente teve a maior variação em comparação com os outros três níveis, com a diminuição de quatro pontos percentuais.

Os últimos índices de aproveitamento em matemática nas avaliações de larga escala da cidade de Praia Grande, embora acima da média nacional, apresentam pouca diferença em relação aos resultados do Brasil, conforme tabela abaixo:

Aprendizado em Matemática em Praia Grande dos alunos do 9º ano

Níveis	2015	2017	2019
Avançado	2 %	3 %	3 %
Proficiente	17 %	23 %	22 %
Básico	61 %	58 %	62 %
Insuficiente	20 %	16 %	14 %

Fonte: www.qedu.org.br

Considerando um aprendizado adequado os níveis avançado e proficiente, em Praia Grande a cada quatro estudantes avaliados, um está dentro do esperado. A maior parte dos alunos, cerca de seis a cada dez, está no nível básico, necessitando de atividades de reforço para melhorarem seu aproveitamento. Já o número de alunos considerados insuficientes teve uma queda considerável de 20% para 14%, o que traduz uma melhora no aproveitamento mínimo dessa disciplina.

Ao analisar os resultados de uma avaliação de larga escala, é importante se atentar aos momentos anteriores a ela, ou seja, a fase do planejamento para a atuação dos professores e, acima de tudo, ao conhecimento do docente sobre os objetivos da avaliação externa, de que forma são construídos os itens que a compõem, qual habilidade cognitiva que se pretende avaliar, a relação que ela tem com os conteúdos aplicados diariamente e ao contexto social do aluno.

Dessa forma, tanto quanto conhecer as avaliações internas que ocorrem no dia a dia da escola é importante saber sobre as avaliações de larga escala e sua influência na atuação dos professores que acontecem no contexto escolar.

Para a identificação de dificuldades de aprendizagem, é necessário que as avaliações incentivem a reflexão do trabalho docente. Por meio delas, é possível estimular os indivíduos, bem com

as instituições a elaborarem estratégias visando o alcance mais efetivo dos resultados satisfatórios no aprendizado de matemática.

Consideramos que, por meio dos resultados dos exames de Matemática das avaliações externas, é possível refletir e caminhar no sentido de propor novas práticas pedagógicas com objetivo de que os estudantes façam análises, relações e comparações simultaneamente à mobilização de conceitos, ideias, noções e ferramentas próprias da Matemática durante o processo de resolução de situações-problema.

Matrizes de referência dos descritores de matemática

Segundo Coladello (2016) para que haja a possibilidade de intervenções pedagógicas que garantam o método de ensino-aprendizagem em Matemática, é necessário que as Diretrizes e a ação do educador estejam bem definidas. Isso demanda que o ensino de Matemática deve ter propostas progressivas, baseado em função de um conceito particular, estendendo-se para o de desenvolvimento humano em várias fases da vida, para oportunizar a capacidade de compreensão do mundo real.

Palheta, Lucena e Tavares (2021) investigaram o SAEB, matriz de referência e escalas de proficiência em matemática, identificando o quanto tais avaliações externas podem contribuir, mas alertaram para o fato de os resultados precisarem de um contexto amplo para interpretações em busca da melhoria de qualidade educacional em contraposição a uma visão simplista com divulgações de ranking que ocultam algumas mazelas dos sistemas de ensino.

Com o foco na resolução de problemas, a Matriz de Referência norteia os testes de Matemática da avaliação externa. Pressupõe-se que quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução, o conhecimento matemático ganha significado.

De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos (BRASIL, 2008, p.17).

A Matriz de Referência de Matemática leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área, mas é composta apenas por um conjunto delimitado de habilidades e competências definidas em unidades denominadas descritores e agrupadas em temas.

Importante ressaltar que a Matriz de Referência de Matemática não abrange habilidades e competências que não podem ser avaliadas por meio de uma prova escrita. Em outras palavras, a Matriz de Referência de Matemática da avaliação externa não avalia todas as habilidades e competências que os educandos devem desenvolver em um determinado período da vida escolar, devendo estas estarem na Matriz Curricular, que leva em conta outras concepções de ensino na área de matemática. Sob esse aspecto, parece também ser evidente que o desempenho dos alunos em uma prova com questões de múltipla escolha não fornece ao professor indicações de todas as habilidades e competências desenvolvidas nas aulas de matemática (BRASIL, 2008, p.106).

Considera-se, então, que o resultado da educação escolar não se limita ao desempenho alcançado pelos estudantes nas avaliações externas e, portanto, não pode se resumir a medir apenas sua aprendizagem nas áreas de conhecimento curriculares contidas nos testes cognitivos. Nesse sentido, é preciso conceituar esse resultado como algo que inclua o acúmulo das discussões na área educacional, superando o enfoque nos desempenhos cognitivos e que abranja os diferentes sujeitos e diversas situações materiais em que ocorre o fazer educativo. (BRASIL, 2018, p.21).

As matrizes de matemática estão estruturadas por anos e séries avaliadas. Para cada um deles são definidos os descritores que indicam uma determinada habilidade que deve ter sido desenvolvida nessa fase de ensino. Esses descritores são agrupados por temas que relacionam um conjunto de objetivos educacionais (BRASIL, 2008, p.106).

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção

dos itens que devem compor uma prova de avaliação (BRASIL, 2008, p.18).

Os descritores indicam um determinado conhecimento a ser desenvolvido nem uma etapa de ensino. Detalham uma habilidade cognitiva (em termos de grau de complexidade), que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Eles são agrupados por temas que relacionam um conjunto de objetivos educacionais. Traduzem os conhecimentos esperados, associando conteúdos curriculares e operações cognitivas desenvolvidas pelos estudantes. São expressos da forma mais detalhada possível, permitindo a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados.

A metodologia avaliativa em avaliação por descritores tende a deixar de ser simplesmente uma verificação da aprendizagem à medida que há clareza sobre eles. Presume-se, com isso, que a concepção e as estratégias de ensino vão se consolidando para o professor. Dentro desta ótica, é possível observar a mudança na prática docente quando não há mais repetições de modelos de avaliação baseados em certo ou errado simplesmente, mas na observação dos avanços e dos limites dos alunos na atividade avaliativa.

Assim, a partir da análise dos resultados dos itens da avaliação externa, quando o aluno é capaz de resolver um problema a partir da aplicação de um conceito por ele já construído, é possível assegurar que o aluno desenvolveu certa habilidade. Supõe-se que uma aula em que se utilizem as mais variadas linguagens matemática contribua de forma significativa para que os alunos mobilizem recursos cognitivos para a resolução de problemas matemáticos.

A importância da aprendizagem de matemática e outras linguagens

Partindo do pressuposto de que a "matemática e a educação são estratégias contextualizadas e totalmente interdependentes" (D'AMBROSIO, 1996, p. 8), os conhecimentos matemáticos passam a ter significados quando estão dentro do contexto daqueles que os observam e dele se utilizam para sua atuação no mundo. Sendo assim, podemos afirmar que a matemática e a vida estão

intimamente ligadas. Para dar significado aos conhecimentos matemáticos é necessário que o educador conheça-os e aproprie-se deles para compartilhar com seus alunos, pois dificilmente se reconhece algo sem antes saber sua origem e seu significado para todos que estão envolvidos com ele, nesse caso, o conhecimento matemático.

Lorenzato ressalta que:

Convém ainda salientar que os processos aqui descritos não estão restritos a um determinado campo de conhecimento, na medida em que podem interagir com qualquer situação do cotidiano. Na verdade, eles são abrangentes e constituem-se num alicerce que será utilizado para sempre pelo raciocínio humano, independentemente do assunto ou tipo de problema a ser enfrentado (LORENZATO, 2006, p. 27).

Dentro dessa ótica, o ensino da matemática requer uma contextualização com o mundo social em que o estudante está inserido, mostrando que essa ciência faz parte de seu cotidiano, como, por exemplo, na utilização dos números e atividades sociais voltadas à compra e à venda. E tais procedimentos estão inseridos em um campo maior, que é a produção e o comércio dos produtos. Para os estudantes maiores, podemos ir além do valor numérico de uma camiseta, por exemplo. É possível mostrar a preparação da terra para o cultivo do algodão, as máquinas envolvidas no plantio e na colheita, o armazenamento desse material, todo o procedimento que ocorre da fibra até a fase final do tecido, a fabricação e finalmente o comércio do produto. A observação desses procedimentos e quantas pessoas estão envolvidas na produção da camiseta levam o aluno a refletir o quanto à matemática se relaciona com o mundo social em que vivemos. Nesse exemplo, ela fez parte desde a medição da terra, quantidade de armazenamento, extensão dos fios que compõem os tecidos, medições para os tamanhos das camisetas. Enfim, matemática e ação social do homem estão entrelaçadas.

Acreditamos que a linguagem matemática não só se apresenta por meio de símbolos matemáticos, que são associados a palavras da língua materna para o estabelecimento de sentidos. A linguagem matemática transcende os valores numéricos, sendo

também utilizada para demonstração dos valores humanos, os sentimentos, as ideias e opiniões.

Aprender a linguagem matemática é tão importante quanto o aprendizado da língua materna, o que leva o aluno a entender e interpretar a sua realidade. Não somente aprender os símbolos e as palavras, mas combiná-los com expressões complexas. As experiências vivenciadas pelos estudantes ganham sentido por meio da linguagem e influenciam na sua formação pessoal, cultural e educacional dessa pessoa.

As pessoas

[...] se constroem, por meio da linguagem, quadros de referência culturais representações, teorias populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos pelos quais se interpretam a realidade e as expressões linguísticas. Por outro lado, como atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros. (BRASIL, 1998 p. 20).

É necessário que o aluno tenha um bom relacionamento com sua língua materna para compreender a linguagem que está inserida no mundo da Matemática. Como cita Silveira (2014), “A interpretação de textos matemáticos em linguagem matemática e em linguagem natural requer o conhecimento do vocabulário matemático que está ligado ao conhecimento de conceitos, bem como requer a prática de seguir regras matemáticas”. (SILVEIRA, 2014, p. 48).

A aquisição da linguagem matemática é imprescindível para compreender e desenvolver os conceitos da ciência. É provável que o estudante que apresentar problema com a linguagem natural enfrentará conflitos na compreensão da linguagem matemática, gerando dificuldades de aprendizagem de Matemática.

D’Ambrósio 2005, um grande estudioso da educação, em especial da educação matemática, defende a Matemática “[...] como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente

dentro de um contexto natural e cultural [...]” (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 102).

Professor reflexivo

A reflexão na educação tem a capacidade de fazer o professor repensar seu trabalho docente de forma a facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes. Freire (1979) ressalta que “O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis a raiz da educação” (FREIRE, 1979, p. 14).

O professor que reconhece a riqueza da experiência na melhoria da sua prática tem como característica primordial a busca pelo novo na medida em que se reconhece como um ser inacabado. Zeichner (1993) corrobora afirmando que:

na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência [...]. Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor [...]. (ZEICHNER, 1993, p. 8).

Podemos constatar que a reflexão sobre o trabalho pedagógico provoca uma distância de práticas direcionadas à memorização, adestramento ou treinamento, mas, certamente, aproxima de práticas que diferem ao tradicional para ensinar matemática. Faz-se necessário buscar resgatar a importância das estratégias diferenciadas de ensino que estejam próximas ao cotidiano dos estudantes, recorrendo a metodologias ativas que tratam das metodologias de ensino, mediação pedagógica, saberes docentes, entre outros fatores ligados à prática pedagógica e à relação com as mudanças que ocorrem na sociedade.

Giroux, ao refletir sobre o distanciamento daquilo que é ensinado nas escolas das vidas dos alunos, faz uma profunda análise da prática tradicional de ensino:

Para os estudantes de baixo padrão, o tempo na escola pode representar mais uma carga do que um bem. Tais estudantes muitas vezes veem o conhecimento como desligado de suas vidas, e a instrução como um roubo de seu tempo. A escola torna-se um lugar para suportar o tempo mais do que usá-lo no interesse de auto fortalecimento e social. Digna de louvor é a análise de Oakes das reações dos estudantes de baixo padrão às formas nas quais as escolas a administram e desestruturam suas vidas. Se tais alunos conseguem aprender alguma coisa é a despeito da degradação que suportam. (GIROUX, 1997, p.226).

A pouca reflexão que dá origem a ações insuficientes em relação ao ensino e à aprendizagem apontam para a necessidade de compreendermos uma investigação sobre o papel da formação do professor. Os resultados inferiores ao esperado são indicadores da necessidade de alteração na condução do trabalho docente. Nesse sentido, Dewey (1979) considera o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar e o define como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1979, p. 13). O pensamento reflexivo transforma “uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa” (ABBAGNANO e VISALBERGHI apud LALANDA e ABRANTES, 1996, p. 44).

O estado de dúvida, hesitação, perplexidade frente a um ato de pesquisa, por intermédio da análise, busca a resolução da dúvida, abrangendo o pensar reflexivo. Para Dewey (1979, p. 24) “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”.

Ao posicionar-se sobre o ensino de matemática na escola, o INEP acentua que:

Ensinar matemática na escola só faz sentido quando se proporcionam aos estudantes, de qualquer nível de ensino, ferramentas matemáticas básicas para o desenvolvimento de seu pensamento matemático sempre apoiadas em suas práticas sociais, tendo em vista uma qualificação adequada que

promova a inclusão social do estudante e o capacite para atuar no mundo social, político, econômico e tecnológico que caracteriza a sociedade do século XXI. (INEP, 2009, p.13)

Considerações finais

Defendemos a importância do aprendizado da matemática para o alunado como uma maneira de sua inserção no meio social, de um mundo que se apresenta cada vez mais permeado por modelos matemáticos em seu desenvolvimento. Para tal, devemos usar meios de motivar os alunos e conscientizá-los desta importância para sua vida prática, possibilitando a eles a habilidade e consequente facilidade em resolver situações-problema em sua vivência, de modo que internalizem os conhecimentos e a aprendizagem de forma significativa. “Isso nos instiga a refletir sobre a diferença entre **ensinar** matemática e **ensinar a apreciar** a matemática” (CIFUENTES, 2003, p. 60), (grifos do autor).

Propor a reflexão do trabalho docente por meio da formação continuada, em especial em serviço, ou seja, na prática, é uma forma de responsabilidade e comprometimento na formação do saber pedagógico. Trata-se de uma importante ação para o desenvolvimento de novas propostas de práticas pedagógicas, principalmente considerando os grandes e diversos desafios pelos quais passam a educação na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; Machado, Cristiane; Arcas, Paulo Henrique. **Avaliação externa e qualidade da educação**. Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v.17, n.54, 1353-1375, jul./set. 2017
- ANDRADE, W. M., BRANDÃO, J. C., SANTOS, M. J. C. Análise dos Parâmetros de Itens de Matemática à luz da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria de Resposta ao Item (TRI). **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. ISSN 2359-2842, vol. 13, n. 32, 2020. DOI: 10.46312/pem.v13i32.9962. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/index>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Sistema de avaliação da educação básica:** documentos de referência. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2018.

BRASIL. **Matemática:** orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. 118 p.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil:** ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CIFUENTES, José Carlos Vasquez. **Fundamentos Estéticos da Matemática:** Da Habilidade à Sensibilidade. In: BICUDO, M. A. V. (Org). Filosofia da Educação Matemática: Concepções e Movimento Brasília: Editora Plano, 2003.

COLADELLO, Valéria Cristina. **Prova Brasil:** uma análise nos descritores de matemática e as Políticas públicas para uma educação de qualidade no ensino Público. Colégio Estadual Dario Vellozo. UNIOESTE – Universidade Oeste do Paraná, 2016.

CHAVES JUNIOR, Ilton de Oliveira. **O trabalho escolar e a matriz curricular por descritores.** Rio de Janeiro: Editora Jaguaritica, 2016.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v31 n. 1, p. 99-120, jan/abr. 2005 Campinas: Papirus, 1996.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. **Dificuldades da aprendizagem de matemática:** onde está a deficiência? Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/dificuldades-da-aprendizagem-de-matematica-onde-esta-a-deficencia/>>. Acesso em: 19 maio 2021.

QEDU. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência.** Disponível em:

<<<https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>>>. Acesso em: 23 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. In _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INEP. **Desempenho do ensino médio melhora no Saeb 2019**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/desempenho-do-ensino-medio-melhora-no-saeb-2019>>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. **O conceito de reflexão em John Dewey**. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

PALHETA, F. C.; LUCENA, I. C. R.; TAVARES, H. T. R. Um olhar para a desigualdade educacional em matemática no Brasil: Para além das metas do IDEB. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura - REMATEC**, Belém/PA, v. 16, Fluxo contínuo, p. 141- 162, Jan.-Dez., 2021. DOI: <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2021.n.p141-162.id33>. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/ky5jegol4rcgbcbt54oa6dbwi4/access/wayback/http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/download/332/272>. Acesso em: 11 ago. 2021.

PASQUALI, L. **TRI – Teoria de Resposta ao Item: Teoria, Procedimentos e Aplicações**. v. 1. Brasília: Editora Appris, 2018.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. **Tradução de textos matemáticos para a linguagem natural em situações de ensino e aprendizagem**. Educação. Matemática. Pesquisa, São Paulo, v.16, n.1, p. 47-73, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

O MUNDO DOS HUMANOS SOB A PERCEPÇÃO DE JOANA E EULÁLIA: UMA ANÁLISE DE TIRAS

Maria Isabel Borges (UEL)¹

Alisson Rodrigo Bertan Cominato (UEL)²

Considerações iniciais

Há relações entre a construção das personagens em tiras e a percepção sobre o mundo dos humanos? Com base em Acevedo (1990), a referência para a composição de uma personagem nos quadrinhos é a figura humana. Um exemplo disso é a caricatura de um político. Facilmente o leitor deve perceber que o ponto de referência da descrição caricata são certas pessoas reais e supostamente conhecidas no meio social. Por isso, um dos princípios da caricatura é o fácil reconhecimento pelo leitor da pessoa retratada, a partir da ênfase de determinados elementos característicos, por exemplo, cor ou corte de cabelo, nariz, dentes, vestimentas etc. Porém, a construção de uma personagem nos quadrinhos nem sempre é construída de forma caricata. Quando se trata de personagens personificadas, mantém-se a figura humana como inspiração para a composição? Caso isso se mantenha, pode-se dizer que se trata de uma percepção sobre o mundo dos humanos? Ou haveria tal percepção se as personagens não fossem personificadas?

Em busca de respostas, foram escolhidas duas personagens personificadas: a joaninha Joana e a borboleta Eulália. A primeira é uma criação de Clara Gomes, tendo vários outros amigos insetos e não — Mauro (minhoca), Caramelo (caramujo), Tuta (tatu-bolinha), dentre outros — e diversidade de temas na série *Bichinhos de Jardim*. Já a segunda constitui uma criação de Caetano Cury, que, ao lado do

¹ Docente Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual em Londrina. Contato: mariaborges@uel.br

² Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: alissonbertan@hotmail.com

garotinho Téo, tecem reflexões diversas nas tiras da série *Téo & o Mini Mundo*. O objetivo que norteia este capítulo é mostrar as possíveis relações entre a construção das personagens em tiras e a percepção sobre o mundo dos humanos. Mais precisamente, focam-se as duas personagens personificadas citadas, sendo uma tira de cada, publicadas nas páginas oficiais das séries³.

As duas tiras constituem uma amostra do trabalho de ambos quadrinistas, analisadas à luz dos princípios da abordagem interpretativista, dentre eles: a valorização da interpretação ao invés da quantificação; a explicação do contexto em que está inserido o objeto de estudo; a abertura para a pluralidade metodológica; a centralidade nas subjetividades (BAUER, GASKELL, 2005; BOGDAN, BIKLEN, 1994). A análise das tiras se apoia na visão de Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010; 2011; 2014a; 2014b; 2017) para a compreensão da complexidade da linguagem quadrinística. Também são levadas em consideração algumas ideias de Bauman (2005), Deleuze (1992), Guattari e Rolnik (1986), Hall (1996; 2003; 2014), Rajagopalan (2002; 2003), Rolnik (1997), Signorini (1998), Silva (2014) e Woodward (2014) sobre as identidades dos sujeitos pós-modernos. Por fim, a concepção de representação de Rajagopalan (2003) é considerada para a verificação das possíveis relações com a percepção sobre o mundo dos humanos.

Na sequência, são apresentadas as principais características das duas tiras analisadas. Em seguida, são estabelecidas algumas relações entre as questões trazidas nas tiras e a constituição identitária do sujeito, tendo em vista evidenciar as possíveis conexões entre a construção das personagens Joana e Eulália e a percepção do mundo humano.

Características do objeto

O gênero das tiras mais conhecido é a tira cômica, como destaca Ramos (2010; 2011; 2014a; 2014b; 2017). Consagrou-se no jornal impresso, tornando-se popular entre os leitores no Brasil e no

³ Série *Bichinhos de Jardim*: <http://bichinhosdejardim.com> e <https://www.facebook.com/bichinhosdejardim>
 Série *Téo & o Mini Mundo*: <https://www.teoeominimundo.com.br> e <https://www.facebook.com/TeoEMiniMundo>

mundo. Juntamente com essa popularidade, determinado formato para o desenvolvimento da sequência narrativa se consolidou, constituída por um andar, um conjunto de três ou quatro vinhetas organizadas em uma linha na posição horizontal. Além disso, o desenvolvimento narrativo se dava de forma particular: construção da expectativa e desfecho inesperado (efeito cômico). Neste capítulo, analisa-se, na Figura 1, a tira cômica de Gomes (2020) e, na Figura 2, a tira livre de Cury (2020).

Figura 1 — “O Maior Problema da Humanidade”



Fonte: Gomes (2020)

Na figura 1, observa-se um exemplo tradicional de tira cômica: sequência narrativa desenvolvida em linha horizontal, dividida em três vinhetas, apresentando um diálogo curto entre as personagens Caramelo, o caramujo sonhador, e Joana, a joaninha mal-humorada (personagens fixas na série *Bichinhos de Jardim*). Caramelo expõe que vem pensando sobre qual deveria ser o grande problema da humanidade, o que Joana afirma ser uma resposta óbvia, simples. Aqui, cria-se a expectativa de que o problema ao qual a joaninha esteja se referindo seja algo concreto, como a fome, a guerra, a ganância etc. No entanto, a partir da segunda vinheta, há a quebra dessa expectativa, provocando, portanto, o humor, quando Joana conclui sua reflexão dizendo que este problema seria a própria humanidade, uma vez que as pessoas não aceitam seus erros e acabam cometendo atrocidades na ilusão de que estão fazendo o bem.

Com o surgimento da internet, os jornais impressos gradativamente perderam espaço no mercado e a preferência do público-alvo, exigindo adaptações de divulgação em função das condições sócio-históricas recentes, diante de um leitor que muito lê pela tela de um computador e de um *smartphone*, por exemplo. A diversidade de informações também favoreceu a queda do interesse do leitor pelo jornal impresso, mesmo tendo as versões digitais. As redes sociais conquistaram os usuários da internet. Isso, como enfatiza Ramos (2014a; 2014b; 2017), favoreceu a ruptura do formato tradicional da tira cômica, possibilitando experimentações também temáticas: o surgimento das tiras livres. Com elas, não se tem o compromisso com o desfecho cômico.

Uma fuga desse molde de produção significaria quebrar o acordo genérico implicitamente estabelecido com o leitor. Há autores brasileiros, no entanto, que romperam com a tradição herdada do século 20 e têm produzido, neste início de século 21, algo diferente dos gêneros de tiras vistos até então. São produções de temática livre, não humorística, com pensatas e crônicas construídas no limitado espaço da tira (RAMOS, 2014. p. 52).

Na tira livre escolhida (CURY, 2020), a proposta de sentido concentra-se na condição humana, uma ruptura sobretudo temática em relação à tira cômica no formato tradicional.

Figura 2 — “O que vou ser quando crescer?”



Fonte: Cury (2020)

Nessa tira livre, duas personagens — Téo e Eulália — estão conversando. Observa-se a ruptura do formato, constituído por uma única vinheta na forma de um quadrado, em relação à forma de um retângulo estendido horizontalmente na tira cômica “O Maior Problema da Humanidade” (figura 1), quando se consideram as três vinhetas. A sequência narrativa se delineia a partir dos dizeres dos balões de fala da esquerda para direita, em combinação com outros elementos da linguagem dos quadrinhos: tempo, espaço, cores e movimento.

Não há desfecho inesperado, e sim uma reflexão que tanto envolve as personagens, quanto o leitor, um coparticipante na construção dos sentidos da tira livre. Isso não quer dizer que não haja a reflexão em uma tira cômica ou que ela não possa ser construída

em torno de uma vinheta. Porém, com a ausência do desfecho cômico, segundo Ramos (2014b; 2017), emerge outro gênero de tiras. E ainda, rompe-se com a quantidade de vinhetas, pois não são comuns tiras cômicas sequenciadas em uma única vinheta.

Tanto na tira cômica quanto na tira livre, estão em funcionamento recursos característicos de uma linguagem autônoma: a dos quadrinhos. Com base na proposta de análise de Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010), há uma diversidade de recursos constituintes dessa linguagem. Nas duas tiras, conta-se uma história na forma de uma sequência: no interior da vinheta, começa-se da esquerda para a direita, havendo diálogo entre as personagens.

Em relação à primeira tira, também a sequência narrativa se desenvolve na disposição das vinhetas, com linhas demarcatórias marcadas, claras. Na segunda, as personagens estão caminhando, vindo do fundo do campo em direção para o primeiro plano, tendo como referência a casa, com demarcação da vinheta pelo preenchimento do espaço entre o colorido e os limites com o uso da cor branca. Com isso, entendem-se duas das várias estratégias de construção do movimento: 1) a mudança das posições das personagens quando se comparam as vinhetas, incluindo a mudança de espaço físico; 2) o posicionamento delas no interior da vinheta.

Na primeira tira (figura 1), as personagens, em posição de lado, estão no mesmo nível dos olhos do leitor (ângulo médio). Na segunda (figura 2), em relação a Téo e Eulália, há um deslocamento do ângulo de visão para cima, uma ligeira inclinação, de modo que o leitor esteja vendo a cena levemente acima da altura dos olhos: uma posição intermediária entre o ângulo de visão superior (de cima para baixo) e o médio. Esse posicionamento intermediário possibilita ao leitor ver onde as personagens estão — um lugar rural, com grama alta e uma casa simples ao fundo — e que Téo está caminhando, enquanto Eulália voando.

Nas duas tiras, são usados balões de fala, uma característica da personificação (BORGES, 2017), no caso de Eulália, Joana e Caramelo. Também se observam ações tipicamente humanas: conversar e pensar. O balão de fala e o de pensamento são os mais comuns nos quadrinhos. Segundo Acevedo (1990) e Ramos (2010), o padrão do primeiro é a composição em continente (contorno

curvilíneo e texto) e rabicho. Em “O Maior Problema da Humanidade” (figura 1), os balões se ajustam à quantidade de palavras, ocupando quase a metade das vinhetas, porque não é necessário saber por onde exatamente Joana e Caramelo estão caminhando. Em “O que vou ser quando crescer?” (figura 2), o tamanho dos balões é suficiente, para que o leitor entenda por onde Téo e Eulália estão caminhando e voando, respectivamente. Neste caso, os balões são retângulos com cantos arredondados. Os rabichos são utilizados em todos os balões das duas tiras, para indicar a quem remetem as falas.

Os recursos típicos da linguagem dos quadrinhos são organizados dentro de uma unidade narrativa: a vinheta. O desenvolvimento da sequência narrativa se apoia na relação tempo e espaço, minimamente tendo um antes e um depois. A proposta de sentido orienta a escolha dos recursos. Além disso, sentidos e informações facilmente compreendidos pelo leitor não são ditos ou ilustrados. Em se tratando de tiras, seja qual gênero for — cômica, seriada, cômica seriada, cômico-chárgica, temática, de homenagem, livre etc. — a sequência narrativa se pauta na objetividade e no acúmulo funcional e significativo de cada recurso.

Na próxima seção, são trazidas algumas especificidades referentes à construção das personagens nos quadrinhos.

Caracterização das personagens

As personagens são parte fundamental para o desenvolvimento de uma narrativa. Nos quadrinhos, bem como nos demais textos narrativos, a ação se dá, de modo geral, em torno delas. Ramos (2010, p. 107) as classifica como “bússolas” para o desenrolar dos acontecimentos: “[...] são a referência para orientar o leitor sobre o rumo da história”. Nas palavras de Cardoso (2001):

[...] a narração é o relato de um acontecimento (conjunto universo) composto de eventos (subconjunto), os quais se articulam, interligam-se e sucedem-se uns aos outros e nos quais participam homens ou seres personificados. Os personagens (quem?) têm uma atuação (o quê?), com características específicas (como agem?) num certo lugar (onde?), num certo tempo (quando?) e por alguma razão (por quê?). Essas interrogações têm função relevante na

caracterização dos agentes da narrativa (CARDOSO, 2001, p. 42).

As personagens são, dessa forma, os elementos ativos de uma narração, os seus agentes. Os acontecimentos que se sucedem em uma história têm origem ou recaem nas personagens que dela participam, ou seja, são elas que dão prosseguimento a uma narrativa, modificando uma situação inicial até o seu desfecho, ao final. Não necessariamente humanas, as personagens de uma narrativa podem ser, desde animais e plantas até objetos, criaturas fictícias, fenômenos da natureza, conceitos abstratos etc. (BORGES, 2017; CARDOSO, 2001). Enfim, o que é realmente fundamental na narrativa é identificar a importância da personagem para a história e entender os conceitos representados (CARDOSO, 2001; RAMOS, 2010).

Na construção da ação da narrativa, a cada personagem é delimitada uma importância, um papel a ser cumprido. Para que a história evolua, faz-se necessário que cada uma desempenhe adequadamente as suas funções. Classificados, geralmente, quanto a essas funções, são três os tipos de personagens identificados em uma narrativa: protagonistas, antagonistas e coadjuvantes. O protagonista é a personagem principal, “[...] aquele em torno de quem os fatos se desenrolam, o que centraliza a ação; os outros personagens estarão de uma ou de outra forma em função dele, pensam nele e agem para e por causa dele” (CARDOSO, 2001, p. 42). Com relação à caracterização, pode-se afirmar que o protagonista é a personagem mais desenvolvida numa narrativa, sendo caracterizada detalhadamente. As personagens podem ainda ser classificadas como heróis ou anti-heróis. Aqueles são a representação das qualidades valorizadas socioculturalmente, enquanto estes não apresentam tais qualidades ou ainda podem obtê-las no decorrer da história.

O antagonista, em contraparte, seria a personagem que se opõe ao protagonista. É bastante comum ser o vilão da história. Segundo Cardoso (2001, p. 42), o antagonista “[...] pode ser uma pessoa, o destino, o ambiente, uma instituição ou qualquer outro elemento personificado ou personificável”. Esta personagem, por sua função de oposição, é geralmente a peça principal da história, pois, por meio dela, gera-se o conflito que impulsiona a ação. Em alguns

casos, a função do antagonista é a de realçar as características do protagonista, este representado por vezes como um ser de beleza e de carácter inquestionável, enquanto aquele caracterizado de forma sombria, às vezes disforme e mal-intencionado. Por fim, as coadjuvantes, segundo Cardoso (2001), são as personagens secundárias, normalmente associadas ao protagonista ou ao antagonista. Desempenham o papel de auxiliares (ajudantes, assistentes, confidentes), ainda podendo apresentar características e funções complementares às do herói ou às do vilão.

Essas funções, com base em Cardoso (2001), também podem ser observadas nas histórias em quadrinhos. Entretanto, é preciso pensar que as personagens nessas histórias em quadrinhos são representadas por meio do desenho. Segundo Cagnin (2014), há três possibilidades para o traço do desenho: a) realista, quando se busca compor uma personagem de maneira muito próxima da realidade (um homem idoso, por exemplo); b) estilizada, configuram-se traços específicos do estilo próprio e singular do quadrinista e das personagens, como se fossem “marcas registradas”, facilitando o reconhecimento pelo leitor; c) caricata, com ênfase em aspectos das personagens, como nariz, boca, dentes, cabelos, na maioria das vezes com intuito humorístico. Tendo tal intuito, procura-se focar normalmente os vícios, estereótipos, hábitos particulares em cada personagem. Ramos (2010) compartilha dessa tipologia da composição da personagem em relação ao traço do desenho e aponta a recorrência do caricato nas personagens das tiras cômicas, enquanto, nas histórias em quadrinhos de super-heróis, predomina o realista.

A caricatura nem sempre visa o cômico. É bastante comum a combinação no desenho de uma personagem de duas formas de traço: o estilizado e o caricato. Borges (2017) acrescenta a personificação cujo princípio é a atribuição de características humanas às personagens nos quadrinhos. Isso ocorre tanto em relação à construção da subjetividade quanto ao traço. Existem duas características principais de personificação da borboleta Eulália: o falar e o pensar. Não há a necessidade de que a expressividade facial seja detalhada nesse caso, porque o que a caracteriza visualmente são as grandes asas.

Nota-se o princípio da caricatura, o destaque de um traço físico da personagem pelo aumento ou pela diminuição de algum elemento facial ou corporal. Além das grandes asas, na maioria das vezes, são desenhadas na cor branca e com pequenos corações coloridos. Na tira livre “O que vou ser quando crescer?” (CURY, 2020) (figura 2), o tamanho de Eulália equivale ao tronco do Téo, sendo recorrente essa proporção em outras tiras da série *Téo & o Mini Mundo*. Os cabelos do garotinho aproximam-se do ruivo, com tom alaranjado. Às vezes, remete ao vermelho. O estilo lembra o encaracolado.

Pelo fato de a série ter em sua nomeação o nome do Téo, sugere-se que ele seja um protagonista. Trata-se de um observador de um pequeno mundo, o dos humanos, por meio de um microscópio. Por isso, a nomeação *minimundo* na série *Téo & o Mini Mundo*. Entretanto, Eulália assume, ao lado dele, o protagonismo nas tiras. Mesmo que Téo seja a personagem observadora do mundo dos humanos, quando juntos, o foco se volta para as reflexões sobre a condição humana. Na tira “O que vou ser quando crescer?” (figura 2), o diálogo começa com Téo, à medida que Eulália o leva a pensar por meio de uma questão sobre a relevância de si no mundo. O garotinho expressa uma dúvida velada em uma afirmação finalizada com reticências. Eulália, em contrapartida, torna evidente o propósito da existência no mundo.

À primeira vista, pode-se conceber Eulália como antagonista, quando se leva em conta as ideias de Cardoso (2001). Contudo, não se revela uma força opositora ou contraposta à dúvida de Téo, ainda associada à incerteza do próprio papel no presente. A definição dessa relevância, lançada para o futuro, deve começar a ser resolvida no presente, porque, no momento, ambos já estão vivos. Por isso, podem caminhar pelo campo e conversar, duas ações realizadas no presente. Nesse sentido, a composição das personagens se dá, sim, em relação ao traço do desenho, configurando-se estilizado, porque são elementos característicos retomados nas tiras da série.

Na tira em análise, não há a menção ao nome da borboleta, porque, considerando as demais tiras, o leitor a reconhece como Eulália, assim como identifica o garotinho como Téo (o traço estilizado do desenho). São as conhecidas personagens fixas nas

tiras, como prefere conceituar Ramos (2010; 2011; 2017). Em relação à questão colocada na tira, não são necessários os detalhes da expressividade facial e corporal das personagens, porque tudo se concentra e se desdobra no que está expresso nos balões de fala.

Como dito anteriormente, a composição das personagens se dá a partir do desenho e da demarcação da função desempenhada nas histórias em quadrinhos. Ainda se deve levar em conta a relevância da expressividade das personagens presente na face ou no corpo. Acevedo (1990) aponta que as expressões faciais é uma das principais estratégias de construção da personagem. O arranjo da sobrancelha com a boca possibilita gerar quatro expressões básicas: alegria, raiva, tristeza e serenidade. Cagnin (2014) acrescenta mais três elementos para a criação dessas expressões: olhos, pálpebras e pupilas. Esses cinco elementos tornam a expressividade facial diversa, sobretudo quando combinados com a corporal. As emoções são retratadas e, ao mesmo tempo, sugerem-se ao leitor os movimentos. De acordo com Cagnin (2014), os movimentos podem ser sugeridos ao leitor com base nas relações do corpo com suas partes. As linhas cinéticas também são um recurso de construção do movimento (ACEVEDO, 1990; RAMOS, 2010).

Em “O Maior Problema da Humanidade” (figura 1), percebe-se essa alternância nas expressões faciais das personagens: na primeira vinheta, enquanto Caramelo fala, Joana o escuta. Isso fica evidente por meio do desenho da boca do caramujo, aberta em contraparte com a boca da joaninha, que está fechada. Já na segunda vinheta, as expressões mudam; agora quem fala é Joana: a boca está aberta e suas sobrancelhas arqueadas, sugerindo certa lucidez em sua fala, enquanto Caramelo a observa calado. Na última vinheta, Joana continua a falar, e a expressão de Caramelo muda, sendo a boca dele representada por um ponto e propondo certa concordância com a fala da joaninha, pois não encontra palavras para contrariá-la. Também a tira sugere movimentação das personagens, apesar de não haver a presença de linhas cinéticas, há uma oscilação no cenário. A posição das personagens indica que elas estejam caminhando: na primeira e terceira vinheta, ambas estão olhando para a direita; enquanto a posição do corpo de Caramelo (ereto) dá a entender esse movimento quando comparado com a segunda vinheta, onde ele é apresentado com o corpo curvado e olhando para trás, para Joana.

Compreendidas as principais características de uma personagem nas histórias em quadrinhos, exemplificadas nas tiras em análise, procura-se, na sequência, estabelecer conexões com a constituição identitária do sujeito. Por consequência, tem-se em vista delinear uma percepção do mundo dos humanos.

Personagens, identidade, sujeito e percepção do mundo dos humanos

De que maneira a construção das personagens nas tiras se relacionam com a construção identitária dos sujeitos pós-modernos? De que maneira as possíveis relações permitem conceber uma tira como uma percepção do mundo dos humanos? É preciso compreender — pelo menos tentar — que, nas duas tiras, Joana e Eulália falam sobre os humanos, tentando entendê-los em relação ao lugar que procuram ocupar no mundo onde vivem. Ambas não descrevem e, ao mesmo tempo, avaliam indivíduos, e sim sujeitos humanos, porque a valoração se dá na e a partir de uma linguagem, a quadrinística. Segundo Guattari e Rolnik (1986, p. 31), “[...] os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado”. Pensar no indivíduo é associá-lo à percepção de que ele seja delimitável e, portanto, estável. Trata-se de “[...] seres não-divididos e indivisíveis [...]”, como define Rajagopalan (2002, p. 77).

Relacionando com a maneira que as personagens nas tiras veem os humanos, não se referem a cada indivíduo humano, e sim à atuação deles como sujeitos, sendo fruto de um posicionamento no meio social. Os humanos se tornam sujeitos, porque se constituem socialmente e agem coletivamente. Quando Caramelo (figura 1), questiona “O Maior Problema da Humanidade”, está situando o indivíduo humano em uma coletividade social e que interfere naquilo que orienta o agir do sujeito. Configura-se uma característica da própria condição humana como sujeito social, estando à mercê de algo que dispersa a individuação. Joana, em sintonia com a visão subjetiva do humano, apresenta a Caramelo uma percepção pelo princípio da crença. Com isso, evidencia um traço da identidade humana: um sujeito social que deseja e que procura se colocar no

mundo por meio de uma suposta “âncora social” (BAUMAN, 2005, p. 30).

Mesmo com o uso de palavras que remetam à ideia de ser — “... e acreditam que **são** boas, **sendo** ruins! (figura 1, última vinheta, grifo nosso) — trata-se de uma valoração derivada da locução verbal *querem estar* (segunda vinheta). O desejo ou o querer não concretizam uma reivindicação identitária. O certo e o errado ou o bom e o ruim são voláteis, porque o sujeito humano, por mais que busque uma condição de existência estável e protegida de suas fragilidades e imperfeições, é norteadado pela instabilidade: o dançarino que segue uma música. “Sim, existem sujeitos: são os grãos dançantes na poeira do visível e lugares móveis num murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê” (DELEUZE, 1992, p. 134). A construção identitária do sujeito é múltipla, fragmentada, descontínua e aberta (BAUMAN, 2005; HALL, 1996, 2003, 2014; RAJAGOPALAN, 2002, 2003; SIGNORINI, 1998; SILVA, 2014; WOODWARD, 2014).

Com a globalização, a internet e tudo que delas se desdobraram — como as redes sociais — destaca-se a diluição do tempo e do espaço. As interações sociais foram transformadas. O leitor das tiras pode estar em qualquer lugar do mundo (no sentido físico), acessá-las por diferentes instrumentos e a qualquer momento. O acesso democrático a elas torna múltiplos os efeitos de sentido desencadeados nesses leitores. Por estarem situados sócio-historicamente e assumindo uma posição de leitores, podem se identificar com a questão trazida na tira, porque se sentem nela representados. Permitem se ver no lugar das “pessoas” e ainda ver os demais sujeitos, leitores ou não, como desejantes, porém instáveis identitariamente. Pode-se dizer que o substantivo *pessoas* se refira a indivíduos humanos. Entretanto, a reflexão provocativa e bem-humorada as convoca como sujeitos humanos na linguagem quadrinística e a partir dela.

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas quem tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos

sociais de discursos particulares e, por outro, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos nos quais se pode “falar” (HALL, 2014, -p. 111-112).

A construção identitária não é algo dado, pronto e acabado (BAUMAN, 2005; HALL, 1996, 2003, 2014; RAJAGOPALAN, 2002, 2003; SIGNORINI, 1998; SILVA, 2014; WOODWARD, 2014). O poder “falar” ou ainda a percepção valorativa na linguagem e por meio dela explicam a questão colocada na tira “O Maior Problema da Humanidade” (figura 1). Entende-se que as personagens, que falam em nome dos sujeitos humanos, apresentam uma percepção, podendo ainda orientar estes no questionamento do desejo humano. Os sujeitos em si são incompletos. Como destaca Bauman (2005), mesmo diante dessa “regra” sócio-histórica, o sujeito ainda persiste na busca por completude, o desejo de ser e agir como se, identitariamente, fosse constituído como um “quebra-cabeças”.

Esse desejo fica mais evidente na tira “O que vou ser quando crescer?” (figura 2). Observa-se uma crise de identidade, pois Téo não reconhece o lugar que ocupa no presente, representado pelo momento de fala. A possibilidade de completude é lançada como uma incerteza futura, à medida que, no presente, a dúvida evidencia que ele está em crise. Eulália, por sua vez, convoca-o a ver-se no presente e, ao mesmo tempo, projetando-se no futuro. A relação temporal entre presente e futuro possibilita o entendimento de que o verbo *ser* não se refere a uma essência, como era concebido o sujeito do Iluminismo, situado socialmente em outro momento. Para Hall (2003), a concepção de identidade desse sujeito está intimamente ligada à individualidade.

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo — contínuo ou “idêntico” a ele — ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2003, p. 10-11).

A mesmidade do sujeito na condição de concepção não explica a questão posta por Eulália a Téo, visto que, observando o que falam, o deslocamento espaço-e-tempo é inerente à constituição humana. Mais uma vez, em relação a qualquer tempo, espaço e à forma de acesso à tira, também se pode reconhecer um sujeito humano em crise. Onde há crise identitária, existe crise de pertencimento, ressalta Bauman (2005). De que espaço-e-tempo o sujeito pode se ver ou pode se reconhecer como pertencente a algo? A solução proposta por Eulália na forma de pergunta revela a complexidade do sujeito. “Ser você mesmo” não é uma garantia de completude, por isso ela inicia a pergunta com a construção “Que tal”. Também isso traz a proposta pensada pelo quadrinista quando criou a série *Téo & O Mini Mundo: o olhar filosófico sobre os humanos*.

À primeira vista, é possível pensar as tiras, assim como a citada neste capítulo, como uma volta à mesmidade na condição de indivíduo. Na verdade, consiste em um redimensionamento da percepção de mundo onde estão e procuram viver os humanos. Portanto, propõe-se o deslocamento, uma mudança do estar no mundo. Se fosse um retorno à mesmidade, nas tiras da série, o egocentrismo seria colocado como uma forma de ser no mundo. Não é isso que se tematiza. Sugere-se um combate ao melancólico viver dos humanos, porque, dentre tantas coisas, preocupam-se em julgar de forma preconceituosa os outros; mostram-se insensíveis às dores e aos sentimentos dos outros e aos próprios; agem soberbamente como sábios; impõem e acreditam em padrões que rejeitam e desrespeitam as diferenças.

Já na tira “O Maior Problema da Humanidade” (figura 2), Joana poderia estar se referindo às mesmas motivações do melancólico viver dos humanos citado anteriormente. Porém, há uma associação com o querer que cria uma ilusão, não encontrando os humanos uma solução. Caramelo e Joana já percebem esses humanos como imperfeitos, constituídos em uma coletividade — a Humanidade — que os une por semelhança e que juntos falham. Critica-se, de certa forma, a crença coletiva equivocada que os leva à distorção de como deveriam agir e pensar.

A insistência enfatizada revela a sustentação da contradição humana como a causa do que os leva ao erro. Não se trata de uma

simples relação entre causa e efeito. Joana convoca o leitor a pensar se ele se identificaria com esses humanos iludidos, se consegue identificá-los ao seu redor ou as duas coisas. Imperam a ignorância e a prepotência no viver dos humanos, um ponto de semelhança entre a proposta de trabalho tanto da série *Bichinhos de Jardim* quanto na de *Téo & o Mini Mundo*.

A constituição identitária de um sujeito também está ligada à noção de representação, possibilitando as classificações e as relações de pertença.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença — a simbólica e a social — são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos — nós/eles [...]; eu/outro (WOODWARD, 2014, p. 40).

As identidades dependem da linguagem para serem construídas, materializando-se em estratégias sociais de divisão dos sujeitos sociais, os incluídos e os excluídos em certos agrupamentos. Retomando a tira “O Maior Problema da Humanidade” (figura 1), nota-se a percepção de Joana em classificar os humanos em dois grupos: certos ou errados; bons ou ruins. O critério de pertencimento está diretamente ligado ao querer estar, posicionando-os cada um em um ou outro grupo. Também associa esse querer estar ao acreditar, remetendo a posição dos humanos que, além de temporária, é ilusória. Os humanos se veem como dotados de uma “essência boa e correta”, agindo em nome disso e estando supostamente bem-intencionados. Eles se esquecem de que são imperfeitos e vulneráveis às regras e aos sistemas sociais, pois são definidos e norteados por aspectos vindos do social, e não o contrário.

Como pontua Rajagopalan (2003, p. 34), os sujeitos estão “[...] inteiramente à mercê das representações que nossa linguagem

nos impõe”. O estudioso também aproxima a linguagem com a política, partindo da ideia de que ambas estão baseadas no princípio da representação de que alguém fala em nome de outro.

Ou seja, a tese do representacionalismo é, *ao mesmo tempo*, uma questão política e linguística — ou, quem sabe, *política por ser linguística e linguística por ser política*. Em outras palavras, segundo essa análise — por sinal a que me parece mais interessante e capaz de explicar uma série de outras coisas pendentes — a questão linguística e a questão política seriam uma coisa só (RAJAGOPALAN, 2003, p. 32).

Sendo uma questão político-linguística, também envolve escolha e, por consequência, a responsabilidade. Seja qual for a posição assumida, reivindicada ou negada pelo sujeito, deve-se levar em conta a responsabilidade do que se deriva. Em ambas as tiras, delinea-se uma representação do mundo humano, pois os sujeitos são humanos na vivência coletiva, portanto na relação com o outro, demarcando-se si mesmo e partir do lugar do outro. Essa constituição humana só é possível pela e a partir da linguagem, no caso, da linguagem quadrinística. Não se procura conceber a linguagem (quadrinística) como uma representação fidedigna da realidade humana. Pretende-se, em contrapartida, apresentar ao leitor a maneira como se vê esse mundo, uma interpretação simbólica — via linguagem quadrinística — e que pode ser escolhida por ele como uma maneira de pensar tal mundo.

Quando Joana (figura 1) procura simplificar a vida dos humanos para Caramelo — na verdade, avaliando-os — está se baseando no princípio da escolha e já anuncia o efeito da ilusão, além de apontar um constituinte da identidade humana: a contradição. Essa mesma contradição está implícita na pergunta-resposta de Eulália (figura 2) a Téo: como conceber ou ver si mesmo no futuro, se está no presente? Em nenhum dos casos, não é uma questão de ser dotado de uma essência imutável ou que deva ser assumida e depois mantida. Logo, trata-se de assumir a responsabilidade de posicionar-se no mundo. Quer dizer, trata-se de responder pelas escolhas feitas.

Conclusão

Buscou-se, neste capítulo, por meio da análise de tiras, identificar as possíveis relações entre a construção das personagens e os aspectos referentes ao mundo dos humanos, como tais personagens os percebem em suas narrativas. Procurou-se demonstrar de que forma as personagens são constituídas nas histórias em quadrinhos. Partindo do ponto de que sua representação seja realizada de forma personificada, observou-se que, apesar de terem como inspiração os traços humanos, a descrição das personagens se faz mediante o pensar e o falar. Assim sendo, elas representam esse mundo, ao mesmo tempo que revelam o que pensam sobre os humanos ou representam as vontades, sonhos etc.

Espera-se, portanto, ter contribuído para a percepção de mundo do próprio leitor e seu desenvolvimento diante das múltiplas faces das tiras — uma cômica e uma livre — de modo a valorizar a complexidade como gêneros do discurso e como linguagem. Por consequência, reforça-se como a linguagem dos quadrinhos merece ser explorada pelo meio acadêmico, pois traz os conhecimentos de uma sociedade, de modo a driblar o senso comum, seja com a piada explícita, seja com a reflexão filosófica. Em suma, a linguagem quadrinística é um caminho para que se entenda as possíveis percepções do mundo humano.

Referências

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução de Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global Editora, 1990.
- BORGES, Maria Isabel. Tiras cômicas: personificação e humor. In: VI ENEIMAGEM (Encontro Nacional de Estudos da Imagem) e III EIMAGEM (Encontro Internacional de Estudos da Imagem), n. 15, 2017, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2017. p. 53-75. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2017/index.php/anais/>. Acesso em: 25 maio 2018.
- CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2014.

- CARDOSO, João Batista. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**. Brasília: EDUNB, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- CURY, Caetano. Tira livre “O que vou ser quando crescer?”. Publicação em: 1 maio 2020, em <https://www.facebook.com/TeoEOMiniMundo/photos/a.199134660258450/1496574307181139/>.
- CURY, Caetano. **Téo & O Mini Mundo. Tirinhas filosóficas em aquarela**. Disponível em: <https://www.teoeominimundo.com.br>.
- CURY, Caetano. **Téo & O Mini Mundo**. jun. 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/TeoEOMiniMundo>.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Edições 34, 1992.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOMES, Clara. Tira cômica “O Maior Problema da Humanidade”. Publicação em: 28 fev. 2020, em: <http://bichinhosdejardim.com/maior-problema-humanidade/>.
- GOMES, Clara. **Bichinhos de Jardim**. jun. 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/bichinhosdejardim>.
- GOMES, Clara. **Bichinhos de Jardim**. jun. 2021. Disponível em: <http://bichinhosdejardim.com/>
- HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e trad.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. (Orgs.) **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-87.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Paulo. **Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras**. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

RAMOS, Paulo. **Tiras livres: um novo gênero dos quadrinhos**. Paraíba: Marca da Fantasia, 2014a.

RAMOS, Paulo. Pontos de fuga: registros do processo de alargamento do formato das tiras. **Nona Arte: Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos**. São Paulo, v. 3, n. 1, 2014b. Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/96>. Acesso em: 27 jun. 2021.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel S. (Org.) **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papirus, 1997. p. 19-24.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 333-380.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 07-72.

ANTROPOCENO E DISTOPIA: O QUE PODEMOS APRENDER COM A NARRATIVA DE AILTON KRENAK PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

Suênio Stevenson Tomaz da Silva¹

Introdução

Recentemente defendi minha tese de doutorado na área interdisciplinar da ecocrítica que trata do estudo da relação entre literatura e meio ambiente. Embora essa definição soe um tanto breve, devo reforçar que os estudos nessa perspectiva permitem ao/a pesquisador/a explorar um campo vasto de possibilidades. Portanto, como pesquisador desta área, ainda pouco difundida em solo brasileiro, reconheço a relevância de uma reflexão a partir de temas tais como, sobrevivência, apocalipse, Antropoceno, entre outros.

Coincidentemente, ao me debruçar pela primeira vez sobre o texto de Ailton Krenak, tive a feliz surpresa de relacionar as reflexões do pensador indígena brasileiro com aquilo que venho pesquisando nos últimos anos. Essa conexão justifica minha escolha no que se refere às ideias que proponho neste artigo que visa a retomar alguns dos conceitos da área da ecocrítica. Dessa modalidade de estudo, confessadamente política nas palavras de Garrard (2006), eu recorro à *narrative scholarship*. A expressão inglesa que não tem uma fácil traduzibilidade para o português, para o que eu sugeriria como possível tradução “estudo narrativo” ou “pesquisa narrativa”, ambas tentativas mais aproximadas, em termos literais. É, portanto, uma abordagem sobre a qual Slovic (2016, p. 318, tradução minha) faz questão de destacar, como um ponto conceitual relevante, que seu objetivo “geralmente não é ressaltar a subjetividade singular do/a pesquisador/a, mas utilizar a linguagem aparentemente subjetiva da narração como um andaime para revelar uma experiência humana compartilhada de ideias, textos, realidades sociais e mundo físico”².

¹ Doutor em Literatura e Interculturalidade. Professor Adjunto de Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande. sueniostevenson@hotmail.com

² No original: “the goal of narrative scholarship is usually not to highlight the unique subjectivity of the scholar, but rather to use the seemingly subjective language of story as a scaffolding to reveal a shared human experience of ideas, texts, social realities, and the physical world”.

Seguindo esta metodologia e/ou estratégia de escrita narrativa, tento imprimir minha voz de maneira enfática neste texto como um gesto de responsabilidade, mas também com o fito de salientar meu amadurecimento enquanto pesquisador que passa a se incomodar cada vez mais com a situação dos indígenas no Brasil. Interessante perceber que tal incômodo foi ganhando mais força à medida em que lia e aprendia sobre a história de massacres e genocídios dos povos indígenas nos contextos canadense e estadunidense³ onde tive a oportunidade de realizar parte da minha pesquisa de doutoramento. Foi a partir dessa experiência no exterior que pude ler textos teóricos e literários de autoria de indígenas cujo entendimento me motivou a pesquisar sobre a condição dos primeiros povos em meu país.

Diante disso, *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak, surgiu como uma leitura quase que obrigatória quando se pensa nas preocupações da contemporaneidade. O livro, que nos propicia uma leitura rápida e clara, é, na verdade, uma adaptação de duas palestras e uma entrevista realizadas em Portugal, entre os anos de 2017 e 2019. São “ideias” sobre as quais eu me debruço para apresentar-lhes algumas considerações apoiadas em minhas pesquisas mais recentes no âmbito das humanidades ambientais, que “oferecem um conjunto rico de produção acadêmica em que se combinam *insights* provenientes de muitas áreas de pesquisa” (OPPERMANN; IOVINO, 2017, p. 1, tradução minha). Indubitavelmente, a narrativa fluida de Krenak suscitou-me vários *insights* que me ajudaram na escrita deste texto que inclusive segue a estrutura das três seções apresentadas no seu livro. Seguirei, portanto, esta ordem, muito embora, os tópicos se intercambiem de modo bem natural. De início, vejamos o que Krenak nos diz sobre como adiar o fim do mundo.

Ideias para adiar o fim do mundo: um grito de alerta

³ Vale mencionar que fui bolsista *Fulbright* (2017-2018) na Universidade de Idaho, nos EUA, e pesquisador visitante com bolsa do governo canadense por seis meses no ano acadêmico de 2018-2019 na Universidade de British Columbia.

Como coloca o próprio Krenak, o título de seu livro é sem dúvida uma provocação. Então ele escreve o seguinte: “[...] a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (KRENAK, 2019, p. 27). De fato, me senti motivado a ler suas reflexões desde o primeiro momento, certamente pela fluidez do texto, mas também pelas justificativas conforme já destaquei anteriormente. A minha leitura recente sobre a literatura de autoria indígena em contextos anglófonos, permitiu-me perceber a importância da contação de histórias (em inglês, *storytelling*) como estratégia de sobrevivência. E nesse quesito a tradição dos primeiros povos tem muito a nos ensinar.

Além disso, devo ressaltar que a citação de Krenak remete-me ao livro *The truth about stories: a native narrative* [A verdade sobre histórias: uma narrativa nativa], de Thomas King⁴ no qual ele salienta que histórias são maravilhosas, mas também podem ser perigosas. Algumas narrativas são perigosas, aliás, pelo simples fato de mostrarem apenas uma versão, como se fosse a oficial, e consequentemente a única a ser creditada. Por isso, devemos estar atentos ao perigo de uma única história, estabelecendo aqui uma conexão rápida com a palestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie⁵. Tal relação evoca as repercussões e os impactos negativos nas vidas de povos que foram colonizados cujas tradições foram suplantadas por uma historiografia tida como oficial. Assim sendo, Krenak (2019, p. 11) é bem crítico ao afirmar que

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia

⁴ Thomas King é professor de Inglês na Universidade de Guelph, Canadá. Sendo descendente indígena, grande parte das suas publicações discorre sobre as tradições nativas e suas características. Ele também discute vários tópicos pertinentes que vão desde o racismo ao capitalismo, da identidade aborígene e sua relação com os governos coloniais dos Estados Unidos e Canada. Isso e muito mais, podemos encontrar em *The truth about stories*, livro ao qual me referi acima.

⁵ A referência à palestra *The danger of a single story*, da escritora nigeriana teve o intuito de ressaltar os danos causados quando se dar o crédito apenas a um lado da história, desconsiderando assim a versão dos oprimidos no caso das ex-colônias do continente africano. Mesmo a palestra de Adichie sendo centrada nos desmandos do período colonial no contexto da África, sua crítica permitiu-me estabelecer uma conexão direta com as ideias de Ailton Krenak.

uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história.

O primeiro passo, portanto, é refutar essa “verdade” apoiada nos binarismos letais que informa o pensamento ocidental. Para a nossa sobrevivência, o reconhecimento de que “tudo é natureza”, incluindo a própria humanidade, será uma das saídas para adiar o fim do mundo aparentemente cada vez mais próximo. Tal atitude se apresenta como urgente, haja vista uma exacerbação da retórica apocalíptica, sobretudo nos discursos de ambientalistas e cientistas do clima que vêm nos alertando diariamente acerca do fenômeno das mudanças climáticas. Na contramão desses alertas, uma onda negacionista se alastra pelo planeta através de governos que nada devem aos totalitaristas ficcionalizados nas distopias literárias clássicas, a exemplo do emblemático 1984, de George Orwell.

Nesse aspecto, gostaria de citar Tom Moylan e sua reflexão no prefácio de *Distopia*: fragmentos de um céu límpido, quando ele afirma que “vivemos em tempos sombrios” e que “a Terra em 2016 é, sem dúvida, um mundo distópico”. Estamos em 2021, e tenho a sensação de que esse mundo, tal qual descreve o crítico, ainda permanece, porém com tonalidades bem mais pessimistas. Tudo isso porque em termos ecológicos, “através de uma sinergia de eventos causados mais por forças humanas do que naturais, a crise climática, cada vez maior, está literalmente acabando com milhões de acres de terra, destruindo a infraestrutura ambiental e deslocando populações inteiras” (MOYLAN, 2016, p. 15). E nesse grupo de populações, os mais atingidos “são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade” (KRENAK, 2019, p. 21).

Retomando a ideia de distopia, um outro texto oferece argumentos importantes para iluminar minha discussão. Em seu *Our Ancestors Dystopia Now: Indigenous Conservation and the Anthropocene* [A distopia atual de nossos ancestrais: conservação

indígena e o Antropoceno], Kyle Powys Whyte (2017), com base na sua experiência e de outros povos, é rápido ao afirmar que grupos indígenas já vivem num mundo que seus ancestrais conceberiam como um futuro distópico. E o título do artigo de Whyte evidencia o Antropoceno como um dos catalizadores da distopia indígena. Na mesma direção, Krenak faz algumas previsões, dentre as quais, destaco a seguinte:

Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. Eles inventam kits superinteressantes para nos manter nesse local, alienados de tudo, e se possível tomando muito remédio. Porque, afinal, é preciso fazer alguma coisa com o que sobra do lixo que produzem, e eles vão fazer remédio e um monte de parafernália para nos entreter (KRENAK, 2019, p. 20).

Esta fala de Krenak ressalta vários pontos relevantes que nos permitem associar este discurso a uma crítica de sociedades distópicas, sejam elas reais ou ficcionais. No que se refere ao universo da ficção, recorrer à obra da autora canadense Margaret Atwood, em especial as suas narrativas mais contemporâneas, ajudam-me a pensar mais claramente sobre a ideia de distopia. Sua trilogia *MaddAddam*, sobre a qual debrucei-me para o desenvolvimento da minha tese de doutorado, narra um mundo pós-apocalíptico devastado tanto pela ação humana desrespeitosa para com o meio ambiente, como também pela ganância neoliberal das grandes corporações. Inclusive no contexto da obra, antes do cenário de destruição planetária, as pessoas já viviam em ambientes artificiais, uma vez que o mundo natural não existia mais. Além disso, essas mesmas pessoas viviam alienadas e controladas pelo consumismo desenfreado. Gostaria de ressaltar, ainda, que a alienação é uma palavra-chave dentro do universo das distopias ficcionais.

É possível afirmar que Krenak não tenha lido a supracitada narrativa distópica atwoodiana. Não obstante, a conexão entre a ficção da escritora canadense com o pensamento do indígena brasileiro, a meu ver, é muito evidente. Talvez essa confluência de

ideias tem a ver com suas posturas de ativistas e de ambientalistas. Krenak lança mão, não apenas do próprio conhecimento, mas também do sofrimento que os povos indígenas vêm resistindo há muito tempo. Atwood, por sua vez, utiliza-se da sua imaginação criativa para nos oferecer um cenário assustador, mas claramente possível. Nesse sentido, cabe citar uma passagem da autora, refletindo sobre o gênero do utopismo literário: “Distopias são, quase sempre, mais advertências terríveis do que sátiras, sombras escuras lançadas pelo presente para o futuro. Elas são o que nos acontecerá se não tratarmos de prestar mais atenção no que estamos fazendo” (ATWOOD, 2009, p. 106-107). Isto posto, fazer ecoar o “grito” de alerta de Ailton Krenak é minha estratégia, como pesquisador das humanidades ambientais, para adiar o fim do mundo.

Do sonho e da terra ao pesadelo do Antropoceno

Para iniciar esta seção nada melhor do que a justificativa do próprio Krenak quando ele se propõe a falar da importância dos sonhos para com o cuidado da nossa terra. Ele, portanto, nos diz o seguinte:

[...] eu queria comunicar a vocês um lugar, uma prática que é percebida em diferentes culturas, em diferentes povos, de reconhecer essa instituição do sonho não como uma experiência cotidiana de dormir e sonhar, mas como um exercício disciplinado de buscar no sonho as orientações para as nossas escolhas do dia a dia (KRENAK, 2019, p. 51-52).

Com o uso de uma linguagem bastante simples, o pensador indígena vai direto ao ponto, sem rodeios retóricos. Como ele parece sugerir, os sonhos (pelo menos, dentro de uma perspectiva dos povos indígenas) poderiam nos orientar em direção a um estilo de vida mais consciente e sustentável, ou seja, com mais respeito pelo mundo natural. Infelizmente, não é o que acontece com o planeta que diariamente nos envia sinais de sua desestabilização em nome do progresso. Como nos lembra Boff (2011, p. 25), “a Terra já entrou, há

bastante tempo, no cheque especial. Encontra-se no vermelho”. A metáfora é muito potente em comunicar a deterioração dos recursos naturais, corroborando assim a narrativa de Krenak sobre a qual me ocupo para refletir sobre tais preocupações. Sua principal preocupação tem a ver com a sobrevivência humana e não humana no contexto cujas tendências apocalípticas já foram anunciadas pelo Antropoceno.

O termo “Antropoceno”, que se refere ao momento histórico em que o ser humano se torna uma força geológica, capaz de afetar toda a vida no planeta, ganhou visibilidade nos últimos anos. Conceito oriundo da geologia, a discussão do Antropoceno tem sido mobilizada em outras áreas do saber, inclusive no âmbito das humanidades onde estou inserido enquanto pesquisador. Ao ultrapassar as fronteiras dos campos do saber, aprendi que, embora muitos estejam de acordo com essa “nova” fase geológica, não há ainda um consenso sobre quando o Antropoceno substitui o Holoceno. A transição de uma época para outra é registrada a partir de mudanças significativas em termos de inscrições estratigráficas, ou seja, dos impactos que são observados nas rochas ao longo do tempo.

Nesse caso, cumpre a uma equipe de cientistas, representadas por membros da *International Commission on Stratigraphy* [Comissão Internacional de Estratigrafia], verificar tais mudanças nas camadas geofísicas da Terra – e foi justamente por meio de pesquisas que também contaram com a *expertise* de estudiosos de fora do campo dos estudos geofísicos, como historiadores, que um grupo da citada comissão passou a considerar vários “eventos-limite” que demarcariam o nascimento do Antropoceno. Entre estes, incluem-se: a revolução neolítica, o fluxo de colonização nos séculos 16 e 17, a Revolução Industrial e os testes com armas nucleares. Indubitavelmente, considerando esse amplo leque de possibilidades, seria possível sugerir vários “Antropocenos” em vez de um. Algo que repercute na concepção de humano para cada momento, uma vez que “cada data de início redefine a narrativa e o seu agente epônimo – o *antropos* como agricultor, conquistador, inventor, industrial, capitalista, ciborgue – e, assim o modelo e as

potenciais consequências dessa narrativa” (MENELY; TAYLOR, 2017, p. 03, tradução minha)⁶.

De forma mais simples, Krenak sintentiza a complexidade do Antropoceno nas seguintes palavras:

A conclusão ou compreensão de que estamos vivendo um era que pode ser identificada como Antropoceno deveria soar como um alarme nas nossas cabeças. Porque, se nós imprimimos no planeta Terra uma marca tão pesada que caracteriza uma era, que pode permanecer mesmo depois de já não estarmos aqui, pois estamos exaurindo as fontes da vida que nos possibilitaram prosperar e sentir que estávamos em casa, sentir até, em alguns períodos, que tínhamos uma casa comum que podia ser cuidada por todos [...] (KRENAK, 2019, p. 46-47).

O que podemos aprender, portanto, com essa compreensão de Krenak? Uma resposta breve seria a seguinte: para adiar o fim do mundo, precisamos estar atentos aos sinais de que a nossa casa comum, a Terra, vem nos mostrando há muito tempo. São milhares de anos (sem exageros) em que as ações antropogênicas estão ditando o ritmo da nossa “evolução”. A custa de quê? Isso me remete a um comentário bastante lúcido que li recentemente: “O Antropoceno implica não a superação da natureza pela civilização humana, mas o contrário: a redução da civilização humana ao status de fóssil” (SCRANTON, 2018, p. 25, tradução minha).⁷ Ter essa compreensão, mesmo que ainda bastante atrasada, parece-me ser uma das ideias de Krenak para o prolongamento da nossa sobrevivência.

A humanidade que pensamos (ou melhor, precisamos) ser para sobreviver

⁶ No original: “Each start date redefines the narrative, its eponymous agent – the Anthropos as agriculturalist, conquistador, inventor, industrialist, capitalist, cyborg – and thus the shape and potential outcomes of the story.

⁷ No original: “The Anthropocene implies not the supersession of nature by human civilization, but the opposite: the reduction of human civilization to the status of a fossil”.

Recentemente ministrei um curso introdutório de curta duração sobre ecocrítica e humanidades ambientais. Entre as leituras sugeridas ao grupo, *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak, emergiu como um dos textos-fonte para iluminar nossas discussões. A escolha dessa obra justificou-se por várias razões e uma delas estava diretamente associada com a ideia de Antropoceno, o que coincidentemente relaciona-se com a proposta deste artigo. Nesse sentido, cito mais uma vez o pensador indígena quando ele assevera que “O Antropoceno tem um sentido incisivo sobre a nossa existência, a nossa experiência comum, a ideia do que é humano” (KRENAK, 2019, p. 58).

Nesse ponto, relacionar as reflexões de Krenak com estudos ecocríticos permite-nos a estabelecer um diálogo bastante profícuo, não apenas no que se refere aos problemas ambientais, mas também reconhecer uma das questões como importantes às abordagens ecocríticas. Assim sendo, convém lembrar aqui a seguinte citação em um dos manuais da área já traduzido no Brasil: “a definição mais ampla do objeto da ecocrítica é a de estudo da relação entre humano e não-humano, ao longo de toda a história cultural humana e acarretando uma análise crítica do próprio termo “humano”” (GARRARD, 2006, p. 16).

Essa análise crítica, portanto, salta aos nossos olhos à medida que lemos o texto de Krenak. São várias as menções à humanidade e/ou humano ao longo de sua narrativa o que oferece um leque amplo de reflexões a serem exploradas. Por ora, destaco a seguinte passagem: “Talvez estejamos condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair?” (KRENAK, 2019, p. 57).

A partir desse trecho é possível verificar como a nossa sociedade global, pelo menos aquela no âmbito do mundo ocidental, ainda se vê presa à uma ideia de humanidade que precisa urgentemente ser revista. Podemos inferir, ainda, com o discurso krenakiano, a necessidade de uma ruptura de um pensamento condicionado e enraizado à falsa crença da excepcionalidade humana. O texto nos ensina, ou pelo menos, nos faz pensar nessa

direção de rupturas para adiar o fim do mundo. De quais outras rupturas, poderíamos pensar a partir da fala de Krenak? Não pretendo aqui detalhar possíveis respostas, até porque não é meu objetivo para o momento. Ater-se à reflexão em torno da ruptura da ideia da supremacia humana é algo que me parece bastante viável para o momento, além de corroborar a minha leitura do texto de Krenak.

Retornando ao título do livro aqui analisado o qual está indiscutivelmente associado ao tema da sobrevivência, recorro a um outro estudioso cuja obra se alinha com a discussão deste artigo e com aquilo que venho pesquisando nos últimos anos. Em seu *Learning to die in the Anthropocene: reflections on the end of a civilization* [Aprendendo a morrer no Antropoceno: reflexões sobre o fim da civilização], Roy Scranton argumenta que no mundo caótico onde vivemos no atual estágio do Antropoceno, faz-se necessária uma nova visão da vida humana. Em suas palavras:

Para podermos nos adaptar a este estranho mundo novo, vamos precisar de mais do que relatórios científicos e políticas militares. Vamos precisar de novas ideias. Vamos precisar de novos mitos e de novas histórias, de um novo entendimento conceitual de realidade e de uma nova relação para com as tradições políglotas profundas da cultura humana que o capitalismo baseado no uso do carbono tem corrompido através da comoditização e da assimilação. Para além do capitalismo e em oposição a ele, precisaremos de um novo meio de pensar a nossa existência coletiva. Precisamos de uma nova visão de quem somos “nós”. Precisamos de um novo humanismo – um humanismo filosófico mais recente, reforçado por uma atenção renovada para com as humanidades (SCRANTON, 2015, p. 19, tradução minha).⁸

⁸ No original: “In order for us to adapt to this strange new world, we’re going to need more than scientific reports and military policy. We’re going to need new ideas. We’re going to need new myths and new stories, a new conceptual understanding of reality, and a new relationship to the deep polyglot traditions of human culture that carbon-based capitalism has vitiated through communication and assimilation. Over and against capitalism, we will need a new way of thinking our collective existence. We need a new vision of who “we” are. We need a new humanism – a newly philosophical humanism, undergirded by renewed attention to the

A citação acima sugere alguns caminhos de interpretação cabíveis e aplicáveis ao discurso de Krenak que vem informando e enformando este texto. Se precisamos de um novo humanismo, como propõe, Scranton, a ideia de pós-humano⁹ parece-me relevante para iniciar um outro debate, que por razões estratégicas e de escrita acadêmica não aprofundarei no âmbito deste artigo. Mesmo assim, acredito que umas breves considerações acerca do assunto são plausíveis.

Assim sendo, instigante e provocativa, embora ao mesmo tempo desafiadora, a teoria do pós-humano pretende dar conta do “conceito” de humano, ainda com fortes traços de um universalismo cartesiano. Esta última noção, tida como estável e inquebrantável, vem sendo solapada por pressões oriundas de várias frentes, quais sejam, científicas, econômicas e/ou filosóficas, para citar apenas essas. Em outras palavras, nesse cenário de instabilidades, poderíamos enveredar por aquilo que Braidotti chama de dilema do pós-humano. Seguindo a estudiosa:

Isto significa que precisamos aprender a pensar sobre nós mesmos de um modo diferente. Eu considero o dilema do pós-humano uma oportunidade de possibilitar a busca por esquemas alternativos de pensamento, conhecimento e autorrepresentação. A condição pós-humana nos impele a pensar criticamente e criativamente sobre quem e o que de fato somos no devir (BRAIDOTTI, 2013, p. 12, tradução minha).¹⁰

Diante dessa ideia, retomo a afirmação de Scranton de que precisamos de novos mitos e novas histórias para aprender a morrer no Antropoceno. Eu diria, na verdade, que reconhecer a nossa fragilidade humana diante das nossas próprias ações antropogênicas já seria um passo bem importante para a sobrevivência do planeta.

humanities”.

⁹ Uma discussão mais detalhada acerca da noção de pós-humano se encontra na minha tese de doutorado cuja menção consta nas referências deste artigo.

¹⁰ No original: “That means that we need to learn to think differently about ourselves. I take the posthuman predicament as an opportunity to empower the pursuit of alternative schemes of thought, knowledge, and self-representation. The posthuman condition urges us to think critically and creatively about who and what we are actually in the process of becoming.”

Mas para isso acontecer “precisamos aprender a pensar sobre nós de um modo diferente”, como coloca Braidotti logo no início da citação acima. O que seria pensar sobre nós de maneira diferente? A meu ver, as ideias de Krenak parecem nos propor algo nessa direção como na seguinte passagem: “Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem” (KRENAK, 2019, p. 69). Admitir, portanto, nossa condição como parte integrante da natureza, rechaçando tudo que nos afasta dessa ideia, por exemplo, o antropocentrismo e seu falso excepcionalismo, herdados de um humanismo cartesiano, doutrina esta “que foi mais longe na desvalorização da natureza em geral” (FERRY, 2009, p. 38).

Considerações finais

Quando li *Ideias para adiar o fim do mundo* pela primeira vez, em plena pandemia do Coronavírus em meados de 2020, imediatamente estabeleci conexões da leitura com o cenário de incertezas pelo qual ainda estamos passando. Como seria adiar o fim do mundo na perspectiva de Ailton Krenak? Certamente, as ideias do pensador indígena não discorrem sobre como sobreviver a uma pandemia como a da Covid-19. De todo modo, seu texto simples e lúcido me tocou profundamente sob vários aspectos. Inicialmente, eu não conseguia dissociar a sua narrativa das minhas leituras teóricas mais recentes no que tange à ecocrítica e às humanidades ambientais através das quais eu aprendi sobre o Antropoceno e suas repercussões sobre a vida no planeta. Diante disso, ele passou da condição de desconhecido (pelo menos, para mim) a ser uma leitura obrigatória para minhas pesquisas a partir de então.

Propor uma reflexão com base nas ideias de Krenak foi um dos movimentos posteriores à minha inquietação gerada pelo seu texto. E uma delas tem a ver, ou melhor, tinha a ver com meu total desconhecimento acerca do pensamento indígena no Brasil. Conforme salientei na introdução como justificativa dessa proposta, eu precisei ler e aprender sobre o massacre e opressão de povos indígenas em outros contextos culturais, para então me incomodar com a situação dos índios no Brasil. Isso não quer dizer que ignorava

tal questão por completo, mas que precisei de algum elemento catalizador para pensar mais profundamente sobre esse assunto.

Até porque com o governo de Bolsonaro e suas declarações em relação aos primeiros nativos brasileiros acendeu um sinal de alerta. O presidente, que à época era candidato, inclusive fez o seguinte comentário: “É uma pena que a cavalaria brasileira não foi tão eficiente como a dos americanos que exterminaram seus índios”. Um comentário desse tipo certamente causa no mínimo indignação. Isso já era um prenúncio de uma política catastrófica para todos os brasileiros, principalmente os grupos mais vulneráveis. Krenak, por sua vez, nos faz o este lembrete: “Em 2018, quando estávamos na iminência de ser assaltados por uma situação nova no Brasil, me perguntaram: “Como os índios vão fazer diante disso tudo?”. Eu falei: “Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos [...]” (KRENAK, 2019, p. 31).

Quando propus escrever este texto que foca fundamentalmente em o que podemos aprender com a narrativa de Krenak, não tive nenhuma dificuldade, pois conforme já mencionei, as ideias do autor são muito acessíveis, além de concatenadas de uma fluidez que muitas vezes não encontramos em outros textos. Talvez a maior dificuldade que encontrei para a elaboração desta proposta foi sintetizar a riqueza de informações para caber neste breve artigo. De todo modo, convém lembrar que ele fala do Antropoceno e de outras questões, utilizando-se do seu conhecimento adquirido pelo simples fato de ser indígena. E ser indígena, portanto, é sinônimo de conhecimento de causa, sobretudo no que concerne à sobrevivência, já que é possível dizer que dentre os grupos sociais em vulnerabilidade, os povos indígenas vêm sobrevivendo há muito mais tempo.

Então, se me perguntarem o que podemos aprender com a narrativa de Ailton Krenak, eu direi que muitas são as ideias que ele nos oferece nessa direção, mas por ora eu os deixo com um trecho em que ele mesmo responde ao seu questionamento sobre as estratégias dos povos originários do Brasil para resistir o pesadelo da colonização e chegar ao século XXI. Sua resposta é a seguinte: “Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos” (KRENAK, 2019, p. 2

REFERÊNCIAS

- ATWOOD, Margaret. **Buscas curiosas**. Tradução Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRAIDOTTI, Rosi. **The posthuman**. Cambridge: Polity, 2013.
- FERRY, Luc. **A nova ordem ecológica: a árvore, o animal e o homem**. Tradução Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- GARRARD, Greg. **Ecocrítica**. Tradução Vera Ribeiro. Brasília: Ed. UNB, 2006.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KING, THOMAS. **The truth about stories: a native narrative**. Canadá: Anansi, 2003.
- OPPERMANN, Serpil; IOVINO, Serenella. Introduction: the environmental humanities and the challenges of the Anthropocene. In: _____ (Org.) **Environmental humanities: voices from the anthropocene**. Nova York: Rowman & LittleField, 2017, p. 01-21.
- MENELY, Tobias; TAYLOR, Jesse Oak. Introduction. In: _____ (Ed.) **Anthropocene reading: literary history in geologic times**. Pensilvânia: The Pennsylvania University Press, 2017, p. 01-24.
- MOYLAM, Tom. **Distopia: fragmentos de um céu límpido**. Tradução Felipe Benício, Pedro Fortunato, Thayrone Ibsen. Maceió: EDUFAL, 2016.
- SCRANTON, Roy. **Learning to die in the Anthropocene: reflections on the end of a civilization**. San Francisco: City Light Books, 2015.
- _____. **We're doomed. Now what?: essays on war and climate change**. Nova York: Soho, 2018.
- SILVA, Suênio Stevenson Tomaz da Silva. **Apocalipse, sobrevivência e pós-humano: uma narrativa ecocrítica da trilogia MaddAddam, de Margaret Atwood**. 2019. 225f. Tese (Doutorado em Literatura e Interculturalidade). Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, 2019.
- SLOVIC, Scott. Narrative scholarship as an American contribution to global ecocriticism. In: ZAPF, Hubert (Ed.). **Handbook of ecocriticism and cultural ecology**. Berlim; Boston: De Gruyter, 2016, p. 315-333.

WHYTE, Kyle P. Our ancestors' dystopia now: indigenous conservation and the anthropocene. In: HEISE, U.; CHRISTENSEN J.; NIEMANN, M. (Eds.). **Routledge Companion to the Environmental Humanities**: New York: Routledge, 2017, p. 206-215.

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS A PARTIR DE RUBEM ALVES

Marco Antonio Correia de Carvalho (IFNMG/IFSP)¹

Introdução

Rubem Azevedo Alves foi um teólogo, educador e psicanalista, considerado um dos principais nomes da Teologia da Libertação e da pedagogia brasileira – ao lado de Paulo Freire, sendo colegas de departamento na Unicamp em meados dos anos de 1980. Sua obra é extensa e versa, entre crônicas, livros e pesquisas, sobre Teologia, Psicanálise e Educação (JUNIOR, 2015).

A relação entre a Psicanálise e a Educação – que será abordada nas páginas a seguir – já é conhecida há algum tempo², o próprio pai dessa área do conhecimento – Sigmund Freud – escreveu sobre algumas aproximações possíveis. Na obra *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico* (1911), Freud diz:

a educação pode ser descrita, sem hesitação, como um incentivo à superação do princípio do prazer, à substituição dele pelo princípio da realidade; ela pretende ajudar no processo de desenvolvimento que afeta o Eu, recorre para isso a prêmios de amor oferecidos pelo educador [...] (FREUD, 2010, p. 86).

Rubem Alves aproxima-se também dessa perspectiva quando afirma que a educação é o ensino pelo afeto, e o que se propõe o contrário é tudo menos educação – sendo puro condicionamento para criar seres acrílicos e subservientes. Ou seja, no que tange a

¹ Pós-graduando em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais e em Temas Transversais pelo Instituto Federal de São Paulo, vinculado ao Fórum do Campo Lacaniano – Nova Iguaçu/RJ. Professor de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: mcorreiadecarvalho@gmail.com.

² Esta pesquisa foi apresentada junto ao Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais como requisito parcial necessário para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

relação entre educadores e educandos – tanto para Freud como para Rubem Alves – o afeto afeta.

Na obra *A Alegria de Ensinar*, Rubem Alves reafirma essa posição e pontua que a Psicanálise enfatiza o papel do sonho como formador do indivíduo – sendo a verdadeira essência da nossa carne. Por isso,

[...] diferente dos médicos, que apalpam, olham, examinam e medem os sintomas físicos do corpo, ela se dedica a ouvir as palavras. Pois é nelas que moram as coisas que não existem, os sonhos, os pensamentos que nos fazem voar. [...] Ela sabe que o visível, a carne, é apenas uma fina superfície em cujo interior existe um mundo encantado (ALVES, 2003, p.67).

Entretanto, a nossa superfície também é formada por aquilo que a sociedade e as instituições exigem de nós – família, Estado, religião, escola – encucando “verdades”, conceitos e pré-conceitos. Ou seja, para o autor, estamos “enfeitiçados” – e devemos aprender como “quebrar” esse feitiço.

Citando Fernando Pessoa, Rubem Alves diz que somos o intervalo entre os nossos desejos e o que os desejos de outrem fizeram de nós. Nesse ponto,

[o] corpo é resultado de um enorme feitiço. E os feiticeiros foram muitos: pais, mães, professores, padres, pastores, gurus, líderes políticos, livros, TV. Meu corpo é um corpo enfeitiçado: porque o meu corpo aprendeu palavras que lhe foram ditas, ele se esqueceu de outras que, agora permanecem mal...ditas... A psicanálise acredita nisso (ALVES, 2003, p. 35).

E qual seria o papel da Educação nesse processo? Aproximando-se da Psicanálise, ambas deveriam auxiliar em fazer esquecer o que foi apreendido (falsas verdades) para deixar surgir aquilo que foi esquecido – nossos desejos, sonhos, bagagem cultural, experiências de vida concreta, etc. Dessa forma, devemos subverter a lógica da educação tradicional, pois, da maneira como ela ainda se estrutura, a “[...] Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou

eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim” (ALVES, 2003, p. 35).

Assim, Rubem Alves também se aproxima da crítica feita pela Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (2013), ao se posicionar contra uma educação “bancária” – na qual o professor “deposita” o conhecimento no aluno e este, enquanto *tábula rasa* (nessa perspectiva), apenas o recebe passivamente. Dessa forma,

[...] não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...] (FREIRE, 2013, pp.74 – 75).

Ou seja, a *práxis* educativa da escola contemporânea deve romper com o modelo diretivo de outrora, percebendo que no processo de ensino-aprendizagem tanto o professor como os alunos ensinam enquanto aprendem e aprendem enquanto ensinam, dialogicamente. Assim, Rubem Alves (2004) resume sua visão pedagógica:

repentinamente percebi que a primeira tarefa do professor é, à semelhança dos pregos, entortar a sua “disciplina” (ô, palavra feia, imprópria para uma escola!) e transformá-la num brinquedo que desafie a inteligência do aluno. Pois não é isso que são a matemática, a física, a química, a biologia, a história, o português? Brinquedos, desafios à inteligência. Mas, para isso, é claro, é preciso que o professor saiba brincar [...] (ALVES, 2004, p. 42).

Dessa forma, cabe às novas tendências pedagógicas buscarem unir o saber escolar e o saber popular, confrontando-os

com a realidade na construção de um novo conhecimento ao partir do princípio que a escola é o *lócus* ideal que vai preparar o aluno para o mundo adulto, dotando-o de ferramentas necessárias para viver em sociedade – e, em última medida, transformá-la.

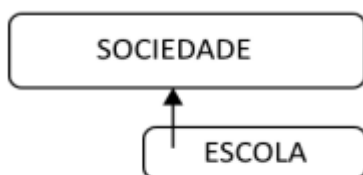
Sobre oratória, escutatória e o (não) lugar da paixão da ignorância na escola

A Escola, da maneira que se organiza atualmente, é uma invenção relativamente recente. No século XIX, ela, ao contrário das experiências gregas de outrora, assume um novo papel frente à formação dos novos Estados Nacionais, sendo sua responsabilidade homogeneizar línguas, histórias e mentalidades em torno de uma mesma cultura (DUNKER, 2020, p. 24).

Segundo Mario Sergio Cortella (1997), esse papel da Educação, através do tempo, vai culminar em três fases distintas – ou, nas palavras do autor, em três *apelidos circunstanciais*, respectivamente: *Otimismo ingênuo* – a escola como redentora; *Pessimismo ingênuo* – a escola como reprodutora do *status quo* – e, finalmente, *Otimismo crítico* – a escola como potencialidade.

O *otimismo ingênuo* atribui aspectos messiânicos à escola, com forte influência do ideal de vocação no magistério, no qual ela seria responsável pela superação dos problemas da sociedade – levando o país a superar o seu próprio estágio de subdesenvolvimento pela educação. Assim, “[...] essa concepção é otimista porque valoriza a Escola, mas é ingênua pois atribui à ela uma autonomia absoluta na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas.” (CORTELLA, 1997, p.119).

Figura 1 – A escola e o conhecimento I

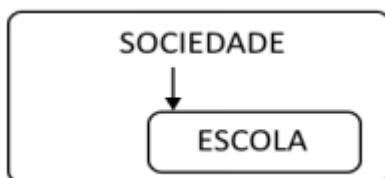


Fonte: Cortella (1997, p.119)

Ainda nessa perspectiva, a escola seria “neutra”, com foco no saber escolar e não se vinculando a nenhuma classe social – tratando todos igualmente. O problema é que tratar desiguais como iguais só aumenta as desigualdades – crítica que será feita a essa perspectiva mais tradicional da educação a partir de meados dos anos 70 do século XX.

O *pessimismo ingênuo* vai surgir como crítica a visão anterior, percebendo que a escola é reprodutora das desigualdades, pregando uma falsa liberdade, vinculando seus interesses aos das elites. Assim, “[...] por ser a Sociedade impregnada de diferenças garantidas por um poder comprometido, a relação da Escola com ela é a de ser um *aparelho ideológico do Estado*, destinado a perpetuar o ‘sistema’” (CORTELLA, 1997, p.121).

Figura 2 – A escola e o conhecimento II



Fonte: Cortella (1997, p.121)

Nessa perspectiva, ainda segundo Cortella, o *pessimismo* e a *ingenuidade*, apesar da qualidade de chamar a atenção para a não neutralidade da escola, residem na percepção de que a escola não teria nenhuma autonomia frente a uma realidade pré-determinada, como mera reprodutora das injustiças sociais, sem considerar que o espaço escolar é formado a partir da discussão, conflito e contradições, não sendo possível atribuir um perfil exclusivamente conservador ao mesmo.

A partir dos anos 80, outra concepção começou a ganhar corpo ao tentar absorver as contribuições das análises anteriores e, por outro lado, tentou também superar a “ingenuidade” das mesmas perspectivas: a escola como redentora ou como reprodutora de ideologias. Cortella (1997) vai chamá-la de *otimismo crítico*.

O *otimismo crítico* corresponde à visão que percebe a escola como um lugar de potencialidades: ela pode tanto auxiliar ao combate das desigualdades e ajudar a mudar a realidade quanto ser o espaço que reproduz as injustiças sociais. Nessa perspectiva, o educador tem um papel ativo (político e pedagógico) no qual a sua atividade não é neutra. Ou seja,

a educação escolar e os educadores têm, assim, uma autonomia relativa; podendo representá-la com a inserção da Escola no interior da Sociedade, com uma via de mão dupla e não como na primeira concepção, com a Escola totalmente independente e nem como na segunda, com ela dominada inteiramente. (CORTELLA, 1997, p.123).

Figura 3 – A escola e o conhecimento III



Fonte: Cortella (1997, p.123)

Nessa esteira de pensar a escola como potencialidade, a Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire – que ganhou força a partir do final da década de 70 e início dos anos 80 – vai introduzir o tema das paixões na educação ao defender a criticidade e o diálogo, valorizando o saber popular, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem e buscando romper com o *status quo*. Desta forma, Freire define sua visão pedagógica:

o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca [...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (FREIRE, 2013, p.64).

Valorizando o papel docente e, principalmente, a diferença entre o ato de ouvir e o ato de escutar, tanto Paulo Freire como Rubem Alves vão desenvolver as suas reflexões sobre a escola para as exigências dos novos tempos.

Primeiramente, é importante pontuar que ambos os verbos – escutar e ouvir – são verbos comuns no falar em sociedade – e em grande medida utilizados como sinônimos. Entretanto, faz-se necessário avançar para além do senso comum aplicado ao seu uso e conceituá-los de forma precisa para entender em que medida e extensão o ato de escutar tem o seu valor na prática pedagógica docente, relacionando-se aos desejos e expectativas que nutrem o processo de ensino-aprendizagem mutuamente para professores e alunos.

Segundo Bastos (2009, pp. 95 – 96), o ato de ouvir vincula-se aos nossos sentidos (audição), sendo uma experiência física da captação das ondas sonoras com o posterior processamento delas pelo cérebro – levando-o a um entendimento, desde que não haja ruído na mensagem, até chegar ao receptor. Já escutar pressupõe um processo diferente do ato de ouvir, sendo esse uma escolha: os ouvidos apuram-se para ir além da “letra fria”, mas buscando sentidos extralinguísticos ao fazer relações sutis e profundas com aquele que escuta.

O problema é que, principalmente após a revolução tecnológica promovida pela globalização, com a criação da *internet* – interligando pessoas e países à rede mundial de computadores, o ato de escutar é substituído constantemente pela necessidade de falar – de forma *online* (nas redes) e *offline* (fora delas). Rubem Alves anteviu esse processo ao dizer que escutar é uma arte, tal qual ouvir

música: faz-se necessário aprender a ficar em silêncio para ter acesso às melodias da alma humana.

Aqui, essa melodia representa uma metáfora para o inconsciente, que seria a música do corpo, enquanto a palavra/letra é cerebral e consciente. Assim, ele afirma que é necessário desenvolver a escuta ativa (escutatória), que ele define da seguinte forma:

sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular [...] Daí a dificuldade: a gente não agüenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor (ALVES, 2001, p. 57 – 60).

E complementa que é nos interstícios das palavras, neste (não) lugar onde habita o silêncio, em que os ruídos cessam e “[...] abrem-se as portas de um mundo encantado que mora em nós.” (ALVES, 2001, p. 64). E, de outra maneira, quando a alma cala, o corpo adoece – dessa percepção, para o autor, Freud baseará sua teoria.

No tempo de Freud as pessoas procuravam os terapeutas para se curarem da dor das repressões sexuais. Aprendi que hoje as pessoas procuram os terapeutas por causa da dor de não haver quem as escute. Não pedem para ser curadas de alguma doença. Pedem para ser escutadas. Querem a cura para a dor da solidão (ALVES, 2001, p. 65).

Agora, após a conceituação do ato de ouvir e escutar – e das suas diferenças para o autor – qual seria o ponto de convergência entre a escuta psicanalítica e a escuta docente? Para Christian Dunker (2020, p.16), ela é um ponto de passagem (não exclusivo) para psicanalistas e psicoterapeutas, mas também peça fundamental para o educador contemporâneo. Isso se dá pela necessidade da faculdade de escutar entrar em nossos currículos e habilidades, repensando aquilo que Rubem Alves (2018, p.39) critica em grande

medida: nossos currículos organizados em “grades” curriculares que, não raro, “aprimoram” professores e alunos.

Para Dunker (2020), isso se apresenta pela defesa de uma *paixão da ignorância* – título e conceito principal trabalhado em sua obra.

Assim como a paixão da fala parece acompanhar os que querem saber, a paixão da escuta tem a ver com a experiência da ignorância. Não se trata aqui da ignorância como mera falta de instrução ou civilidade, mas da ignorância como ponto de partida para a aventura da escuta e da abertura para o outro. Chamemos isso de escuta lúdica ou escuta empática, escuta ativa ou não violenta (DUNKER, 2020, p. 17).

Dessa forma, ignorância, ao contrário da sua adjetivação como certo tipo de ofensa, corresponde, etimologicamente, a forma latina *ignorantia*, e pode ser entendida como a ausência de domínio de uma área ou conhecimento específico. Ou seja, em seu sentido literal e em grande medida, todos nós não seríamos ignorantes em uma ou mais áreas? E, para não sê-lo, não deveríamos ter nascidos “prontos”?

Para Mario Sergio Cortella (2015), diante da realidade da vida e do ineditismo por ela imposto, é impossível o ser humano nascer pronto ou chegar a vias de tornar-se de alguma forma pleno – seja com mais idade ou mais experiências:

[...] não nascemos prontos e acabados. Ainda bem, pois estar satisfeito consigo mesmo é considerar-se terminado e constrangido ao possível da condição do momento [...] diante dessa realidade, é absurdo acreditar na ideia de que uma pessoa, quanto mais vive, mais velha fica; para que alguém quanto mais vivesse mais velho ficasse, teria de ter nascido pronto e ir se gastando... Isso não ocorre com gente, e sim com fogão, sapato, geladeira. Gente não nasce pronta e vai se gastando; gente nasce não pronta, e vai se fazendo (CORTELLA, 2015, pp.12 – 14).

Essa atitude de saber-se como um ser que não sabe, já que o conhecimento não é posse individual, mas fruto de relações - em que quanto mais se troca, mais se tem - ecoa na relação dialógica que

ganha corpo em sala de aula (processo de ensino-aprendizagem) e na prática psicanalítica, pois é no seu ofício que o psicanalista transmite o seu desejo de analisar a partir da paixão da ignorância (DUNKER, 2020).

Aqui, Dunker (2020) aproxima Jacques Lacan da visão pedagógica de Rubem Alves para explicar como se dá essa relação com base na escuta:

[...] a escuta é uma ética, não uma técnica ou uma ferramenta. Há táticas de *escutatória* (conforme a expressão de Rubem Alves), assim como existem exercícios de oratória. Mas o principal é que a *escutatória* se faça acompanhar de uma certa relação produtiva com a ignorância, uma relação potente com o não-saber, ou com o não-ainda-sabido. Esse era também o conselho de Lacan aos jovens analistas: não compreendam, não entendam tão rápido o que seus analisantes dizem, suspendam o fechamento do circuito da comunicação. Para fazer isso será preciso produzir-se uma paixão, a paixão de manter-se em relativa ignorância sobre o sentido, a intenção ou o significado do que o outro diz. Manter o dizer do outro como um enigma, ainda que seja um enigma para aquele mesmo que fala (DUNKER, 2020, pp. 16-17).

Para Lacan, as paixões (do grego, *pathos*) podem ser divididas em três: amor, ódio e ignorância. No caso da paixão da ignorância, essa é uma relação com o saber que o entende como um processo. Resumidamente, isso significa destituí-lo do poder e da hierarquia que há entre aqueles que estão no lugar de ensinante (os que sabem) para aqueles que estão no lugar de aprendente (os que não sabem). Essa postura aproxima educadores e psicanalistas, pois ambos interrogam o ser na dimensão da ignorância, não guiando num saber, mas mostrando os caminhos para tal (LACAN apud DUNKER, 2020, pp. 18 – 19). Ou seja,

Paulo Freire e Lacan estariam assim reunidos em um projeto homólogo de subversão do uso, posse e propriedade do saber. É possível que seja este projeto que incomode tanto os conservadores obscurantistas que hoje elegem Paulo Freire como inimigo público da educação [...] aliás como a psicanálise

que desde sempre foi acusada de corromper a juventude com sua ‘mania’ em torno da sexualidade (DUNKER, 2020, p. 20).

Assim, há aproximações possíveis entre Rubem Alves, Paulo Freire e Jacques Lacan no que tange à valorização dos afetos e na subversão da hierarquia dos saberes socialmente construídos para emancipação – algo que, mais por suas qualidades do que pelos seus defeitos, tem sido alvo de retaliações no Brasil polarizado atual.

Considerações finais

Objetivamos com esse estudo discutir as aproximações possíveis entre Psicanálise e a Educação, a partir dos conceitos de escuta e paixão da ignorância nas obras de Rubem Alves (2001; 2003; 2004; 2018) em diálogo com Christian Dunker (2020). Desse encontro, foi possível observar que a escola, que, inicialmente, dividia professores e alunos entre aqueles que falam (docentes) e aqueles que escutam (discentes), precisa se adaptar ao novo século, no qual a construção do saber se dá na coletividade.

Para alcançar tal objetivo, partimos do princípio de que a educação mobiliza paixões. E, nesse trabalho em específico, a paixão da ignorância, que pode ser definida a partir da “[...] diretiva socrática do ‘só sei que nada sei’, mas considerando o saber como um processo [...] isso significa destituir o poder que o saber carrega consigo.” (DUNKER, 2020, p.18).

Compartilhada por Rubem Alves (2001; 2003; 2004; 2018) e Paulo Freire (2013), essa visão de valorização do ato de escutar no lugar do ato de ouvir, e de considerar a bagagem cultural discente, não se desenvolveu sem embates – que não cessaram, inclusive após a morte dos autores. Recentemente, por exemplo, Paulo Freire teve seu título de patrono da educação brasileira contestado (AMADO, 2019), assim como obras de Rubem Alves sofreram sanções.

No ano de 2020, em ofício, a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia exigiu que todos os livros de Rubem Alves fossem recolhidos (ALFANO, 2020). Fato este que, vindo à público, foi alvo de críticas – e, por fim, não concretizado.

Talvez, pela ênfase na palavra, na escuta, no afeto e na necessidade de repensar à escola como um *lócus* – em conjunto com

a sociedade – para a transformação do indivíduo e da comunidade, a paixão da ignorância, representada nas obras de Rubem Alves em diálogo com Paulo Freire, Jacques Lacan e Christian Dunker, funcione como um antídoto para posturas autoritárias que se levantam no Brasil atual – daí a necessidade de recolhimento da sua obra, por exemplo – ao servir como um norte para professores, alunos e sociedade em geral para repensarem sua prática em busca de uma escola que incentive o voo e não seja gaiola (ALVES, 2018, p.91), onde os alunos percebam que – para além de ser matéria-prima da Psicanálise e do processo educativo – a função elementar da palavra é ser o princípio da democracia (DUNKER, 2020, p.23).

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno. **Amigo de Paulo Freire e inventor da Redação no vestibular:** quem é Rubem Alves, autor que o governo de Rondônia esconderia. O Globo, 2020. Disponível em: <<<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/amigo-de-paulo-freire-inventor-da-redacao-no-vestibular-quem-rubem-alves-autor-que-governo-de-rondonia-esconderia-24234617#:~:text=Amigo%20de%20Paulo%20Freire%2C%20pioneiro,160%20obras%20em%2012%20pa%C3%ADses>>>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua.** Campinas, SP: Papirus. Paulo: Papirus, 2001.

_____. **A alegria de ensinar.** Papirus Editora, 2003.

_____. **O desejo de ensinar e a arte de aprender.** Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

_____. **Lições do velho professor.** Papirus Editora, 2018.

AMADO, Guilherme. **Deputada apresenta projeto para retirar Paulo Freire do posto de patrono da Educação.** O Globo, 2019. Disponível em: <<<https://oglobo.globo.com/epoca/guilherme-amado/deputada-apresenta-projeto-para-retirar-paulo-freire-do-posto-de-patrono-da-educacao-23631120>>>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A escuta psicanalítica e a educação. **Psicol inf.**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 91-98, out. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-

88092009000100006&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf.>>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento:** Reflexão sobre os fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos. Provocações filosóficas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

DUNKER, Christian. **Paixão da Ignorância:** a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREUD, Sigmund. **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico (1911).** Obras Completas, Volume 10. (1911–1913). Companhia das Letras, 2010.

JUNIOR, Gonçalo. **É uma pena não viver:** uma biografia de Rubem Alves. Planeta do Brasil, 2015.

KOMBILESA MI E O RAP FOLCLÓRICO PALENQUERO (RFP) EM SAN BASÍLIO

Raquel Santos Souza¹

Introdução

Esse texto tem por objetivo apontar a importância da formação do conjunto de rap Kombilesa Mi em San Basílio Palenque em 2011 a partir de uma entrevista realizada em 2021 com um dos seus integrantes, Andris Padila Julio, mais conhecido por Afro Neto. San Basílio de Palenque (SBP) foi erguido por ex-escravizados que fugiam das minas e fazendas, os chamados de *cimarrones*.

O reduto está localizado nos Montes María Maria no distrito de Bolívar desde o século XVII. Assim como os quilombos, cumbes e marrons espalhados ao longo do território americano, os palenques representam um modelo de organização cultural e política baseado em instituições africanas. Segundo Clóvis Moura (1987), em seu bojo, essas formações negras simbolizavam uma antinomia nas sociedades escravistas.

Nesse sentido vale destacar a importância de Palenque de San Basílio ter resistido às cobiças coloniais e, posteriormente, estatais nesses mais de três séculos. Mesmo que tardiamente, sua autonomia e diversidade política e cultural foram reconhecidas legalmente em virtude da Constituição de 1991, resultado dos confrontos travados entre os movimentos sociais indígena/negro e o Estado Colombiano (Guzmán, 2008).

Posteriormente o agenciamento de uma parcela dos afro colombianos dentro do PCN (Processo de Comunidades Negras da Colômbia) do ano de 1993 também foi importante para outros marcos legais, a exemplo da Lei 70 de 1993 que assegurava a diversidade pluriétnica e multicultural do país (Mattos, 2011).

De certo modo, o insidioso passado de escravidão indígena e negra, sob o qual os estados modernos se ergueram, tornou comum

¹Doutoranda em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina e Mestra em Integração Contemporânea da América Latina. E-mail: raquelhistorias@gmail.com

os principais problemas enfrentados por essa população que foi racializada, a exemplo da exclusão política e econômica, da desigualdade, do racismo e da violência. Pensando no caso do Brasil, o Art. 68 da Constituição de 1988, que assegura o direito à propriedade aos membros de Comunidades Remanescentes, está longe de ser cumprido tendo em vista que, até 2018, apenas 9% dessas terras haviam sido tituladas, segundo noticiado na página da Comissão Pró-Índio de São Paulo².

Além disso, o período de 2007 a 2017, segundo dados organizados pela CONAQ (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras) em 2018, foi marcado pelo aumento da violência dirigida contra essas comunidades em relação às últimas três décadas. Tais comunidades seguem expostas às burocracias estatais e à violência atual.

Por violência nos referimos tanto aos atos que ferem, que matam ou que destroem quilombos, quanto aos títulos racistas que receberam ao longo de sua existência. Podemos dizer que tais rótulos e declarações racistas, a exemplo do que foi dito pelo até então deputado e atual Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, em 2017, ao classificar os homens negros ali, da mesma maneira que os donos de engenhos no Brasil Colonial faziam, como objetos cuja única finalidade era o trabalho e a procriação.

Declarações desse tipo também foram realizadas em um contexto que visa privar os quilombolas de direitos constitucionais ou reforçar estereótipos como o de criminosos. Para Ilka Leite (2010, P. 30), “A criminalização de certas práticas e grupos é a forma mais comumente usada para transformá-los em “foras da lei”, justificando com isso a sua exclusão social por meio da condenação penal”.

Banimentos também foram registrados em SBP, a exemplo da restrição oficial do uso da língua palenquera no passado. Segundo Rosalina (2016), registrado por Souza (2019), no passado chegou a

² Há 30 anos, a Constituição reconhecia os direitos quilombolas. Disponível : <https://cpisp.org.br/ha-30-anos-constituicao-reconhecia-os-direitos-quilombolas/>

ser proibido o uso do palenquero. A interlocutora se recorda das advertências de seu pai para que não usassem a lengua em público. Mas, na atualidade, as pessoas estariam se dirigindo ao palenque para estudar e aprender mais da variação falada.

O palenquero, como também é chamado em SB, tem mais falantes entre os mais antigos, e por isso, Rosalina (2016) disse que os mais novos têm perdido o interesse. Porém, ainda que não se comuniquem na língua local, optando pelo uso do espanhol, os jovens compreendem e a usam em menor frequência apenas quando se dirigem aos mais antigos, ou em circunstâncias que não querem ser entendidos pelos visitantes.

O bilinguismo pode ser encontrado nos documentos oficiais, incluindo o *Reglamento Interno Para La Administración Territorial Del Consejo Comunitario “Ma Kankamana” de San Basilio de Palenque* de 2014 escrito em lengua palenquera e em espanhol. Esse regimento interno é importante por deliberar o conjunto de leis e normativas vigentes em SBP. O documento oficializa o uso bilinguismo e do modelo de ensino-aprendizado baseado na etnoeducação, entre outras coisas.

Sobre a lengua palenquera cabe destacar que ela se caracteriza pela articulação linguística da interação do espanhol, do kikongo e do português (Schwegler, 2012). Suas conexões africanas se devem à chegada dos escravizados/as do grupo linguístico dos bantos, com destaque para as regiões atuais do Congo e Angola (De Friedemann, 2007). A lengua palenquera, assim como o ritual de lumbalú, fazem parte do conjunto de performances orais e práticas que acabam por caracterizar os palenqueros dentre outras populações negras ao longo da costa colombiana.

O bilinguismo está presente nos materiais didáticos e nos documentos oficiais conforme vimos. Isso converte a escrita, na atualidade, em importante aliada da oralidade, posto que tem sido um recurso utilizado para a transmissão e preservação dos ritos e práticas locais. Contudo, a oralidade tem se mostrado ainda o principal recurso de comunicação dos/as palenqueros/as.

Os/as jovens e adulto/as têm se mostrado cada vez mais interessados em atualizações e modos de se conectarem na contemporaneidade, seja através do uso de redes sociais ou da criação de sites importantes para a divulgação de trabalhos artísticos

e musicais como é caso de Kombilesa Mi, um conjunto de rappers que utiliza a internet como modo de difundir nacionalmente e internacionalmente o RFP (Rap Folclórico Palenquero). O conjunto define o RFP como a fusão do hip hop com os sons e ritmos próprios de SBP.

O Rap Folclórico Palenquero, segundo Afro Neto (2021), condensa o ritmo musical mundialmente conhecido como rap com ritmos, letras e elementos artísticos próprios de San Basílio de Palenque. Através de redes sociais, como o Facebook e por meio do Blog, o conjunto Kombilesa Mi tem se utilizado da língua palenquera e de expressões locais para compor suas músicas que tratam, fundamentalmente, de temas pertinentes à realidade cultural de SBP. Outro objetivo do conjunto tem sido o uso do rap como artifício de denúncia e combate à discriminação racial e social (Afro Neto, 2021).

A entrevista com Afro Neto se deu em Maio do ano de 2021 via Whatsapp. Entre outros objetivos da conversa, realizou-se a confirmação de informações sobre a fundação e algumas composições da Kombilesa Mi. Com isso, confirmamos parte do conteúdo também disposto na internet e nas redes sociais do grupo para fundamentar o que este texto se propõe observar: as performances do grupo Kombilesa Mi, como outro modo de compor a luta negra nos Montes Maria.

Por performance, partimos das definições de Diana Taylor (2003, P. 18) que em dois planos considera que seja o objeto dos Estudos de Performance e uma lente metodológica. Enquanto objeto ela considera que se inclui “Diversas práticas e acontecimentos como dança, teatro, rituais, protestos políticos, funerais, etc, que implica comportamentos teatrais, predeterminados ou relativos à categoria de evento”. Ao passo que, como lente metodológica, Taylor chama a atenção pelo seu potencial de criação epistemológica.

Nesse sentido, esperamos observar a importância das palavras em seus contextos performáticos de criação dentro do que explica John Austin (1990), e da ideia de cruze ou encruzilhada, conjugando saberes passados e contemporâneos a partir da exposição de Leda Martins (2003). Nos referimos por performance o Rap Folclórico Palenquero, o hip hop produzido pelo conjunto

Kombilesa Mi em San Basílio Palenque que intersecciona estilos musicais contemporâneos com instrumentos locais.

Outra discussão cara a este texto refere-se ao aporte da encruzilhada, conceito extraído das religiões afro-brasileiras e salutar à experiência negra na América segundo Leda Martins (2003). A princípio contextualizamos a formação do grupo e como um de seus idealizadores, Afro Neto, define o que vem a ser o Rap Folclórico Palenquero (FRP) em SB. Nesse momento é importante chamar atenção para o papel que a Palavra ocupa em organizações como comunidades para assim compreender o que está sendo abordado como *texto cultural e encruzilhada*.

Formação de Kombilesa Mi

A seguir, com base na entrevista de Afro Neto (2021) abordamos o contexto de formação do conjunto Kombilesa Mi, que em *lengua palenquera* significa “Meus Amigos”. Segundo Andris Padila Julio, Afro Neto, rapper, palenquero de nascimento e idealizador no RFP (Rap Folclórico Palenquero), o grupo é resultado da mescla e fusão de outros conjuntos menores e anteriores à atual formação:

Hay dos cabezas principales, yo, Afro Neto y Luis Martinez Cañate. Un día decidimos unificar criterio y fortalecer a través de un colectivo que hoy viene de Kombilesa Mi, el tema de rap en palenque. Decidimos llamar los diversos grupos de palenque que ya estaban formados para hacer un colectivo y así trabajar comúnmente por el hip-hop en nuestra comunidad SBP. Cabe resaltar que la historia de todo eso se inició precisamente cómo rap, quiere decir niños raperos o niños con rap que fue el primer grupo musical fundador del rap en palenque. Que iniciaron en el año 2008 y se dieron a conocer con sus líricas, que cantaban en las calles de palenque con la ayuda musical de otros grupos de rap extranjeros. Para el año de 2010 los más jóvenes despertan el interés de conformar otros grupos de rap y fue así que nacieron *Manoko Talento*, *Disco Prieto*, *Rap Kusuto*, *Monako Rap* lo cuales integraron también el colectivo Kombilesa Mi. La fundación de Kombilesa Mi como tal fué el 20 de julio del año de 2011, aquí en SBP, por

lo principal por los fundadores y los co fundadores luego se integraron al colectivo.

Os grupos anteriores a Kombilesa Mi introduziram o ritmo musical do rap na comunidade negra e rural nos Montes Maria, contudo, realizavam uma cópia do padrão do estilo norte-americano, o que, segundo Afro Neto, gerava um sentimento de falta de outros elementos que melhor caracterizassem a realidade daqueles jovens. De modo que o dia 20 de Julho de 2011 é o marco institucional da formação Kombilesa Mi por resultar na dissolução dos demais grupos em prol da fortificação do grupo.

O conjunto àquela altura tinha por interesse romper com o estilo exportado para a inserção de manifestações culturais originárias de Palenque de San Basílio, e para isso, considerou necessário a incorporação de instrumentos locais. Hoje, o conjunto considera-se um cuagro de hip-hop. Ou seja, um grupo que reúne jovens de mesma idade para a produção do rap. Em *lengua palenquera*, como já dissemos, Kombilesa Mi significa Mis Amigos.

Sobre o ritmo Rap Folclórico Palenquero (RFP) o cantor Afro Neto (2021) considera que seja uma importante expressão afro urbana no território colombiano que tem sido reinterpretado por diferentes setores locais a exemplo das coreografias e adaptações feita pela Escuela de Danza de Música Tradicional Batata. Nas suas palavras:

RFP es una fusión entre el género rap y con los sonos y ritmos autóctonos de SBP interpretado en su gran mayoría en lengua palenquera y español. As vezes componemos conciones em lengua netamento, o as vezes componemos conciones em espanhol también componemos conciones mitad lengua, mitad español. Mezcla de ambas. El sonido principal de este género proviene de los instrumentos de la comunidad *Tambora, Tambor Alegre, Marímbula, Llamador y Maracas*. Estos instrumentos teniendo en cuenta la importancia de cada un tambor, el llamador viene siendo el metrónomo a marcación de nuestra música, el tambor alegre es ese instrumento importante el primero medio de comunicación de SBP es el que permite los rebollos y los repiques, las subidas, las bajadas de la música mientras sale, juguetea, las maracas proporcionan el

brillo de la música que hacemos, y la marimba es de instrumento de origen africana. Esos instrumentos funcionando con los elementos de la música contemporánea dan orígenes al RFP así producimos una sonoridad de orden global con base en las raíces negras del litoral colombiana.

Conforme podemos observar, o ritmo incorpora instrumentos locais como a *Tambora*, *Tambor Alegre*, *Marímbula*, *Llamador* y *Maracas*, instrumentos de marcações bastante inconfundíveis e peculiares de SBP. Na seguinte página, podemos observar uma imagem do conjunto com seus instrumentos na praça central de palenque, estão juntos/as a alegoria de Benkos Biohó, fundador do local:

Figura 1 - Kombilesa Mi- Plaza Central de SBP



Fonte: Disponível em: <<

https://www.tripadvisor.com/AttractionProductReview-g297476-d12901883-San_Basilio_de_Palenque_UNESCO_World_Heritage_Site_Daytrip_Africa_in_America-Carta.html#/media-اتف/12901883/-2:p?albumid=-150&type=0&category=-150>> Acessado em 20 ago 2021

Esses Instrumentos somam-se a outras expressões linguísticas e corporais para dar vazão às performances palenqueras. San Basílio tem levado a cabo uma prática de longa data, a transmissão oral de seus saberes e agenciamentos que traz seus fundamentos de séculos remotos.

A Tradição Oral, assim como ficou conhecida, se tornou ferramenta imprescindível à comunidade, bem como às próprias comunidades africanas no sul do Saara. Segundo o que escreveu Hampaté Bâ (1982) sobre o papel da Palavra entre as populações do sul do Saara, podemos observar como esta se desdobra como um fenômeno histórico-cultural agenciador da memória em estrita relação com o passado.

Para Hampaté Bâ (1982, P. 3), “Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é”. Podemos dizer que é, principalmente, essa possibilidade de tornar-se a própria palavra, e vice-versa, que também atribui à Palavra um caráter performativo e de ação.

É isso que veremos no texto “Quando Dizer é Fazer. Palavras e ações” de John Austin (1990), para quem a intencionalidade dada, ou melhor, o ‘proferimento performativo’ ou a ‘sentença performativa’, para usar termos seus, é algo completamente distinto de apenas dizer algo. Segundo Austin (1990, P.62), “Há algo que, no momento em que se profere a expressão, está sendo realizado pela pessoa que a profere”.

Em *Lenguaje, poder e identidad*, Judith Butler (2004) retomou as discussões de Austin(1990) para abordar o caráter da interpelação da palavra no ato do xingamento. Isso porque “Nomear requer um contexto intersubjetivo, assim como uma forma específica de dirigir-se à alguém, posto que o nome emerge como um neologismo que se dirige a outro, e imediatamente está chamado, o neologismo se volve próprio” (Butler, 2004, P. 56). Existe aqui uma relação que se estabelece entre o que chama e o que é chamado, e, conseqüentemente, a relação de soberania daquele que chama se sobressai, segundo Judith Butler (2004).

Performances e o texto cultural do Rap Folclórico Palenquero

Por texto cultural, Edward Schieffelin, em *Problematizando Performance* (2018), considera que sejam as possibilidades de representações simbólicas evocadas a partir das performances, haja vista que sua presença indissociável do convívio social que se desdobra através da oralidade, imprescindível à própria fundação de San Basílio de Palenque.

De acordo com Afro Neto em entrevista à BBC em 2019, o grupo tem usado a voz como forma de protesto e isso também tem fortalecido o uso da lengua palenquera na composição de suas músicas. Segundo Afro Neto (2021) además de juntar intereses da comunidade com manifestações contemporâneas como Rap:

El Kuagro Kombilesa Mi toma su nombre de la lengua palenquera, el cual traducido al castellano significa: mis amigos o más amigas, es un nombre para referirse a la amistad, la agrupación está conformada por ocho jóvenes palenqueros, orgullosos de sus raíces ancestrales. Encabezada por las vocês principales Andris Padila Julio (Afro Neto) José de Jesús Valdez Valaz (Kibi), Ali Fernando, Keila Regina Miranda Perez (KRMP), quienes gozan de un gran talento o carisma o capacidad creativa para la composición de sus músicas. Estas voces son acompañadas o acompañadas por los músicos Kendry Esperanza Cassiane Carceres, la reina de la tambora. Alejandro , encima, el tambor alegre, Ulises Manuel Cañales, en la marimba, Luiz Jose Valdez Torres, en las maracas. Todos son gestores culturales, cantores, y líderes sociales comunitarios como la capacidad de educar y transmitir conocimientos a cualquier tipo de público y nuestro sonido principal proviene de la comunidad palenquera, marimba, maracas , tambores alegres, llamador . Y esos instrumentos los mezclamos como los instrumentos de la música contemporánea para dar origen al RFP, ese Rap Folclórico Palenquero . Y así producir una sonoridad de orden global con base en la raíz negra de nuestro litoral colombiano. Las canciones están compuestas en lengua palenquera, castellano y fusión de ambas. Palenque, Cartagena y Bogotá, entre otros hermosos locales del territorio colombiano aquí y ningún mundo ha sido testigo del talento musical y cultural de la agrupación Kombilesa Mi . Corporación de rappers con sentido y sonido palenquero. (Afro Neto, 2021)

Por isso, ressaltamos a existência do conjunto como um espaço para trazer essas performances orais e gestuais palenqueras que podem promover a difusão dos valores e conhecimentos ancestrais, assim como, visam combater os problemas contemporâneos, a exemplo do racismo, da desigualdade racial e de gênero e dos deslocamentos forçados na região da costa colombiana em virtude do conflito armado. Conforme Afro Neto (2021) acrescenta que:

En Colombia hemos y estamos sufriendo por el tema de la discriminación, desigualdad y el racismo, el racismo estructural, las violaciones de derecho y además . Y hemos hecho a raíz de esas conductas negativas una canción que lleva por nombre *No Más Discriminación* (2019) . Pero también en Colombia estamos viviendo violaciones, secuestros y demás desapariciones y hemos hecho un musical con el nombre *Cosechando Paz*. Con respecto a los desplazamientos, porque también ha sufrido el tema de desplazamiento hemos hecho una canción que se llama *Desplazamiento*. Entonces todas las canciones son importantes . Pero como los acontecimientos los amerita se les da una canción mayor importancia con respecto a los temas.

A violência, assim como o racismo, não são de modo algum um fenômeno anormal das sociedades modernas, ao contrário, seus usos em larga medida colaboram para a preservação histórica das estruturas segundo Silvio Almeida (2019). Por sua vez, a construção histórica da categoria de raça não é fixa e tão pouco se trata de um traço aleatório das instituições na atualidade, isso porque

Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, 2019, P. 18)

A historiografia, assim como outras ciências no século XIX, consolidaram-se a partir de ideias racistas de soberania com base na

racionalidade européia, com isso outros saberes foram sistematicamente marginalizados (Mignolo, 2017). Por conseguinte, as oligarquias americanas que defendiam a escravidão negra durante a instauração dos Estados-Nação se valeram do registro da História e da Geografia para conservarem a dominação sob os povos da terra e descendentes africanos/as.

O conjunto tem em antigos grupos e personalidades palenqueras grande fonte de inspiração. Ainda que hoje a *Kombilesa Mi* seja um grupo com bastante prestígio em SBP, no passado encontrou barreiras para iniciar o seu trabalho. *Kombilesa Mi* tem exportado para todo território nacional e internacional sua musicalidade que mescla instrumentos musicais tradicionais com expressões corporais e linguísticas do contemporâneo, com a intenção de fortalecer a língua palenquera, a identidade e a própria cotidianidade de SBP.

Kombilesa Mi e as rotas da encruzilhada palenquera

Nesse momento retomamos o hip hop promovido pelo conjunto como resultado da encruzilhada de saberes que foi a matização dos conhecimentos tradicionais de SBP com as expressões locais do rap: o Rap Folclórico Palenquero como expressão do cruze e da encruzilhada. Nesse sentido, nos valem dos sentidos de encruzilhada dado por Leda Martins no que diz respeito à possibilidade de criação de sentidos e significados em um local terceiro.

Segundo Leda Marins (2003, P. 70):

A noção de encruzilhada, utilizada como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim.

É, fundamentalmente, a possibilidade de pluralidade que marca o sentido das encruzilhadas no interior da proposta de Leda Martins (2003), importância essa advinda do emprego dado ao termo

dentro das religiões de matriz afro-brasileira. No âmbito da cosmologia afro-brasileira, encruzilhada assume uma importância no lugar sagrado e de intermediações.

Leda Martins e Antônio Bispo partilham da potência das confluências que permitem a interação conjunta de elementos distintos ou díspares. Existe inato a essas performances de encruzilhada a necessidade de articulação da memória ao interconectar tempos e sujeitos em diferentes momentos.

Dentro dos rituais afro-brasileiros, as performances aparecem como o local da “Criação de suplementos para cobrir vazios e sujeitos que se reinventam, dramatizando a relação pendular entre lembrança e o esquecimento, origem e sua perda” (Martins, 2003, P. 71).

O Rap Folclórico Palenquero, diferentemente das composições anteriores de hip-hop, tem sido um local importante de expressividade e representação feminina das palenqueras que participam como cantoras e também percussionistas dentro do grupo Kombilesa Mi. Esse é um dos pontos da entrevista dada por Afro Neto (2021) que sobre isso apresentou as principais vozes femininas no grupo e sua participação e papéis exercidos tanto no conjunto quanto na comunidade:

Keila Regina Miranda Pérez mejor conocida como KRMP, es la voz femenina el grupo, es rapera, cantante, peinadora, bailarina de danza tradicional, una mujer guerrera luchadora, lideresa aquí en la comunidad de San Basilio de palenque, y está portando todo sus conocimientos a la agrupación y al pueblo como tal, también inició en la agrupación principalmente tocando instrumentos como el llamador y las maracas, posteriormente actualmente se dedica al canto y a la música como tal em agrupación y en la comunidad y por otro lado tenemos a Kendry Esperanza Cassiane Cáceres que es conocida como la *reina de la tambora* porque actualmente en palenque es la única mujer en ejecutar este instrumento. Es la batería tradicional nuestra. Y como ella estamos tratando de motivar e incentivar a las demás mujeres, jóvenes, niñas para que también se apropien y aprendan a ejecución del instrumento. Kendry también es bailarina, y conocedora del tema de las trenzas y de los peinados y de la estética afro aquí de la comunidad aquí de SBP.

As duas mulheres do grupo, em menor número, exercem papéis igualmente expressivos de cantoras ou mesmo tocadoras de instrumentos considerados difíceis pelos outros membros.

Interessante pensar nessa participação feminina dentro do conjunto, assim como a expressiva atuação das mulheres dentro dos lares. Ainda que, oficialmente, as mulheres afro-americanas tivessem sido invisibilizadas. Contudo, podemos observar que muito tem sido feito nesse sentido pelas próprias mulheres que tem lutado cada vez mais por trazer à luz as próprias histórias e atuações.

E, segundo Henrietta Moore (2000), constitui fonte de interesse crescente das ciências sociais o modo como as relações humanas têm sido interpeladas por construções raciais, de gênero, de classe, entre outras. Para a autora, a violência que se sucede contra tais sujeitos precisa ser vista como um meio de manutenção do poder:

Em termos da violência interpessoal, e com referência à relação entre violência e formas particulares da diferença – gênero, raça, classe – podemos chegar mais perto de uma compreensão do fenômeno se mudarmos nosso olhar, deixando de pensar a violência como uma ruptura da ordem social – alguma coisa que está errada – e passando a vê-la como sinal de uma luta pela manutenção de certas fantasias de identidade e poder (MOORE, 2000, P. 43-44).

A historiografia, assim como outras ciências no século XIX, consolidaram-se a partir de ideias racistas de soberania com base na racionalidade européia, com isso outros saberes foram sistematicamente marginalizados (Mignolo, 2017). Por conseguinte, as oligarquias americanas que defendiam a escravidão negra durante a instauração dos Estados-Nação se valeram do registro da História e da Geografia para conservarem a dominação sob os povos da terra e descendentes africanos/as.

Em razão disso afirmou Beatriz Castaño-Zapata (1993, P. 77) que “La mujer negra, ya sea libre o esclava, no ha sido reconocida por la historiografía nacional”. Outro erro frequente foi o uso deliberativo

de conceitos eurocêntricos tais como gênero ou família nuclear para se referir às mulheres afro-americanas. Segundo Monica Espinosa e Nina Friedemann (1993, P. 95), “La dicha noción (de mujer) no es universal ni única y, en este sentido, puntos como "subordinación universal" ou "opresión de la mujer" carecen de significado analítico.” Assim como as análises sobre a experiência de gênero entre mulheres que foram racializadas carecem de contexto e significado, outras noções precisam ser removidas do local universal em que se encontram.

Considerações Finais

Esse trabalho teve por objetivo abordar o RFP (RAP Folclórico Palenquero) como importante canal de performances palenqueras, envolvendo dinâmicas contemporâneas a exemplo do hip-hop e incorporações locais como letras de músicas, instrumentos e performances gestuais. O trabalho do conjunto Kombilesa Mi, assim como outras expressões de comunidades negras na América, tem sido um caminho de interconexões que Leda Martins chamou de encruzilhada. O cruzamento de saberes de origens africanas com performances e dinâmicas presentes no contexto da diáspora têm servido à manutenção da memória dos/as palenqueras/os. Esse texto trouxe a partir da entrevista com Afro Neto(2021), integrante e fundador do conjunto Kombilesa Mi, a história da formação e propósito do grupo, algo que também pode ser encontrado nas redes sociais do grupo apresentadas nas referências . Ao longo das narrativas do cantor, observamos como o conjunto tem resistido frente a diferentes problemas mas ao mesmo tempo tem encontrado força nas tradições e junto aos mais antigos para seguir.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- AUSTIN, John Langshaw; URMSON, J. O. **Cómo hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1990.
- BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder e identidad**. Editorial Síntesis, 2004.
- CASTAÑO ZAPATA, Beatriz. A la búsqueda de las mujeres negras

esclavas en la historia de Colombia. **Contribución Africana a la cultura de las Américas. Memorias del Coloquio Contribución Africana ala Cultura de las Américas**, p. 75-81, 1993.

DE FRIEDEMANN, Nina S. África y América: sus encuentros. **Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad**, n. 9, p. 183-197, 2007.

DE SAN, Consejo Comunitario Ma Kankamana. Reglamento interno para la administración territorial del Consejo Comunitario Ma Kankamana de San Basilio de Palenque. 2014.

ESPINOSA, Mónica; FRIEDEMANN, Nina S. de. La mujer negra en la familia y su conceptualización. **Construcción africana de las américas. Bogotá: Biopacífico, ICANH**, 1993.

GUZMÁN, Elizabeth Castillo. Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 20, n. 52, p. 15-26, 2008.

HAMPÁTÊ BÁ, Amadou. A tradição viva. Em J. Ki-Zerbo (Org.). *História Geral da África* (Vol. 1). São Paulo: Ática. 1982.

LEITE, Ilka Boaventura. Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. **Nova cartografia social: territórios quilombolas e conflitos. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA Edições**, p. 18-40, 2010.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, n. 26, p. 63-81, 2003.

MATTOS, Hebe. História e movimentos sociais. **Novos Domínios da História**, p. 95, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, 2017.

MOORE, Henrietta L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **cadernos pagu**, n. 14, p. 13-44, 2000.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. Brasiliense, 1987.

SCHWEGLER, Armin. Sobre el origen africano de la lengua criolla de Palenque (Colombia). **Palenque Colombia: oralidad, identidad y resistencia**, p. 107-179, 2012.

SCHIEFFELIN, Edward L. Problematizando performance. **Ilha Revista de Antropología**, v. 20, n. 1, p. 207-228, 2018.

SOUZA, Raquel Santos. **Palenque de San Basilio: uma apresentação da comunidade a partir dos hábitos palenqueiros nos Montes María**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso.

TAYLOR, Diana. Hacia una definición de performance. O Percevejo. **Revista de Teatro, Crítica e Estética. Estudos da Performance, UNIRIO, ano**, v. 11, 2003.

Outras Fontes

David Pastor. 24th October. 2019. In Colombia's historic town of San Basilio de Palenque, hip-hop is helping resurrect a local language in danger of dying out. BBC. Disponível em <https://www.bbc.com/culture/article/20191024-how-hip-hop-is-saving-a-dying-colombian-language>

Gracia, Beatriz. 2019. When the ancestors rap: Kombilesa Mi and hip-hop as indigenous resistance. Disponível em: <https://aldianews.com/articles/cultura/music/when-ancestors-rap-kombilesa-mi-and-hip-hop-indigenous-resistance/56705>

Redes Sociais Kombilesa Mi

Blog Disponível em <http://kombilesami20.blogspot.com/>

Facebook: www.facebook.com/Kombilesa-Mi-183650711789631/

Instagram: <https://www.instagram.com/kombilesami/>

Youtube:

https://www.youtube.com/channel/UCJCVXufpWgV_ixzMVx6fyfQ

SoundCloud: <https://soundcloud.com/kombilesami20>

NA FORMAÇÃO DOCENTE, ORIENTAÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURAS INTER/TRANSDISCIPLINARES

Ismar Inácio dos Santos Filho (UFAL-Campus do Sertão)¹

Introdução

No contexto de baixos índices de aprendizagem apresentados pela Prova Brasil, e tendo sido convidado para fazer uma formação de curta duração com docentes do segundo segmento do ensino fundamental de uma escola pública municipal no alto sertão alagoano, em 2015, propus-me a a) problematizar a prática de leitura, após fazer uma rápida consulta a cadernos escolares e a livros didáticos do estabelecimento de ensino ao qual pertencem os/as docentes que participariam do referido curso.

Assim, esse texto é uma espécie de ensaio, que serviu de base para a formação já mencionada, no qual o objetivo foi também o de b) orientar sobre os “objetos de conhecimento” propostos na Matriz de Referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa (BRASIL, 2008) e a respeito das competências e habilidades (MELO, 2015) a esses objetos de conhecimento relacionadas, de modo a c) fazer ampliar o olhar docente sobre *práticas de leitura* relevantes nos diversos componentes curriculares, pois, acredito que, como afirma Menezes (2009, p. 90), “A competência de ler e escrever (...) se desenvolve com a de ‘leitura do mundo’ no sentido usado por Paulo Freire – e todo educador deve fazer isso sozinho e em associação com seus colegas”, nos diferentes componentes curriculares.

Nesse sentido e perseguindo os objetivos destacados anteriormente em a), b) e c), a partir das ideias de Charaudeau (2005), acerca de uma análise semiológica de um texto, principalmente acerca da noção de “processo de transação”, apresento a ideia de que, no ambiente escolar, o que se quer fazer aprender nas mais variadas disciplinas escolares é a “tessitura de determinadas informações”, que, posteriormente, tratadas tornam-se conhecimentos, *saberes* (conceitos, explicações, raciocínios etc.) e

¹ Doutor em Letras-Linguística (UFPE) e professor adjunto no curso de Letras-Língua Portuguesa (UFAL-Campus do Sertão). E-mail: ismarinacio@yahoo.com.br

formas culturais relevantes para o desenvolvimento e para a socialização dos/das aprendentes, tal como discutidos por Coll (1998). Por fim, nesse ensaio, são dadas orientações acerca de práticas de leitura a partir de textos jornalísticos, com foco em aulas de Língua Portuguesa, outras orientações com foco na relação leitura e a Matemática e outras ainda com foco na relação leitura e Ciências, ou outros componentes curriculares.

A orientação de conclusão na formação docente ministrada e aqui nesse texto é a de que a leitura é uma “arquicompetência” (CEREJA, 2009), isto é, é a primeira competência e a que atravessa todas as outras competências, e que precisa ser considerada como uma estratégia escolar no enfrentamento de baixos índices de aprendizagem, a exemplos dos baixos índices na Prova Brasil. Essa reflexão foi realizada com docentes do ensino fundamental em 2015. Mas, mesmo tendo se passado seis anos desde o curso mencionado, pensar e problematizar a prática de leitura na formação docente continua um tópico de discussão e de estudos relevante, principalmente quando está relacionado com a Prova Brasil, enquanto avaliação externa governamental.

Contextualização

Nos últimos anos, as redes municipais de ensino vêm empreendendo propostas e projetos para que os índices relacionados às avaliações externas governamentais possam ser melhores do que os apresentados em anos anteriores. Os municípios do alto sertão alagoano não estão fora dessa realidade. Nesse contexto, em 2015, convidado para uma discussão com um grupo de docentes de uma escola em um desses municípios, tomei a Prova Brasil, especificamente a de Língua Portuguesa, como parâmetro de avaliação realizada no segundo segmento do ensino fundamental, para, a partir desse instrumento avaliativo, refletirmos acerca de alguns parâmetros (de ensino, de aprendizagem) propostos por essa avaliação e, em dados momentos, aqueles utilizados no dia a dia por docentes na sala de aula, de modo a levantarmos questionamentos sobre processos e estratégias de leitura, especialmente no contexto de baixos índices de aprendizagem apontados na avaliação mencionada. O objetivo da discussão foi o de oferecer orientações,

para o tratamento dos textos nos processos de leitura, que sirvam aos diversos componentes curriculares. Em específico, o objetivo foi o de oferecer orientações sobre como a “informação” em um texto no ambiente escolar pode ser “acessada”, ou melhor, pode ser “construída”.

Inicialmente, a respeito da própria Prova Brasil, é importante que entendamos que essa é uma avaliação governamental que visa “avaliar”, em escolas, em municípios, o modelo de ensino que está proposto desde a década de 1990 através do Parâmetros Curriculares Nacionais². Aos olhos do governo federal esse mecanismo avaliativo se faz necessário para a reestruturação do ensino no Brasil, visto que, da LDB de 1971, a Lei 5.692/71, até a sua substituta, em 1996, a Lei 9.394/96, o mundo mudou – a sociedade é outra e são também outros os saberes e as competências necessárias para que as pessoas de modo geral possam ser consideradas partícipes, cidadãs. Logo, nessa lógica, aquela pessoa que não é detentora de competências e habilidades vistas como necessárias atualmente tende a ficar à deriva no turbilhão das práticas sociais em nosso tempo. Assim, faz-se de fundamental importância conhecer mais acerca do “modelo” de ensino, em cada escola, em cada município.

Todavia, a grande questão está no foco dado pela Prova Brasil e o foco dado pelas escolas, no tocante ao ensino e à aprendizagem de leitura. Ou seja, a grande questão elencada é saber se os critérios de ensino e de aprendizagem de leitura eleitos pela escola são os mesmos eleitos pela Prova, pois, caso contrário, a escola pode estar desenvolvendo um trabalho avaliado como “muito bom” por sua comunidade escolar, mas apontado como insuficiente de acordo com os critérios dessa avaliação externa. É necessário lembrarmos que esse tipo de avaliação não é sobre o aluno, mas sobre a escola. Cabe uma observação: não estou aqui afirmando que devemos nos prender ou mesmo ficarmos bitolados apenas à proposta da

² Mesmo que já tenhamos em 2021 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência curricular promulgado desde 2018, a Matriz de Referência da Prova Brasil ainda não sofreu alteração. De acordo com Maria Helena Guimarães de Castro, presidenta do Conselho Nacional de Educação (CNE), no Congresso Internacional “Volta às Aulas”, pelo Instituto Casagrande, em julho deste ano, a reformulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do qual a Prova Brasil faz parte, está em uma agenda estruturante para a educação brasileira pós-pandemia e se dará em diálogo com a implementação da BNCC. A discussão pode ser acessada em < <https://www.youtube.com/watch?v=D2E1yrxcDFg> >

avaliação externa, mas que devemos considerar quais fundamentos conceituais e metodológicos se encontram na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, da Prova Brasil, para pensarmos sobre leitura nos diversos componentes curriculares, estabelecendo diálogos.

A esse respeito, é relevante sabermos que a Prova Brasil (Língua Portuguesa) tem foco em determinados **objetos de conhecimento**, em dadas **competências** e em específicas **habilidades** (MELO, 2015), em leitura, pois, compreende que leitura é de fundamental importância para a construção de saberes conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais (COLL, 1998; CEREJA, 2009), nas diversas outras disciplinas, não apenas em “Língua Portuguesa”, visto que em todas **o que se quer fazer aprender é a tessitura de determinadas informações**, que processadas, tratadas, tornam-se conhecimentos, consideradas relevantes para a relação dos sujeitos aprendentes com o mundo, não no futuro, mas no seu cotidiano, no agora, no presente.

A partir dessa compreensão, nosso propósito foi o de problematizar os parâmetros de leitura estabelecidos pela escola e os propostos pela Prova Brasil, em sua Matriz de Referência em “Língua Portuguesa”, argumentando que esses “critérios” são essenciais não só nessa área, mas nas demais disciplinas, inclusive em “Matemática”, pois compreendemos que o processo de ler participa da construção de qualquer conteúdo (MENEZES, 2009). Para conhecermos, minimamente, os parâmetros de ensino e de aprendizagem utilizados pela escola, no município para o qual fizemos a discussão, tivemos acesso a livros didáticos utilizados em todas as disciplinas e também a exercícios realizadas em todos os componentes curriculares, em todas as séries do segundo segmento do ensino fundamental, de modo que esse material permitisse pensar sobre a relação estabelecida com os textos para estudos.

Nessas considerações iniciais, esclareço que a discussão está organizada em três momentos de reflexão, quais, sejam, i) O que se quer fazer aprender é a tessitura de determinadas informações, ii) Objetos de conhecimentos em leitura e a Matemática, e iii) Objetos de conhecimentos em leitura em Ciências (ou outros componentes curriculares). Inicialmente também deixo os seguintes questionamentos:

- Professor(a), você conhece os objetos de conhecimento de leitura, as competências e as habilidades relacionadas a eles, estabelecidos pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil?
- Você considera relevante conhecer esses critérios, denominados de “descritores”? Por quê?
- E vocês, docentes que não são de língua(gem), acreditam que conhecer esses critérios pode ser importante para a aprendizagem em Ciências, Matemática, História, Geografia e demais componentes curriculares?

O que se quer fazer aprender é a tessitura de determinadas informações

Dissemos anteriormente que o que queremos como docentes é que nosso(a)s aluno(a)s construam determinadas informações a respeito de determinados objetos de conhecimentos eleitos para o ensino e para a aprendizagem, em Língua Portuguesa, em Matemática, em História etc. Mas o que é uma *informação*? A grosso modo, podemos aceitar que a *informação* é um saber sobre fato, acontecimento, ideia; podemos aceitar que *informação* é fato, é conceito, é procedimento e é atitude, no sentido discutido por Coll (1998), por exemplo. Então, quando ensinamos, queremos que o(a)s aprendentes conheçam fatos, conceitos, procedimentos e atitudes, dentro de nossas áreas – é o que chamaríamos de, em nossas especificidades, “conhecimento linguístico”, “saber matemático”, “conhecimento histórico” etc. Todavia, é certo que a *informação* precisa ser processada, discutida, problematizada, para que seja considerada conhecimento pelo(a) aprendente. Mas, antes, a **informação precisa ser acessada**. Nossa reflexão aqui tem foco em como acessar a *informação*, não adentrando no mérito da problematização dessa. Prestar atenção a essa orientação é de fundamental relevância nesse “estudo”.

Assim, questiono: a *informação* está dada no texto, explicitamente, ou ela precisa ser “construída”? Ou seja, quando damos uma aula, quando lemos uma unidade de livro didático,

quando mostramos um vídeo, quando lemos um cartaz, a informação já está lá ou precisa ser (re)construída pelo(a) leitor(a), pelo(a) aprendente? Vejamos alguns exemplos de manchetes de jornal:

Manchete (A)

Figura 01: Manchete, na Gazeta de Alagoas, em 12 de fevereiro de 2015



Fonte: Gazeta de Alagoas (12-02-2015)

Na manchete (A), acima, **que informação é ou pode ser construída?** Para pensarmos sobre texto, informação e procedimentos de leitura algumas questões devem ser feitas, para além da superfície do texto. Inicialmente, é importante sabermos que a manchete foi publicada no Jornal “Gazeta de Alagoas”, em 12 de fevereiro de 2015. Outras questões que poderiam sobre um texto ser feitas: 1) Qual a função social de uma manchete? Será que saber a função social do texto ajuda a saber da informação? 2) Qual é a estrutura composicional de uma manchete? Será que essa estrutura de composição é um padrão de manchete? O que cada parte da manchete nos indica? 3) Quem produz uma manchete e para quem esse texto é produzido? Esse procedimento de leitura é essencial para a “entrada” nos textos, mas não apenas nos textos jornalísticos, em todo e qualquer texto.

Sobre a manchete (A), é importante pensarmos sobre os recursos linguísticos e não linguísticos utilizados: 1) Com base no tamanho da fonte, e considerando o negrito da sentença, que informação podemos construir? 2) Na sentença “Alagoas **recebe** dois ministros **nesta sexta**”, que informação construímos? ((a) mesmo usando “receb-e”, verbo construído linguisticamente no presente do indicativo, na terceira pessoa do singular (**Alagoas** recebe; ele/ela recebe), a informação é apresentada no futuro – como isso se processa? (b) todos os demais verbos aparecem no futuro do indicativo, quais sejam, “(eles) estarão”, “(ele [se]) reunirá” e “(ele) entregará” – que informação é construída a partir dessas duas opções linguísticas no uso dos verbos nessa manchete?). Agora, voltemos à questão inicial: **que informação é ou pode ser construída** na manchete acima? É um fato? É uma opinião? Dadas as questões propostas, é possível compreendermos que considerar os arranjos linguísticos (morfofossintáticos e morfossemânticos) é necessário, além dos aspectos extraverbiais mencionados.

Em continuidade, sobre a leitura, devemos considerar que, conforme o esquema apresentado abaixo, proposto a partir de Charaudeau (2005), todo e qualquer texto é construído por um “eu” do discurso, que se dirige a uma “outra” pessoa do discurso (aquela na interlocução), estabelecendo o *processo de transação*, um processo de apresentação/construção de significação, de informação. Vejamos o esquema:

Figura 02: Esquema que representa a relação texto, informação e leitura, a partir das ideias propostas por Charaudeau (2005)



Fonte: O Autor

Nesse esquema, devemos entender que o primeiro sujeito parte de um “mundo a significar”, tornando-o, no texto, um “mundo

significado”. Ou seja, ao depararmos com um texto, qualquer texto, esse sempre é um “mundo significado”, a partir de uma dada realidade do “eu”, que transforma ideias e interesses em uma informação, para um determinado perfil psicossocial de um(a) leitor(a)/telespectador(a), o “outro”, a “outra” do discurso. Sobre esse processo, a partir do texto em leitura, a manchete (A), podemos entender que o jornalista teve acesso a um fato que ocorreria, em Alagoas, a vinda de dois ministros, e construiu uma manchete jornalística para “noticiar” esse fato. Logo, ao lermos a manchete, temos ali um “mundo significado”. Porém, a informação não está na superfície textual, precisando, portanto, o texto passar por um **processo de leitura**, que inclui **levantar dados** (indícios, pistas) e **realizar inferências** acerca desses dados, tal como sugerimos com as questões propostas.

Nesse processo de leitura, é preciso conhecer alguns aspectos, que nos servem de dados e que permitem que realizemos inferências, quais sejam,

I – Procedimentos de leitura (localizar informações explícitas ou implícitas, inferir sentidos de palavras ou expressões, identificar a informação geral, distinguir se a informação é fato ou opinião)

II – Suporte, gênero e sujeitos do discurso (considerar o material gráfico (foto, imagens, desenhos) função social do texto, sujeitos do discurso etc.)

IV – Coerência e coesão no processamento do texto (estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições; identificar a ideia principal, diferenciar partes principais de partes secundárias etc.)

V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (identificar efeitos variados, seja pela pontuação, seja por outras notações, seja pela escolha de palavra ou expressão, seja recurso ortográfico ou morfossintático)

Esses aspectos têm que ser *objeto de conhecimento*, de ensino e de aprendizagem na escola, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, apenas considerando todos esses objetos de conhecimento (e tendo competências para levantar os dados e

refletir sobre eles) é que podemos construir as informações “significadas” nos textos, pois elas não estão dadas lá, na superfície. Esse é o *processo de transação*, que necessita, portanto, de habilidades específicas de língua (gem), como as mencionadas anteriormente.

Ou seja, na leitura, não basta apenas identificar palavras, circulando-as, selecionando-as, grifando-as, marcando opção etc., como recorrentemente se costuma fazer nas aulas de Língua Portuguesa, como observamos em quase todas as atividades propostas nos exercícios consultados, nos materiais didáticos da escola para a qual a formação foi ministrada. Faz-se necessário saber sobre os objetos de conhecimento antes mencionados, I, II, IV e V e ter desenvolvido as habilidades elencadas, tendo a “inferência” como a principal delas. Dizendo de outro modo, o “conteúdo” a ser ensinado não está lá, dado, sendo preciso um processo de leitura para que o aluno e a aluna possam construí-lo, construir a informação ali significada, de modo a torna-la conhecimento. Vejamos estas outras manchetes:

Manchete (B)

Figura 03: Manchete, na “Tribuna Independente”, em 29 de janeiro de 2015



Fonte: Tribuna Independente (29-01-2015)

Manchete (C)

Figura 04: Manchete, na Gazeta de Alagoas, em 29 de janeiro de 2015



Fonte: Gazeta de Alagoas (29-01-2015)

A manchete (B) foi publicada no “Jornal Tribuna Independente”, em 29 de janeiro de 2015, e a manchete (C) foi publicada na “Gazeta de Alagoas”, também em 29 de janeiro de 2015, ambos os jornais de circulação no estado de Alagoas. Para realizarmos essa leitura, que aspectos devem ser considerados? É importante considerarmos as orientações dadas no processo de leitura da manchete (A). Questiono: Será que essas duas manchetes estão significando o mesmo fato, ou é uma opinião? Ou seja, será que elas significam a mesma informação? Para pensarmos a respeito, podemos considerar, no aspecto linguístico, as locuções verbais “pode subir”, em (B), e “deve subir”, em (C). Será que essas locuções verbais significam a mesma informação? É preciso também relacionar tais locuções verbais às demais informações ali significadas. Para essa leitura, pode ser interessante refletirmos sobre a posição político-ideológica historicamente assumida por cada jornal.

Os objetos de conhecimentos em leitura e a Matemática

Nessa problematização anterior, entendemos que sobre qualquer texto é preciso construirmos a informação ali significada, pois, é a partir dessa informação que construímos o conhecimento, o que ocorre em qualquer componente curricular. Desse modo, é de grande relevância considerarmos que os textos podem ser transversais (ou são transversais), isto é, significam informações acerca de diversos saberes do mundo, não sendo nunca apenas disciplinares, isto é, de uma única disciplina³. Logo, em uma *nota de jornal*, notícia curta, podem ser construídas informações tanto a respeito de língua(gem) como também de matemática, por exemplo, como também de aspectos geográficos ou históricos. Nesse sentido, a leitura tem caráter interdisciplinar e transversal. Vejamos esta *nota*,

³ É importante considerarmos que, ao falarmos em “práticas de leitura inter/transdisciplinares”, a noção de “interdisciplinar” está para a prática de leitura que se desenvolve a partir da contribuição dos diversos componentes curriculares, na qual a abordagem se dá a partir do olhar de diferentes disciplinas escolares, seguindo as ideias de Rocha (2013). Já a abordagem “transdisciplinar” está para o processo em que o objeto de conhecimento é visto a partir não mais de um olhar fragmentado por “disciplinas”, mas numa tessitura que propõe convergência, conforme discorre Ronca (2011).

publicada em 09 de agosto de 2015, no “Jornal A Tarde”, de circulação no estado da Bahia.

Figura 05: Nota, no Jornal “A Tarde”, em 09 de agosto de 2015



Fonte: Jornal “A Tarde” (09-08-2015)

Que informação é ou pode ser a partir da nota construída? Levemos em consideração todas as questões já apontadas na leitura das manchetes. Além dessas, alguns pontos podem ser destacados, de modo a fomentar a informação. Vejamos: i) Inicialmente podemos considerar que no título da nota “Detran abre 75 vagas temporárias”, a ação (o verbo) é apresentada no presente do indicativo (“abr-e”). No entanto, logo no início da nota, o advérbio de tempo “amanhã” possivelmente muda esse tempo verbal. Questionamos: as vagas já estão abertas ou só a partir do dia seguinte a essa publicação? – o uso dos verbos “abrirá” e “serão” podem ajudar também nessa indagação. ii) Uma outra questão pode ser importante para quem tenha tido interesses nessa nota: a) o salário para o cargo de nível superior é de R\$ 1.111,83? Como é possível saber disso?; b) Foi dada a informação de que todo cargo de nível médio receberá salário menor do que o cargo de nível superior? C) Qual a diferença entre as “variáveis” dos salários apresentados? A partir dessa leitura, é

possível construirmos saberes/informações relacionadas à Matemática? Que informações são passíveis de serem construídas?

Dado esse exemplo de leitura, possível também em uma aula de Matemática, os mesmos objetos de conhecimento citados anteriormente da Prova Brasil, aparecem, sendo necessários serem considerados, bem como as competências e habilidades linguísticas relacionadas a eles, já enfatizadas. Logo, é importante aprendermos que mesmo na aula de Matemática não podemos nos restringir aos cálculos (como tem sido comum, e como visto a partir dos exercícios consultados), pois se faz necessário um contexto, como na nota, de modo a fazer o(a) aluno(a) considerar as variáveis ali significadas. Dessa maneira, podem ser mais pertinentes leituras como essas do que simplesmente o **exercício de problema** fora de uma leitura e de uma discussão, como normalmente presenciamos nos materiais didáticos consultados. Com a leitura da nota, ainda é possível que o(a) próprio(a) aluno(a) construa seus “exercícios de problema”.

Contudo, mesmo que o “exercício de problema” seja apresentado sem uma leitura anterior, como a antes mostrada, é necessário que aluno(a)s e docentes tenham em mente que o exercício de problema é um texto como outro qualquer, com um “eu” e um(a) “outro(a)” do discurso e que possui uma estrutura de composição que precisa ser conhecida e reconhecida, pois é a partir dela que podemos levantar inferências das informações dadas e dos “problemas” levantados⁴. Vejamos!

⁴ A esse respeito, em 2010, organizei o material didático “Gênero textual questão de exercício – parte I e parte II”, para aulas de “Comunicação e Expressão” no curso de Matemática, 3º período, na Universidade Estadual de Alagoas.

Figura 06: Exemplo de exercício de “problema”

1. Na limpeza de um parque foram recolhidas embalagens recicláveis, totalizando 1.258 latinhas, 2.000 fracos e 520 vidros de alimentos.

1ª Parte

a) Qual foi o material em maior quantidade? Quantas embalagens?

2ª Parte

b) De qual embalagem temos 1 unidade de milhar, 2 centenas, 5 dezenas e 8 unidades?

c) Ordene os números do maior par ao menor.

Fonte: O Autor

Como no exemplo, na primeira parte, é apresentada uma situação, que destaca uma informação sobre um acontecimento, do qual se pode focalizar quem ou o que fez/faz algo e as circunstâncias em que se fez/faz (circunstâncias de tempo, espaço, posição, de lugar, de modo, de finalidade etc.) e na segunda parte são realizadas as perguntas (ou só uma pergunta), seja direta (através de pronomes interrogativos) ou indireta (sem pronomes interrogativos) e podem aparecer também comandos, sempre positivos (com verbos no imperativo afirmativo). Nos “exercícios de problema” podem aparecer complementos, como gráficos, fotografias, tabelas, mapas, ou mesmo notícias ou reportagens, todos eles agregando informação às circunstâncias e por isso precisam ser também lidos.

Os objetos de conhecimentos em leitura em Ciências (ou outros componentes curriculares)

Já entendemos que a informação não está dada nos textos. Ao contrário, compreendemos que o “eu” do discurso parte de uma realidade e tenta significá-la no texto, transitando de um “mundo a significar” (sua noção de mundo) a um “mundo significado”, isto é, passando a uma informação a ser, pelo(a) “outro(a)” do discurso, acessada, construída. Para tanto, devem ser considerados aspectos como

- i) procedimentos de leitura,
- ii) suporte, gênero discursivo e os enunciadores,
- iv) a coerência e a coesão entre as partes do texto,
- v) as relações entre os recursos expressivos e seus efeitos de sentido, e
- vi) a variação linguística⁵, bem como
- iii) a relação entre os textos.

Sendo assim, em todas as disciplinas escolares os textos estão presentes e são a unidade de nosso trabalho. Por isso, eles não podem ser negligenciados, ou apagados, como recorrentemente acontece. Logo, para iniciarmos o capítulo 16, “O sistema genital”, do livro “Ciências – nosso corpo”, do projeto Teláris, 8º ano, por exemplo, precisamos considerar todos esses objetos de conhecimentos citados e as competências e habilidades a eles relacionadas, pois só assim é possível a construção da informação, nessa capa de capítulo, como vemos abaixo.

Que informação pode ser construída nesse início de *unidade didática*? O que o título pode indicar? O desenho ao lado do número indicativo do capítulo é importante na construção da informação? Ainda nas imagens, que relação se estabelece entre o título, o desenho ao seu lado e a figura 16.1, de “um embrião dentro do útero”? E a imagem de Leonardo da Vinci? O texto traz algumas informações sobre da Vinci que são importantes nesse momento inicial de aprendizagem sobre o sistema genital? Por quê? Em que essas questões propostas podem nos ajudar nessa leitura?

⁵ Não citamos em nenhum momento a variação linguística, ficando esse objeto de conhecimento para posterior reflexão.


Figura 07: Capítulo de livro, no livro *Ciências – nosso corpo*, do Projeto Teláris, 8º Ano

Capítulo **16** **O sistema genital**

Na figura 16.1 você pode ver o desenho de um embrião dentro do útero. A figura mostra ainda um retrato da pessoa que fez esse desenho, um artista muito famoso e também inventor que viveu na Itália no período conhecido como Renascença e fez vários desenhos de anatomia humana.

Esse artista ficou muito famoso por seus quadros, especialmente aquele conhecido como *Mono Lisa*.

Você sabe de quem estamos falando?
Trata-se de Leonardo da Vinci (1452–1519), um homem da ciência e das artes.



16.1 Ilustração de um feto humano e de Leonardo da Vinci.

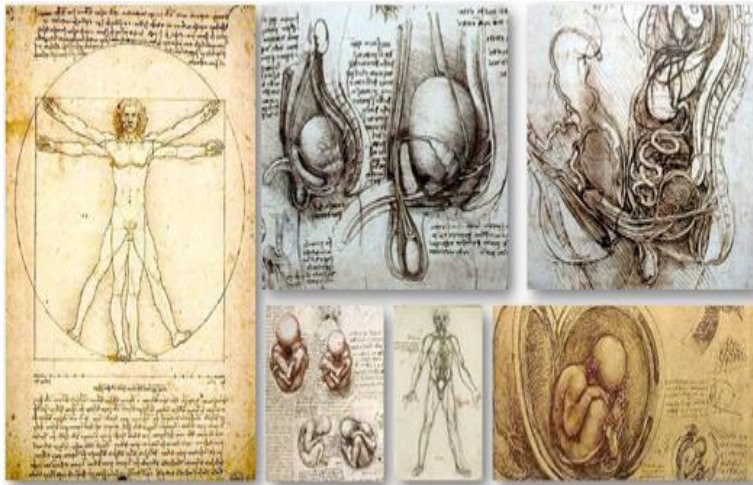
Para entender melhor como ocorre a reprodução humana e por que essa reprodução é muito mais que uma simples transmissão de genes de pais para filhos, vamos estudar os sistemas genitais (ou reprodutores) do homem e da mulher.

A questão é ■ Que diferenças existem entre o sistema genital masculino e o feminino? Você conhece as funções das principais partes desses sistemas?

Fonte: Fernando Gewandszajder (2012)

Vejamos mais alguns desenhos produzidos por Leonardo da Vinci, encontrados em busca na Internet:

Figura 08: Desenhos anatômicos de Leonardo da Vinci



Fonte: Disponível em <https://www.encurtador.com.br/>

Você sabe como são denominados esses desenhos? Eles são desenhos anatômicos. Mas, o que significa? Significa que são desenhos da estrutura/organização dos seres vivos, tanto interna quanto externa. Então, podemos ampliar os saberes de que Leonardo da Vinci “fez vários desenhos da anatomia humana”, conforme nos diz o texto e como podemos ver nos desenhos acima. Que informação, agora, podemos construir sobre essa capa de unidade didática a respeito do sistema genital, a partir dessa outra informação? Certamente a informação ali construída é a de que os sistemas reprodutores serão estudados a partir de desenhos anatômicos, assim como era estudado o corpo pelo “homem da ciência e das artes”, informação logo “comprovada” pelos diversos desenhos anatômicos ao longo do capítulo.

Nesse caso, parece que os textos anteriores, os desenhos anatômicos de da Vinci, foram necessários para que a informação fosse construída com maior propriedade. Isso é um dos tipos do que

se denomina de “relação entre textos”, no sentido de que é preciso “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação entre textos que tratam do mesmo tema”, por exemplo, e “reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema”. Essa última competência também se caixa bem na leitura das manchetes (B) e (C), antes lidas.

Algumas considerações

Ao longo dessa sucinta reflexão, apresentamos alguns exemplos da relação texto, leitura e construção de informação, processo vital para a aprendizagem em qualquer disciplina escolar. Nesse processo, alguns critérios são elencados, conhecidos como “objetos de conhecimento” em leitura, tendo a eles relacionadas algumas competências e habilidades, apresentadas na Matriz de Referência em Língua Portuguesa, da Prova Brasil, como “descritores”.

Considerando esses parâmetros, todo e qualquer texto, a unidade do processo de ensino e de aprendizagem, deve ser problematizado, a partir do levantamento de dados e de inferências sobre esses. Por essa perspectiva, a leitura torna-se uma **arquicompetência**, como denominada por Cereja (2009), a competência primeira e a que atravessa todas as outras. Nesse sentido, seja para aprender os conhecimentos linguísticos, ou os matemáticos, ou históricos, ou geográficos, ou das ciências, é preciso antes aprender a ler, leitura sempre transversal e interdisciplinar, ou transdisciplinar. Seja em Matemática ou em Ciências, por exemplo, as informações precisam, para ser construídas, de saberes linguístico-discursivos, e de procedimentos de leitura sobre esses, como aqui comentados.

Desse modo, as aulas de Língua Portuguesa precisam ir além das frases soltas, descontextualizadas, precisam ir além dos conteúdos gramaticais abstratos/isolados. Nessas aulas, não basta classificar as palavras, circular os substantivos, reconhecer os verbos, marcar a palavra escrita corretamente, coletar sentidos no dicionário ou quantificar estrofes e versos em poemas. Não é suficiente transformar adjetivos em advérbios.

Nessa mesma linha de raciocínio, nas aulas de Matemática, devemos ultrapassar o mero cálculo, descontextualizado. Nas aulas de História, não é relevante apenas desenhar e pintar mapas, ou perguntar *onde* ou *qual*, tampouco transcrever conceitos. Nas aulas de Ciências, não basta classificar, conceituar ou assinalar – o mesmo que acontece nas aulas de Geografia.

Se assim continuarmos, estaremos andando na contramão dos critérios estabelecidos na Prova Brasil⁶, e, desse modo, o índice de aprendizagem e de ensino da escola continuará o mesmo, pois o trabalho desenvolvido estará obsoleto, sem validade, de acordo com essa avaliação externa. Talvez por serem estabelecidos parâmetros diferentes, entre o trabalho desenvolvido na escola e a proposta da Prova Brasil, os índices sejam considerados negativos. Assim, encerro com uma pergunta: de acordo com o posicionamento aqui construído/discutido, que atitudes de tratamento aos textos, aos “conteúdos”, podem ser desenvolvidas pelo corpo docente dos estabelecimentos de ensino frente aos baixos índices na Prova Brasil?

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008, p. 19-105.

CEREJA, W. Leitura: uma arquicompetência. **Nova escola**, edição especial, nº 227. São Paulo: Abril, Nov. 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiológica do texto e do discurso. In. M. A. L. Pauliukonis e S. Gavazzi (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27, 2005. Disponível em < <http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html> >. Acessado em 04 de agosto de 2015.

COLL, César. Introdução: os conteúdos na educação escolar. In. César Coll et. al (Orgs.). **Os conteúdos na reforma – Ensino e aprendizagem**

⁶ Sugiro a leitura do texto “A prova brasil e a formação do professor de Língua Portuguesa – para além dos procedimentos metodológicos”, de Ismar Inácio dos Santos Filho, disponível em < <http://www.webartigos.com/artigos/a-prova-brasil-e-a-formacao-do-professor-de-lingua-portuguesa/19070/> >. Acesso em maio de 2010.

de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 09-16.

MELO, Guiomar Namó de. Afinal, o que é competências? Disponível em < <https://julcirocha.wordpress.com/2007/11/27/afinal-o-que-e-competencia/> >. Acesso em 04 de agosto de 2015.

MENEZES, Luiz Carlos de. A língua em todas as disciplinas. **Nova Escola**, nº 221, São Paulo: Abril, Abr, 2009, p. 90.

ROCHA, Sílvio Jandir da. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In. José Clovis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio – pressupostos teóricos e desafios da prática.** São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 139-163.

RONCA, Paulo Afonso. Conhecimento total [Entrevista]. **Nova Escola**, 2001. Disponível em

<http://xuxugaldino.blogspot.com/2008/05/transdisciplinaridade-na-revista-nova.html>. Acesso em 18 de maio de 2013.

ALFABETIZAÇÃO TARDIA DO SURDO NA ESCOLA PÚBLICA E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA

Márcia Barbosa de Moura (UFPI)¹

Introdução

O processo de alfabetização em Libras assemelha-se com os dos ouvintes, pois utiliza a memorização e o letramento; isso ocorre através de experiências, bem como da consciência do tema estudado. Este estudo evidencia ideias e reflexões sobre o processo de alfabetização de crianças surdas com distorção idade/série, na primeira série do Ensino Fundamental, buscando, nas pesquisas da Neurociência, as explicações para os problemas ocorridos na fase da alfabetização, tais como: dificuldade de ler e escrever. A pesquisa foi desenvolvida com participação de três professoras que atuaram na alfabetização dos surdos, no ano de 2019, em distintas escolas públicas na rede Municipal de Educação da cidade de Picos-PI.

Diante disso, como objetivo geral buscou-se conhecer as metodologias de ensino usadas por essas professoras para alfabetizar os surdos. Os objetivos específicos: averiguar se as atividades aplicadas pelas professoras na alfabetização de crianças surdas têm relação com a Neurociência; identificar os pontos convergentes nas estratégias pedagógicas; entender as causas que levam a alfabetização tardia do surdo.

A intervenção tardia, no caso da surdez, é muito frequente, especialmente se a pessoa convive com uma família ouvinte. Após o diagnóstico é comum que ainda haja resistência, não só para aceitar a condição de surdo da criança, mas, também, para adotar a Língua de Sinais. Diante disso, questiona-se: quais as propostas metodológicas que as professoras desempenharam na alfabetização dos surdos com distorção da idade-série?

A metodologia escolhida para alcançar os objetivos deste trabalho configura-se como qualitativa, além disso, foi feita uma

¹ Universidade Federal do Piauí – UFPI, Programa de Pós-graduação em Letras – PPGEL. Email: marciaportugues4@gmail.com

pesquisa bibliográfica a fim de levantar fontes teóricas, levando-se em consideração ideias de autores que tratam da temática, dentre eles: Oliveira (2002), Tapia (2003), Luria (1981), Santana (2007), Terra-Fernandes (2018).

Portanto, com esta pesquisa espera-se que seja feita uma reflexão crítica sobre o tema em questão. Assim, o presente trabalho visa contribuir com discussão acerca da surdez e linguagem, amparados pela Neurociência, tema que interessa aos educadores, professores, psicopedagogos.

Práticas pedagógicas na alfabetização do surdo

Uma das soluções cabíveis ao desenvolvimento de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, a intervenção ativa nas dificuldades, é a inovação e o dinamismo na prática docente, contextualizando, de maneira flexível, as atividades e a sua metodologia, adequando às necessidades individuais de cada educando, visto que, a teoria, etapa em consonância com o cotidiano, deve estar em constante processo de discussão e reflexão crítica.

A aprendizagem, nessa ótica, torna-se plena de significados. Com isso, o professor deve não só ter clareza teórica, mas entender a sala de aula como espaço que permita, favoreça e estimule a presença, a discussão, a pesquisa, o debate acerca de todos os aspectos que favorecem uma educação significativa, prazerosa e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos, participando de um processo histórico em movimento (FITA, 2013).

A partir da ideia proposta acima, o ensino é uma maneira de inter-relacionar professores, alunos e conhecimento. No entanto, Tapia (2003) destaca que:

O professor ainda está arraigado no modelo de sua formação e poucos percebem que muitos dos problemas que surgem na sala de aula e na escola, estão em função da própria ação docente diante de conhecimento. Todas as dificuldades que se apresenta no trabalho docente com os alunos, como: desinteresse da família, repetência, responsabilidade e causas externas. Esses condicionamentos são influentes, é preciso ser levado em conta para que seja feita alguma coisa para atender tais dificuldades (TAPIA, 2003, p.26).

Todavia, os estudos, as vivências e a aprendizagem escolar é algo essencial para o desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, os aspectos relevantes do processo de ensino-aprendizagem devem conduzir à reflexão construtiva sobre o ato de ensinar e aprender, visto que a aprendizagem precisa ser contínua, tanto para os alunos quanto para os professores.

Dessa forma, para o ensino da linguagem escrita para o surdo é interessante “partir de atividades práticas e de vocabulários que sejam do interesse do aluno podem ser formas de motivá-lo a aprender” (TERRA-FERNANDES, 2018, p.153) No entanto, as práticas pedagógicas utilizadas com alunos surdos evidenciam, em muitas situações, a atenção voltada apenas ao treino de repetição de palavras, como ensaios e escrita do nome de objetos. Ainda, as instituições escolares trabalham, sobretudo nos anos iniciais da vida escolar, com atividades exclusivas de metalinguagem, incluindo exercícios tradicionais. Portanto, Kubaski e Moraes (2009) afirmam que:

Independentemente de estar inserido em escola especial ou escola comum, o aluno surdo tem direito a uma metodologia que atenda às suas necessidades, a partir de vivências, dramatizações e uma variedade de jogos. Para isso, o professor deve lançar mão de estímulos visuais para que as crianças se apropriem de todos os conceitos (KUBASKI; MORAES, 2009, p.341).

As condições de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de escolarização do aluno surdo dependem, por via de regra, do modo pelo qual são encaradas suas dificuldades e as diferenças ocorridas no processo educacional pelas instituições, levando-o a adquirir confiabilidade para superar as dificuldades encontradas. Entretanto, é preciso destacar que o surdo, na maioria das vezes, antes de ter incapacidade na escola, apresenta objeção de aquisição da língua de sinais, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte.

A relação da linguagem e cérebro

Com o advento das pesquisas da Neurociência é possível identificar como a linguagem se processa no cérebro. Nesse sentido, as técnicas de neuroimagens têm contribuído para o avanço dos estudos. Hoje, sabe-se que há uma especialização dos hemisférios cerebrais na espécie humana, “embora as zonas primárias sejam bilateralmente simétricas, tanto estrutural como funcionalmente, as zonas secundárias e terciárias são heterogêneas nos lados esquerdo e direito do cérebro” (LURIA, 1981, p.215)

Os hemisférios cerebrais exercem funções distintas. De acordo com Santana (2007, p.223):

Apesar das polêmicas e discussões acerca da especialização cerebral, predomina, ainda hoje, a visão de que nos ouvintes há uma prevalência da especialização da linguagem no HE. (...) Partindo desse pressuposto, poder-se-ia hipotetizar que, se as áreas responsáveis pela visão estão preferencialmente no HD, se a língua de sinais é uma língua de modalidade visuomanual e se o HD é responsável pelos aspectos visuoespaciais, essa língua deveria ter sua especialização no HD. Entretanto, a língua de sinais apresenta a mesma propriedade e segue os mesmos princípios de organização cerebral das línguas de modalidade oral controladas pelo HE.

Vale salientar que os hemisférios funcionam de forma simultânea para o desempenho da linguagem, nos indivíduos surdos, assim como exercem as mesmas funções que no cérebro dos ouvintes, porém, quando a aprendizagem é de uma segunda língua ocorre de forma distinta (TERRA-FERNANDES, 2018). Sobre isso, Valadão et. al (2014, p, 840) dizem que:

Tanto os surdos quanto os ouvintes bilíngues, quando realizavam tarefas em suas línguas nativas, apresentaram robustas ativações em áreas clássicas da linguagem no hemisfério cerebral esquerdo. Entretanto, as tarefas na segunda língua não apresentaram ativações nessas regiões, sugerindo que a aquisição precoce de uma língua natural é importante para a mediação da linguagem nessas áreas, independentemente da modalidade da língua.

É importante acontecer a aprendizagem da língua nativa para que, em seguida, ocorra a aquisição da segunda, porque os hemisférios cerebrais não exercem os mesmos comandos na aquisição desta. Pode-se dizer que os surdos e os ouvintes têm mais facilidade na aquisição da língua natural.

No entanto, ainda são necessários estudos para desmembrar os mistérios do processamento da linguagem no cérebro. Diante disso, Terra-Fernandes (2018, p. 39) defende que “a função do lobo occipital é processar as informações visuais, no surdo ele se estimula mais, ao lado dele está o lobo parietal responsável pela organização abstrata da linguagem, visto que a Libras é uma língua visual”. Sendo assim, nos sujeitos surdos, no que se referem a aprendizagem de uma língua, os lobos citados trabalham mais no sentido de realizar a decodificação dos elementos linguísticos no cérebro. Desse modo, “na falta de um dos sentidos (audição, visão etc.), a natureza trata de desenvolver mais os sentidos restantes” (RODRIGUES APUD NADER, 2011, p.43).

Os problemas com a criança surda são diversos, principalmente quando ele pertence a classe média baixa, com pais sem instrução. Sobre isso, Grando (2013, p.27) afirma que “a maturação cerebral que acontece entre 3 e 6 anos de idade, e o ambiente em que a criança se desenvolve também é um importante fator para a sua aprendizagem”. Ainda de acordo com essa autora, uma alimentação saudável contribui para a o amadurecimento do córtex cerebral. O desenvolvimento do cérebro depende dos estímulos externos, além da carga genética, assim o cérebro humano é “mais do que natureza (patrimônio genético) versus criação (vivências, meio ambiente, cultura), mas um substancial ênfase na interação” (SHONKOFF; PHILLIPS APUD BARTOSZECK; BARTOSZECK, 2012, p. 5)

A plasticidade dos neurônios permite a construção de conexões sinápticas² que permitem o ser humano aprender, realizar

² 1 De acordo com Annunziato e Da Silva (1995), sinapses são a formação de conexões entre neurônios ou entre neurônios e estruturas efetoras, que permitem a passagem do impulso nervoso entre as células. As sinapses podem ser elétricas, químicas ou gasosas, sendo as mais comuns as químicas, onde os neurônios sintetizam substâncias químicas genericamente denominadas neurotransmissores – que transmitem informação entre um neurônio e outra célula e, por isso, é utilizada a expressão ‘a aprendizagem depende das sinapses.

diversas atividades, tais como ler, escrever, brincar, entre outras. Dessa forma, há neurônios que exercem “as funções visuais, motoras, auditivas, bem como neurônios que produzem emoções, outros que comandam os músculos e órgãos como o coração, os neurônios da memória e, ainda, outros que produzem pensamentos e vontades” (LENT, 2010, p.21).

A linguagem tem importância social, pois é por meio dela que as pessoas se comunicam, então a investigação do funcionamento do cérebro, em relação à linguagem, contribui para os profissionais da educação, assim estes entendem as dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da sala de aula.

No tocante ao que se trata de conceituação, é importante destacar que língua e linguagem não são sinônimos e isso é de suma importância quando se fala em Libras. De acordo com o portal da linguagem de Libras (2021), a língua é um conjunto de palavras organizadas por regras gramaticais específicas e, para que seja entendida, não basta simplesmente conhecer o significado das palavras, mas é preciso aprender e entender a gramática. Desse modo, “a língua expressa no discurso tem um papel central no desenvolvimento cognitivo possibilitando à criança a atividade mental consciente” (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 54).

Já a linguagem é o ato de se comunicar com alguém, ou seja, de transmitir uma mensagem, comunicando ideias, pensamentos e opiniões, podendo ser verbal ou não-verbal. Portanto, Libras é uma língua, pois possui estrutura gramatical própria e é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão do Brasil desde 2002, através da Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002 (PORTAL DE LIBRAS, 2021).

Alfabetização tardia do surdo e neurociência

Para que ocorra a aprendizagem da leitura e da escrita, o surdo precisa receber estímulos externos, pois estes são bastantes relevantes. Ainda é necessário repetir o processo de conexões entre a informação da memória de trabalho³ e a nova, para que a conexão

³ Todas as memórias são associativas, ou seja, se adquirem através da ligação de dois grupos de estímulo, por exemplo, um grupo de estímulos como um livro ou uma sala de aula ligado a

seja facilmente recuperada da memória de longo prazo” (IZQUIERDO, 2004, p. 102). Por conseguinte, o processo de alfabetização do surdo tem que iniciar com o estímulo visual por meio das imagens e sinalização em libras e buscar retomar as informações já aprendidas.

De acordo com estudos da neurociência, o corpo e o emocional da criança devem estar envolvidos no processo de alfabetização. Fischer (2001, p.70) diz que:

É importante que a atividade tenha sentido para a criança, ou seja, que haja uma interpretação lógica, pois sem isto, não haverá envolvimento emocional, e portanto, não se criará relação com a atividade, descartando possibilidades de atenção necessárias à realização da atividade. É importante que o envolvimento emocional atue como fator motivacional, pois é através deste processo que a atividade será memorizada.

As atividades da alfabetização dos alunos surdos, principalmente aqueles com distorção de idade-série, devem mostrar a realidade social dos surdos, estimular a movimentação das partes do corpo para ativar o funcionamento cerebral, a fim de compreender a relação prática usual daqueles conhecimentos com sua realidade. Muitos alunos surdos sinalizam, porém não conhecem as regras e a estrutura de sua própria língua, pois ainda falta o ensino sistemático da Libras acessível, assim como é ensinada a Língua Portuguesa para os ouvintes (TERRA-FERNANDES, 2018).

O ambiente escolar apresenta-se como o segundo ambiente no qual a criança desenvolverá suas relações sociais, pois a família é a primeira instituição onde a criança tem contato com uma língua e pratica suas interações sociais. Assim, caso os estímulos recebidos em casa forem precários, os resultados serão observados no contexto

outro grupo de estímulos, como o material lido ou aquilo que se aprende. Do ponto de vista da função, há um tipo de memória essencial tanto na aquisição, quanto no momento de evocação de toda e qualquer memória: a memória de trabalho. A memória de trabalho é um tipo de memória denominada declarativa e representa para o ser humano aquilo que a memória RAM representa nos computadores: mantém a informação ‘viva’ por alguns segundos ou minutos, enquanto ela está sendo processada. Já as memórias que persistem além de alguns segundos, denominam-se memória de curta duração e memória de longa duração (IZQUIERDO *et al.*, 2013).

escolar, e isto pode ser constatado, principalmente, nos aspectos linguísticos da criança (GRANDO, 2013).

Quadros (2000), “ao pensar numa alfabetização para surdos, preconiza iniciá-la na Língua Brasileira de Sinais”. Dessa forma, cabe aos professores buscar conhecer a realidade da criança e o meio em que ela está inserida, pois, a partir daí, torna-se possível desenvolver um trabalho fomentado para o desenvolvimento da aprendizagem.

As crianças têm contato com a linguagem oral desde os primeiros anos de vida, mas o processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura ocorrem de forma estruturada quando a criança entra na escola. Em relação a idade adequada para a alfabetização, a BNCC (2017) afirma que:

A criança matriculada nos (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental espera-se que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BNCC, 2017, p.89-90).

A partir disso, e, sabendo que a criança no Brasil é matriculada, obrigatoriamente, no primeiro ano do ensino fundamental, com seis anos de idade, em suma, ela pode ser alfabetizada até o final dos sete anos, porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação menciona que, ao final do primeiro ano, a criança deve estar alfabetizada (BRASIL, 1996). Já os estudos da Neurociência entendem que “a alfabetização científica deve iniciar já na pré-escola (jardim I, II), primeira e segunda séries do ensino fundamental, particularmente com relação ao desenvolvimento do cérebro humano” (BARTOSZECK; BARTOSZECK, 2012, p. 9).

Metodologia

Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa que visou explorar os fenômenos, observando características não especificadas pela pesquisa quantitativa (BEUREN, 2004, p. 92). Também foi feita uma pesquisa bibliográfica que se determina pelo levantamento de literatura.

O espaço e sujeitos da pesquisa consistiu em três professoras de escolas públicas que trabalharam no ensino regular no ano de 2019 como alfabetizadoras de surdos, na primeira série do fundamental I, na rede Municipal de Educação da cidade de Picos-PI. As docentes são formadas em Pedagogia, têm especialização *latu senso* em Educação Especial e para atuarem na alfabetização de surdos fizeram cursos de aperfeiçoamento em Libras.

Coleta de dados

A coleta de dados aconteceu de forma semiestruturada por meio da aplicação de questionários com seis perguntas subjetivas para as três professoras, sobre a temática alfabetização tardia do surdo. O objetivo foi identificar se os pontos convergentes nas metodologias de ensino das professoras têm relação com as propostas de alfabetização na perspectiva da Neurociência.

A elaboração do questionário aconteceu no mês de agosto de 2020, após a realização do levantamento bibliográfico, bem como de discussões nas aulas da disciplina Tópicos Especiais em estudos Linguísticos III. O questionário foi aplicado de forma *on-line* via e-mail e pelo *WhatsApp*, as respostas foram disponibilizadas pelas professoras de forma escrita e por meio de áudios.

Análise e discussão dos resultados

A análise é exploratória, assim, é uma etapa inicial para um posterior aprofundamento temático (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 254), portanto, a análise de dados tem o intuito de compreender os pontos convergentes entre as respostas das professoras em relação às metodologias de ensino para alfabetizar a criança surda com

distorção da idade e série. Dessa forma, seguem os questionamentos e os resultados.

As professoras são identificadas pelas letras A, B, C a fim de preservar suas identidades, bem como a fidedignidade da pesquisa.

No primeiro questionamento, as participantes foram indagadas sobre qual o método de alfabetização que elas utilizaram para alfabetizar os surdos e em qual idade os alunos são alfabetizados. As professoras afirmaram que:

A: Método bilíngue, é muito relativo, varia de aluno às vezes, o aluno consegue ser alfabetizados aos sete anos, outros não, o acompanhamento da família é muito importante. B: Uso o método bilíngue, os alunos surdos dificilmente conseguem serem alfabetizados antes dos 10 anos. C: No método bilíngue, na minha escola os alunos surdos já chegam com idade avançada para série da alfabetização, entre oito ou nove anos, o primeiro ano é sem sucesso, o segundo eles se adaptam, de fato eles só são alfabetizados aos onze ou doze anos.

A partir das contribuições da Neurociência, entende-se que a alfabetização do surdo deve iniciar por meio da Língua Brasileira de Sinais. As participantes têm o conhecimento de seguir o método adequado, confirmando o que a maioria dos estudos da Neurociência apontam como forma correta de alfabetizar, ou seja, a importância da Libras para o desenvolvimento linguístico, assim, “para a alfabetizar do surdo, ele precisa ser imerso no ambiente linguístico que possibilite sua aquisição natural, mostrando palavra e imagem” (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 50).

Em relação à idade que ocorre a alfabetização dos surdos, ficou explícito que eles geralmente são alfabetizados com uma idade avançada. Apesar das professoras utilizarem o método bilíngue, isso confirma o que a Neurociência diz que a falta de acompanhamento da família é um dos contributos para esse problema (LIMA, 2019). Além disso, a falta de domínio da Língua Brasileira de Sinais também ajuda para que isso ocorra. Logo não é só a escola que tem o papel de alfabetizar, é um conjunto família e escola.

A segunda pergunta se referiu ao contexto da sala de aula, ou seja, questionou-se quais atividades são aplicadas com o intuito de estimular a aprendizagem da língua portuguesa.

Disseram que: A: Conversas, piadas, contos de história. Resposta da professora B: Aplico o grupo de palavras, professora. C: Memorização de palavras.

Quanto a esse item, as respostas divergiram, pois não foi possível identificar atividades comuns entre as professoras que estimulem o prazer e o emocional dos alfabetizantes,

O terceiro questionamento foi sobre a ciência, que tem trazido contribuições aos estudos da linguagem que é a Neurociência, buscando se entender como se trabalha com essa perspectiva nas suas aulas.

Sobre isso, falaram:

A: Já ouvi falar, mas não utilizo essa perspectiva da Neurociência. B: Sim, conheço, inclusive sou inscrita no Neuro Saber e trabalho às vezes com essa perspectiva nas minhas aulas. C: Já ouvi falar, mas não fundamento minhas atividades nessa ciência, se trabalho com ela não sei

As professoras não comungam das mesmas respostas acerca da Neurociência, a professora 'B' disse que estuda área relacionada à Neurociência, no entanto, nesse questionamento não expôs atividades da sua prática diária que tenham relação com a Neurociência.

A quarta pergunta foi se os alunos surdos têm dificuldades de aprender língua portuguesa e o que é feito metodologicamente para sanar as dificuldades da aprendizagem deles.

As professoras expressaram que:

A: sim, alfabetizar de modo bilíngue, a significação da língua portuguesa é assumida nas práticas sociais, logo, depende da constituição de sentido na língua de sinais com a realidade. B: sim, início com a escrita das palavras, traduzo o português para libras. C: sim, tem muita dificuldade, ditados de palavras e didatologia, gosto de usar vídeos.

As professoras compactuam que os alunos têm dificuldades de aprenderem a língua portuguesa, quanto às atividades, estas seguem as diretrizes propostas pelas pesquisas neurocientíficas,

como contextualizar o ensino com a realidade do surdo, usar a libras para estimular a aprendizagem (TERRA-FERNANDES, 2018).

A quinta indagação se direciona ao planejamento das aulas dos surdos – como esse planejamento é feito e quais ações são defendidas nele. E disseram que:

A: Na minha escola o planejamento é feito com todos os professores, no semestre nos reunimos uma vez, a principal estratégia é colocar textos para eles lerem e depois me explicarem em libras. B: Temos um planejamento todo semestre, traço atividades com filmes, figuras, jogos. Professora C: O planejamento é bimestral, as atividades propostas são desenhos, jogos, vídeos e filmes.

Diante disso, entende-se que há planejamento para realizar ações que facilitem o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, no entanto, aquilo que é planejado não é executado no dia a dia. As atividades que as professoras falaram que colocam no plano estão relacionadas com a perspectiva da Neurociência.

Na sexta proposição, as participantes da pesquisa foram questionadas no sentido de, entre as linguagens leitura e a escrita, qual delas o aluno surdo tem mais dificuldade de aprender na fase de alfabetização e se estas já realizaram e desenvolveram alguma proposta metodológica para facilitar a aprendizagem dessas linguagens.

Respostas das professoras:

A: a leitura, nunca desenvolvi nada nesse sentido. B: a leitura, um projeto de encenação teatral de obras literárias. C: a leitura, nunca fiz nada.

Todas as professoras afirmaram que os alunos têm mais dificuldades de aprender a leitura. No que se refere à proposta metodológica, apenas uma citou a colaboração que estimula o prazer no aluno, mas mesmo o surdo que apresenta capacidade cognitiva normal “ao deixar a escola por volta de 16 anos, estará lendo como alguém que tem entre 10 e 11 anos de idade, pois precisam ler palavras escritas que são a representação de algo falado, à qual eles têm pouco ou nenhum acesso” (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 74).

Considerações finais

Diante do exposto, compreende-se que a alfabetização tardia do surdo decorre de fatores sociais e também da metodologia de ensino adotadas nas salas de aulas. Por meio das respostas do questionário aplicados às professoras ficou explícito que poucas atividades são direcionadas a alfabetização do surdo, pois as metodologias ainda são comparadas a alfabetização do ouvinte.

Para alfabetizar os surdos, a Neurociência propõe trabalhar com jogos, brincadeiras, artes, como a encenação, textos com poucas palavras e associar imagens, entre outras, porque estimulam a criatividade e fazem o alfabetizando se sentir bem. As professoras não enfatizaram essas propostas nas suas respostas, há falta de congruência entre as metodologias das professoras.

As professoras das escolas públicas ainda precisam de formação em relação ao uso de metodologias para a alfabetização. Estas ainda têm dificuldades para desenvolver ações que ajudem sanar os entraves de aprendizagem do surdo. Na pesquisa realizada foi constatado que, raramente, são usados recursos tecnológicos nas aulas de alfabetização do surdo. Os tipos de atividades raramente se coincidiram. Logo, percebe-se que não tem unificação metodológica para alfabetizar os surdos nas escolas públicas do Município.

REFERÊNCIAS

BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

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

BARTOSZECK, Amauri Betini; BARTOSZECK, Flávio Kulevics. Neurociência dos seis primeiros anos :implicações educacionais.

Revista Educação: Temas e Problemas, v. 9, p. 59-71, 2012.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7,

n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201/187>>. Acesso em: Julho de 2021.

FISCHER, Julianne. **Uma abordagem prática Neuropedagógica como Contribuição para a Alfabetização de Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais**. 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/81948/181208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: Agosto de 2020.

FITA, Enrique Cartula. O. Professor e a motivação dos alunos. In: **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

GRANDO, Katlen Bohm. Pensando a Alfabetização a partir de Contribuições das Neurociências. **Revista Acadêmica Licência&acturas**. Ivoti, v. 01, n. 01, p. 25-29, julho/dezembro, 2013. Disponível em:

<<http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/download/5/3>>. Acesso em: Fevereiro de 2021.

[IZQUIERDO, Iván. Memória. Porto Alegre: Artmed, 2004.](#)

[IZQUIERDO, Iván; MYSKIW, Josiane; BENNETI, Fernando; FURINI, Cristiane. Memória: Tipos e Mecanismos – achados recentes. Revista USP, São Paulo, n. 98, p. 9-16, junho/julho/agosto, 2013.](#)

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III – Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR– UFSM, 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2021.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociências**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

LIMA, Maria José Rocha. **Neurociência e alfabetização na Primeira Infância**. Rede Nacional da primeira Infância, 2019. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/neurociencia-e-alfabetizacao-na-primeira-infancia>>. Acesso em: Agosto de 2020.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

NADER, Júlia Maria Vieira. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos**. Campinas, SP: 2011. Disponível em:

<repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269192/1/Nader_Juli
aMariaVieira_M.pdf>. Acesso em: Agosto de 2020.

PORTAL DE LIBRAS. **Libras é língua ou linguagem?** Disponível em:
<<https://www.libras.com.br/libras-e-lingua-ou-linguagem>>. Acesso
em: Agosto de 2021.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações
neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. **Alfabetização e o ensino da língua de
sinais.** Textura: Canoas, n. 3, 2000.

TAPIA, Jesus Alonso. Contexto, motivação e aprendizagem. *In: A
motivação em sala de aula: o que é, como se faz.* São Paulo: Ed.
Loyola, 2003.

TERRA-FERNANDES, Cristiane Lima. **Neurociências na Formação
Docente e Implicações para a Educação Bilingue de Estudantes
Surdos.** Tese doutorado-Universidade Federal do Rio Grande-FURG,
na Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e
Saúde, 2018.

VALADÃO, Michelle Nave, *et al.* **Visualizando a Elaboração da
Linguagem em Surdos Bilíngues por meio da Ressonância Magnética
Funcional.** RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 835-860, 2014.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2012, p. 43. In: Educação como Prática de Liberdade)

